

# **Are learning environments in Early Childhood Education a resource for the teaching of English as a foreign language to very young learners?**

**Anna Planas Comellas**

4<sup>th</sup> Year – Final Year Project

Double degree in early childhood education  
and primary education (majoring in English)

Supervisor: Anna M<sup>a</sup> Vallbona González

Faculty of Education, Translation, Sports and Psychology

University of Vic – Central University Central of Catalonia

Vic, May 2022

## **Acknowledgements**

I would like to thank all the people who have contributed to my research and encouraged me in order to make this project possible.

First of all, I would like to express my gratitude to my university supervisor Anna M<sup>a</sup> Vallbona González, who has guided my study from the beginning and has helped me till the very end, giving me strength to move on in some difficult moments. Without her dedication and help, this project would not have been possible.

Secondly, I also extend my thanks to the experts who agreed to the interviews and to the teachers who participated in the study.

Finally, I would also like to say thank you to my family and friends that supported me with patience and encouragement throughout my research.

## **Abstract**

The objective of this study was to analyze the effectiveness of learning environments in early childhood education for teaching English as a foreign language, as well as to see if the requirements of learning environments match the requirements of teaching foreign languages at a young age. With this objective in mind, data was collected through interviews to early childhood education teachers and experts in language acquisition and early childhood education. The results indicate that although learning environments can be beneficial for the development of skills such as discovery or creativity, it is not a suitable resource for teaching English due to the lack of interaction and exposure to the language, which are essential aspects for its acquisition.

*Key words:* Learning Environments, English as a Foreign Language (EFL), Teaching English, Early childhood education.

## **Resum**

L'objectiu d'aquest estudi va ser analitzar l'eficàcia dels ambients d'aprenentatge en l'Educació Infantil per l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera, així com veure si els requisits dels ambients d'aprenentatge casen amb els requisits de l'ensenyament de llengües estrangeres en edats primerenques. Per això, s'ha realitzat una recopilació de dades mitjançant entrevistes a mestres d'Educació Infantil, i a expertes en adquisició de llengües i Educació Infantil. Els resultants indiquen que, tot i que els ambients d'aprenentatge poden ser beneficiosos pel desenvolupament d'habilitats com la descoberta o la creativitat, no és un recurs adequat per a l'ensenyament de l'anglès, a causa de la falta d'interacció i a la no existent exposició constant amb la llengua, aspectes els quals són essencials per la seva adquisició.

*Paraules clau:* Ambients d'aprenentatge, anglès com a llengua estrangera, ensenyament de l'anglès, Educació Infantil.

## Table of contents

<b>1. Introduction</b> .....	3
<b>2. Theoretical Framework</b> .....	4
<b>2.1. EFL in early childhood education</b> .....	4
<b>2.1.2. Needed conditions for children to learn English</b> .....	5
<b>2.2. Learning Environments</b> .....	7
<b>2.2.1. Why stand up for Learning Environments?</b> .....	10
<b>3. Study</b> .....	14
<b>3.1. Participants</b> .....	15
<b>3.2. Main instruments of the research</b> .....	16
<b>3.3. Data analysis procedure</b> .....	17
<b>4. Results</b> .....	18
<b>4.1. The importance of English in our society</b> .....	18
<b>4.2. The importance of English in early childhood education</b> .....	19
<b>4.3. Learning Environments</b> .....	21
<b>4.4. Learning Environments and English</b> .....	22
<b>5. Discussion</b> .....	25
<b>6. Conclusions</b> .....	31
<b>6.1. Limitations</b> .....	32
<b>6.2. Pedagogical Implications</b> .....	33
<b>References</b> .....	34
<b>Appendices</b> .....	38
<b>Appendix 1. Interview to an early childhood education teacher</b> .....	38
<b>Appendix 2. Interview to an English teacher in early childhood education</b> .....	43

**Appendix 3. Focus group with two experts in early childhood education ..... 47**  
**Appendix 4. Interview to an expert in language acquisition..... 63**

## 1. Introduction

English is now a widely spoken language around the world, and its importance in our culture today cannot be understated. According to Crystal (2003), English is the world's most extensively used language for international communication. Indeed, it is predicted that 1.5 billion people worldwide are learning English - nearly one in every four - and that 400 million people speak English as their mother tongue (British Council, 2023). The ability to communicate in English is becoming increasingly important at school. Those with superior English abilities are more likely to succeed in their employment, earn higher wages, and pursue study opportunities overseas, according to the EF EPI report (2022).

Furthermore, studying English has been linked to improved mental flexibility and global knowledge. Knowing another language, according to Byram (2009), allows us to not only converse with people from various cultures, but also to improve the ability to think more complexly and understand different cultural views. English, therefore, has become a necessary language in today's society.

This need has transferred to schools, and while English is not compulsory until the primary stage in our country, an increasing number of schools want to introduce it earlier. However, as Waddington et al. (2018) point out in their report on the situation, pre-service training has not yet prepared well teachers for the task of introducing a foreign language in the early years, and that specialised training is required to cover both linguistic and didactic competencies. As a result of the abrupt introduction of English in ECE, there has been a lack of academic requirements to ensure minimum levels in the foreign language.

Furthermore, and particularly in early childhood education, there has been an increase in the use of learning environments as a methodological strategy for learning English in recent years. However, research in this area is scarce and, in some cases its implementation has been discontinued. This study will address the issues and concerns of the implementation of English in ECE through learning environments and attempt to determine whether it should be implemented.

## **2. Theoretical Framework**

### **2.1. EFL in early childhood education**

Second language learning at an early age is a very complex and debated issue. According to Pinter (2011) “children are believed to be more successful second language learners than adults. Parents all over the world put their children in language schools at an early age, convinced that the earlier they start learning, the better” (p.49). However, she also questions the scientific evidence behind this widespread belief about children in language learning at such young age, and whether they have any advantage over adults.

This author identifies supportive contexts, opportunities to practice, motivation and the quality of formal instruction, as factors that make a difference when analysing language acquisition and learning at such a young age. Therefore, when it comes to EFL in Preschool Education, the focus should be placed on children’s knowledge and the materials we offer them, which should be tailored to their needs and interests. Complex factors that contribute to success include an ideal environment, consistent and rich exposure, opportunities for practise, high motivation, and some explicit instruction. All these, including an early start, imply a turning point when it comes to language learning. With regard to this debate, Todd (2003) suggests that it is not age in itself, but the availability and access to good L2 instruction that will produce the best outcomes for children of all ages. Language educators should therefore shift their focus from early learning to quality instruction.

Accordingly, young children are not superior language learners as compared to older learners, but the earlier the language exposure starts the better, as long as it is meaningful, with comprehensible input, relating it the previous and the new knowledge of the students' real lives, as mentioned by Lightbown and Spada (2013). Pinter (2011) stipulates some differences between younger and older learners. Although older learners progress faster at first due to superior strategies and cognitive capacities, younger learners frequently overtake them in the long run and thus have an advantage in reaching the final goals due to their longer exposure to the language.

This outcome is contrary to that of Muñoz (2006), who discovered that children have an early advantage in foreign language acquisition due to greater brain plasticity and early exposure to a rich linguistic environment. Adults, on the other hand, may outperform children in terms of speed and efficiency in foreign language acquisition because they have more prior knowledge, more motivation, and a better understanding of grammar and language structures. Furthermore, adults have a broader understanding of the world and are better able to understand the culture and contexts in which the language is spoken. As a result, while children have an initial advantage in foreign language acquisition, adults can outperform them in terms of speed and efficiency if they are properly motivated and use effective learning strategies.

### **2.1.2. Needed conditions for children to learn English**

Early childhood education is a crucial stage in children's cognitive and linguistic development, and nowadays, learning a second language such as English has become an increasingly valued skill in the globalised world. Studies agree that early learning of a second language is beneficial for children's cognitive and linguistic development (García-Mayo & García Lecumberri, 2003; Hakuta, Bialystok & Wiley, 2003), which is why it is important for children to have an early exposure to the language in order to develop the necessary skills to communicate in this language. In this section, we will discuss the conditions that need to be in place in order for children in early childhood education to be able to learn English effectively.

The role of the teacher is fundamental in the learning of English in early childhood education. According to Dörnyei (2009), the teacher should be a facilitator of learning and not just a transmitter of knowledge. Therefore, in order to be able to adapt the language to the needs of young kids, it is important that the teacher has adequate training and sufficient linguistic competence to be able to teach English effectively (Pinter, 2017). In addition, the teacher must be able to create a positive and motivating learning environment, where children feel comfortable to actively participate in the process of learning English.



In relation to this, Celaya (2013) states that the teacher should be a facilitator of learning and should use a playful and communicative methodology that allows children to learn English in a natural way. In this sense, teacher training is crucial. Teachers should be adequately trained in the field of teaching English as a second language and in the appropriate methodology for teaching a foreign language to children at an early age (Liu, 2018).

The input and the subsequent output, which should be produced, are also essential elements when it comes to language acquisition. Input refers to the quantity and quality of the child's exposure to the target language, i.e. the information and vocabulary that children receive in the target language. However, the output refers to the child's linguistic production in this same language (Friedman & Kupferberg, 2017).

According to Sánchez (2018), it is important that children receive adequate and sufficient input in English in order to learn the language effectively. Furthermore, he states that it is necessary for them to receive quality input with comprehensible information adapted to their level of development. García Mayo and Imaz Agirre (2016) also argue that the input should be comprehensible, but from the point of view that children should be able to understand the meaning of the words and phrases they are presented with and be able to relate them to meaningful and experiential events. Furthermore, the input must be authentic, that is, it must reflect the real use of the language in everyday situations.

In terms of output, it is important that teachers give their students the opportunity and the space to produce in English, without pressure and with subsequent feedback from them. Children's production, especially at an early age, should be highly valued and constantly accompanied by techniques that allow them to practice and improve their production in English (Lázaro, 2016).

It is now necessary to explain the effect of appropriate use of materials and resources. These must be adapted to the level, age-appropriate, attractive and motivating for them. According to Chou (2014), the use of songs, stories and games in English is an effective way

to motivate children and make learning English more fun and natural. It is also important that the materials and resources are varied and allow children to practise different language skills, such as listening comprehension, oral production, written comprehension and written production. This definition is close to that of Pinter (2011) who defines "that materials must be attractive, motivating and varied to keep children's attention" (p. 39). Activities should also be interactive and allow for children's active participation.

Consideration must also be given to fostering exposure and continuous practice. According to Genesee (1994), "exposure to a second language is crucial for the development of competence in that language" (p. 13). In addition, it is crucial that children regularly practise the language to consolidate their learning. Repetition and practice are essential for memory and knowledge retention, and this applies especially to the acquisition of language skills. Regular practice will help them develop their confidence and fluency in speaking, which in turn will improve their ability to communicate effectively in both social and academic situations.

To recapitulate, input, output, and interaction with the teacher, as well as proper material use and ongoing practise and exposure to the language, are critical components in the process of learning a language.

## **2.2. Learning Environments**

Despite its common usage, learning environments are widely used in early years schools. "Learning environments" are commonly known as the optimal conditions for learning to take place (Jaume, Ribot & Mas, 2014). The focus of any environment should be placed on these conditions and classrooms' organisation. According to them, conditions and classroom scenarios need to meet certain conditions and "facilitate contact with different materials or activities, offer different scenarios, and make the environment dynamic and adaptable, evolving with the group" (p. 23).

If we consider a more global vision of space, the classroom is a place where students use the materials and resources to construct knowledge, but it lacks the factor of the

environment (Dumont, Istance & Benavides, 2016). However, in order to transform a learning space into a learning environment, a space must be created to allow learners to interact with their environment in a variety of ways. This aspect is closely related to the previous mentioned conditions that must appear in a class.

Jaume et al. (2014) reaffirm this idea of understanding the environment as an inter-relational space based on mobile and dynamic relationships that is transformed and modified. Moreover, according to what they state, Reggio Emilia pedagogy states that the space is also understood as a dynamic space where relationships are also transformed based on the design and pedagogy of each school. That is why, space should be understood not as a simple cubicle, but as a network of relationships between adults, children, material objects and events.

In relation to this, Bronfenbrenner (1987) argues that the places where children interact with adults and other children, such as the home, school and play spaces, are defined as ecological contexts or settings. These contexts not only allow for the interaction necessary to establish attachment relationships with parental figures, but must also provide a physical environment rich in opportunities and objects to encourage children's spontaneous activity, and educators to interact with them. In addition, well-designed contexts ensure a consistent quality of relationships and interaction between the people who inhabit them. In summary, Bronfenbrenner (1987) advocates an ecological approach to development that stresses the relevance of ecological contexts for children's growth.

At the educational level, the use of the concept of environment refers to the scenario where favourable conditions for development and learning are generated. Pla, Cano and Lorenzo (2001) maintain that Montessori focused her postulates on providing students with a stimulating and structured environment so that children's activity can develop a "stimulating life, but allowing it to expand freely" (p. 69). The Italian pedagogue understood that it should be structured, ordered, attractive and motivating and, in this sense, she took care in creating comfortable, welcoming, warm and aesthetic spaces. In relation to this aspect, Montessori (1937) introduced the concept of "prepared environment" which

establishes fundamental principles for the organisation of the educational space. It is important to emphasise that this concept should not be confused with that of "learning environments", although it does constitute a relevant precedent in the conception of educational environments suitable for the integral development of children.

Moreover, as described in the previous page, the simultaneous operation of learning environments allows for the participation and interaction of children of different ages. The Curriculum of the second cycle of Pre-school Education (2016)<sup>1</sup> clarifies that in these spaces "the big ones help and respect the little ones and the little ones imitate and learn from them, in order to build a cooperative and stimulating environment for learning and for establishing relationships" (p.61).

At school, a good organisation of the space must be taken into account in order to arise interest and well-being, but also to make the student the centre of the learning process through the child's self-regulation. An article in the Journal Infància identifies learning environments as "a methodological and organisational strategy that, starting from experimentation, manipulation and play, allows the holistic development of the child" (Revista Infància, 2019) in which free movement is a key element.

