

**ESTUDIOS INGLESES AVANZADOS: LENGUAS Y CULTURAS EN
CONTACTO**

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA**



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

RESUMEN DELA TESIS DOCTORAL

**Combinación del Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas
(EIBT) y Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguaje
(AICLE) para la Enseñanza del Inglés y del Chino dentro del
contexto del aprendizaje de Lenguas Extranjeras**

Guirong Chen

DIRECTORA:

Dra. Luisa María González

2017

1. Introducción

El lenguaje es una herramienta comunicativa vital para los seres humanos ya que representa los medios por los cuales los seres humanos se expresan y comunican dentro de la sociedad. El lenguaje es una potente arma para construir diferentes estructuras ideológicas dentro de una sociedad ya que ayuda a preservar la identidad cultural y hace que el mundo sea más accesible. Sin embargo, hay más de 7.097 lenguas vivas en 228 países, lo que hace que sea imposible aprender todas ellas para comunicarse con el resto del mundo. Las lenguas del mundo se han convertido en un tema de interés para eruditos y lingüistas durante siglos y seguirán siendo un enigma mucho más allá de nuestras vidas. Básicamente, el lenguaje de cada país o cultura es un código que debe interpretarse con el fin de comunicarse adecuadamente con sus habitantes o conocer su cultura. La adquisición del lenguaje es la capacidad más importante de los seres humanos, ya que es uno de los rasgos humanos por excelencia, porque nadie puede comunicarse sin lenguaje, especialmente con las otras sociedades o culturas que hablan diferentes idiomas. Es para satisfacer esta necesidad por lo que la enseñanza de las lenguas extranjeras ha adquirido un papel relevante en la sociedad actual.

El inglés y el chino son las dos lenguas más habladas del mundo. Según el Ethnologue, 2016, China encabeza la lista de las diez lenguas más habladas, con más de 1.300 millones de hablantes. El inglés también es un idioma que goza de gran relevancia al situarse en tercer lugar, con 335 millones de hablantes, y al ser el idioma oficial de más países, más que cualquier otro idioma. Además, Estados Unidos y China, los dos países más poderosos del mundo, han experimentado muchos cambios en la situación política y económica en las últimas décadas, lo que conduce a un nuevo fenómeno social: que el inglés y el chino son dos de los idiomas extranjeros más importantes en los países que no hablan inglés y los países que no hablan chino.

- **Objetivos**

Esta tesis analiza las diferencias entre las lenguas inglesa y china, compara las diferentes metodologías de enseñanza que se han utilizado hasta el momento para enseñar el inglés y el chino como lenguas extranjeras con el fin de encontrar un método de enseñanza que pudiera funcionar mejor tanto para enseñar inglés como chino en las aulas. Además, busca métodos de enseñanza innovadores que mejoren la enseñanza de estas dos lenguas de tal manera que aumente el tiempo disponible para la práctica natural de las habilidades lingüísticas en clase. Después de comparar las diferencias entre el inglés y el chino y las diferencias de las metodologías actuales utilizadas para enseñarlas en las clases de lengua extranjera, se seleccionaron dos métodos predominantes de enseñanza de lenguas extranjeras para combinar: Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas (EIBT) y Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguaje (AICLE), que son dos de los métodos de enseñanza más eficaces dentro del panorama actual de enseñanza de idiomas.

Otro objetivo de esta tesis ha sido buscar evidencia empírica de la medida en que la combinación de ambos métodos podría mejorar la motivación de los aprendices de lengua extranjera para aprender la lengua meta de manera natural. Esta evidencia se buscó a través de experimentos de clase. La otra meta era proporcionar una base para que más investigadores y profesores de lengua extranjera consideraran las posibilidades de una metodología compatible en todas las clases de lengua extranjera a través de más investigación, al tiempo que estimulara más investigadores a mejorar los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras basados en este estudio. Por lo tanto, este estudio también examina las posibles combinaciones del método EIBT y del método AICLE en cuanto a si podría proporcionar alguna estimulación enseñar inglés y chino o en cualquier otro campo de enseñanza de lenguas extranjeras.

Doce grupos de edades comprendidas entre los 14 y los 22 años procedentes de cinco universidades y escuelas de cuatro países diferentes participaron en 20 diferentes experimentos para las dos combinaciones del métodos EIBT y AICLE propuestas como nuevos enfoques de enseñanza de idiomas extranjeros. El análisis de todos los experimentos mostró algunas mejoras en las dos combinaciones de EIBT y AICLE en la competencia de habilidad de lenguaje y la motivación de los aprendices de idiomas extranjeros para aprender con más profundidad la lengua meta y el contenido de la materia en comparación con sus métodos de enseñanza utilizados anteriormente. Además, se probaron tres hipótesis en este estudio:

1. Las dos combinaciones propuestas del EIBT y AICLE funcionan mejor en la enseñanza del inglés que en caso del chino dentro del contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

2. La primera combinación del EIBT y AICLE motiva a los estudiantes de inglés y chino más que la segunda combinación.

3. Los grupos de inglés superan a los grupos de chino en todas las habilidades lingüísticas probados en ambas combinaciones de EIBT-AICLE.

4. Tanto los alumnos de inglés como los de chino muestran una mayor satisfacción y motivación de la primera combinación de EIBT-AICLE que la segunda.

5. Tanto los profesores de inglés como los de chino muestran una preferencia por la primera combinación de EIBT-AICLE.

6. Algunas restricciones, como la falta de material didáctico relativo al plan de estudios en el idioma de destino, o el tiempo límite en clase, afectarán los resultados de los ensayos de combinaciones de ambos métodos.

Estas hipótesis llevaron al diseño de los experimentos de clase llevados a cabo en cinco universidades y escuelas de China, España, Estados Unidos y Reino Unido.

- **Estructura de la tesis**

La tesis se organizó en dos partes: teórica y empírica y comprende un total de diez capítulos. La introducción revisa los antecedentes, las teorías del inglés y el chino, y parte de la premisa de que ambas son dos de las lenguas extranjeras más importantes y estudiadas. El capítulo 2 discute el estado de la educación de inglés y chino en diferentes países, y el estado actual de la enseñanza de inglés y chino, así como sus teorías y definiciones, especialmente la situación de la enseñanza de inglés en países que no hablan inglés y el estado de la enseñanza de chino en países que no habla chino. El capítulo 3 compara los diferentes aspectos de la enseñanza de inglés y chino, especialmente en lo que respecta a las principales similitudes y diferencias de las metodologías comunes aplicadas en las aulas de lengua extranjera. Las diferencias entre el inglés y el chino, y las características del sistema de educación asiático-occidental también se discuten brevemente. El capítulo 4 ofrece una visión general de la investigación actual en el campo a los educadores de idiomas y los investigadores de tecnología. Se discuten algunos enfoques de enseñanza nuevos y ampliamente utilizados, tales como el Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas (EIBT), el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguaje (AICLE) y el Método de Integración de Tecnología en la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto para la enseñanza de inglés como la enseñanza de chino; Se analizan las ventajas y desventajas de cada una. El capítulo 4 también aborda directamente el uso de la tecnología en las aulas de lenguas extranjeras, que es un recurso importante para proporcionar un panorama amplio de la segunda investigación o adquisición de lenguas extranjeras.

Los capítulos restantes describen el estudio empírico, cuyo objetivo era probar la viabilidad de combinar el enfoque por tareas EIBT y el método AICLE para enseñar inglés y chino en contextos de lengua extranjera. El capítulo 5 ofrece una introducción detallada y comparación de EIBT y AICLE como una base para explorar su combinación potencial en la

sección empírica. Después de la introducción detallada de los métodos de EIBT y AICLE y de los principios teóricos que avalan la utilización de estos enfoques metodológicos, se realizaron varios experimentos para valorar la viabilidad de combinar EIBTy AICLE, y determinar si esta combinación resultaba eficaz para facilitar tanto la adquisición de la lengua y de los contenidos en ambos idiomas dentro del contexto del aprendizaje de idiomas extranjeros. En el capítulo 6, se propone la realización de dos combinaciones diferentes de EIBT-AICLE, incluyendo una predicción de problemas potenciales y limitaciones en los experimentos, a la vez que se ofrecen algunas hipótesis y preguntas de investigación. En este capítulo se detalla la selección y diseño de los materiales didácticos para los experimentos que combinan los métodos EIBT-AICLE y la selección de los participantes en los experimentos.

