Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca

UNIÓ EUROPEA
Fons Social Europeu

Memòria justificativa de recerca de les beques predoctorals per a la formació de personal investigador (FI)

La memòria justificativa consta de les dues parts que venen a continuació:
1.- Dades bàsiques i resums
2.- Memòria del treball (informe científic)

Tots els camps són obligatoris

1.- Dades bàsiques i resums

Títol del projecte ha de sintetitzar la temàtica científica del vostre document.
The interactional space in CLIL (Content and Language Integrated Learning) and EFL (English as a Foreign Language) classrooms

Dades de l'investigador (benficiari de l'ajut)

Nom	Cognoms
Anna	Marsol Jornet

Correu electrònic
amarsol@ub.edu

Dades del director del projecte

Nom	Cognoms
Elsa	Tragant Mestres de la Torre

Correu electrònic
tragant@ub.edu

Dades de la universitat / centre al que s'està vinculat

Universitat de Barcelona
Facultat de Filologia Anglesa i Alemanya
Gran Via de les Corts Catalanes, 585
08007 Barcelona

Número d'expedient

2010FI_B200028

Paraules clau: cal que esmenteu cinc conceptes que defineixin el contingut de la vostra memòria.
Anàlisi de la interacció, Aprenentatge integrat de continguts curriculars i llengua estrangera, Ensenyament i aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera, Metodologia d'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera, Immersió lingüística

Data de presentació de la justificació

30/06/2011

Resum en la llengua del projecte (màxim 300 paraules)

Aquest estudi pretén investigar els intercanvis verbals mestre/a – aprenent(s) en dos contextos d'instrucció diferents: classes amb un enfocament AICLE (Aprenentatge Integrat de Continguts Curriculars i Llengua Estrangera) on s'aprenen continguts no lingüístics a través de l'anglès, per una banda, i classes 'tradicionals' d'anglès com a llengua estrangera, on l'anglès és alhora objecte d'estudi i vehicle de comunicació, per una altra banda. Més concretament, les preguntes que formula el/la mestre/a, la producció oral dels aprenents i el 'feedback' del/de la mestre/a en els episodis d'atenció a la forma s'han estudiat a la llum de les principals teories provinents del camp de l'Adquisició de Segones Llengües (SLA) per tal de demostrar el seu paper en l'aprenentatge de l'anglès.
El corpus de dades prové de l'enregistrament de 7 sessions AICLE i d'11 sessions EFL enregistrades en format àudio i vídeo en dos centres públics d'Educació Primària (EP) de Catalunya. A cadascuna de les escoles, el/la mateix/a mestre/a és l'encarregat/da dels dos tipus d'instrucció amb el mateix grup d'aprenents (10-11 anys d'edat), fet que permet eliminar variables individuals com l'aptitud dels aprenents o l'estil del/de la mestre/a.
Els resultats mostren un cert nombre de similituds discursives entre AICLE i EFL donat que ambdós enfocaments tenen lloc en el context-classe amb unes característiques ben definides. Tal com apunta la recerca realitzada en aquest camp, la instrucció AICLE reuneix un seguit de condicions idònies per un major desenvolupament dels nivells de llengua anglesa més enllà de les classes 'tradicionals' d'anglès. Malgrat això, aquest estudi sembla indicar que el potencial d'AICLE pel que fa a facilitar una exposició rica a l'anglès i una producció oral significativa no s'explota degudament. En aquest sentit, els resultats d'aquest estudi poden contribuir a la formació dels futurs professors d'AICLE si es busca l'assoliment d'una complementarietat d'ambdós contextos amb l'objectiu últim de millorar els nivells de domini de la llengua anglesa.

Resum en anglès(màxim 300 paraules)

The present study seeks to explore teacher-learner(s) exchanges in two different instructional contexts: CLIL (Content and Language Integrated Learning) classrooms in which non-linguistic subject matter is learnt by means of English and 'traditional' EFL (English as a Foreign Language) classrooms where English is both object of study and vehicle for communication. More specifically, teacher questions, learner output and teacher feedback in 'focus on form' episodes are examined in the light of Second Languge Acquisition (SLA) theories in order to account for their contribution to the learning of English as a foreign language.
The database for this study consists of 7 CLIL lessons and 11 EFL lessons audio- and video-recorded in two Catalan Primary Education schools. In each school, the participating teacher is responsible for teaching CLIL and EFL to the same group of learners (10-11 years of age), which allows for straightforward comparisons to be made by avoiding individual differences such as learners' aptitude or teacher style.
Results point towards a number of discourse features shared by CLIL and EFL due to their taking place in a classroom context with well-defined characteristics. As previous research in this field has pointed out, CLIL instruction provides a number of ideal conditions for the development of the English language by going beyond the 'traditional' EFL classes. Nevertheless, the present study seems to indicate that the potentiality of CLIL in terms of providing a rich exposure to input and enhancing output production does not appear to be exploited appropriately. In this line, the current findings might contribute to the trainning of prospective CLIL teachers if the two forms of language education are to be approached as complementing one another with the ultimate goal of improving the overall mastery of English.