The autonomous work of the environments is based on the free movement of children. The term 'free movement' has been used to refer to situations in which spaces must be prepared in such a way as to encourage children's autonomous, free and independent action (Silvente, 2016). Therefore, it is necessary to create open and flexible spaces that are engaging and motivating for all students, taking into account the need for children to move freely in the environment and allowing all students to feel comfortable. A pleasant and friendly physical environment with the essentials will make work easier and more comfortable and surely the results achieved will be better (Ferro, 2014).

---

1

<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf>

In spite of these recent findings, environments can also be understood from the perspective of attention to diversity. Español (2015) identifies the autonomous work of the environments as a time in which students live together and share interests, abilities and learning strategies, where they decide what to do in the different proposals that are offered. The literature identifies learning environments as a way of responding to the diversity in the classroom, while the teacher accompanies and helps only when the child asks for it, in order to continue to move forward with his or her discovery.

Having seen several definitions of environments and its background, it is necessary here to clarify how the Catalan curriculum for infant education refers to learning environments. Curriculum of the second cycle of early childhood education (2016) describes learning environments as "an organisation where children become the builders of their own learning through play, research and relationships with their peers, exploring freely according to their interests and motivations" (p.60). This definition helps distinguish the importance of the space, all adding that they adhere to a methodological approach with specific goals that transforms the school into a living environment and children are encouraged to connect with the environment and their classmates, so their skills are expanded thanks to the way it is organised.

### **2.2.1. Why stand up for Learning Environments?**

So far this paper has focused on relevant literature related to the topic, the following section addresses notable examples of experiences where learning environments influence early childhood education students' learning. Bonàs (2005) refers to the case of a specific school which works through learning environments. At this school they create learning and play environments for children that are designed to be child-managed through decision-making, allowing them to take an active role in their own learning and development.

In addition, this approach provides children with an interactive, dynamic and participatory learning environment in which they have the opportunity to make decisions, develop skills and build meaningful relationships.

Other schools, such as a state school in Barcelona<sup>2</sup> describe the environments as stimulating spaces that allow children to move freely, choose and develop naturally in relation to their interests and motivations. Adults observe, restructure the spaces and ensure that the established rules are respected. However, they specify that this requires a lot of organisation and a constant search for quality materials, both of which are essential. So, the teacher plays a secondary role, but focused on coordinating and stimulating the children. Finally, they emphasise that throughout the course, learning environments are transformed and adapted according to the needs and interests of the students.

The school aims to create stimulating spaces for children, and in terms of materials, it is required to use objects of quality and interest that motivate children to stay in school. According to Vila (2022), materials should allow for non-mechanical challenges and be in tune with the child's zone of near development. Great historical references in early childhood education, such as Montessori, have also developed a scientific pedagogy that includes a design of materials with the purpose of creating a context rich in opportunities for intellectual development.

As previously stated, organisation is a key element when it comes to learning environments. It is essential that school spaces foster pupils' learning through proper organisation. Environments influence the teaching-learning process, so it is essential that the places where children develop allow for the creation of situations that promote interactions between them and their environment, because as Alemany (2013) concludes, possible relationships based on dialogue, re-engagement and exchange should be developed. These spaces should provide the possibility to raise questions, generate hypotheses, establish connections between previous and new knowledge, and establish relationships between different concepts. Moreover, as Ferro (2014) maintains, the organization of the learning environments needs to lead to autonomous, spontaneous and free action by children. In

---

<sup>2</sup> <https://escolacongresindians.com/els-ambients-lliures/>

short, learning environments can be facilitating or limiting for students' interaction with their surrounding, and improving school spaces improves the quality of education.

According to Pérez (2011), the way we organise school spaces influences learning and is determined by our methodologies and our conception of the educational process. Therefore, it must be taken into account that this organisation of spaces will always depend on the teaching staff. Thus, as Cornadó (2020) states, creating learning environments requires careful planning and selection of resources by the teacher to ensure that children feel safe and can interact with their environment and peers, enabling them to develop skills and knowledge effectively.

In relation to this, Montessori (1984-2001) states that "the task of education is divided between the teacher and the environment" (p.169). Therefore, the teacher is a meeting point between the materials, objects and situations in the classroom and the children. Furthermore, in relation to the role of the teacher, according to this author, the teacher must do nothing else than facilitate and enlighten the child towards the very active, autonomous and constant work that awaits him/her, all by choosing the objects and exercising with them. In short, the teacher must choose the right objects and give them to the child, in a way that the child can understand and feel interested in.

This section has attempted to provide a brief summary of the literature relating to why we should embrace this methodology. In conclusion, the use of learning environments is a methodological strategy that has proven to have numerous advantages and significant contributions in education. However, as with many innovative methodologies, its implementation and development is often limited to early childhood education. It is important for teachers to reflect on how they can adapt this methodology to the specific conditions of their school and how they can rethink their programming and assessment to maximise its benefits.

While it may present some challenges, effort and a desire to improve can help overcome them and lead to a more effective and inclusive education. It is essential that teachers are

open to new ideas and methodologies in order to provide students with rich and meaningful educational experiences that enable them to develop skills and knowledge effectively.



### 3. Study

Schools in the second cycle of early childhood education are increasingly using the learning environment approach, a trend that is currently on the rise. Because of its tendency to be influenced by trends, this practise is dubbed "trendy." Currently, learning environments are the predominant methodological strategy used by the schools, some of which have also opted for teaching English language through this methodological strategy. The aim of this research project was to find out whether learning environments carried out in English provide many educational advantages as they are said to have.

From the beginning, the objectives that were established were the following:

- To get to know teachers' and experts' opinions about the importance of the English language in our society and their opinion on the teaching of English in early childhood education.
- To get to know the teachers' and experts' opinions about matching learning English as a foreign language in such contexts.
- To discover whether the necessary conditions for learning languages can be allocated in the different learning environments (what elements match between needed conditions for children to learn English and learning environments).

To fulfil the objectives stated above the following research questions were formulated:

- Research Question 1 (RQ1): Are learning environments in ECE a resource for the teaching of English to very young learners?
- Research Question 2 (RQ2): Can the requirements of learning environments meet the requirements of Foreign language teaching in ECE?

In order to answer the research question and to achieve the objectives mentioned above, a constructivist approach was used based on an interpretative paradigm. The purpose of this approach is not to generalise a single result, but to understand and gain more knowledge about the subject in order to interpret the participants' opinions and meanings.

Therefore, to obtain all the information, two qualitative research methodologies were used: interviews to an English teacher, to an early childhood teacher and to a language acquisition expert and a focus group with two early childhood education experts.

### **3.1. Participants**

As stated above, five people participated in the study: an English teacher, an early childhood teacher, an expert in language acquisition and two experts in early childhood education. The main reason why these professional profiles were chosen was to obtain more varied opinions on the subject and to focus on the two main aspects of the project, the learning of English and *learning environments* as a methodological strategy for early childhood education. That is why the opinion of experts from both fields will be useful in order to see the convergences and divergences of their opinions, also taking into account that of the teachers, who can contribute their ideas from the perspective of a school context.

The first participant of the research was an English teacher, who is also currently teaching in early childhood education. She has a degree in foreign languages and has been teaching for 12 years as an English teacher, the last two in early childhood education in a rural school. Being the English teacher in a rural school means that you are the specialist for all the schools and classes that make up the Rural Zone (ZER, in Catalan), which is how she got to her current position as an English teacher in early childhood education.

The second participant was an ECE teacher. She first studied primary education, as the degree of pre-primary education was not recognised. However, for administration reasons, when she did her first degree, she was assigned to both degrees. She has been a teacher for 35 years. During these years, she spent two of them were spent working in a

kindergarten, an opportunity which opened the doors to her professional future in school as an early childhood education teacher.

The other two participants were the two early childhood education experts who participated in the small discussion group. The first person studied a teaching, a degree which at that time was called basic general education, specialising in pre-school. Once she finished, she started working as a teacher, but a few years later she studied Psychopedagogy, her current training, which she combined with her work at school. Subsequently, she did a master's degree in inclusive education and attention to diversity, a Montessori master's degree and finally her PhD. The second person studied languages, has a degree in Pedagogy, she worked as a teacher and as a pedagogue in a Reggio school in Barcelona and is currently doing her PhD focusing on children aged 0-3.

The last participant is a language acquisition expert who has been a university teacher for 33 years, instructing foreign languages, particularly English language acquisition. She has a degree in English philology, a master's degree in language acquisition, and a doctoral thesis in the same field, focusing on the comparison of CLIL and EFL teaching methods.

### **3.2. Main instruments of the research**

The interviews and the focus groups were chosen for the purpose of collecting information about teaching English to early childhood learners through learning environments. These instruments of research allowed me to collect information about the subjects' backgrounds and, especially, their beliefs about teaching English to early childhood learners, about learning environments and if it could be possible to unite them. Therefore, the key areas sorted were background, beliefs and learning environments.

The interviews were conducted face-to-face, with a total of five participants, the two teachers and the language acquisition expert were interviewed individually, and the two experts participated in a small discussion group. The interviews designed for each of the subjects and the corresponding transcripts are presented in the appendices of the project.

The interviews were personalised for each individual targeted. Although each interview consists of different questions, they were organised into three main categories covering their background, their beliefs about the English language and, finally, about learning environments. The main purpose of these interviews was to identify similarities between the views of an English teacher, an early childhood teacher, a language acquisition expert and two early childhood experts. Therefore, by structuring the interviews in this way, the comparison between them has been easier.

All the questions included in the interviews and the discussion group were completely open, as this allowed for a more extensive and justified response from the subject and allows for a better understanding of the subject. The total number of questions varied depending on the interview, but the range is between 11 and 17 (see appendix).

### **3.3. Data analysis procedure**

To guarantee the ecological validity of the study, the interviews and the discussion group were recorded. All the people interviewed agreed to the recording. Moreover, in order to carry out the analysis, interviews were transcribed to be examined in depth and carefully evaluate everything expressed by the participants.

Regarding the analysis, interpretative comments that had been said were extracted, which were sorted into key headings and a list of topics was created. The information was classified into 4 different topics: the importance of English in our society, the importance of English in early childhood education, learning environments and learning environments and English. Therefore, the ideas and opinions extracted from the 3 interviews and the focus group will be presented below, taking into account the points of divergence and convergence between the experts from both disciplines, as well as the opinion of the teachers.

## 4. Results

### 4.1. The importance of English in our society

Taking into account what was said in the interviews, they all agree that English is necessary for accessing information and communication. In addition, the relevance of the language for work and personal life was also highlighted by one of the experts in early childhood education: *“A nivell laboral és un requisit molt important, sigui quin sigui l'àmbit, i a nivell d'accés a moltes informacions també, a través de les xarxes”*. On the other hand, a phrase said by the language acquisition expert highlights the undeniable importance of this language on an international level: *“Ara ja parlem de English as an additional language i no com a English as a foreign language”*. In short, they all agree that English is the basic language, whether for travelling, getting information, working, etc. In other words, it is, above all, the language of international communication.

Another emerging theme in the focus group with the early childhood education experts was the relevance of a multilingual context and how it affects the fact of knowing more or less languages when learning a new one, considering the theory of the law of linguistic interdependence. On the one hand, they stress that everyone should know more than 3 languages, as this allows for a situation of understanding and respect for others.

On the other hand, as far as learning a new language is concerned, both stress that one language is a structural basis for the next one, so the more languages you know, the more references you have to make similarities and comparisons between them. Moreover, one of the ECE experts talks about the theory of the law of linguistic interdependence in her speech, which maintains that first language (L1) knowledge can be positively transmitted throughout the second language (L2) learning process.

## 4.2. The importance of English in early childhood education

As for the importance of the introduction of English in ECE, the responses of the interviewees were diverse. On the one hand, teachers believe that a first introduction to English is fine as long as it starts in the second or third year of the second cycle of pre-primary education. On the other hand, the experts in early childhood education are in favour of teaching English in early childhood education if it is done in a certain way. The first idea that stand out is that if English is coherent with the rest of the educational proposals in the school and keeping the quality of the teaching high, both are in favour. In addition, they defend the need for natural learning and communicative necessity, so the experts in ECE also advocate an immersion situation. However, the view of the language acquisition expert is the most critical of all. In her opinion, if you do not offer quality learning with all the necessary resources, it is better to introduce English in primary school, because in the same way that children are sponges and absorb all the information around them, they also absorb what is not correct. She also points out the fact that the longer the process lasts the more possibilities of having tired and unmotivated children in the long run.

As for this first introduction to the English language at school, the language acquisition expert mentions certain aspects that need to be taken into account. On the one hand, she mentions the school and classroom context, family circumstances and language/s spoken, also taking into account their mother tongues and linguistic background. She also highlights a key feature, which is the expectations families and schools have towards children. This constant pressure on the child can lead to a hasty introduction of the language, which does not provide for linguistic fluency after 3 years of exposure. In relation to this, she is concerned about this debate, because from her point of view, many elements should be taken into account when deciding whether or not to implement English in pre-school education at school. The expert in language acquisition adds: *“S’ha de fer molta pedagogia tant entre els mestres en els claustres com amb les famílies”*.

Regarding the need to offer English language learning in a natural context, an aspect mentioned above, the two experts in early childhood education show their discontent with

this situation, as they believe that this learning is currently being forced in totally unnatural contexts. In this sense, they emphasise the importance of offering situations of real contact with the language through everyday life situations and that it should become a language of context. In addition to this, one of the experts interviewed during the focus group adds that the child has a tendency to learn, so if we generate an interest in learning another language through play, the child will need it to communicate and approach a certain situation. Therefore, both experts state that the relational situation rules and language will help in a communicative relationship.