En el capítulo 7 se proporcionaron los cuestionarios unificados, las unidades didácticas, los informes de observación y los formularios de evaluación que se utilizaron para realizar los experimentos de clase basados en las dos combinaciones del enfoque por tareas y la metodología AICLE propuestas. Los materiales fueron enviados a doce grupos de cinco universidades y escuelas de idiomas distribuidas en cuatro países diferentes. Además, se realizaron contactos vía Skype y entrevistas para recabar datos, tales como el contexto socio-cultural y el perfil de los participantes recogidos antes o después de los experimentos. El capítulo 8 informa sobre la recopilación de datos y estadísticas, tanto en forma comparativa como en detalle. Seguida del capítulo 9, donde se realiza un análisis e interpretación detallada de los datos. Además, se proporciona un resumen de toda la tesis y las cuestiones clave, concluyendo con una discusión sobre los beneficios de combinar enfoques de enseñanza en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por último, en el capítulo 10 se presentan las conclusiones y discusiones, también se incluyen los hallazgos empíricos, las implicaciones pedagógicas, las limitaciones del estudio y las recomendaciones para el trabajo futuro.

Esta tesis no pretende sacar conclusiones que puedan generalizarse a todos los contextos educativos ni al aprendizaje de todas las lenguas extranjeras, sino que el objetivo es abrir un campo de investigación a futuros educadores de lenguas extranjeras,. Uno de los objetivos de este estudio fue analizar los datos tal como son, en lugar de compararlos con otros datos para ver sus similitudes. Por lo tanto, ni sus hallazgos ni sus conclusiones son necesariamente generalizables a otros contextos y sólo deben considerarse como recomendaciones provisionales que pueden tenerse en cuenta al enseñar inglés o chino como lengua extranjera, o cualquier otro idioma extranjero. En otras palabras, se plantea la perspectiva abrir un campo donde se requiere mucha más investigación de los futuros pioneros de la educación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

2. Marco Teórico de las Combinaciones del enfoque EIBT y del método AICLE

El Enfoque por Tareas (EIBT) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) representan diferentes métodos innovadores para la enseñanza de lenguas extranjeras o de segundas lenguas, que han recibido gran atención de la investigación pero rara vez se han explorado en combinación. Los dos modelos han evolucionado del método comunicativo y comparten la idea de que el aprendizaje del idioma extranjero debe aprenderse en contextos significativos y de manera similar a la forma de adquirir la lengua materna.

El Enfoque por Tareas se origina en 1913 a partir de las teorías de Dewey sobre la importancia de la experiencia, la relevancia y el esfuerzo inteligente para la adquisición eficaz del lenguaje. Este método ha evolucionado a partir del método comunicativo y requiere la participación activa de los estudiantes en parejas o en grupos pequeños para completar las tareas requeridas. Por lo tanto, EIBT es un enfoque comunicativo fuerte. Los estudiantes están libres del control del idioma para participar en actividades agradables y motivadoras. EIBT promueve la participación activa y requiere que los estudiantes realicen una serie de tareas de la vida real en las aulas para experimentar la lengua meta, lo que hace que el desempeño de tareas significativas sea central para el proceso de aprendizaje. Enfatiza, además, el uso del lenguaje funcional y comunicativo. En otras palabras, el enfoque por tareas concede especial importancia al uso de un lenguaje auténtico en la clase al pedir a los estudiantes que realicen tareas significativas en la lengua meta en lugar de trabajar estructuras gramaticales previamente seleccionadas. Esta metodología tiene como principal objetivo diseñar tareas de aprendizaje que se adapten a las necesidades de los estudiantes y que les ayudan a dominar todas las destrezas lingüísticas con éxito, proporcionando diferentes ejercicios de clase para facilitar el desarrollo de las tareas con éxito. Se centra también en la

adquisición del idioma extranjero con la finalidad de que los estudiantes realicen actividades creativas, sean capaces de deducir el significado a partir de lecturas y mensajes orales, y puedan comunicar sus ideas perfectamente.

No sólo hace hincapié en la importancia de la información comprensible y rica, sino que también se centra en aumentar las oportunidades de hablar, así como en la retroalimentación por parte del profesor. Las principales características del enfoque por tareas son: los estudiantes aprenden y usan el lenguaje de destino de forma natural, y las tareas sirven como medio para lograr el uso natural de la lengua meta. Por lo tanto, este método desafía las opiniones generales sobre la enseñanza de lenguas, ya que se basa en el principio de que el aprendizaje de lenguas progresará con más éxito si la enseñanza se limita a crear contextos en los que la capacidad de aprendizaje del lenguaje natural del alumno pueda sustentar el lenguaje poco a poco. En el enfoque por tareas, se desarrolla un contexto natural a partir de las experiencias de los estudiantes con una lengua de destino personalizada que les sea relevante. Las necesidades de los estudiantes en las clases que utilizan el enfoque por tareas dictan los objetivos de aprendizaje en lugar de estar condicionados por una decisión tomada por el profesor o por los contenidos del libro de texto utilizado en el curso. En resumen, el enfoque por tareas sugiere que los profesores apoyen a los estudiantes con tareas significativas en el aula y les ayudan a completar esas tareas proporcionando modelos a imitar, experimentando, practicando, participando, cooperando y comunicándose.

Una lección exitosa de la enseñanza de las lenguas basadas en tareas debe incluir los siguientes elementos: pre-tarea, ciclo de tarea y post-tarea. Ver Figura 1 para el proceso de la enseñanza de las lenguas basadas en tareas



Fig. 1: Proceso del enfoque por tareas (EIBT)

La fase previa a la tarea tiene dos funciones básicas: una es introducir y crear interés por la tarea sobre el tema elegido, la otra es activar el vocabulario relacionado con el tema, frases y frases objetivo, que serán útiles para llevar a cabo la tarea y en el mundo real. La segunda fase, ciclo de tareas, consiste en planificar la tarea, realizar micro-tareas que sirvan para escalar el desarrollo y realización de la tarea principal y en realizar la tarea final. Posteriormente, en esta misma fase, los estudiantes presentan informes hablados o escritos del trabajo realizado durante las tareas. Durante la fase de trabajo, los estudiantes trabajan en parejas o grupos y utilizan los recursos lingüísticos que poseen para alcanzar los objetivos de la tarea. La fase final, también llamada enfoque lingüístico, proporciona una oportunidad para el trabajo centrado en la forma. En esta fase, se identifican y analizan algunas de las características específicas del lenguaje, que ocurrieron naturalmente durante la tarea.

A diferencia del enfoque por tareas, el término AICLE, conocido con el acrónimo CLIL en el mundo anglosajón, fue lanzado en 1994, aunque su práctica ha tenido una dilatada trayectoria en cuanto a que se pueden encontrar sus raíces en la educación de la inmersión de los años 70 y los años 80. El primer ejemplo de CLIL moderno apareció en 1965 en Canadá, donde se conocía como instrucción basada en contenido (CBI). AICLE o CLIL es un enfoque educativo en evolución donde las materias se enseñan a través de un lenguaje no nativo. Se ha convertido en un concepto eficaz en la educación en Europa, donde casi todos los países han incorporado este enfoque en sus sistemas escolares. Algunos ofrecen una prestación de

tipo AICLE sobre una base voluntaria, otros la han convertido en una parte obligatoria de su educación.

AICLE o CLIL acentúa el enfoque dual del punto de vista de contenido y lenguaje, y deja claro que se espera que la utilización de esta metodología promueva competencias predefinidas relacionadas tanto con el lenguaje como con el contenido. Se trata de una función curricular conjunta en el ámbito de la educación general, la educación preescolar y la educación permanente de adultos. En este método no se le concede mayor importancia ni a la enseñanza de la lengua meta, ni a la enseñanza y aprendizaje de contenidos, sino que los ve como parte integral del todo. También puede ser visto como una poderosa herramienta pedagógica que tiene como objetivo salvaguardar el tema que se enseña al tiempo que promueve el lenguaje como medio de aprendizaje y como un objetivo del propio proceso de aprendizaje.

El método AICLE promueve cuatro principios claves para la práctica eficaz, conocida como "4Cs": Contenido, Comunicación, Cognición, y Cultura / Ciudadanía, por lo que una lección exitosa debe combinar estos cuatro elementos. El Marco Conceptual de las 4Cs considera que cualquier método de enseñanza de idiomas debe abordarse desde una perspectiva holística y por ese motivo integra cuatro bloques de construcción contextualizados: contenido (materia), comunicación (aprendizaje y uso del lenguaje), cognición (aprendizaje y pensamiento) y cultura (desarrollo de la comprensión intercultural y ciudadanía global). Este marco de las 4Cs integra y contextualiza el contenido (contenido y cognición) y el aprendizaje del lenguaje (comunicación y cultura), afirmando la importancia y la relación simbiótica de “aprender a usar el lenguaje apropiadamente” mientras “usa el lenguaje para aprender de manera efectiva”. Los cuatro elementos conceptuales del método AICLE se entrelazan entre sí y forman la base educativa para todas las variantes del mismo.