2.- Memòria del treball (informe científic sense limitació de paraules). Pot incloure altres fitxers de qualsevol mena, no més grans de 10 MB cadascun d'ells.

I. Introducció i antecedents

En el context escolar, una manera d'intensificar i augmentar les hores d'exposició a la llengua estrangera (en aquest cas, l'anglès) és mitjançant l'enfocament AICLE (Aprenentatge Integrat de Continguts Curriculars i Llengua Estrangera) o CLIL (Content and Language Integrated Learning). En els darrers anys, s'ha experimentat un augment considerable de la oferta d'aquesta modalitat d'aprenentatge en diverses comunitats autònomes (200-250 centres a Catalunya i 400 a Andalusia, aproximadament). La popularitat d'AICLE a Europa i a Espanya ha promogut la investigació d'aquest context d'instrucció des del punt de vista de la didàctica (Do Coyle, 2007), el discurs (Dalton-Puffer, 2007; Dalton-Puffer & Nikula, 2006), l'aprenentatge de continguts curriculars i l'adquisició de la llengua. Fins al moment, la majoria d'estudis s'han centrat en l'adquisició de la llengua estrangera dins d'aquest context en comparació amb el context 'tradicional' d'instrucció. A grans trets, la majoria d'estudis demostren que els aprenents AICLE obtenen millors resultats en els tests de competència global (Jiménez Catalan et al., 2006), tasques receptives i tasques productives (Lasagabaster, 2008). De totes maneres, cal destacar un major benefici a nivell receptiu que a nivell productiu. Aquesta situació és semblant a la que s'ha observat en els programes d'immersió al Canadà (Genessee, 1987; Swain & Lapkin, 1986). Pel que fa als diferents aspectes lingüístics, s'observen diferències significatives a favor dels aprenents AICLE majoritàriament a nivell morfosintàctic (Hüttner & Rieder-Bünemann, 2007) i lèxic (Sylvén, 2004, 2006).

Tot i el creixent nombre d'estudis tant a nivell nacional com europeu que se centren en els nivells finals de domini de la llengua en contextos AICLE/CLIL vers contextos 'tradicionals' EFL (English as a Foreign Language), hi ha una manca notable d'estudis que estudiïn les pràctiques locals de l'ús de la llengua en el context AICLE o que estableixin una comparació directa entre el context AICLE i EFL. A continuació, s'inclou una llista de les aportacions més rellevant dins del camp de l'anàlisi del discurs a l'aula:

- Estructura discursiva de les classes en context AICLE i EFL (Nikula, 2005, 2007a)
- Estratègies discursives del/de la professor/a (DeGraff et al., 2007; Pérez-Vidal, 2007; Dafouz et al., 2007; Dafouz & Llinares, 2008)
- Forma i funció de les preguntes del/la professor/a i dels aprenents (Dalton-Puffer, 2007)
- Funcions comunicatives (Llinares, 2004, 2005; Dalton-Puffer, 2005; Dalton-Puffer & Nikula, 2006; Dalton-Puffer, 2007)
- Producció oral i escrita dels aprenents (Llinares & Whittaker, 2007; Llinares & Morton, 2010)
- L'ús de l'anglès i de la llengua materna (Nikula, 2005; 2007b)
- Competència pragmàtica (Nikula, 2005, 2008; Gassner & Maillat, 2006)
- 'Feedback' i correcció (Dalton-Puffer, 2005, 2007)

Actualment, s'està treballant en la redacció de la revisió de la literatura dins del camp de l'anàlisi de la interacció en els contextos d'instrucció que s'estudien.