As far as the methodology used is concerned, although the interviewees share many of their beliefs, there is a main difference on how they understand learning English in early childhood education. While the teachers focus on a more systematic work where games, stories, movement and songs play a major role, the early childhood education experts focus on a model where English is a real communicative need. In addition, they emphasise the fact of associating a person with a language, so that children relate this person with that language. However, when it comes to the debate between the time of exposure to the language or the quality of the input you provide, all the interviewees agree that both factors are essential. One of the ECE experts commented: *“La qualitat és imprescindible en qualsevol llengua, ja que has de donar un bon model o com a mínim que siguin correctes i comprensibles, però també el temps d'exposició”*. Related to this, the language acquisition expert added: *“Jo diria que tot, no es pot separar una cosa de l'altre, és a dir, però aprendre una llengua jo necessito rebre input i quan més millor”*.

On the one hand, they all emphasise the importance of providing as much exposure time as possible, as this input is essential for children to be able to produce output. Thus, the interaction between the linguistic model, in this case the teacher, and the child must be constant, as this connection between input when receiving and output when producing is crucial.

On the other hand, in relation to the quality of this input, one of the ECE experts and the expert in language acquisition share their opinion, as they defend the importance of

offering a good linguistic model to children, and with it a quality input. Both stress the fact that children learn orally, therefore the sounds of the language must be accurate and close to a model or accent. In addition, the person must be very fluent in order to elaborate, simplify and modify the speech where necessary. Thus, the person who teaches English in early childhood education should be the one who has the highest linguistic competence. However, the other ECE expert does not quite agree with them, which has become visible thanks to the focus group discussion between two experts in early childhood education. According to her opinion, it is not important to have a good accent, nor is it a question of nuances or sounds, as for her this does not symbolise quality. She specifies that, from her point of view, quality means that the English is not translated literally from your mother tongue, but that you use your own structures, idioms and expressions of the language: *“La qualitat és un llenguatge ric amb unes estructures genuïnes de la pròpia llengua”*.

Finally, in the discussion group with the early childhood education experts, two very relevant issues emerged: the importance of giving value and recognition to all languages, and also the facilities provided by having a good knowledge of your mother tongue when learning a new language. In relation to the first theme, both stressed the importance of giving a communicative value as a teacher to a language, even if it is not the vehicular language of the school, as in this way children are predisposed to learn a new language and do not feel threatened or conditioned by the others.

As far as the second theme is concerned, one of the experts proposed the option of giving priority in the first 6 years of life to the linguistic richness of the mother tongue and offering a very wide range of registers, as this will be a favourable element for the child when acquiring a new language.

### **4.3. Learning Environments**

Regarding learning environments, all the people interviewed share the same vision as far as this methodological strategy is concerned, and that is so widely used in schools nowadays. Although they are in favour of it, they stress the importance of doing it in a certain way so



that it makes sense. On the one hand, both the experts and the early childhood education teacher defend the importance that these environments should have a clear intentionality and purpose.

In addition, they also stress the importance of keeping track of the activities they do and a continuous review with an observation of each individual child, but also of the group, in order to make them move forward from where they are. Finally, all subjects are in favour of learning environments, especially because of the autonomy and variety of opportunities they promote. The teacher in early childhood education affirmed: *“Dins d’un ambient l’infant tria l’activitat que vol fer i el fet de poder escollir el fa ser més autònom”*. Furthermore, following Maria Montessori's conceptual idea of a prepared environment, they understand that a learning environment is a rich space with materials and situations, where children can develop all their skills, at different times and levels, always keeping in mind the idea of multilevel and autonomy.

#### **4.4. Learning Environments and English**

Last but not least, we will address new concerns and perspectives on the potential use of English language learning in learning environments. Opinions vary greatly, with those in favour, those in favour but with specific criteria that must be satisfied, and those opposed.

As far as the possibility of applying learning environments in English is concerned, the ECE teacher is the only one who supports the idea of using learning environments in English. Experts in early childhood education feel that adult intervention in a learning environment should be fairly limited because these are characterised by the child's own effort. If the environment is in English the child needs to receive plenty of input for it to be effective. As a result, the time spent in contact with the English language is reduced and if children do not require the teacher's assistance to complete a task, their interest in understanding him or her will be minimal.

Finally, both the English teacher in early childhood education and the language acquisition expert fully agree on this point, as they both believe that combining the two is extremely

difficult, given that adult intervention is required for learning English and the environments are centred on the child's autonomy and freedom of movement: “Jo seria més partidària de fer un programa i planificació d’anglès fora dels ambients i buscar altres contextos que siguin prou significatius pels nens com per aprendre i recordar algunes coses” (language acquisition expert).

One of the ECE experts proposed the option of creating environments with challenges for the child in which he/she requires the help and intervention of the adult in light of this great contradiction. In this manner, the child will seek out the adult, and his or her intervention will be significant and, above all, necessary in order to carry out the actions or activities proposed. As a result, she stated that the environments designed for autonomous work should not be the same as those designed for working with the English language.

However, when presented with the option of linking the English sessions with the environments, all the interviewees agreed towards this approach. On the one hand, they emphasised the importance of this parallel work in reinforcing vocabulary learning skills through more interactive resources and visual aids. Furthermore, providing vocabulary in multiple contexts, both isolated and in a practical application context, can lead to more meaningful learning and reinforcing linguistic competence. In the interview with the language acquisition expert, she mentioned this as a possible way to introduce English into the settings, because you will have first introduced the vocabulary that will later appear in the setting through a story, song, or game.

Regarding this proposal, early childhood education experts emphasised the importance of not teaching at the preschool level with the goal of introducing compulsory schooling. They believe that learning English in early childhood education makes sense if the teacher is well-prepared and the environment is appropriate for the child, rather than constantly evaluating what the child is or is not learning. As a result, they support parallel work between learning environments and English sessions if it allows them to learn, interact, and be curious about the language in general.

Finally, as presented by one of the ECE experts, the importance of working in small groups is an important consideration. According to her, this should be a prerequisite when considering the methodological strategy of the environment, particularly in English, because the small group is the natural learning situation for the child and is closer to his or her needs. Furthermore, it fosters another of the experts in language acquisition's conditions, which is the constant encounter with vocabulary. Learning English, in her opinion, is about encountering vocabulary and formulae or formulaic language, but this encounter must be continuous and contextualised, because acquisition is not immediate.

## 5. Discussion

Triangulated results obtained from the interviews and the focus group, have shown the perspectives of the different interviewees on the main topics that appeared in their participation. However, before delving into the possible parallels between learning environments and the teaching of English as a foreign language in early childhood education, the focus will be on the key characteristics of both disciplines. In the following sections, various aspects of English and its learning will be discussed.

One main topic that appeared in all the answers provided was the impact of English in our daily lives and its societal significance. According to all interviewees, English is the language of international communication, which is necessary for obtaining information and for communicating worldwide. According to Crystal (2003), English is the most widely used language in the world for international communication, media, and so on. The specialist in early childhood education stated that we no longer speak English as a second language, but as a foreign language. This significance is reflected in the British Council's (2023) numbers, which show that 1.5 billion people globally speak English. The two early childhood education experts emphasised that everyone should know more than three languages, not only for the benefits it can bring when learning a new language, but also for the situation of understanding and respect for others. According to Byram (2009), as described in the theoretical framework, knowing another language permits you to think more complexly and grasp diverse cultural perspectives.

One of the most discussed issues is the debate over whether to include English language learning in early childhood education. All the experts interviewed supported the idea that this early introduction is only possible if it guarantees a high level of quality. They emphasised that young children are like sponges, absorbing both the good and the bad, so the model provided and resources must be of high quality. Along these lines, Todd had already stated in 2003 the importance of availability and access to good L2 teaching in this context.

On the other hand, he emphasised that language teachers should shift their focus away from early learning and towards teaching quality, which was mentioned by all interviewees. According to the language expert in the study, introducing English at a young age should be deliberate, as an early introduction does not guarantee linguistic fluency after three years of exposure, as quality and time of exposure are both important.

When discussing quality, we are referring to the teacher's linguistic competence as well as the model we provide to the children. Because English language work in early childhood education is entirely oral, the English teacher at this stage must be fluent and, as Pinter (2017) pointed out, must be able to adapt the language to the needs of young children. Furthermore, as early childhood education experts pointed out, the language to be offered should not be a literal translation of the first language, in this case Catalan, but should instead provide genuine structures of the language as well as a wide range of registers. Pinter (2017) emphasised the importance of adequate training and sufficient linguistic competence to be able to teach English effectively. The early childhood English teacher must be able to adapt and modify his or her discourse to the level of the children because along these lines, Sánchez (2018) claimed that children must receive quality input with comprehensible information adapted to their level of development. Therefore, as Dörnyei (2009) said a few years ago, the teacher should be a facilitator of learning.

Regarding input and output, the other critical components in the process of learning a language mentioned in the theoretical framework, all the interviewees agreed that large amounts of exposure to the language as well as deliberate interventions from the teachers are necessary to guarantee the output of the students. Along the same lines, Sánchez (2018) emphasised the importance of providing children with adequate and sufficient English input for them to learn the language effectively. Regarding exposure encounters, the expert in language acquisition mentioned the importance of constant encounter with the vocabulary for acquisition to occur. Back in 1994 Genesee had already asserted that exposure to a second language is critical for developing competence in that language. Input is necessary for children to be able to produce output and this interaction and offer of input should be

constant. In relation to this concept, output is a very valuable element at an early age, so teachers, must give them their space, without pressure, and in the case that it appears, it should be highly valued, as Lázaro (2016) emphasised.

Considering English language learning as a natural one, authors like Liu (2018), García Mayo and Imaz Agirre (2016) exposed that teachers should be adequately trained in the appropriate methodology for teaching a foreign language to children at a young age in a natural, non-decontextualized manner. The input must reflect the real use of the language in everyday situations. In consonance with these two authors, the experts in early childhood education who participated in the focus group were in favour of learning English at this age if it was done in a natural context and in a situation of real contact with their everyday life, i.e. a language of context where the relational situation rules and the language aids in the communicative relationship. In regard to this, Celaya (2013) also stressed the necessity to base English lessons on games, stories, and songs, while always taking into account movement and a wide range of activities. Furthermore, as previously indicated, this creative and conversational style allows children to learn English in an enjoyable, but most importantly, natural way.

In addition, Pinter (2017) explained that the teacher must be able to create a positive and motivating learning environment, where children feel comfortable to actively participate in the process of learning English. Keeping these ideas in mind, the language acquisition expert explained the disadvantage of beginning to learn English at a young age, as the older you are, the more likely you are to become demotivated towards the language, and thus, as this author stated, a motivating environment must be created in order to avoid difficult non motivating classes. Furthermore, both early childhood education experts believe in encouraging children's interest in learning the language while avoiding a forced and unnatural introduction of the language.

Another area of investigation in this study was to determine how the literature describes learning environments and what their main characteristics are. To begin, as described by Silvente (2016), learning environments should be based on the child's autonomous work

and free movement, a term used to refer to situations in which spaces must be prepared in such a way that children's autonomous, free, and independent action is encouraged. All interviewees emphasised the significance of this element in ECE because, in their opinion, it is the foundation of the methodological strategies used in early childhood education.

Jaume, Ribot, and Mas (2014) define learning environments as the ideal conditions for learning to occur. As a result, the emphasis should also be placed on these conditions as well as classroom organisation. According to Pla, Cano, and Lorenzo (2001), this strategy should provide students with a stimulating and structured environment so that children's activity can develop a stimulating life while allowing it to expand freely. Experts in early childhood education and language acquisition both agree with the Italian pedagogue that the environment should be structured, orderly, and motivating. As a result, the theoretical foundation is the concept of "prepared environment" introduced by Montessori (1937), which establishes fundamental principles for the organisation of the educational space. Jaume, Ribot, and Mas (2014), on the other hand, emphasise that these classrooms are designed to meet specific conditions and facilitate contact with different materials or activities, provide different scenarios, and make the environment dynamic and adaptable, evolving with the group. According to both ECE experts, children should become creators of their own learning through play, research, and peer relationships, and the teachers should be responsible of providing a space rich in materials and situations in which children can develop their skills.

According to Pérez (2011), who states that organisation of spaces will always depend on the teaching staff, both the early childhood teacher and the experts also emphasised the importance of the teacher's role. Although it is a methodology based on the child's freedom of movement, the organisation of the spaces will always be determined by the group of teachers. Montessori (1984-2001) also stated that the task of education is divided between the teacher and the environment, because the teacher serves as an intermediary between the materials, situations, and objects and the children.

Nonetheless, the early childhood teacher stressed the significance of keeping track of activities and conducting a continuous review and observation of each child's actions. Finally, both early childhood education experts agreed with Cornadó (2020) that creating learning environments requires careful planning and resource selection by the teacher to ensure that children feel safe and can interact with their environment and peers, allowing them to develop skills and knowledge effectively. As a result, these spaces should have an obvious intentionality and should be organised around a purpose, as the primary objective is to achieve the set goal.

Continuing on the same theme and keeping the child's autonomy in mind, one early childhood education expert emphasised the importance of the multigrade and the consideration that teachers should have for it. Children of various ages can participate and interact in learning environments. Taking into account what is highlighted in the Curriculum of the Second Cycle of Pre-school Education (2016), the big ones assist and respect the little ones, and the little ones imitate and learn from them, in order to create a cooperative and stimulating environment for learning and relationship building. In summary, the opinions expressed by all subjects concerning learning environments can be summarised as these contexts provide a physical environment rich in opportunities and objects to encourage children's spontaneous activity, the establishment of relationships, and the interaction of educators with them (Bronfenbrenner, 1987).

Considering all these perspectives and the main characteristics of each discipline, both of early language acquisition and of the methodological strategy of learning environments, we will now consider points of convergence and divergence when considering using learning environments to teach English in early childhood education. As previously stated, adult intervention is required in language acquisition because learning a language requires receiving input and being exposed to the language as much as possible, as well as encountering vocabulary repeatedly. Adult presence in learning environments, on the other hand, is entirely punctual, occurring only when the child requires their assistance.