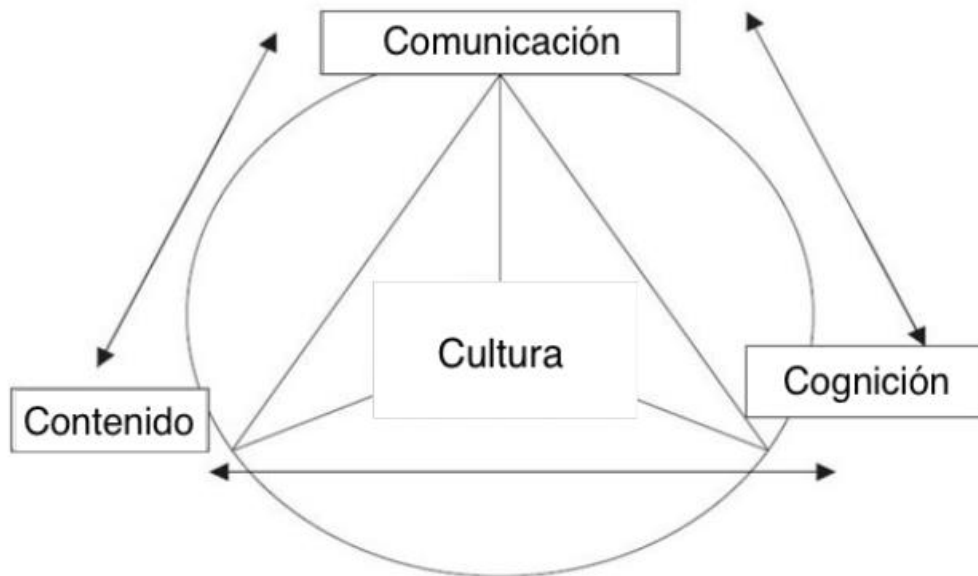


Fig. 2: 4Cs del Método AICLE(L) (Source: Coyle, “Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies”)

Según las intenciones teóricas del método AICLE, representa un enfoque dirigido a fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes en el cual los estudiantes están cognoscitivamente comprometidos con la posibilidad de pensar por su cuenta, tomar decisiones o razonar. El aprendizaje efectivo del contenido sólo puede tener lugar cuando los estudiantes son retados desde una perspectiva intelectual y cuando tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos a través de la resolución de problemas o el pensamiento creativo.

2.1. Comparación del enfoque EIBTy del método AICLE

La Enseñanza de Idiomas Basadas en Tareas (EIBT) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) representan diferentes enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras, pero ambas pertenecen al campo de la investigación del aprendizaje de segundas lenguas y derivan del enfoque comunicativo. Los dos modelos comparten muchas similitudes en las actividades o tareas de creación de significado dirigidas a lograr un resultado no lingüístico con el fin de mejorar el desarrollo del lenguaje extranjero.

La definición de una tarea difiere en el enfoque EIBT y en el método AICLE. En el primero, las tareas de destino se llevan a cabo como resultado del procesamiento o comprensión del idioma de destino. Las tareas en las clases del enfoque por tareas pueden o no implicar la producción de lenguaje, lo que normalmente requiere que los profesores de lengua extranjera especifiquen lo que se considerará como la finalización exitosa de la tarea. El uso de una variedad de tareas diferentes en el enfoque por tareas es hacer que la enseñanza de lenguas sea más comunicativa ya que proporciona un propósito para una actividad de clase que va más allá de la práctica del lenguaje por sí misma. En el aula, se supone que en el enfoque por tareas el lenguaje surge accidentalmente de los problemas relacionados con la ejecución de la tarea. Los estudiantes de lengua extranjera son libres de elegir sus recursos lingüísticos para resolver la tarea.

En las lecciones de AICLE o CLIL, el principal resultado deseado de las tareas es que los estudiantes alcancen los objetivos curriculares del contenido y que éstos sean por definición contenidos no lingüísticos. A pesar de que el lenguaje está claramente implicado en el aprendizaje de los temas, sigue siendo extremadamente difícil cambiar la comprensión y la autoimagen de los profesores de asignaturas de una manera fundamental. Las tareas en el método AICLE se centran en significados que están conectados con los conceptos, nociones, hechos y habilidades del contenido. En otras palabras, las tareas del método AICLE o CLIL suelen estar orientadas a la demostración de los conocimientos adquiridos a partir del currículo de contenidos, y se requieren resultados no lingüísticos concretos como metas de aprendizaje de contenido específico.

Además de la diferencia en cuanto a las tareas, el procedimiento de una lección basada en tareas es también diferente del de una lección de CLIL.

Procedimientos	EIBT	CLIL
Antes de la tarea	Introducir y crear un tema y una tarea, y los preparativos para la tarea	Preparación del contenido del tema
Durante la lección	Realización de tareas + Planificación + Informe + Retroalimentación de tareas	Identificación y organización del conocimiento del contenido; Comprensión del idioma (input)
Después de la lección	Enfoque lingüístico	Tareas para estudiantes (output)

Fig. 3: Diferencias de procedimientos del EIBT y del AICLE

Sin embargo, las tareas utilizadas en ambas metodologías comparten algunas similitudes: en primer lugar, su enfoque principal debe estar en el significado más que en la forma de la lengua de destino; segundo, debe haber una necesidad de transmitir información, expresar una opinión o inferir significado; en tercer lugar, no se enseñan a los estudiantes formas de lenguaje listas para completar la tarea; y finalmente el resultado debe ir más allá de usar el lenguaje que es el medio y no el fin.

Neus Lorenzo Galés, inspector de educación de la Generalitat de Catalunya, ha afirmado que el enfoque por tareas pone énfasis en la tarea final y en las técnicas de enseñanza y aprendizaje que se pueden aplicar durante las sesiones mientras que el método AICLE pone énfasis en las competencias complejas que son necesarias para construir una lección (contenido y lengua extranjera), y los campos que van a ser activados durante las sesiones (4C's). También afirma que podemos usar el método AICLE para inspirar el enfoque por tareas, y también podemos usar el enfoque por tareas para desarrollar lecciones del método AICLE o CLIL. Sin embargo, había algunas dudas que necesitaban ser aclaradas. ¿Se puede mejorar el aprendizaje de la lengua meta utilizando el enfoque EIBT dentro del método AICLE? O ¿Pueden los estudiantes ampliar sus conocimientos mediante la combinación de

ambos métodos? ¿Podemos realmente estimular las motivaciones de los estudiantes de inglés y chino de una manera inconsciente a través de un método combinado del enfoque EIBT y del método AICLE? ¿Pueden las tareas del enfoque EIBT ofrecer más oportunidades para el aprendizaje y la participación en el lenguaje y el contenido?

Para responder a estas preguntas, el autor realizó una serie de experimentos combinando ambos métodos en diferentes grupos de inglés y chino para investigar si la combinación de EIBT y AICLE podría estimular las motivaciones de los estudiantes de lenguas extranjeras, y si los objetivos integrados de contenido y lenguaje podrían ser alcanzados a través de las combinaciones de dichas metodologías. El objetivo es explorar estos dos métodos y verificar si existen posibilidades de combinarlos de forma adecuada para la enseñanza de inglés y chino o si podrían servir para mejorar algunos aspectos de la enseñanza de las destrezas lingüísticas del inglés y del chino como lengua extranjera. Se pretende explorar también la viabilidad de combinar EIBT y AICLE, y analizar las ventajas pedagógicas de la combinación de ambos en el aula de idiomas extranjeros. Sin embargo, estos experimentos no suponen que la combinación de los métodos de enseñanza propuestos produzca mejores resultados de aprendizaje que cada método de enseñanza por separado o que cualquier otro método de enseñanza tradicional para idiomas extranjeros.

Esta investigación realiza una comparación directa de diferentes combinaciones de estos dos métodos en las clases de inglés y chino con el objetivo de mejorar los actuales métodos de enseñanza a través de estas combinaciones, y probar si su uso es compatible no sólo en la enseñanza del inglés y del chino sino en cualquier otro contexto de lengua extranjera. Además, presenta, discute y evalúa los resultados del estudio cualitativo y cuantitativo, y sugiere un potencial método de enseñanza compatible en la enseñanza de inglés y chino como lengua extranjera.

Por lo tanto, esta investigación explora no sólo las posibles combinaciones del enfoque EIBT y AICLE, sino también los beneficios potenciales y posibles problemas que puedan surgir en las clases de inglés o chino derivados de la implementación de estas metodologías. Uno de los objetivos de la presente investigación es el de sensibilizar a los profesores de idiomas extranjeros sobre las mejoras relacionadas con las tareas, el contenido y la lengua meta y, por consiguiente, alentar a los estudiantes a adquirir el lenguaje de una manera más natural e intuitiva. Es más, se espera ayudar a que los profesores de idiomas extranjeros puedan tomar decisiones apropiadas e informadas con respecto a la combinación de métodos de enseñanza en la clase, e inspirar a más profesores y académicos en otros contextos y del mismo campo a emprender una investigación similar en el futuro.