Thus, in the case of learning environments carried out in English, this intervention, as well as the provision of input and exposure to the language, would be minimal. In this way, would be a non-beneficial aspect, because as Genesee (1994) mentions this interaction between students, but especially between students and the reference person, in this case the teacher as a linguistic model, is crucial for the development of linguistic competence in a second language. Furthermore, when the environments are conducted in English, the interaction becomes more complex, not only with the teacher but also between the children. However, the large influence that this intervention can have must be considered, because in some cases it can break the imaginative process of the children, becoming a counter-productive aspect of the methodology.

As for the child's autonomous work in learning environments, which is a fundamental feature of the methodology, it is also contentious with the necessary conditions for children to learn English, for the same reasons stated above. As a consequence, even though environments provide ideal situations for children to learn, they cannot provide the necessary conditions for foreign language learning.

## 6. Conclusions

In this section, the main conclusions reached in my research will be exposed. Firstly, I could determine the research objectives proposed at the beginning of this study, which were to get to know teachers' and experts' opinions about the importance of the English language in our society and their opinion on the teaching of English in early childhood education, to get to know the teachers' and experts' opinions about matching learning English as a foreign language in such contexts and to discover whether the necessary conditions for learning languages can be allocated in the different learning environments. During the interviews and the focus group I was able to achieve the first two aims. Furthermore, once I had extracted the main ideas from the research methodologies and related them to the theoretical framework literature, I was able to compare the main features of the two disciplines, allowing me to complete the final objective.

Regarding the research questions formulated, I can confirm that it has enabled me to answer my research questions after all of the data collected was analysed, allowing me to carry out the previously mentioned comparison. The questions are whether early childhood education learning environments can be used to teach English to very young learners, and whether the requirements of learning environments can meet the requirements of language teaching in ECE. As an outcome, once the study is completed, it can be stated that ECE learning environments are not a methodological strategy that benefits very young learners' English language learning because the requirements of both disciplines do not match. When discussing the points of convergence and divergence between them, it has become clear that the constant adult intervention that is required in language acquisition is minimal in learning environments, potentially leading to less exposure to the language. Furthermore, the autonomy of the child in learning environments is also contentious with the necessary conditions for children to learn English, as language learning needs receiving input and encountering vocabulary on a regular basis. Thus, once both questions are answered, learning environments, while providing ideal situations for children to learn, cannot provide the necessary conditions for language learning.

However, once the research questions have been answered, different alternatives proposed by interview and focus group participants should be made visible, approaching this proposal from a different perspective. On the one hand, the option of creating different environments for learning English with challenges for the child, where he/she requires the assistance and intervention of the adult, which must be significant and very necessary to carry out the action, was proposed. As a result, this proposal introduces a variable in terms of the environments, which should not be the same in English.

The following proposal, on the other hand, considers the variable of how English should be taught, as the option of linking the English sessions with the environments. As a result, parallel work would be done to reinforce the vocabulary as it was presented in different contexts, both in isolation and in a context of practical application. In this manner, the vocabulary would be introduced first and foremost through songs, games, storytelling, and so on. Furthermore, there would be a constant encounter with the vocabulary aspect, which is required for language acquisition to occur.

### **6.1. Limitations**

This project has encountered several limitations that must be presented. First and foremost, when it came to the theoretical framework, I encountered the challenge that there is little information and research on the concept of learning environment, as it has not been described definitively by one author. On the other hand, because there has been a lack of previous research studies covering the introduction of English language learning through learning environments, providing data on this topic has been difficult. Finally, one of my options for selecting research instruments was to conduct an observation in a school where English learning environments are carried out in order to learn English as a second language, but this was not possible. Overall, despite the difficulties mentioned above, I was able to complete the study and obtain the expected results.

## **6.2. Pedagogical Implications**

This project has been highly beneficial to me both personally and professionally. First and foremost, as a researcher, I learned to collect data that is relevant to the project and then analyse it to draw meaningful conclusions. Furthermore, I was given the opportunity to carry out this challenging assignment that required a high level of organisation and effort to achieve the goals I set for myself from the start. Last but not least, as a teacher, this project has taught me to be more critical of new trends, because before using a methodology into the classroom, we must be aware of its incorporation and ensure that it is of high quality and meaningful to the children. In short, completing this work has been another challenge that has increased my motivation to devote myself to teaching English in early childhood education.

## References

Alemaný, C. (2013). L'espai i el temps a l'escola. *Perspectiva escolar*, núm. 367, pàg. 4-13.

Bonàs, M. (2005). El Martinet, una comunidad en crecimiento: Jornadas Educación Infantil. *Experiencias de aula*, 3 (2), 41-50. ISSN: 2255-0666

British Council. (2023). English in numbers. <https://www.britishcouncil.cn/en/EnglishGreat/numbers>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona, Espanya: Paidós

Byram, M. (2009). The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 321-332.

Celaya, M. L. (2013). El aprendizaje del inglés en la educación infantil: metodologías y enfoques. *Revista de investigación lingüística*, 16, 19-34.

Chou, M. H. (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a Foreign Language (EFL) learners' motivation through games, songs, and stories. *Education 3-13*, 42(3), 284-297.

Cornadó, J. M. (2020). *Ambients d'aprenentatge: Espais de lliure circulació i què més? El Diari de l'Educació*. (n.d.). Retrieved 15 March 2023, from [https://diarieducacio.cat/ambients-daprenentatge-espais-de-lliure-circulacio-i-que-mes/?\\_\\_cf\\_chlTk=THAL\\_OWBV1ekvB8iy07s0O5rC44tKB8EzZqbP2RhOu0-1674499529-0-gaNycGzNCGU](https://diarieducacio.cat/ambients-daprenentatge-espais-de-lliure-circulacio-i-que-mes/?__cf_chlTk=THAL_OWBV1ekvB8iy07s0O5rC44tKB8EzZqbP2RhOu0-1674499529-0-gaNycGzNCGU)

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge university press.

Dörnyei, Z. (2009). The psychology of second language acquisition. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning* (pp. 1-26). Springer.

Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *Educational Research and Innovation. The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing.

EF EPI. (2022). EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com/wwen/eipi/>

Español, M. (2015). Mirant més enllà. *Perspectiva Escolar*, núm.383. Publicació de Rosa Sensat. pp. 2831.

Escola Congrés Indians (s.d.) Els ambients lliures. Barcelona. Recuperat a: <https://escolacongresindians.com/els-ambients-lliures/>

Ferro, H. (2014). Espais escolars per a un aprenentatge més autònom i competencial. *Perspectiva escolar*, núm.378. Publicació de Rosa Sensat, pàg 1519.

Friedman, L., & Kupferberg, A. (2017). *The bilingual mind: And what it tells us about language and thought*. Routledge.

García-Mayo, M. P., & García Lecumberri, M. L. (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters.

García Mayo, M. D. P., & Imaz Agirre, A. (2016). Task repetition and its impact on EFL children's negotiation of meaning strategies and pair dynamics: An exploratory study. *The Language Learning Journal*, 44(4), 451-466.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2016). *Currículum de Segon Cicle de l'Educació Infantil*. Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf>

Genesee, F. (1994). Integrating language and content: Lessons from immersion. *Educational Practice Reports*, 11, 1-19.

Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 14(1), 31-38.

Jaume, M. A. R., Ribot, M. F., & Mas, C. R. (2014). *The organization of space for learning environments in Early*. 21.

Lázaro, N. (2016). Enseñanza de inglés como lengua extranjera en educación infantil: El papel de la producción oral. *Infancia, educación y aprendizaje*, 2(1), 50-62.

Lightbown, P. & Spada, N. M. (2013). *How languages are learned* (4th ed). Oxford University-Press.

Liu, S. (2018). Teaching English as a second language to young learners: The importance of appropriate methodology and teacher training. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 405-411. doi: 10.17507/jltr.0902.22

Montessori, M. (1937). *El niño*. Barcelona, Espanya: Casa Editorial Araluce.

Montessori, M. (1984-2001). *La descoberta de l'infant*. Vic, Espanya: Eumo.

Muñoz, C. (Ed.). (2006). *Age and the rate of foreign language learning* (Vol. 19). Multilingual Matters.

Pérez, L. (2011). *Planificació dels espais, els temps i els recursos en educació infantil*. Didàctica de l'educació infantil. Recuperat a: [http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752 EDI/EDI 1752 M02/web/html/media/fp\\_edi\\_m02\\_u3\\_pdfindex.pdf](http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752 EDI/EDI 1752 M02/web/html/media/fp_edi_m02_u3_pdfindex.pdf)

Pla, M., Cano, E., & Lorenzo, N. (2001). *Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica*. En J. Trilla (coord), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 69-94). Barcelona: Graó.

Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.

Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages*. Springer.

Associació de Mestres Rosa Sensat. (1981). *Revista Infància. Educar de 0 a 6 anys*.  
<https://www.rosasensat.org/revistainfancia/>

Sánchez, M. (2018). The importance of input in second language acquisition. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 50-63.

Silvente, J. (2016). *Camins i mirades cap als ambients. Bases teòriques*. Editat per Veure Pensar i Sentir.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Todd, S. H. M. (2003). Know Your Grammar: What the Knowledge of Syntax and Morphology in an L2 Reveals about the Critical Period for Second/foreign Language Acquisition. En M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (pp. 59-74). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781853596407-004>

Vila Saborit, B. (2022). *Créixer junts: les interaccions entre infants d'1 a 3 anys: Dos estudis de cas: Montessori Schoolhouse i Escola Bressol Municipal Pa amb Xocolata*. Repositori Institucional de la UVic. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Waddington, J., Coto Bernal, S., & Siqués Jofré, C. (2018). Creating and evaluating a foreign language area in an early childhood setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 334–346. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1462998>



## Appendices

### Appendix 1. Interview to an early childhood education teacher

**Anna:** Hola Carme, a continuació et volia fer unes quantes preguntes sobre la formació que has rebut per a poder ser mestra, sobre les teves creences en relació amb l'anglès i finalment sobre els ambients d'aprenentatge. Bé, doncs comencem amb la teva formació i et volia preguntar sobre quina formació vas cursar per a poder ensenyar a Educació Infantil.

**Carme:** Quan vaig fer la carrera, no vaig fer formació d'Educació Infantil, sinó que vaig fer Primària. Llavors no estava reconeguda, però et posaven que erets educador infantil en aquell moment, perquè estava organitzat d'una altra manera. Hi havia les especialitats, anglès, llengües, ciències, etc. Jo vaig estudiar a la UAB i allà doncs volien que el Ministeri els reconegués i no hi havia manera. Després van fer un curs de primària perquè volien que reconeguessin primària, doncs després ens posaven que havíem fet Educació Infantil. Llavors, he anat aprenent Educació Infantil per mitjà de l'experiència de quan em vaig posar a treballar. Després em vaig preparar les oposicions per Educació Infantil i les vaig aprovar.

**Anna:** Quant de temps portes exercint en la docència?

**Carme:** Gairebé uns 35 anys, 33 anys a la pública i 2 anys que havia estat en una Llar d'Infants municipal.

**Anna:** I com vas arribar a ensenyar a Infantil?

**Carme:** Hi vaig arribar a través d'unes pràctiques que vaig fer en una escola pública i després em van demanar si volia ser voluntaria per a fer reforç, i vaig dir que sí per així practicar. I com que allà a l'escola hi havia la Llar d'Infants, va plegar una mestra i em van oferir en a mi.

**Anna:** A continuació et faré una serie de preguntes sobre les teves creences en relació la llengua anglesa. Així doncs, quina importància creus que té l'anglès en la nostra societat?

**Carme:** Jo crec que en té bastanta perquè cada vegada hi ha més informació amb anglès i es necessita tenir uns coneixements per a poder saber el que transmet. I també veig que a tot arreu necessites l'anglès, i no és que te l'exigeixin però si tens un mínim coneixement millor.

**Anna:** I en l'Educació Infantil?

**Carme:** A Infantil veig que és fàcil per a ells i elles aprendre la fonètica. No és talment fer un treball molt sistemàtic d'anglès a Infantil, però que almenys a través de jocs i cançons vagin escoltant aquesta llengua que es tan diferent a la nostra. Per tant, penso que una mica sí que està bé.

**Anna:** I creus que aquesta importància que tu li dones es reflecteix en l'organització de l'escola?

**Carme:** En el nostre cas sí perquè ho treballem i crec que és com una mica com un prèvia per arribar a primària, perquè d'aquesta manera ja han escoltat algunes paraules i tenen una base. Tot i així, tampoc és que siguin unes sessions molt sòlides, però d'aquesta manera es familiaritzen amb l'idioma.

**Anna:** Per tant, des del teu punt de vista és imprescindible ensenyar anglès en l'Educació Infantil?

**Carme:** Imprescindible no, però sí que està bé. Jo penso que és interessant.

**Anna:** Segons la teva opinió, mentre es produeix l'adquisició de l'idioma, és més important el temps d'exposició a la llengua o la qualitat de l'input?

**Carme:** Clar, crec que la qualitat és important, però més aviat és l'exposició de temps d'escolta. Escoltar paraules i sons, i com més temps millor. Que potser això et pot donar una base per la llengua de cara a un futur, per a interpretar-la i comprendre-la. Per què clar, els coneixements d'anglès s'adquireixen quan ja tens una maduresa molt més ràpida que a

Educació Infantil, però aquest aprenentatge de l'accent i la fonètica potser és bo que des de petit ja ho sentin. Bueno, això és el que jo penso.

**Anna:** Molt bé! I per últim, creus que la forma d'ensenyar afecta en l'aprenentatge dels infants?

**Carme:** Sí, jo crec que sí que afecta. Però sobretot crec que és important que aprenguin molt en positiu i amb interès.

**Anna:** Molt bé, doncs ara anem de cara a les preguntes sobre els ambients d'aprenentatge. Tu què n'opines de l'ensenyament mitjançant els ambients d'aprenentatge?

**Carme:** Jo crec que està bé, perquè dintre d'un ambient l'infant tria l'activitat que vol fer i el fet de poder escollir el fa ser més autònom. A més, a dintre de cada ambient, com que hi ha tantes activitats i és tan divers, això els ajuda...

**Anna:** Tenen més varietat d'activitats a l'abast...

**Carme:** Sí, tenen més varietat. I també és allò de saber escollir, potser els fa sers més segurs i autònoms. A més a més, també van aprenent lliurement i depenent del seu nivell maduratiu, amb un suport però sense una exigència. I també potser es veu més l'alumne cap a on vol tirar i què és el que li agrada.

**Anna:** Per tant, dones suport a aquesta metodologia?

**Carme:** Sí!

**Anna:** I quins són els seus principals avantatges, segons la teva opinió?

**Carme:** La principal avantatge és que els alumnes poden triar l'ambient on volen anar i els fa ser autònoms. I també a nivell organitzatiu d'un mateix, saber que avui vas a un ambient i demà a l'altre, per tal de poder-ho veure tot. A més a més, gaudeixen fent l'activitat ja que no és una cosa com imposada, sinó que ells trien i anar més enllà. També poden anar més enllà i aportar les seves idees.

**Anna:** Hi ha res amb què no estiguis d'acord?

**Carme:** Crec que s'ha de portar un control de les activitats que fan i a les que potser van menys, també convidar-los i motivar-los a que les faci. No els pots deixar fer sempre el que ells volen, sinó que també has d'intentar que ho vegin tot i portar un registre del que es va fent.

**Anna:** Perfecte, doncs ara en relació amb l'anglès. Creus que seria possible traslladar els ambients en l'aprenentatge de la llengua anglesa?

**Carme:** Crec que sí, a Infantil es podria fer un ambient en anglès. Però quan passes a primària també hi hauria d'haver-hi paral·lelament un treball sistemàtic.

**Anna:** Per tant, dius que el treball en anglès a Infantil podria ser directament a través dels ambients? O també hi hauria d'haver-hi sessions?

**Carme:** Bueno, potser hi hauria d'haver-hi les dues coses, però a Infantil tampoc caldria. Amb un ambient ja propicia el joc.

**Anna:** D'acord. I en el cas que hi haguessin les dues coses a Infantil, creus que l'ambient hauria de ser una feina aïllada de les sessions d'anglès o totalment cohesionada?

**Carme:** Crec que hauria d'estar relacionat. Mirar que el que es treballa en les sessions vagi en paral·lel. I en l'ambient es pot fer un reforç del que s'està fent. Per tant, tot el que es pugui que sigui en paral·lel, tot i que a vegades no es pot.

**Anna:** I per últim, creus que seria possible utilitzar els "ambients d'aprenentatge" com a recurs per aprendre anglès a primària?

**Carme:** Sí, però si també hi hagués un treball a part, perquè en els ambients es treballa molt lliurement i no estàs tan en contacte amb el mestre i és necessari tenir un referent a l'hora d'aprendre la llengua.

**Anna:** Clar, perquè ell t'ha de donar aquest vocabulari.

**Carme:** Sí, i llavors clar en l'ambient poden tenir ordinador o tablets, però és millor rebre'l per part del mestre a través del treball sistemàtic i després en els ambients serà quan el puguin fer servir.

**Anna:** Molt bé doncs. Moltes gràcies Carme!

**Carme:** Gràcies a tu!

**The interview was done on Wednesday 15th of March at 13.00h in Escola d'Olvan. Length: 11 minutes and 50 seconds.**

## **Appendix 2. Interview to an English teacher in early childhood education**

**Anna:** Bon dia Judit, a continuació et faré un seguit de preguntes encasillades en tres apartats. Primer parlarem sobre la teva formació, seguidament sobre les teves creences en relació amb l'anglès i per últim, sobre els ambients d'aprenentatge. Per tant, comencem. Quina formació vas cursar per a poder ensenyar anglès?

**Judit:** Vaig estudiar diplomatura de llengües estrangeres a l'Autònoma.

**Anna:** Quant de temps fa que ensenyes anglès?

**Judit:** Ara deu fer uns 12 anys.

**Anna:** I com vas arribar a ensenyar anglès a Infantil?

**Judit:** Bàsicament perquè quan ets la mestra d'anglès et toca a on et toca, no per decisió pròpia.

**Anna:** En fer-ho, vas rebre cap formació addicional en relació amb aquesta etapa?

**Judit:** No i no n'he rebut cap específica.

**Anna:** Encara estàs rebent classes de formació per ampliar els teus coneixements sobre l'ensenyament de l'anglès?

**Judit:** Sí.

**Anna:** D'acord. Doncs ara comencem amb les preguntes en relació amb les teves creences. Quina importància creus que té l'anglès en la nostra societat?

**Judit:** És una llengua base, si tu vols treballar, viatjar, informar-te, llegir, l'anglès és la llengua mare per a tot. Llavors és base tenir un mínim nivell, no cal que siguis un expert, però un mínim sí que és necessari que tothom el tingui.

**Anna:** I en l'Educació Infantil?

**Judit:** En Educació Infantil, he vist que en un I3 no és tan necessari perquè encara estan adquirint la seva llengua i si són infants d'altres llengües tot just estan aprenent el català, per tant crec que a I3 no és necessari. En canvi, a I4 i a I5 sí.

**Anna:** I creus que aquesta importància es reflecteix en l'organització de l'escola d'Olvan?

**Judit:** El problema de l'organització de l'escola d'Olvan és que hi ha les hores i els professionals que hi ha, per tant la logística no permet fer més hores de les que fem (1 hora setmanal d'anglès a Infantil). No han de ser franges gaire llargues perquè la seva capacitat d'atenció és curta, però jo trobo que està bé fer una franja setmanal a Infantil.

**Anna:** Des del teu punt de vista, és imprescindible ensenyar anglès a Infantil?

**Judit:** Jo crec que sí.

**Anna:** Segons la teva opinió, mentre es produeix l'adquisició de l'idioma, és més important el temps d'exposició a la llengua o la qualitat de l'input?

**Judit:** La qualitat, però el temps també. Si tu tens molt poc temps, per molta qualitat que li donis l'exposició no és suficient. Crec que hi ha d'haver un híbrid entre els dos.

**Anna:** Creus que la manera d'ensenyar afecta en l'aprenentatge dels nens?

**Judit:** Oi tant, molt!

**Anna:** Perfecte, doncs ara comencem amb les preguntes sobre els ambients d'aprenentatge. Però primer de tot m'agradaria saber quina metodologia segueixes a l'hora d'ensenyar anglès i per què has decidit fer-ho d'aquesta manera?

**Judit:** Faig servir els contes com a eix vertebrador de les sessions. De cada conte intento extreure'n vocabulari i estructures per a poder repetir, a través d'un treball que sigui molt cíclic i anar repetint les coses que puguin anar sortint. Sempre intento anar combinant moviment, amb activitats molt orals i el màxim visual possible. Amb I5 podem afegir alguna paraula en escrit, perquè els pugui motivar a escriure en anglès.

**Anna:** I quins avantatges té l'aprenentatge a través d'aquest mètode?

**Judit:** Bueno, en Infantil lo important és la part oral, per tant dóna importància a la part d'entendre no tant a la de produir. Però d'aquesta manera van adquirint paraules que inconscientment entenen i així quan arriben a primària en la part d'escriptura ja tenen molta informació assimilada.

**Anna:** Quantes hores dediques a cada grup d'Infantil? Creus que són suficients?

**Judit:** Dedico una hora per a cada grup d'Infantil, que no és real perquè una part és de rutines i l'altre de classe més pura. I sí, crec que ara mateix no podem aspirar a més.

**Anna:** Aquí a l'escola relacioneu les sessions d'anglès amb els ambients d'aprenentatge?

**Judit:** No.

**Anna:** I creus que seria possible traslladar els ambients en l'aprenentatge de la llengua anglesa? En cas afirmatiu, creus que hauria de ser una feina aïllada de les sessions d'anglès o totalment cohesionada?

**Judit:** Ho veig bastant complicat la veritat. Però, si fos que sí, aquesta feina dependria de si es volgués cohesionar amb els ambients que fan a nivell de classe o si fos a nivell d'anglès. El que passa que els ambients crec que no podrien ser autònoms i passarien a ser més dirigits, per tant la metodologia perdre la seva base.

**Anna:** D'acord, però en el cas que es fessin "ambients d'aprenentatge" en anglès, creus que treballar amb un vocabulari diferent en les sessions d'anglès que en els ambients podria confondre als infants?

**Judit:** Sí, perquè hi hauria massa vocabulari nou per a ells i elles. Llavors encara seria més difícil que arribessin a ser autònoms.

**Anna:** Hi hauria d'haver continuïtat entre l'anglès impartit en l'educació infantil i l'educació primària?



**Judit:** Sí, i n'hi ha.

**Anna:** I per últim, creus que seria possible utilitzar "entorns d'aprenentatge" com a recurs per aprendre anglès a Primària?

**Judit:** A Primària ho veig més fàcil per un senzill motiu que és que tenen més nivell, autonomia i maduració. Tot i que en el primer cicle de Primària també ho veig difícil, és possible però més difícil. Com més gran fossin més fàcil seria.

**Anna:** Perfecte, doncs això és tot. Moltes gràcies!

**Judit:** A tu!

**The interview was done on Tuesday 14th of March at 11.00h in Escola d'Olvan. Length: 05 minutes and 22 seconds.**

### **Appendix 3. Focus group with two experts in early childhood education**

**Anna:** Bon dia, Berta i Francesca. Com ja veureu, he estructurat les preguntes en tres seccions, bàsicament primer sobre la vostra formació, seguidament sobre les vostres creences en relació amb l'anglès i per últim, sobre els ambients d'aprenentatge. Per tant, si us poden presentar una mica, explicar quina formació veu cursar en relació amb l'Educació Infantil i perquè us veu decantar per aquest àmbit.

**Berta:** Bon dia, soc la Berta Vila. Vaig estudiar Magisteri per a ser mestra d'educació general bàsica especialitat preescolar, es deia. En aquell moment amb 3 anys tenies primària i infantil. Llavors ens semblava que sortíem preparats, però fins que no arribaves a l'escola no t'adonaves que no estaves prou preparat. Sí que és veritat que hi havia algunes coses que les portàvem que diguem culturalment apreses i que, per tant, la universitat no s'entretenia en aquests aspectes. Em vaig decantar per l'educació infantil bàsicament perquè sempre m'ha interessat el món de la infància i és una cosa que m'atreia moltíssim. Em noto que m'és fàcil connectar amb els nens petits, que m'ha agradat sempre l'escola i la professió de mestra. Jo recordo ser a l'escola de petita i pensar qui els hi deu haver ensenyat en els mestres totes les coses que saben. I llavors, jo recordo de pensar: si són mestres, en aquests mestres qui els ha ensenyat? I recordo que era una cosa que em preocupava especialment. No tinc antecedents de mestres a la família, per tant, devia ser una cosa vocacional. Llavors vaig fer de mestra, quan vaig acabar magisteri. I després d'ajudar a un equip a posar en marxa una Escola Bressol, vaig decidir continuar estudiant, vaig fer Psicopedagogia, que és la meva formació. Vaig començar a compaginar la universitat amb l'escola. Després vaig fer el màster en educació inclusiva i atenció a la diversitat, el màster Montessori i el doctorat. Ho sigui que m'he passat la vida estudiant al mateix temps que treballant. I la veritat és que m'ha anat molt bé, perquè m'ha ajudat a fer molts contactes d'experiència pràctica. Contínuament he anat fent el pont de l'aplicació pràctica amb el que estudies, i el que estàs estudiant ho pots comprendre des d'una altra perspectiva.

**Francesca:** Bon dia, jo soc la Francesca Davoli. Jo he arribat al món de la pedagogia per casualitat o per vocació, però ho he descobert de gran. Jo he estudiat l'ISO de Reggio Emilia

i he fet l'escolaritat a Itàlia, i la secundària em vaig decantar per idiomes, per tant, vaig estudiar idiomes. Després, vaig estar un any a Alemanya i durant aquell any vaig conèixer a una companya que ella estava estudiant Pedagogia i encara recordo el moment que em va explicar el que estudiava. Em va obrir una no sé què, perquè no saps de què està parlant, però em va despertar un interès en relació l'educació. Després d'Alemanya, vaig tornar a Itàlia, i em vaig matricular per estudiar Pedagogia a Bolonya. Van ser uns anys meravellosos i una gran experiència d'aprenentatge, tot i que era un estudi molt general i no tant enfocat a la docència. I després la vida et porta per camins inesperats i cursant els estudis vaig fer un erasmus aquí a Barcelona i em va connectar amb una altra part del món. Després vaig tornar a Itàlia i vaig estar treballant uns anys el centre de formació de Reggio Children, en relació amb la formació de mestres. Després amb la família van venir a viure cap aquí i vaig treballar com a pedagoga en una escola d'infantil a Sant Cugat anomenada Piccolo Mondo, la qual és una escola Reggiana vinculada al consolat italià amb un projecte 0-6. Aquí és el punt de contacte amb l'Universitat de Vic amb el David Altimir i amb ell vam coincidir també a Reggio Emilia. Aquí em va posar en contacte amb la Universitat, primer com a tutora de pràctiques i després amb assignatures, ja que ell era mestre aquí, però va agafar un càrrec a Rosa Sensat i no podia compaginar-se totes les feines. El que m'ha connectat més, és aquesta visió del món que des de la infantesa es pot modific... però no sé com dir-ho, és una cosa que no sé com... Jo tinc d'estudis Pedagogia i ara estic fent un Doctorat enfocat al 0-3.

**Anna:** Molt bé, moltes gràcies. Doncs ara ens centrem en les preguntes relacionades amb les creences en relació l'anglès. Primer de tot, m'agradaria preguntar-vos sobre quina importància creieu que té l'anglès en la nostra societat.

**Berta:** En aquest moment, per mi més que una importància és una necessitat. És una necessitat en alguns casos justificada i en alguns altres més artificial. Però, a nivell laboral és un requisit molt important, sigui quin sigui l'àmbit, i a nivell d'accés a moltes informacions també, a través de les xarxes. Si tens un bon nivell d'anglès i tens una mínima comprensió és important per rebre informacions molt diferents, per poder contrastar i desenvolupar-te

de manera més plena. No acaba d'estar ben resolta a partides generacions, que no vam fer anglès, ja que vam fer poc o malament, o bé les dues coses. Després podríem entrar a parlar de si hi ha d'haver una llengua que realment ho acapari tant tot, però s'ha convertit en la llengua universal, ja que és la llengua de comunicació.