2.2. Combinaciones del enfoque EIBT y del método AICLE

Los objetivos centrales del enfoque EIBT y del método AICLE son las tareas, el contenido y la propia lengua meta. En la primera fase de esta investigación se analizaron las diferentes fases que siguen el enfoque EIBT y el método AICLE para encontrar combinaciones que podrían mejorar nuestra enseñanza de lenguas extranjeras, observando los efectos de estas combinaciones de enseñanza en las aulas, ya sea integrando contenidos, tareas y la lengua meta o integrando el aprendizaje de dicha lengua meta con las tareas diseñadas y el contenido de la materia relevante. Sin embargo, dado que la escritura china es una parte muy compleja de la enseñanza y el aprendizaje de la destreza escrita, se excluyó en este estudio.

A: EIBT		B: CLIL	
A1	Pre-tarea: introducir y plantear tareas	B1	Antes de la lección: Contenido de la materia curricular y organización del lenguaje y su preparación
A2	Ciclo de tareas: tarea, planificación e informe: finalización de la tarea	B2	Durante la lección: Enseñar contenido a través del lenguaje y aprender el idioma a través del contenido
A3	Post-tarea: Análisis y Práctica- enfoque del lenguaje	B3	Después de la lección: práctica o tareas para los estudiantes

Fig. 4: Fases del enfoque EIBT y del método AICLE

La pre-tarea (A1) representa la primera parte del enfoque por tareas, el ciclo de tareas; (A2) es la segunda parte, y la post-tarea (A3) es la parte final. De forma similar, B1, B2 y B3 representan la primera, segunda y tercera partes del método AICLE.

Como se muestra en el gráfico A, la tarea es el objetivo central a través del cual los estudiantes adquieren el idioma extranjero objetivo en las tres etapas principales en el enfoque por tareas, mientras que en el método AICLE o CLIL, como se muestra en el gráfico B, el objetivo central es el aprendizaje simultáneo del lenguaje y del contenido. Lo importante aquí es integrar estas dos metodologías sin que ninguna de ellas pierda las características propias en las combinaciones. Con el fin de mantener las características de cada método de enseñanza y al mismo tiempo mejorar dichos métodos de enseñanza tanto en el contenido como en las formas de lenguaje, se proporcionaron dos combinaciones posibles para los ensayos en el aula.

3. La Primera Combinación del enfoque EIBTy AICLE

La primera combinación posible es B1 + A1 como la preparación del diseño de la lección, luego B2 + A3 como la segunda parte de la primera combinación; el último paso es combinar B3 y A2 como la parte final.

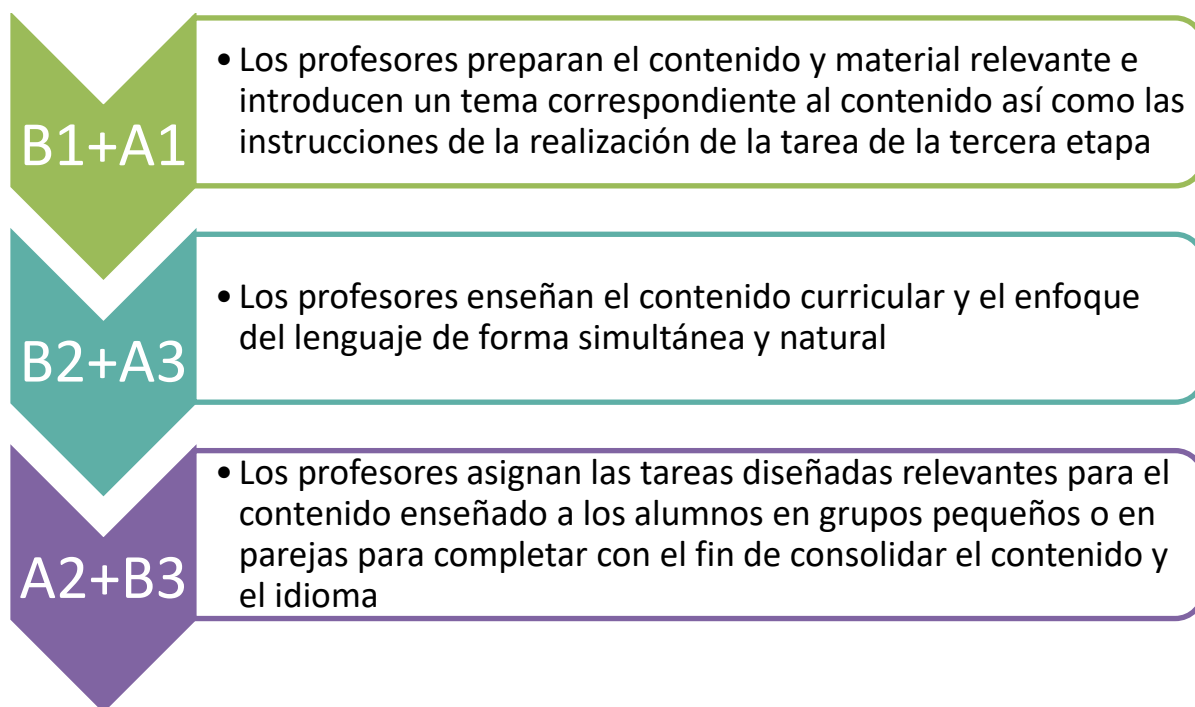


Fig. 5: La Primera Combinación del Enfoque EIBT y AICLE

4. La Segunda Combinación del enfoque EIBT y AICLE

La segunda opción combina B1 del método AICLE o CLIL como la preparación del diseño de la lección, luego A3 + B2 como la segunda parte del diseño, el último paso es combinar A1, A2 y B3 como la parte final.