**Francesca:** Jo comparteixo plenament el pensament de la Berta, ja que és important i necessari. Jo com que vinc d'uns estudis de llengües, tothom hauria de saber més de dues o tres llengües, pensant en aspectes culturals, per conèixer altres contextos i llengües. L'anglès és necessari per a qualsevol àmbit laboral i en l'educació també. Hi ha un problema que, per exemple jo vinc d'un país monolingüe, perquè els joves sí que ho tenen bastant integrat perquè porten un estudi.

**Berta:** I després hi ha una qüestió de quan has fet estudis, com mantens aquella llengua si... Per exemple, en el meu cas, jo vaig fer anglès els estudis de primària i secundària, però després com el mantens... també és veritat que hi ha hagut una època que potser no és tan necessari i ara els joves tenen més accés a l'anglès. La idea, reprenent el que deia la Francesca, el que seria interessant és que fóssim multilingües, no només la teva pròpia i l'anglès. A Catalunya som trilingües, però en general jo crec que 3 o 4 llengües seria important per la flexibilitat mental que dona, per la capacitat de comprendre l'altre, també de comunicar-te i de saber una llengua ajuda a entendre, no entendre a nivell comunicatiu, sinó també a nivell conceptual, l'altre el seu pensament, país, cultura, etc. Permet una situació de comprensió i respecte cap als altres, el que passa que això no és fàcil.

**Francesca:** No és fàcil, però l'escola això ho pot oferir, 3, 4 o 5 idiomes. Al llarg dels anys fins als 18, no tot de cop. Jo vinc d'una experiència en una escola secundària on teníem 3 idiomes i vas desenvolupant al llarg de 5 anys i arribes a un nivell suficient per a poder escriure, parlar i entendre. Són hores que dediques a la llengua. Això permet obrir i preparar-te la ment per aprendre altres idiomes. Per mi el català és l'últim idioma en la meva carrera: italià, anglès, francès, alemany, castellà i català. Diuen que com més idiomes més facilitats tens.

**Berta:** Jo ho vaig estudiar en una assignatura de sociolingüística i es diu la llei de la interdependència lingüística. En recordo que aquesta llei diu que cada llengua té unes estructures concretes, gramaticals, sintàctiques, unes entonacions, etc. Llavors, quan tu coneixes una llengua i n'has d'aprendre una altra, només tens de referent una llengua. Per tant, tot el que vas fent és en comparació amb aquesta, és igual o és diferent, però tens pocs punts de referència. A mesura que coneixes més llengües, hi ha estructures que són comunes a totes les llengües, com que hi ha paraules per denominar les accions, paraules per denominar els objectes, etc. Per tant, tot això ja no ho has d'aprendre, que són les comunes en totes. Després hi ha qüestions que són comunes en algunes de les llengües. Per exemple, si saps dues llengües romàniques hi ha una sèrie de coses que seran comunes més, però si en saps una de romànica i una no, quan hagi d'aprendre una tercera llengua tindràs les estructures d'ambdues llengües. Amb la qual cosa, és més fàcil que la nova llengua coincideixi amb una o amb l'altra. Si tu en saps tres, i has d'aprendre la quarta ja tens tres referents. A part de les coses comunes o les subcomunes, hi haurà coses en la nova llengua diferents de totes les altres. Per tant, una llengua és una base estructural per aprendre una nova llengua, encara que sigui una llengua molt diferent. Quantes més llengües tens, més referències tens per a fer la similitud, la comparació d'una llengua a una altra.

**Francesca:** Això és molt interessant. Jo vaig començar a estudiar idiomes als 11/12 anys.

**Anna:** Molt bé. Doncs ara, quina importància creieu que té l'anglès en l'educació infantil?

**Berta:** Aquest tema és el més delicat de tots. Per l'experiència que tinc d'haver treballat a infantil i amb els coneixements que tinc, soc partidària de fer anglès a infantil només si es fa de determinada manera. Si té una coherència amb la forma que tu estàs portant la resta d'accions educatives a l'escola i si pots mantenir un nivell de qualitat important. Llavors, a mi el model que m'agrada més de tots és el d'una persona una llengua, de manera que els nens relacionen la persona amb aquella llengua. Avantatges d'això són que la llengua com que és una necessitat de comunicació amb aquella persona jo estableixo aquella llengua, de la mateixa manera que quan una persona la coneixes amb una llengua és molt difícil

canviar-la. En aquest cas, l'anglès a infantil té lògica. També m'agradaria afegir que no és suficient si no hi ha prou hores de contacte. Quan els infants aprenen la primera llengua, aprenen a parlar perquè estan immersos en una gran quantitat d'hores de contacte amb la llengua. Un contacte continu d'escoltar i de produir més endavant. Llavors, intentar pensar que l'anglès s'aprendrà amb una mini estona a la setmana, proporcionalment... Imaginem-nos les criatures en els seus primers mesos de vida, la majoria del seu temps estan immersos en una llengua, per tant, quan als 2 anys comencen a parlar hem de pensar que porten escoltant aquella llengua 12 hores diàries durant 2 anys. Per tant, si volem que parlin anglès hem d'esperar que portin aquestes hores de contacte. Per tant, formar als infants a determinades circumstàncies em sembla artificiós i perillós, perquè si els hi prenem temps de fer coses que els hi pertoquen, per ensenyar l'anglès, no els estem permetent que aprenguin el que el tocaria aprendre. Per tant, l'anglès no ha de ser una cosa artificial o imposada, sinó una situació de contacte real en la seva vida quotidiana i que fos una llengua de context. Quan planifiquem l'anglès a l'escola, hauríem d'intentar pensar que fos una llengua el màxim de contextualitzada possible i buscar situacions d'aprenentatge habituals, com mirar un reportatge, que fos una llengua de contacte, com el català o el castellà. Per exemple, a Holanda és així, són bilingües, perquè l'anglès ha passat a ser una llengua de context. Per tant, en aquest sentit l'aprenentatge d'una persona una llengua i fos una llengua de context seria l'ideal. Com s'ha de fer, això depèn de les inversions i del concepte de si el país aposta per una població multilingüe o no.

**Francesca:** Jo mentre parlava la Berta, estava pensant que l'aprenentatge de la llengua anglesa que sempre el forcem en un context innatural, el qual hauria de ser natural. En educació infantil, també hi estic d'acord si està en una situació d'immersió o de necessitat comunicativa, on hi hagi gent que parla més idiomes. Hi ha aquest aprenentatge més natural. En canvi, sempre el forcem com una assignatura o una disciplina. I quan abans millor depèn, depèn del nivell que tenim. Jo faig referència a Itàlia, allà no es fa anglès a infantil perquè els mestres no tenen un nivell suficient. Ara fa uns anys que es fa a primària, quan abans només era en italià. No es força abans, tot i que socialment ara hi ha aquesta pressió. Estem exigint als infants que aprenguin una cosa que per a ells no té sentit i no

tenen la necessitat, ja que nosaltres ens imaginem que ells ja ho han de saber. Però ara estem anticipant al 0-6 allò que seria més natural de 6 als 16 anys.

**Berta:** De fet, hi ha molts països que no comencen l'anglès a infantil i el comencen en l'escolarització obligatòria als 6/7 anys. I tenen un nivell d'anglès igual o superior, per tant, això e quan abans millor és molt relatiu.

**Francesca:** Sí, i jo també tinc una visió molt crítica perquè d'alguna manera imposem aquesta modalitat en una persona que parla una altra llengua i els infants no ho entenen.

**Berta:** Quan jo era petita, el meu pare va voler que aprenguéssim anglès i per a mi l'anglès no tenia res a veure amb la meva existència. Per tant, probablement hi ha infants que deuen pensar el mateix. A partir d'una certa edat ja hi troben un sentit, ja que comencen a sentir la necessitat de saber anglès. També hi ha una cosa que és coneguda a nivell científic, que és quan més bon coneixement tens de la teva llengua materna, molt més fàcil és aprendre l'altre. Quan més vocabulari i estructures tens, i més domini, millor podràs adquirir la llengua següent. Per la qual cosa, en els primers anys de vida hauríem d'enriquir la llengua primera o materna. Hauríem de prioritzar en els primers 6 anys de vida, la riquesa lingüística en un registre molt ampli de llengua col·loquial, estàndard, també amb algun cultisme. Ens estem trobant amb alumnes a la universitat que determinades paraules no les coneixen en català, paraules bàsiques.

**Francesca:** I són estudiants escolaritzats en català.

**Berta:** I que molts la tenen com a primera o segona llengua. Per tant, arriben als 18 anys amb unes mancances de vocabulari i, en canvi, i ja estem treballant l'altra llengua. No vol dir que no l'haguem de fer, però sí que s'hauria de consolidar, enriquir i ampliar el vocabulari. Donar un ventall de registres molt ampli ajuda. Alguna paraula que escoltis potser s'assembla al català vulgar o al castellà culte, i potser no surt en un d'aquests registres però sí en un altre. Per tant, quan sents aquella paraula tu tens un referent. Si empobrim la llengua inicial, tenim una dificultat. En els primers anys de vida és molt important enriquir les llengües.

**Francesca:** Jo tinc una experiència, perquè he treballat 3 anys en una escola italiana a Sant Cugat. Tots els professionals eren italians, i vam decidir que les dues llengües eren l'italià i el castellà, perquè les famílies venien de diferents països. Era un context multilingüe, però vam decidir per capacitat de l'equip l'italià com a llengua materna i castellà pel context castellanoparlant. Però no vam excloure els altres idiomes i amb una actitud molt respectuosa amb les famílies. Tot i que també oferíem moments en llengua anglesa, quan les famílies venien a llegir contes. Però era un context on aquella lectura, xerrada, cançó... tenia sentit perquè aquells infants eren de diferents cultures i idiomes, per tant, es vivia més la relació i no tant la qüestió lingüística. Per tant, tenia sentit anar aprenent algunes expressions o paraules. Però sense aquell objectiu d'ensenyar la llengua anglesa, era més d'escoltar i d'immersió, en un context de sentir.

**Berta:** Els contextos multilingües també són una de les coses que quan fas sociolingüística s'explica. És a dir en el moment en què tu reconeixes totes les llengües d'un ambient i els hi dones valor, valor comunicatiu, encara que no sigui la llengua que tu elegeixes com a centre educatiu i llengua vehicular, però hi dones un valor i un reconeixement, automàticament l'actitud dels infants quan han d'aprendre una llengua és una actitud més bona cap a la llengua, ja que no se senten amenaçats ni condicionats a cap de les llengües. Com que veuen que reconeixes la seva llengua, no estan en contra de cap llengua, ja que no és d'imposició sinó que és una llengua més que afegeixo. Això ho explica la Carme Junyent, que és lingüística. Ella parla de donar valor al multilingüisme i que els textos acadèmics no s'haurien de fer tots en anglès, perquè sinó no hi haurà literatura lingüística en altres idiomes. Sinó que en aquest moment estem empobrint les altres llengües.

**Francesca:** Sí, el que diu la Berta que l'infant té la tendència a aprendre. Si li interessa aprendre paraules en un altre idioma, per comunicar-se, per jugar, per apropar-se a aquella situació i relacionar-se. Aquí mana la situació relacional i la llengua ajuda en la relació comunicativa. El que deies de simplificar en l'anglès, nosaltres ho hem viscut. Hem escrit un article entre 3 persones, i al principi era en italià, català i al final l'hem hagut de traduir a



l'anglès per a publicar-lo. I aquella traducció no és només lingüística, sinó també cultural. Des del punt de vista lingüístic, l'anglès no és tan ric com els altres idiomes.

**Berta:** Al principi era un text trilingüe, però com que tots els paràgrafs em donaven pistes, era capaç de llegir-lo tot. Realment, si hi ha un afany comunicatiu, et pots comprendre. És veritat, que és una cosa que no és presentable. Però sí que és veritat que com que hi ha una necessitat i voluntat de comprensió, és interessant que poguéssim treballar conjuntament.

**Francesca:** Tot i així, l'anglès era molt més pobre, per a nosaltres.

**Berta:** Perquè tu en la teva llengua tu tens una amplitud d'enriquiment en els primers anys de vida tens molts matisos i utilitzes la paraula precisa, o que la vas precisant en funció d'aquella idea exacta perquè tens més vocabulari.

**Francesca:** Per tant, hi ha un perill d'empobriment. I com ensenyem l'anglès, de si s'ensenyava a Infantil o no, és un debat molt obert.

**Anna:** Perfecte, doncs ara parlarem sobre l'adquisició de la llengua. Creieu que és més important el temps d'exposició a la llengua o la qualitat de l'input?

**Berta i Francesca (a la vegada):** Les dues coses.

**Berta:** La qualitat és imprescindible en qualsevol llengua, ja que has de donar un bon model o com a mínim que siguin correctes i comprensibles, però també el temps d'exposició. És el que dèiem, si amb la teva llengua materna trigues dos anys a produir frases i idees, el temps d'exposició és imprescindible.

**Francesca:** I la qualitat en relació amb l'anglès. Jo he tingut l'oportunitat de veure diferents idees i jo crec que l'anglès és un idioma més complicat per aprendre bé, perquè hi ha moltes pronúncies. Jo trobo que és molt més difícil parlar un bon anglès que un altre idioma. Per tant, la qualitat o la persona de model lingüístic ha d'estar molt ben preparada.