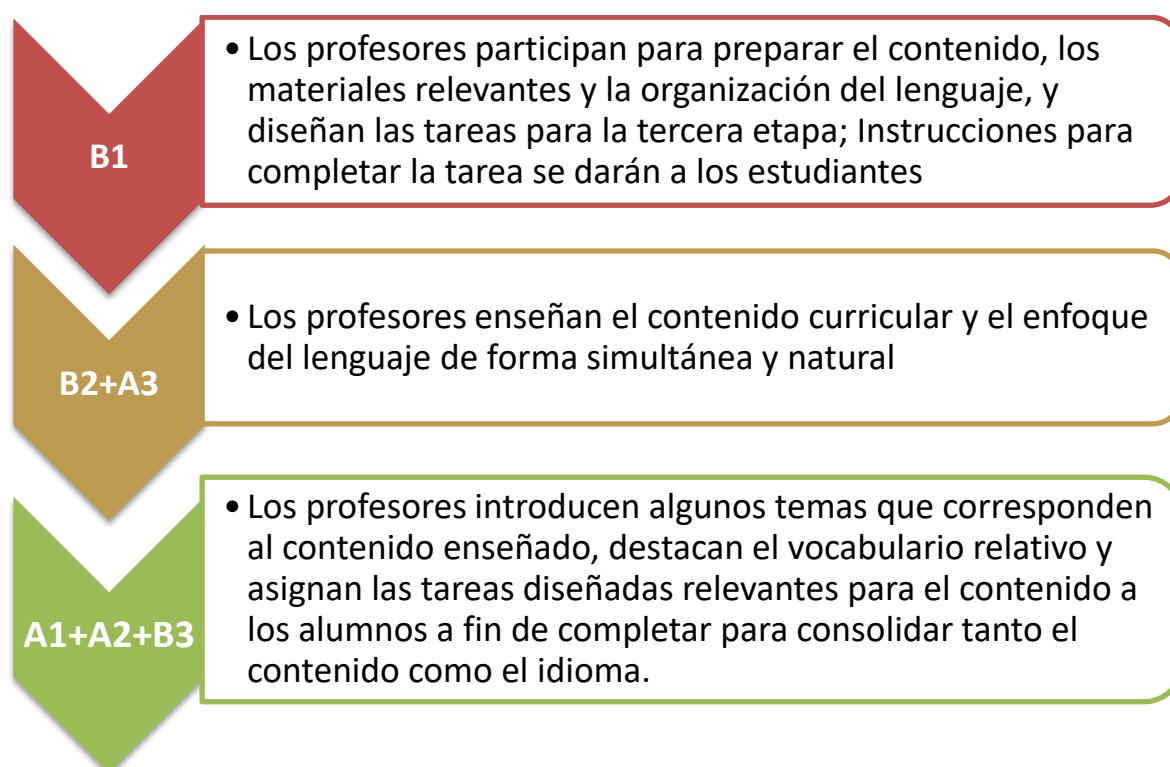


Fig. 6: La Segunda Combinación del Enfoque EIBT y AICLE

5. Metodología

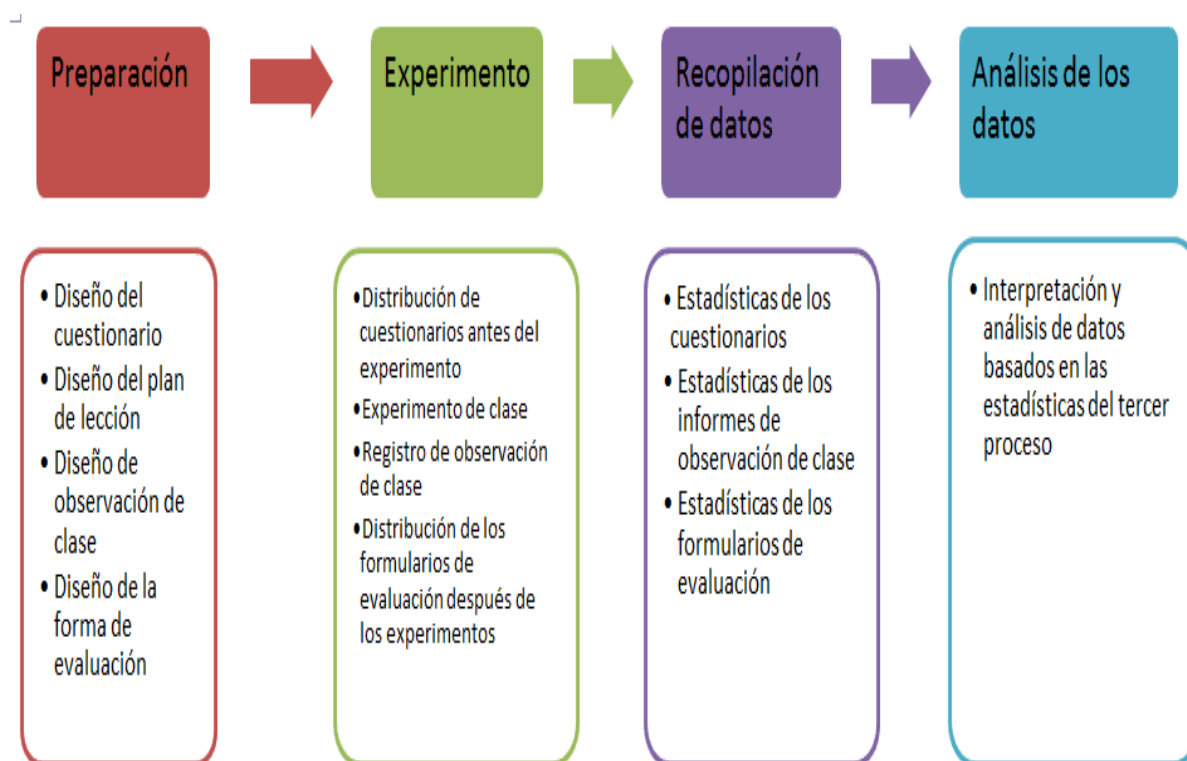


Fig. 7: Proceso de recopilación y análisis de datos

La preparación del experimento incluye la planificación, observación, actuación y reflexión sobre los datos recopilados. En este estudio se utilizan cuestionarios estandarizados que constan de 20 preguntas, un informe de observación en el aula y formularios de evaluación para maximizar la calidad de los datos. Con el fin de investigar la eficacia de las combinaciones de ambos métodos en los campos de las enseñanzas del inglés y del chino como lengua extranjera, los experimentos se llevaron a cabo en tres universidades seleccionadas, una escuela secundaria y una escuela de idiomas. Los participantes fueron 180 estudiantes distribuidos en 12 grupos. El currículo del programa se dividió en tres temas, junto con seis unidades didácticas diferentes para las dos combinaciones del enfoque por tareas y del método AICLE. Los planes de las seis lecciones se basan en las combinaciones propuestas y en el contenido del tema. En consecuencia, el informe de observación está diseñado para describir y registrar el desempeño y el comportamiento de los estudiantes con

el fin de delinear las complejas cuestiones prácticas a las que se enfrentan los participantes. Además, se diseñó un formulario de evaluación basado en el contenido de la asignatura y el enfoque de la lengua meta, así como el grado de satisfacción con el método de enseñanza utilizado.

• **Cuestionarios:**

Se administraron cuestionarios para conocer la información básica de cada participante, como edad, sexo y antecedentes lingüísticos. Se diseñaron dos cuestionarios diferentes: uno exclusivamente para los estudiantes y el otro exclusivamente para los profesores. Los cuestionarios de 20 ítems se dividieron en tres secciones y se distribuyeron a los participantes antes de que comenzaran los experimentos en el aula de lengua extranjera.

• **Unidades didácticas:**

Todos los experimentos de clase se llevaron a cabo utilizando seis unidades didácticas diferentes diseñadas en base a las combinaciones del enfoque por tareas y del método AICLE y el contenido de la asignatura: música, economía para grupos ingleses y cultura china para grupos chinos. Cada plan de clase incluía objetivos de clase, competencias, procedimiento y la duración de cada fase, así como algunos enlaces de referencia relativos al contenido.

• **Informe de Observación de Clase**

El informe de observación de la clase se realizó durante los experimentos para registrar información sobre el desarrollo de la clase de la clase e incluye cinco secciones: la información básica, la instrucción, la descripción de la atmósfera de la clase, la gestión del

aula y una evaluación general de cada fase de las combinaciones del enfoque por tareas y del método AICLE por parte del observador.

• **Formularios de Evaluación**

Después de los experimentos de clase y las observaciones, se enviaron a todos los participantes unos formularios de evaluación para evaluar la eficacia y características de las combinaciones de ambos métodos. Se diseñaron dos formularios de evaluación diferentes: uno exclusivamente para los estudiantes y el otro exclusivamente para los profesores. El formulario de evaluación de los estudiantes se dividió en tres secciones para examinar los efectos o resultados de las combinaciones del enfoque por tareas y el método AICLE en cuanto al contenido y la enseñanza del lenguaje, así como su satisfacción en el rendimiento del experimento. El formulario de evaluación de los profesores tenía como objetivo evaluar el desempeño de clase en cada fase de las combinaciones TBLT-CLIL y recoger los comentarios y sugerencias sobre el método de enseñanza.

6. Recopilación y Análisis de Datos

Después de proporcionar información metodológica sobre los enfoques cualitativos y cuantitativos, las estadísticas del cuestionario, el informe de observación de clase y el formulario de evaluación se realizaron por separado como parte integral de la recopilación de datos, antes de analizar los resultados de los datos del experimento. Las estadísticas usadas en este estudio facilitaron la recopilación de datos cuantitativos apropiados y la presentación de datos complejos en una forma tabular / diagrama / gráfica adecuada para una comprensión clara de la naturaleza y el patrón de variabilidad del rendimiento del experimento.

En el estudio se utilizaron dos análisis para investigar las hipótesis. El primer análisis fue un análisis estadístico y cuantitativo de las expectativas de los alumnos antes de los experimentos, su comportamiento durante los experimentos y su evaluación y retroalimentación después de los experimentos basados en los datos recogidos de cuestionarios y formas de evaluación. El segundo análisis utilizó el análisis cualitativo para completar la interpretación de datos de:

a) el desempeño de las dos diferentes combinaciones del enfoque EIBT y el método AICLE en el contexto del aprendizaje del inglés y del chino,

b) la diferencia entre los experimentos realizados a los grupos de inglés y de chino sobre la base de los datos obtenidos a partir de la observación en el aula y de las formas de evaluación .

Se establecieron dos categorías para la interpretación de los datos: categoría de grupos de inglés-chino, y categoría de combinaciones del enfoque EIBT y el método AICLE; cada una de ellas se clasificó en dos fases: habilidades lingüísticas y método de enseñanza.

7. Conclusiones

El análisis de los datos permiten concluir que se han conseguido los objetivos planteados al inicio de la investigación: los hallazgos empíricos han respondido a las tres preguntas de investigación del estudio una vez recogidos y analizados los datos a partir de los experimentos.

1. Ambas combinaciones del enfoque EIBT y del método AICLE funcionan mejor en la enseñanza del inglés que en la enseñanza del chino.

a. En conjunto, los resultados de ambas combinaciones son mejores en los grupos de inglés que en los grupos de chino.

b. En cuanto a las destrezas lingüísticas, la destreza de la escritura se excluyó de la comparación, los datos sugieren que la instrucción de comprensión de lectura recibió menos énfasis en ambos experimentos. Sin embargo, en los grupos de chino se obtuvo un resultado totalmente opuesto, debido al tiempo dedicado a la lectura, la comprensión lectora en ambos experimentos aumentó exponencialmente. Con respecto a las destrezas de hablar y escuchar, se observó un ligero aumento en la tasa de satisfacción en ambas combinaciones en los grupos de inglés, mientras que en los grupos de chino se observó una disminución marginal en la segunda combinación del enfoque por tareas y del método AICLE. Sin embargo, en la primera combinación no se encontró diferencia.

c. En las fases de enseñanza y aprendizaje duales de contenido y lenguaje, se encontró una tasa marginalmente más alta en los grupos de inglés, mientras que en la etapa de finalización de la tarea se observó una marcada disminución en la tasa de satisfacción en los grupos de chino, lo que podría verse influido por el hecho de que la mayoría de los participantes de los grupos de chino tienen un nivel de lengua china

hablada muy limitado, lo cual podría haberse convertido en un obstáculo para ellos en la finalización de la tarea.