**Berta:** En l'assignatura que vaig fer de sociolingüística, parlava de què és un bon anglès. És a dir, es deia que no només... La qüestió dels accents, la gent estava preocupada que se li

notés el seu accent. El problema no és tant d'accent a l'anglès i de semblar natiu, sinó que sigui una llengua correcta, ja que no vol dir que tinguin un accent sinó que puguin expressar, idees, matisos, i estructures. No és un anglès que és traduït del català, sinó que utilitzo les estructures pròpies, frases fetes i expressions de la llengua. Has d'incorporar les expressions i locucions, és a dir, allò que també s'està perdent amb les llengües mares, ja que no s'utilitzen, refranys o frases fetes, que és el que donen l'enriquiment de la llengua. Quan em refereixo a qualitat, no és l'accent, sinó que les estructures no siguin traduccions literals sinó expressions genuïnes de la llengua i que utilitzin diguem tot aquell vocabulari que és genuí de la llengua, que no és una llengua artificial, sinó que és la llengua, independentment de l'accent.

**Francesca:** L'entonació, l'accent, la pronúncia i les estructures són més...

**Berta:** I els matisos d'alguns sons. Però és igual, però pots parlar de forma que sigui comprensible i comunicatiu, i ric. El que passa que hi ha una qüestió de matisos i de sons, però que per mi això no és la qualitat. La qualitat és un llenguatge ric amb unes estructures genuïnes de la pròpia llengua.

**Francesca:** I pensant en l'educació, potser un bon model és l'andorrà, on tenen una persona per a cada llengua: català, castellà, francès i a primària l'anglès. Jo porto 3 llengües i després els introdueixen l'altre amb una persona nativa, que té tot aquest bagatge lingüístic i cultural. Tot i que aquí tornem al tema econòmic i polític, ja que has d'apostar per si vols uns ciutadans multilingües o no, amb un professorat natiu. En canvi, a Catalunya, si realment es vol apostar per la llengua estrangera o l'anglès, s'ha d'apostar per això, amb un pressupost i el Departament d'Educació ha d'apostar per més recursos humans i materials.

**Berta:** El que ha passat a la Comunitat de Madrid és que hi va haver una època amb governs del PP, que van intentar fer la metodologia AICLE a totes les escoles perquè en principi era amb una persona de referència amb més hores de contacte amb la llengua. Hi ha hagut moltes crítiques i problemes, ja que no s'ha millorat el nivell d'anglès i ha baixat el nivell de continguts perquè els nens no ho comprenien. Tal com deia la Francesca, hem de veure com

es fa aquesta aposta i de quina manera això s'incorpora a l'escola, perquè si no està molt ben fet, els resultats no són bons i contraproductius.

**Anna:** Perfecte, doncs ara comencem en l'apartat en relació als ambients d'aprenentatge. Per tant, què n'opineu de l'ensenyament mitjançant els ambients d'aprenentatge? Doneu suport a aquesta metodologia?

**Berta:** A mi els ambients d'aprenentatge, hi ha alguns aspectes, seguint la idea conceptual de Montessori d'ambient preparat d'un ambient ric, amb materials, amb possibilitats, amb situacions, amb accions que els infants puguin desenvolupar totes les seves habilitats imposar en pràctica moltes coses en diferents moments i nivells, per tant, aquesta idea de multinivell i autonomia que té l'ambient. Hi ha moltes coses que m'agraden, però li trobo pegues, peròs. És a dir, si aquest ambient no té una intencionalitat molt clara i uns propòsits molt clars, i l'adult no té una presència, tinc la impressió que hi ha molts moments en què el nen està fent coses que podria perfectament fer en un context que no fos l'educatiu. I això vol que aquell temps d'escolarització no li estem traient totes les opcions, oportunitats i rendiments que li podríem treure. Hem estat reivindicant durant molt temps uns ambients preparats, on el joc sigui una possibilitat real d'aprenentatge, però en algunes aplicacions que hem vist dels ambients, hi ha deixadesa de responsabilitats. És a dir, els nens podrien fer molt més del que estan fent, perquè l'ambient preparat requereix una revisió continua amb una observació del nen concret i dels nens grupalment, què estan fent i com els faig avançar des del lloc d'on són. Perquè si no hi ha repte no hi ha aprenentatge i en els ambients el que pot passar és que com que estan preparats per a respondre nens de diferents edats i en diferents moments, per alguns nens no hi ha repte, i ells sovint el busquen. Però no podem esperar només que el nen ho faci, sinó que hi ha d'haver una intervenció de l'adult. Llavors, en relació a l'anglès hi ha dificultat, perquè aquest adult ha de fer unes intervencions. Però si comptabilitzem en temps és una intervenció molt petita, perquè els ambients es caracteritzen per un treball molt propi de l'infant. És a dir, l'infant va fent en els diferents espais i se suposa que com que és un treball autònom ha de poder fer. Per més que hi hagi una intervenció de l'adult, que jo defenso que hi ha de ser, en català

o en anglès, la intervenció és molt petita, ja que la fas en un grup reduït i no senten aquella llengua. Això vol dir que el temps de contacte amb la llengua anglesa en els ambients és molt reduïda. També hi ha una altra dificultat i és el que els nens si no comprenen allò que els proposes no et necessiten, perquè com que els ambients estan preparats pel treball autònom, si realment no necessiten allò que estàs dient tu, ho poden continuar fent exactament igual o molt similar, sense la teva intervenció. Conceptualment, crec que és un bon mètode, però crec que hauríem d'intentar detectar quines limitacions té i resoldre-les. I avanço, no tinc la solució, però conceptualment hi ha contradiccions i s'han d'analitzar diferents models per a poder dir: si que funcionen els ambients en anglès si es compleixen aquestes característiques.

**Francesca:** Aquí també entraria el tema delicat de la ràtio, perquè com ha dit la berta, és cert com es pot oferir aquest temps o espai de diàleg que tingui sentit per l'infant i que no provoqui un rebuig o tancament cap a la llengua. L'adult que intervé en un idioma que l'infant no comprèn, el molesta, perquè l'infant està en una situació d'aprenentatge i en arribar l'adult interfereix. I la ràtio, de fet els ambients són aquesta estratègia metodològica que s'organitza dins de l'aula i normalment preveuen una ràtio més baixa, no són amb tot el grup, sinó amb mig grup, que normalment són 15, però ja són bastants. Aquí hem de rescatar aquella idea del treball en petit grup que Malaguzzi defensava molt i diu que el petit grup és la situació d'aprenentatge natural de l'infant i més propera a la seva necessitat i també dels adults. Nosaltres si som 25 no fem un diàleg si som 5 o 6, sí. Doncs, és una manera de relacionar-se no només dels infants, sinó també dels adults. L'adult ha d'intentar tenir aquesta conversa, conversa en el sentit que si volem que aprengui aquest idioma hem de poder dialogar. L'adult per entrar en aquest diàleg, com que l'infant no necessita aquest adult per fer el que està fent, doncs hem de trobar de quina manera per l'infant sigui més interessant que hi hagi un adult.

**Berta:** Exacte. Per tant, els ambients que estan pensats per treballar de forma autònoma no haurien de ser exactament els mateixos...

**Berta i Francesca (a la vegada):** Per treballar la llengua anglesa.

**Berta:** Perquè si tu has pensat que allò els infants ho poden fer sense tu, no té cap sentit que tu vagis intervinguis. És contradictori. Per tant, s'haurien d'incloure reptes on l'infant necessita la teva ajuda i intervenció.

**Francesca:** Potser ara amb aquest treball descobrim que els ambients d'aprenentatge no afavoreix l'aprenentatge de l'idioma.

**Berta:** Hauria de ser complementari, si el que diem és que tindria lògica que cada adult tingui una llengua i que els nens estiguin en contacte el màxim de temps amb aquell adult. Potser seria lògica que a l'aula hi hagués dues persones sempre que una parli en català i una en anglès. I el dia que tu vas a fer ambients amb la que parla català, parlés català, i el dia que fas ambients amb la que parla anglès els fas en anglès. De la mateixa manera que et toca esmorzar en català o esmorzar en anglès, o aniràs al lavabo amb català o en anglès... És a dir aquest és el model de les escoles Montessori.

**Francesca:** Ho fan amb la vida quotidiana.

**Berta:** És a dir, viu en català i viu en anglès. Jo vaig fer unes pràctiques en una escola Montessori i ells sempre totes les situacions d'anar al lavabo o de rentar mans la feien amb l'assistent que sempre parlava en anglès. I li vaig dir un dia, ja me'ls emporto jo al lavabo i en aquell moment a l'acabar de fer el pipí els hi dic: "Podeu fer el favor de tirar la cadena, que hi ha els pipis al vàter". I al sortir li pregunto a l'assistent que si no els hi fas tirar la cadena, i ella em respon que no saben que és, perquè és una activitat que sempre fan en anglès. Això vol dir que també passa al revés, els nens que sempre fan coses amb català, quan els hi facis en anglès no ho entendran fins al cap de molt temps. Llavors, lo ideal seria, potser els ambients són bons si hi ha totes les altres situacions i és una cosa. Jo crec que pensar que amb els ambients aprendran l'anglès, per mi, és una pretensió molt alta. Però també ho és pensar que perquè cantin 3 cançons aprenguin anglès. Per tant, anar sumant és el que dona més... Però això de la persona, si tu fas els ambients amb una persona en anglès, els infants ja sap que juga en anglès. A la mateixa manera a la inversa, és a dir, amb el català. Llavors això sí que té sentit.

**Anna:** I en aquest cas, creieu que els ambients haurien de ser iguals?

**Berta:** Jo crec que en aquest cas poden ser el mateix, perquè els nens aprenen en context amb aquella persona.

**Francesca:** Les variables aquí són la persona i l'idioma, però el context i les accions serien les mateixes. Jo crec que sí.

**Berta:** És una situació més d'immersió. En el cas en el qual tu només facis ambients en anglès i vulguis que serveixin per aprendre, llavors sí que s'ha de pensar un ambient on els infants busquen a l'adult.

**Anna:** Perfecte, doncs com a última pregunta. Si hi hagués unes sessions d'anglès paral·leles a aquest treball de l'anglès en els ambients, hauria de ser una feina aïllada o totalment cohesionada?

**Francesca:** Et refereixes a hores de llengua anglesa en el 3-6?

**Anna:** Sí, en el 3-6.

**Francesca:** Anglès com a llengua estrangera.

**Berta:** És a dir, si hi ha un ambient de cuina doncs en la sessió d'anglès parles sobre vocabulari de la cuineta i així enriqueixes. I en aquest cas, no parlar de vaixells si és que no hi ha cap espai en els ambients on hi hagi vaixells.

**Francesca:** Doncs jo crec que això reforçaria la capacitat de l'aprenentatge del vocabulari, amb algun suport visual...

**Berta:** Suposo que el que fa, ara és intuïtiu. El que fa és donar vocabulari i veure aquella paraula en més d'una circumstància, és a dir, et permet veure aquella paraula, frase, contingut... en un context aïllat i en un context d'aplicació pràctica. Això des del punt de vista significatiu té molta més lògica

**Francesca:** I reforçaria la competència lingüística.

**Berta:** Per tant, des del punt de vista teòric és això, però després s'hauria de veure en la pràctica al llarg d'un temps perquè necessita temps. I sí que és veritat que si presentes aquella paraula en un context aïllat no saps on ancorar-la, en canvi, si la relaciones amb una vivència es queda més. Per tant, si tu la informació nova que dones té un context significatiu on agafar-se i on jo la puc aplicar, és molt més fàcil que es consolidi. Probablement, en la teoria, tindria més lògica que aquestes dues coses es retroalimentessin. A la pràctica, com que no conec cap experiència, no ho sé...

**Francesca:** Aquí també hi ha un punt teòric, perquè estem ensenyant a una etapa preescolar amb una mirada d'escolaritat obligatòria. Perquè si és un context natural, té un sentit i és espontani, però, en canvi, la pretensió és d'ensenyar una llengua... És veritat que ara els infants tenen moltes capacitats, però això l'abans millor, doncs no ho sabem. Però sí que estem avançant continguts que abans es feien als 6/7 anys, que és quan l'infant està cognitivament preparat.

**Berta:** De fet, a Montessori, l'anglès no s'ensenyava, l'anglès es viu. I els nens a finals d'educació infantil déu-n'hi-do les coses que són capaços de comunicar en anglès i no se'ls ensenya anglès.

**Anna:** I ho fan de forma, que com has dit és "Viure en anglès"?

**Berta:** Sí, tenen una persona catalana i una persona anglesa. Tenen dues persones de referència a l'aula, un bilingüisme. Tot i que sempre domina la llengua del context real. No és un context d'ensenyar artificialment llengua a una etapa 0-6, sinó que l'incorporen d'una manera natural, de la mateixa manera que incorporen la llengua del pare o la mare. Doncs l'anglès, no es treballa uns 20 minuts al dia o una hora a la setmana. Sinó 5 hores al dia.

**Francesca:** Jo aquí veig el perill de l'avaluació perquè una cosa és oferir oportunitats d'escola de nous idiomes i de forma oral, i l'altre avaluar si han après o no. Joestic d'acord amb una persona una llengua, però després estem avaluant si l'infant ha après o no, fent

un informe a final de curs. Això és perillós, ja que la responsabilitat no és de l'infant sinó de la mestra, perquè potser el model no encaixa, les hores o són suficients... No hauríem d'avaluar acadèmicament, perquè fins a primària no hi ha una obligació.

**Berta:** Però és molt important, nosaltres som partidàries de començar molt d'hora. Tenir oportunitats d'altres nens, d'entorns preparats...

**Francesca:** Som defensores d'això...

**Berta:** Això que proposes és interessant si les persones que ho fan no se centren únicament en el nombre de paraules que han après o no els infants. Estan aprenent mil coses més en el mateix moment, per tant, potser l'anglès no ocupa un lloc prioritari en aquell moment. A més, els infants tenen diferents habilitats i n'hi ha que tenen més memòria visual, més memòria auditiva, més imaginació i cadascú és diferent. Per tant, pot haver-ho infants que tinguin molta memòria visual però poca auditiva. Doncs en els primers anys com que tot és molt auditiu, es pot arribar a dir que no està aprenent anglès. Però no és això, ja que únicament no està incorporant algunes paraules amb les quals està en contacte. A més a més, els aprenentatges no són immediats. Ja que en un altre moment en el qual tu has ensenyat, aquests aprenentatges floreixen. Una cosa és el procés d'entrada d'informació, l'altre és el procés d'assimilació i l'altre un procés de sortida, i no ha de coincidir en el temps.