2. En la fase de enseñanza del contenido, se encontró una mayor tasa de satisfacción en los estudiantes de chino que en los de inglés en la introducción del tema, lo que contradecía las expectativas. Para los aspectos restantes, se observó una mayor tasa de satisfacción en los grupos de inglés que en los de chino. En las fases de enseñanza dual de contenido y lenguaje, se encontró una tasa marginalmente más alta de satisfacción en los grupos de inglés, mientras que en la fase de finalización de la tarea se observó una marcada disminución en la tasa de satisfacción en los grupos de chino, se considera que el nivel de chino de la mayoría de los participantes podría haber influido en el resultado de experimentos.

3. ¿La primera combinación TBLT-CLIL motivará a los estudiantes de inglés y chino más que a la segunda?

a. Después de analizar los datos obtenidos de los estudiantes, se observó una media ligeramente superior en la primera combinación de EIBT-AICLE que en la segunda combinación.

b. En base a los datos recogidos de las formas de evaluación y la tasa de satisfacción, no hay una conclusión clara de que la primera combinación de EIBT-AICLE funcione mejor que la segunda, ya que no se encontraron diferencias significativas en la adquisición de habilidades lingüísticas o en el método de enseñanza. Sin embargo, después de los comentarios y la recopilación de comentarios a través de correos electrónicos, llamadas de voz, Wechat y video-entrevistas, se observó una mayor satisfacción con la primera combinación de EIBT-AICLE.

4. ¿Los grupos de inglés superarán a los de chino en todas las habilidades lingüísticas probadas en ambas combinaciones de EIBT-AICLE?

a. En conjunto, los grupos de chino superaron a los de inglés en las habilidades lingüísticas probadas en los experimentos y por lo tanto no corroboraron esta hipótesis.

b. Sobre la base de las estadísticas recogidas tanto a partir de los cuestionarios y de los formularios de evaluación, los datos mostraron un mejor rendimiento en el habla y la lectura en los grupos de chino que en los de inglés; mientras que en el rendimiento de las destrezas de comprensión oral, no se encontró diferencia significativa. Dado que las destrezas de producción escrita se excluyeron en los experimentos de grupos chinos, no se compararon las habilidades de escritura entre los grupos de inglés y chino.

5. ¿Estarán todos los participantes más satisfechos con la primera combinación EIBT-AICLE que la segunda?

a. después de analizar los datos obtenidos en la categoría de EIBT-AICLE y los resultados del análisis de la tasa de satisfacción de los participantes de inglés y chino en cada fase, se observó una mayor satisfacción con la primera combinación EIBT-AICLE en los experimentos de clase.

b. A partir de los datos obtenidos de los informes de observación de clase y los formularios de evaluación, así como las estadísticas suplementarias derivadas de comentarios y sugerencias, podemos inferir que tanto los profesores de inglés como de chino mostraron preferencia por la primera combinación de EIBT-AICLE.

6. Algunas restricciones, como la falta de materiales didácticos relativos al plan de estudios en la lengua meta, las limitaciones de tiempo en clase, etc. han podido afectar a los resultados de los ensayos de las combinaciones del enfoque EIBT y del método AICLE.

a. La primera restricción es el material didáctico para este estudio que podría afectar a la comprensión de los participantes y los resultados de los experimentos realizados en clase. La segunda restricción es la doble exigencia de que los profesores

participantes sean competentes tanto en la lengua meta como en el tema o contenido pedagógico, lo cual podría influir en el procedimiento de la lección, lo que podría dar lugar a un resultado diferente.

b. También es probable que las diferencias en el sistema educativo, la cultura, el ambiente del lenguaje, la exposición temporal de la lengua meta, entre los grupos sean factores importantes, pero estos factores no se investigaron en el presente estudio.

8. Limitaciones

Este estudio analiza la posibilidad de combinar varias metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de mejorar las destrezas lingüísticas de los aprendices de los idiomas extranjeros de una manera natural y de fomentar la interacción de los estudiantes en la clase. Como consecuencia directa de las metodologías utilizadas en los experimentos, el estudio encontró una serie de limitaciones que deben ser consideradas y superadas en futuras investigaciones.

La primera limitación de este estudio podría ser las diferencias entre el muestreo por conveniencia de los grupos de inglés y chino como lenguas extranjeras, como el desequilibrio del tamaño de muestreo, la diferencia de edad del muestreo y el nivel del lenguaje de los alumnos de la categoría de Inglés-Chino. La segunda limitación fue la falta de materiales didácticos relevantes para los grupos de chino. El diseño de material didáctico personalizado en este estudio llevó mucho tiempo, lo que supuso un gran obstáculo en el proceso del experimento. La tercera limitación se refiere a la falta de una investigación longitudinal en este estudio que también podría afectar a los resultados experimentales. Además, también se encontró una exposición temporal limitada en la fase de finalización de la tarea, lo que también afectó obviamente a los resultados de la evaluación de las combinaciones del enfoque EIBT y del método AICLE. La cuarta limitación de este estudio fue la dificultad de acceso a las universidades y escuelas de idiomas para los experimentos de clase, ya que podría interrumpir sus propios planes pedagógicos planificados dentro de un calendario académico. La quinta limitación fue la falta de datos disponibles y confiables para la Hipótesis 3. Los datos relacionados con los temas y contenidos seleccionados para este estudio que no fueron incluidos en los formularios de evaluación diseñados limitaron el alcance del análisis, lo cual podría ser un obstáculo para encontrar un resultado significativo. La sexta limitación de este estudio fue la falta de estudios previos de investigación sobre este

tema, la combinación del enfoque EIBT y del método AICLE tanto para la enseñanza de inglés como del chino como lengua extranjera, especialmente en el campo de la enseñanza de chino resultó muy difícil encontrar referencias. Una limitación final de este estudio fue el prejuicio cultural y las diferencias entre las edades de los estudiantes, los sexos, el nivel de lenguaje, el medio ambiente y los antecedentes educativos. La gran cantidad de información recopilada, un muestreo diferente en diferentes países, no fue demasiado útil para este proyecto.

Este estudio descriptivo y exploratorio ha logrado sus objetivos de investigación al realizar los experimentos para descubrir la eficacia de una metodología que integre el enfoque EIBT y el método AICLE en las clases de inglés y chino dentro del contexto de una lengua extranjera. Uno de sus objetivos era analizar los datos como son, en lugar de compararlos con otros datos para ver sus similitudes. Por lo tanto, ni sus hallazgos ni conclusiones son necesariamente generalizables a otros contextos y sólo deben considerarse como recomendaciones provisionales que pueden tenerse en cuenta al enseñar inglés o chino o cualquier otro idioma extranjero.

Una vez más, este estudio no tiene la intención de defender que la combinación de ambas metodologías como una solución para la enseñanza de inglés o chino como lengua extranjera, sino para verlo como una recomendación provisional que se puede tener en cuenta al enseñar inglés, chino o cualquier otra lengua extranjera debido a que los resultados obtenidos son prometedores. Este estudio pretende servir de base para que más investigadores y profesores del campo de la enseñanza de idiomas extranjeros piensen en las posibilidades de una metodología compatible en todas las clases de lengua extranjera y exploren nuevas vías de investigación a partir de este estudio. Aunque la investigación en este campo es todavía escasa, es de esperar que los estudios empíricos futuros harán uso de la integración de otros métodos diferentes de enseñanza de lenguas extranjeras para mejorar todas las

iniciativas de los aprendices y concienciar a los docentes de la necesidad de investigar los métodos que fomentan de manera eficaz el aprendizaje de un idioma extranjero.

Referencias Citadas

- Adams, R. (2009). Recent Publications on Task-based Language Teaching: A Review. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 339-355.
- Agudo, J. D. D. M. (Ed.). (2014). *English as a Foreign Language Teacher Education: Current Perspectives and Challenges* (Vol. 27). Rodopi.
- Ahmed, R. Z., & Bidin, S. J. B. (2016). The Effect of Task Based Language Teaching on Writing Skills of EFL Learners in Malaysia. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6(03), 207.
- Allen, J. R. (2008). Why Learning to Write Chinese is a Waste of Time: A Modest Proposal. *Foreign Language Annals*, 41(2), 237-251.
- Arabski, J., & Wojtaszek, A. (Eds.).(2011). *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*.Springer Science & Business Media.
- Aratani, L. (2006). With a Changing World Comes an Urgency to Learn Chinese. *Washington Post*.
- Arnovick, L. K. (1990). The Development of Future Constructions in English.*The Pragmatics of Modal and Temporal Will and Shall in Middle English*. Bern: Peter Lang.
- Bailey, R. W. (2012). *Speaking American: a History of English in the United States*.OUP USA.
- Baker, W. (2011). Intercultural awareness: Modelling an Understanding of Cultures in Intercultural Communication through English as a Lingua Franca. *Language and Intercultural Communication*, 11(3), 197-214.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Banegas, D. L. (2012). Integrating Content and Language in English Language Teaching in Secondary Education: Models, Benefits, and Challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, (II-1), 111-136.
- Bassetti, B. (2006). Orthographic input and Phonological Representations in Learners of Chinese as a Foreign Language. *Written Language & Literacy*, 9(1), 95-114.
- Bassetti, B. (2009). Effects of Adding Interword Spacing on Chinese Reading: A Comparison of Chinese Native Readers and English Readers of Chinese as a Second Language. *Applied Psycholinguistics*, 30(04), 757-775.
- Beglar, D., & Hunt, A. (2002). Implementing Task-Based Language Teaching. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 96-106.
- Belenkova, N. (2014). CLIL Approach in Foreign Language Speaking Skills Development. In *Conference Proceedings. ICT for Language Learning* (p. 26). Libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Bell, R. T. (1981). *An Introduction to Applied Linguistics: Approaches and Methods in Language Teaching*. Batsford Academic and Educational Ltd..
- Benton, G., & Pieke, F. N. (Eds.). (2016). *The Chinese in Europe*. Springer.
- Bergs, A. (Ed.). (2012). *English Historical Linguistics* (Vol. 2). Walter de Gruyter.
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J., & Mehisto, P. (2010). The CLIL Teacher's Competences Grid. Retrieved December, 14, 2012.
- Beutner, M. R. (2001). *Using Computer-Assisted Interactive Feedback to Enhance Natural Pronunciation of Chinese Tones by Non-Native Learners of Mandarin Chinese*. Ohio University.
- Bianco, J. L. (2011). Chinese: The Gigantic up-and-comer. *Teaching and Learning Chinese in Global Contexts*. New York, NY: Continuum.
- Bourgerie, D. S. (2003). Computer Aided Language Learning for Chinese: A Survey and

- Annotated Bibliography. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 38(2), 17-47.
- Breen, M. (1987). Learner Contributions to Task Design. *Language Learning tasks*, 7, 23-46.
- Brown, H. D., & Wu, Yian. (2000). Principles of Language Learning and Teaching.
- Brown, J. D. (1997). Computers in Language Testing: Present Research and Some Future Directions. *Language Learning & Technology*, 1(1), 44-59.
- Bruton, A. (2005). Task-based Language Teaching: For the State Secondary FL Classroom?. *Language Learning Journal*, 31(1), 55-68.
- Burnley, D. (2014). *The History of the English Language: a Sourcebook*. Routledge.
- Burns, A. (Ed.). (2009). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Ernst Klett Sprachen.
- Büyükkarci, K. (2009). A Critical Analysis of Task-Based Learning. *Kastamonu Education Journal*, 17(1), 313-320.
- Bygate, M., Swain, M., & Skehan, P. (2013). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*. Routledge.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections* (Vol. 17). Multilingual Matters.
- Cámara Ortiz, C. (2014). The impact of adopting a CLIL approach on EFL Learners Reading Skills in Catalonia School.
- Candlin, C. (1987). Towards Task-Based Language Learning. *Language Learning Tasks*, 5-22.
- Candlin, C., & Murphy, D. (1987). *Language Learning Tasks* (Vol. 7). Prentice Hall.
- Carless, D. (2007). The Suitability of Task-Based Approaches for Secondary Schools: Perspectives from Hong Kong. *System*, 35(4), 595-608.
- Carless, D. (2008). Student Use of the Mother Tongue in the Task-Based Classroom. *ELT*

- Journal*, 62(4), 331-338.
- Carless, D. R. (2003). Factors in the Implementation of Task-Based Teaching in Primary Schools. *System*, 31(4), 485-500.
- Carvajal, D. (2007). English as Language of Global Education. *New York Times*, 11.
- Caudery, T. (Ed.). (1991). *New Thinking in TEFL* (Vol. 21). Aarhus Universitetsforlag.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Ernst Klett Sprachen.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Chan, A. Y. (2004). Noun Phrases in Chinese and English: *A Study of English Structural Problems Encountered by Chinese ESL Students in Hong Kong. Language Culture and Curriculum*, 17(1), 33-47.
- Chang, A. (2008). *Language, Culture and Number: Differences in Mandarin Chinese and English Numeric Language Input*. ProQuest.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging Technologies: Going to the MALL (Mobile Assisted Language Learning). *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16.
- Chmelynski, C. (2006). Teaching Chinese as Tomorrow's Language. *The Education Digest*, 71(6), 59.
- Clegg, J. (2010). Planning CLIL lessons. *Retrieved in April*.
- Conroy, M. (2010). Internet Tools for Language Learning: University Students Taking Control of Their Writing. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 861-882.
- Cook, V. (2013). *Second Language Learning and Language Teaching*. Routledge.
- Córdoba Zúñiga, E. (2016). Implementing Task-Based Language Teaching to Integrate

- Language Skills in an EFL Program at a Colombian University. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18(2), 13-27.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1996). Cultures of Learning: Language Classrooms in China. *Society and the Language Classroom*, 169, 206.
- Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- . (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- .(2008). CLIL—A Pedagogical Approach from the European Perspective. In *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1200-1214). Springer US.
- , Holmes, B., & King, L. (2009). Towards an Integrated Curriculum—CLIL National Statement and Guidelines. *London, England: The Languages Company*.
- , Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Ernst Klett Sprachen.
- Crawford, J. (2004). *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. Bilingual Education Serv.
- Crystal, D. (2012). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms* (Vol. 20). John Benjamins Publishing.
- . (2008). *Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current research from Europe*. na.
- , Nikula, T., & Smit, U. (Eds.).(2010). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (Vol. 7). John Benjamins Publishing.
- Darn, S. (2006). CLIL: A Lesson Framework. 2006-01-31)[2014-12-28]. <http://www>.

teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework.

- Darn, S. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview. *Online Submission*.
- Darn, S. (2009). Teaching Other Subjects through English, Cross-Curricular Resources for Young Learners, Uncovering CLIL. *ELT Journal*, 63(3), 275-277.
- Davies, R. J. (2011). Second-Language Acquisition and the Information Age: How Social Software Has Created a New Mode of Learning. *TESL Canada Journal*, 28(2), 11.
- de Zarobe, Y. R., & Lasagabaster, D. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge Scholars Publishing.
- de Zarobe, Y. R., & Zenotz, V. (2015). Reading Strategies and CLIL: the Effect of Training in Formal Instruction. *The Language Learning Journal*, 43(3), 319-333.
- Deardorff, D. K., & Jones, E. (2009). *Intercultural competence*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Deguchi, K. (1995). A Virtual Travel Activity in Japanese Using the World Wide Web. *Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners*, 301-303.
- Deng, C., & Carless, D. R. (2010). Examination Preparation or Effective Teaching: Conflicting Priorities in the Implementation of a Pedagogic Innovation. *Language Assessment Quarterly*, 7(4), 285-302.
- Doughty, C., & Pica, T. (1986). "Information Gap" Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition?. *TESOL Quarterly*, 20(2), 305-325.
- Douglas, D. A. N., & Frazier, S. (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. : H. Douglas Brown. *TESOL Quarterly*, 35(2), 341-342.
- East, M. (2012). *Task-Based Language Teaching from the Teachers' Perspective: Insights from New Zealand* (Vol. 3). John Benjamins Publishing.

- . (2000). Task-Based Research and Language Pedagogy. *Language Teaching Research*, 4(3), 193-220.
- . (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*: Oxford University Press.
- . (2009). Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- , & Shintani, N. (2013). *Exploring Language Pedagogy Through Second Language Acquisition Research*. Routledge.
- Flowerdew, J. (1993). Content-Based Language Instruction in a Tertiary Setting. *English for Specific Purposes*, 12(2), 121-138.
- Gilgen, R. (2005). Holding the World in Your Hand: Creating a Mobile Language Learning Environment. *Educause Quarterly*, 28(3), 30-39.
- Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and Possibilities.
- Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2011). Task-Based Language Teaching: What Every EFL Teacher Should Do. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 46-52.
- Hu, Lei. (2012). A Comparative Study of English and Chinese Idioms. *Shangqing*, (29), 58-58.
- Hu, R. (2013). Task-Based Language Teaching: Responses from Chinese Teachers of English. *TESL-EJ*, 16(4), n4.
- Huang, J., & Mohan, B. (2009). A Functional Approach to Integrated Assessment of Teacher Support and Student Discourse Development in an Elementary Chinese Program. *Linguistics and Education*, 20(1), 22-38.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the Classroom for English Language Learners to Foster Active Learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.