**Francesca:** Jo en el 0-6 hi veig molt perill perquè tenim aquesta tendència de voler ensenyar i voler avaluar. Fins i tot el nou decret d'infantil, en l'apartat d'avaluació és igual que el de primària, el mateix redactat. Es considera l'infant de 3 anys com si en tingués 9. En relació això de l'anglès, si el docent té una bona preparació en un entorn adequat per l'infant i li pot aportar un altre idioma, sí que té sentit. Si allà volem veure si ha après, doncs jo crec que no.

**Berta:** Totalment.

**Francesca:** Si és una oportunitat per aprendre, per relacionar-se, per tenir curiositat per l'aprenentatge i la llengua en general, sí.



**Anna:** Doncs això ha estat tot. Moltíssimes gràcies!

**Berta i Francesca (a la vegada):** Gràcies a tu!

**The interview was done on Wednesday 22nd of March at 09.00h in Vic University. Length:  
1 hour, 08 minutes and 48 seconds.**

#### **Appendix 4. Interview to an expert in language acquisition**

**Anna:** Bon dia! A continuació et volia fer una sèrie de preguntes sobre la formació que has rebut, sobre les teves creences en relació amb l'anglès i finalment sobre els ambients d'aprenentatge. Bé, doncs, quina formació vas cursar en relació a l'adquisició de la llengua?

**Subjecte:** Jo d'estudis bàsics vaig fer el que ara es diu estudis angles, que abans es deia filologia anglesa. Més endavant vaig fer un màster d'adquisició de llengües i vaig fer la tesi doctoral en un programa d'adquisició de llengües, i en el meu cas va ser comparar dos grups: un de CLIL i un de EFL. Vaig estar comparant durant 3 anys la progressió o l'evolució que feien els alumnes que estaven exposats a EFL o a CLIL. I les recollides de dades es van fer en moments que les hores d'exposició eren coincidents perquè no tinguessin avantatge uns o altres. Vaig estar analitzant com millorava la seva capacitat d'escoltar (*listening*), la de llegir (*reading*) i la d'escriure (*writing*). No vaig analitzar el *speaking* perquè la tesi se n'anava. Així és com vaig continuar i és al que m'he dedicat sempre. A partir d'aquí faig classes a l'universitat, formacions per escoles, formacions pel Departament i a l'estranger sobre temes d'adquisició.

**Anna:** I quan temps fa que fas classe a l'universitat?

**Subjecte:** Fa 33 anys que faig classe a l'Universitat de Vic, no sempre al grau de mestre. Vaig estar molts anys a l'escola d'idiomes i quan vaig fer tota la formació de màster vaig saltar a la facultat d'educació al grau de mestre, mestre de llengua estrangera i ara a tots als graus de mestre.

**Anna:** Molt bé. I què et va fer decantar per l'adquisició de la llengua?

**Subjecte:** La veritat va ser de casualitat, perquè jo estava treballant a l'escola d'idiomes de l'universitat de Vic, vaig fer el màster i quan l'estava fent, em van demanar que vingués a fer una assignatura a la facultat d'educació, la qual era de llengua oral. Aquesta és l'àrea que he continuat fent al llarg de tots aquests anys.

**Anna:** Perfecte. Doncs ara ja comencem amb les preguntes en relació les teves creences. Quina importància creus que té l'anglès en la nostra societat?

**Subjecte:** És innegable que l'anglès s'ha convertit en una llengua de comunicació internacional, de fet ara ja parlem de English as an additional language i no com a English as a foreign language. És una llengua de comunicació internacional, com ja he dit, és a dir qualsevol persona que vagi a qualsevol lloc, sap que en anglès es pot fer entendre. Això fa en el camp de la didàctica de la llengua i l'aprenentatge d'aquesta, a l'escola les famílies es preocupin moltíssim, perquè pensen doncs que els nens han d'aprendre aquesta llengua. Jo també ho penso que qualsevol persona ha de tenir uns mínims coneixement, perquè és una llengua de comunicació internacional. En tots els camps es publica en anglès, si vols fer turisme en anglès et pots moure, en les empreses també. És evident que hi ha tot un moviment on aquesta llengua s'ha d'aprendre i n'hem de saber alguna cosa. Fa molts anys que dura això, però ha traspassat a l'escola i de l'escola anem cada cop més avall. Fa molts anys la gent començava a aprendre anglès a 6è de primària, després es va passar a 1r de primària i ara ja tenim aquell degoteig que hem d'aprendre llengua des de l'etapa d'infantil. En alguns casos també es diu de 0 a 6.

**Anna:** I què en penses d'aprendre anglès a Infantil?

**Subjecte:** A veure... Si es fa bé no passa res, però si no ho pots fer bé i no tens tots els recursos pots començar tranquilament a primària. També entrariem en allò que els infants són esponjes i ho absorbeixen tot, però absorbeixen allò que és bo i allò que és dolent. Llavors, hem de tenir en compte moltes coses, una cosa que hem de tenir en compte a infantil és el context, és a dir, quin context tinc jo a l'escola en aquests 3 cursos de i3, i4 i i5, i també quina població escolar tinc, quins nens hi ha en aquestes aules, quines són les seves circumstàncies. És molt difícil en aquests moments trobar un grup homogeni en que no sigui una escola multilingüe o multicultural, llavors, jo penso que cal prioritzar coses. Com he dit, si comencem i ho fem bé no passa res. Si comencem i ho fem amb un esclot i una espardenya, no passarà res, però com més anys d'anglès més possibilitat de desmotivació tenim dels nens. Llavors, a i3 sobretot hem de mirar com és la composició d'aquesta aula,

quants nens m'entenen quan parlo en català i quants no m'entenen. N'hi ha que arriben i són catalano o castellano parlant i tenen una certa competència lingüística però n'hi ha que no la tenen totalment adquirida. I llavors afegir-hi una altra llengua que a més a més no serà en format immersió sinó que serà amb el que en diem *shower*, és a dir, amb una dutxa de 20 minuts a la setmana. Si ajuntem tot aquest temps i contem 35 setmanes per 20 minuts, ens n'anirem a 10 hores a i3, a i4 o a i5. També hem de tenir en compte les expectatives de les famílies, no pel fet que comencin a i3 quan arribin a primària no vol dir que ja tindran una certa fluïdesa. S'ha de fer molta pedagogia tant entre els mestres en els claustres com amb les famílies, s'han de tenir molts elements en compte a l'hora de decidir si implemento l'anglès o no a l'escola.

**Anna:** D'acord. Pel que fa a l'adquisició de la llengua, creus que és més important la qualitat de l'input o el temps d'exposició?

**Subjecte:** Jo diria que tot, no es pot separar una cosa de l'altra, és a dir, però aprendre una llengua jo necessito rebre input i quan més millor, és a dir, si evidentment estic fent un procés d'immersió acaben parlant català. Si aquesta immersió és més reduïda perquè estem parlant d'una llengua estrangera, el temps que tardarem a aprendre la llengua serà molt més gran. Necessites input perquè els nens produeixin, si no hi ha input no hi ha output. Però perquè hi pugui haver-hi una connexió, l'entrada al rebre i la sortida al produir, hi ha d'haver interacció. Aquesta interacció com més grans son els nens pot haver-hi una interacció entre iguals, però una interacció amb nens que just acaben d'estar exposats a la llengua, aquesta interacció vindrà normalment de la part del mestre per tant el mestre té un rol fundamental en la introducció de l'anglès a infantil. Si normalment hi ha una interacció amb els nens en anglès de i3, i4 i i5, per tant, el que hem d'assegurar és l'input, sobretot aquests input i que hi hagi alguna cosa d'output més a menys dirigit pel mestre, però aquest input ha de ser de qualitat. Perquè en aquests moments els nens estan aprenent aquesta llengua i els seus sons, perquè no farem res més que llengua oral. Llavors, aquests sons de la llengua han de ser de qualitat, la persona que ho faci ha de tenir molta fluïdesa per elaborar el discurs, per simplificar-lo o modificar-lo ens els casos que calgui. Per

tant, qui ha de fer anglès a infantil? El que en sàpiga més de tots. Que tingui més capacitat d'adaptar el discurs i que la pronunciació sigui bona, perquè estem exposant els nens per primera vegada a una llengua. Ells repetiran, són molt bons repetint. Després ja construiran el seu procés d'adquisició. Hi ha molt monòleg a educació infantil, que no vol dir que el nen no estigui absorbint, ja que bé has de donar l'input. I has de tenir prou habilitat perquè en algun moment pugui respondre i hi hagi una mínim interacció amb l'adult.

**Anna:** Perfecte, doncs ara ja comencem amb l'apartat sobre els ambients d'aprenentatge. Què en penses sobre aquesta estratègia metodològica?

**Subjecte:** Pel que sé, és difícil determinar quina és la frontera entre un racó i un ambient, dins d'un marc de lliure circulació. Però entenc que un ambient a infantil és perquè l'alumne jugui, experimenti i descobreixi. Hauriem de mirar com casem això amb l'anglès, perquè per l'aprenentatge de l'anglès, jo necessito la intervenció de l'adult. La garantia que tinc jo de que hi hagi un repte que els nens juguin, que es puguin disfressar, que puguin construir... Quina garantia tinc jo que aquell nen em vindrà parlar en a mi en anglès o al revés, de que jo haig d'anar a intervenir allà en un moment de descoberta i d'experimentació. És difícil casar les dues coses. Llavors, jo no estic dient que no sigui possible, però potser llavors hem de veure de quina manera es pot casar tot. Una possible manera que se m'acudeix, és que el que es faci en aquestes sessions d'anglès tingui relació amb algun dels ambients, però el que no vol dir que el nen parli directament sobre allò. Al principi potser només jugarà en silenci. També hem de posar la balança en el que ens interessa, com ara que parli i expressi moltes coses en aquell ambient, que això li faci relacionar això i amb altres coses, que evidentment amb anglès no t'ho podrà explicar. Jo crec que abans de dir fem això, el claustre ha de valorar molt bé quins són els seus objectius, que volem, que volem d'un en d'infantil. Si és per donar-li més exposició, jo seria partidària de fer-ho d'una altra manera en tot l'àmbit d'infantil, però jo no sóc experta d'infantil.

**Anna:** I creus que seria possible traspasar l'aprenentatge de l'anglès als ambients?

**Subjecte:** Si i no. Ho sigui, hem de veure quins recursos tenim, de què disposem. Perquè amb una sessió d'anglès pot ser més o menys dirigida, però en un ambient pot haver-hi una interacció de qualsevol tipus. Tenim molt poca recerca en aquest àmbit i si jo intervenc com a adult en un ambient, i el nen veu que no m'enten, la seva reacció serà la mateixa si m'hi hagués adreçat en català i m'hagués donat les mateixes respostes? En anglès, no me les pot donar. Llavors, l'aprenentatge de l'anglès és al trobar-te amb el vocabulari i les expressions, però t'hi has de trobar i repetir-lo moltes vegades. Perquè te'l trobis no vol dir que ja l'adquireixis, sinó que l'has de tenir contextualitzada. Necessitem molta recerca en aquest àmbit i comparar, i veure si comparant ambients en anglès i en català, tot i que és molt difícil fer aquestes coses, perquè les variables són moltes, veure què passa. Però si que fer un ambient, per mi, des del punt de vista d'adquisició de llengües, sense absolutament cap preparació prèvia no té cap sentit. No li veig el sentit. Jo seria més partidària de fer un programa i planificació d'anglès fora dels ambients i buscar altres contextos que siguin prou significatius pels nens com per aprendre i recordar algunes coses.

**Anna:** Per tant, creus que si relacionessim les sessions d'anglès amb els ambients tindria més sentit?

**Subjecte:** Si, perquè almenys has parlat d'alguna cosa. O sigui, jo no sóc experta d'infantil, però si un ambient és un ambient de cuina. Si jo abans he parlat d'alguna manera i he fet un joc, o he explicat un conte relacionant això, és possible que en alguns moments alguns dels nens ho relacionin, però d'aquí no em puc esperar, perquè si en l'ambient no hi ha d'haver tanta interacció de l'adult... és molt possible que el nen vingui i s'adreçi a mi en català tot i que m'associi en anglès.

**Anna:** Perfecte i ja per últim. Consideres que els ambients d'aprenentatge són una bona oportunitat perquè els infants puguin dir el què han adquirit en les sessions?

**Subjecte:** Si és perquè els infants s'expressin lliurement. Però sabem que si s'han d'expressar en anglès, la seva competència lingüística és tan limitada i només fan showers, aquesta exposició tan mínima a l'anglès. No tenen aquesta capacitat de venir-me a explicar

quin és el seu aprenentatge, enetenc que no vindran i tampoc me'l questionaran en anglès. L'altre cosa és que jo decideixi és que el respondré en anglès, després he de valorar si val la pena i entendrà la meva resposta. Per tant, aquí hi ha moltes coses a valorar i jo seria més partidària a fer una introducció més conservadors. També ens hem de plantejar tot el concepte d'anglès a infantil, quant temps d'immersió necessita un infants per a poder resoldre... tampoc té una resposta única perquè cada infant és com és. A més a més, s'ha de tenir en compte l bagatge familiar i lingüístic de cada infant.

**Anna:** I creus que si fos una persona una llengua, és a dir que associen una persona a aquella llengua, seria millor?

**Subjecte:** Si possiblement l'infant associa aquella persona... li dirà una, dues o tres paraules molt contextualitzades. En un TFG que vaig portar vam veure que en el moment en el que alguns infants utilitzaven més l'anglès era a l'hora del dinar, era em dones això... ja que tenien una necessitat real, i era una situació contextualitzada i significativa.

**The interview was done on Wednesday 29th of March at 11.00h in Vic University. Length: 19 minutes and 37 seconds.**