- Izadpanah, S. (2010). A Study on Task-Based Language Teaching: From Theory to Practice. *US-China Foreign Language*, 8(3), 47-56.
- Izadpanah, S. (2010). A Study on Task-Based Language Teaching: From Theory to Practice. *US-China Foreign Language*, 8(3), 47-56.
- Jenkins, J., & Leung, C. (2014). *English as a lingua franca*. John Wiley & Sons, Inc..
- Jeon, I. J., & Hahn, J. W. (2006). Exploring EFL Teachers' Perceptions of Task-based Language Teaching: A Case Study of Korean Secondary School Classroom Practice. *Asian EFL Journal*, 8(1), 123-143.
- Jiang, W., & Ramsay, G. (2005). Rapport-building through CALL in teaching Chinese as a foreign language: An exploratory study. *Language Learning and Technology*, 9(2), 47-63.
- Johnson, K. (2002). *Designing Language Teaching Tasks*. Springer.
- Kang, H. (2011). *Computer-Based Writing and Paper-Based Writing: A Study of Beginning-Level and Intermediate-Level Chinese Learners' Writing* (Doctoral Dissertation, The Ohio State University).
- Ke, C. (2006). A Model Of Formative Task-Based Language Assessment for Chinese as a Foreign Language. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 3(2), 207-227.
- Ke, C., Wen, X., & Kotenbeutel, C. (2001). Report on the 2000 CLTA Articulation Project. *Journal-Chinese Language Teachers Association*, 36(3), 25-60.
- Kelm, O. R. (1992). The Use of Synchronous Computer Networks in Second Language Instruction: A Preliminary Report. *Foreign Language Annals*, 25(5), 441-454.
- Kelsen, B. (2009). Teaching EFL to the Generation: A Survey of Using YouTube as Supplementary Material with College EFL Students in Taiwan. *Call-EJ Online*, 10(2), 10-2.

- Kern, R. G. (1995). Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production. *The Modern language journal*, 79(4), 457-476.
- Keyvanfar, A., & Modaressi, M. (2009). The Impact of Task-Based Activities on the Reading Skill of Iranian EFL young Learners at the Beginner Level. *Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 65-74.
- Klapper, J. (2003). Taking Communication to Task? A critical Review of Recent Trends in language Teaching. *Language Learning Journal*, 27(1), 33-42.
- Kling, R., & Zmuidzinis, M. (1994). Technology, Ideology and Social Transformation: The Case of Computerization and Work Organization. *International Review of Sociology*, 5(2-3), 28-56.
- Koua, V. (2013). The Internet in French Language Teaching and Learning: Positive and Negative Impacts. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(4), 564.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Immersion and CLIL in English: More Differences Than Similarities. *ELT Journal*, Ccp082.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Leaver, B. L., & Willis, J. R. (2004). *Task-Based Instruction in Foreign Language Education: Practices and Programs*. Georgetown University Press.
- Leung, C. Y., & Liang Zhongxian (2013). Content and Language Integrated Learning: Perceptions of Teachers and Students in a Hong Kong Secondary School. *HKU Theses Online (HKUTO)*.
- Littlewood, W. (2004). The Task-Based Approach: Some Questions and Suggestions. *ELT journal*, 58(4), 319-326.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and Task-Based Language Teaching in East Asian

- Classrooms. *Language Teaching*, 40(03), 243-249.
- Liubinienė, V. (2009). Developing Listening Skills in CLIL. *Kalby studijos*, (15), 89-93.
- Llinares, A., & Dalton-Puffer, C. (2015). The Role of Different Tasks in CLIL Students' Use of Evaluative Language. *System*, 54, 69-79.
- Long, M. (2014). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. John Wiley & Sons.
- Long, M. H. (1985). A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, 18, 77-99.
- ,& Crookes, G. (1992). Three Approaches to Task - Based Syllabus Design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- Loranc-Paszylk, B. (2009). Integrating Reading and Writing into the Context of CLIL Classroom: Some Practical Solutions. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 3.
- Maljers, A., Marsh, D., Coyle, D., Hartiala, A. K., Marsland, B., Pérez-Vidal, C., & Wolff, D. (2002). The CLIL Compendium. URL: clilcompendium.com.
- Marsh, D. (2007). *Diverse Contexts, Converging Goals: CLIL in Europe*. D. Wolff (Ed.). Frankfurt: Peter Lang.
- Marsh, D. (Ed.). (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning: A Research-Driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*. TIE-CLIL.
- Mary Coonan, C. (2007). Insider Views of the CLIL Class Through Teacher Self-Observation–Introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-646.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan.
- Mitib, T. M. (2009). The Effect of Task-Based Language Teaching on Developing Speaking

- Skills Among the Palestinian Secondary EFL Students in Israel and Their Attitudes Towards English: Jordan.
- Moeller, B., & Reitzes, T. (2011). Integrating Technology with Student-Centered Learning. A Report to the Nellie Mae Education Foundation. *Education Development Center, Inc.*
- Mohan, B., & Huang, J. (2002). Assessing the Integration of Language and Content in a Mandarin as a Foreign Language Classroom. *Linguistics and Education, 13*(3), 405-433.
- Moore, P., & Lorenzo, F. (2015). Task-Based Learning and Content and Language integrated Learning Materials Design: Process and Product. *The Language Learning Journal, 43*(3), 334-357.
- Moser, J., Harris, J., & Carle, J. (2012). Improving Teacher Talk Through a Task-Based Approach. *ELT journal, 66*(1), 81-88.
- Murad, T. M., & Smadi, O. (2009). The Effect of Task-Based Language Teaching on Developing Speaking Skills Among the Palestinian Secondary EFL Students in Israel and Their Attitudes Towards English. *The Asian EFL Journal.*
- Murphy, J. (2003). Task - Based Learning: *the Interaction Between Tasks and Learners.* *ELT Journal, 57*(4), 352-360.
- Nahavandi, N. (2013). *Task-Based Activities in Reading Comprehension Classes: Task-Based Language Teaching & Learning.* LAP Lambert Academic Publishing.
- Navés, T. (2009). Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) programmes. *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe, 22-40.*
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* Cambridge University Press.
- . (2005). Important Tasks of English Education: *Asia-Wide and Beyond.* *Asian EFL*

- journal*, 7(3), 5-8.
- . (2006). *Task-Based Language Teaching*. Ernst Klett Sprachen.
- Oxford, R. (2006). Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. *Asian EFL Journal*, 8(3).
- Pei, C. (2008). Task-Based Language Teaching in Classrooms: A Study of Chinese EFL Teachers Practice. *CELEA Journal (Bimonthly)*, 31(6).
- Ramachandran, S. (2004). Integrating New Technologies into Language Teaching: Two Activities for an EAP Classroom. *TESL Canada Journal*, 22(1), 79-90.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60-73.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Zenotz, V. (2012). Reading Strategies and CLIL: the Effect of Training in Formal Instruction. *The Language Learning Journal*, 45(3), 319-333.
- RYU, Y. J. (2001). *Motivational Orientation, Language Proficiency, and Selected Language Learner Variables of East Asian Language Learners in the United States* (Doctoral dissertation).
- Sarıçoban, A., & Karakurt, L. (2016). The Use of Task-Based Activities to Improve Listening and Speaking Skills in EFL Context. *Sino-US English Teaching*, 13(6), 445-459.
- Savignon, S. J. (Ed.). (2008). *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. Yale University Press.
- Scott, D., & Beadle, S. (2014). *Improving the Effectiveness of Language Learning: CLIL and Computer Assisted Language Learning*. London: ICF GHIK.
- Scott, David, and Shane Beadle (2014). *Improving the Effectiveness of Language Learning: CLIL and Computer Assisted Language Learning*. London: ICF GHIK .
- Shabani, M. B., & Ghasemi, A. (2014). The Effect of Task-based Language Teaching (TBLT) and Content-based Language Teaching (CBLT) on the Iranian Intermediate ESP

- Learners' Reading Comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1713-1721.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction. *Applied linguistics*, 17(1), 38-62.
- . (1998). Task-Based Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286.
- , P., Willis, E. J., & Willis, D. (1996). Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction. *Readings in Methodology*, 13.
- Swan, M. (2005). Legislation by Hypothesis: The Case Of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376-401.
- Thomas, M. (2015). *Contemporary Task-Based Language Teaching in Asia*. Bloomsbury Publishing.
- ,& Reinders, H. (2010). Deconstructing tasks and technology. *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*, 1-13.
- Van den Branden, K. (2016). Task-Based Language Teaching. *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, 238.
- Vázquez, V. P., & Ellison, M. (2013). Examining Teacher Roles And Competences In Content And Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 4.
- Warschauer, M., & Meskill, C. (2000). Technology and Second Language Teaching. *Handbook of Undergraduate Second Language Education*, 303-318.
- Wei, Y. H. (2004). A Teaching Research on Task-Based Approach. *East-China Normal University Publisher*.
- Wolff, D. (2005). Approaching CLIL. In *Project D3-CLIL Matrix-Central Workshop Report* (Vol. 6, No. 2005, pp. 10-25).