Finalment, cal remarcar que aquest estudi doctoral, que s'emmarca dins del projecte "Secuencias de desarrollo en la adquisición del inglés como lengua extranjera" (MEC: 2004-2007) i actualment renovat amb el títol "Edad, input y aptitud. Efectos a largo plazo en la adquisición del inglés en contextos formales" (MEC: 2007-2010), permetrà (a) aportar una nova perspectiva a l'estudi del desenvolupament morfosintàctic dins del context de l'aula en diferents contextos d'aprenentatge i (b) aprofundir en l'estudi sobre la quantitat i la qualitat d'input al qual els alumnes estan exposats. En un futur, es podran establir relacions entre tres elements en joc en l'aprenentatge de segones llengües: l'edat dels aprenents i l'edat que tenien a l'inici de l'aprenentatge de l'anglès, el tipus i la quantitat d'input lingüístic en la llengua meta que han rebut i, finalment, l'aptitud vers l'aprenentatge.

II. Marc teòric

Els primers resultats s'han explicat a la llum de la les teories provinents del camp de l'Adquisició de Segones Llengües (SLA) com la hipòtesi de l'input de Krashen i la hipòtesi d'output de Swain. Segons Krashen, l'exposició a la llengua que reben els aprenents ha de ser rica i, alhora, anar més enllà de l'estat actual dels aprenents (i+1) per tal de potenciar l'adquisició d'una segona llengua o llengua estrangera. A més, el fet que els aprenents tinguin l'oportunitat d'utilitzar la llengua oral de forma significativa també contribueix al desenvolupament de la llengua estrangera (Swain, 1985). Finalment, el fet de poder rebre la reacció ('feedback') del/de la mestre/a o dels/de les companys/es sobre la forma lingüística afavoreix el desenvolupament de la interllengua. Més recentment, Swain (1995) proposa que la producció que es modifica (gràcies al 'feedback') i, per tant es processa vàries vegades, esdevé el punt de partida en el desenvolupament de la llengua estrangera. Altres marcs teòrics provinents d'una vessant més pedagògica també s'han utilitzat com a marc de referència. Per una banda, la matriu de Cummins esdevé el punt de partida en l'anàlisi de les demandes cognitives i lingüístiques de les activitats/tasques que s'identifiquen al llarg de les unitats didàctiques de cada context d'instrucció.

III. Preguntes d'investigació i metodologia

En primer lloc, pel que fa a les preguntes d'investigació que es pretén respondre:

1. Quina és la forma i la funció de les preguntes del/de la mestre/a utilitzades com a eina d'elicitació per tal de promoure la participació dels aprenents en les classes CLIL i EFL que s'investiguen?

2. Quina és la naturalesa de la producció oral dels aprenents en les classes CLIL i EFL que s'investiguen? Qui inicia la seqüència i fins a quin punt es pot parlar de reproducció, producció semi-estructurada o producció no estructurada?

3. Fins a quin punt i de quina manera el/la mestre/a proporciona informació lingüística ('linguistic feedback') sobre les produccions correctes i incorrectes dels aprenents durant les activitats plenàries i el treball en grup en les classes CLIL i EFL que s'investiguen?

En segon lloc, pel que fa a la metodologia emprada, dos centres d'Educació Primària (EP) de Catalunya amb instrucció CLIL/EFL van ser seleccionats en funció del grau d'experiència i preparació dels docents en metodologia AICLE, informació que va ser proporcionada pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. En ambdós casos, els centres havien gaudit o estaven gaudint d'un PELE (Projecte Estratègic de Llengües Estrangeres) en la modalitat C (AICLE). Dins del marc d'aquest projecte, les dues mestres havien realitzat una estada en una universitat estrangera per ampliar la seva formació en AICLE i havien preparat materials adequats per poder utilitzar posteriorment a les respectives escoles.

Per tal de poder dur a terme un estudi comparatiu de la interacció verbal mestre/a – aprenent(s) en cada context d'instrucció, es va seleccionar una unitat didàctica impartida pel/per la mateix/a mestre/a i adreçada als mateixos aprenents per tal d'evitar els efectes de les diferències individuals. Aquest esdevé un dels grans potencials del disseny d'aquest estudi ja que la majoria d'estudis comparatius d'aquesta índole s'han realitzat amb un/a mestre/a i grup d'aprenents diferents en cada context. A continuació, es mostra el disseny d'aquest estudi de forma gràfica:

SCHOOL A	**SCHOOL B**
CLIL UNIT	**CLIL UNIT**
- TEACHER A - GROUP OF LEARNERS A	- TEACHER B - GROUP OF LEARNERS B
EFL UNIT	**EFL UNIT**
- TEACHER A - GROUP OF LEARNERS A	- TEACHER B - GROUP OF LEARNERS B

Pel que fa al perfil de les mestres, en concret, les dues són mestres generalistes amb especialitat d'anglès. Com s'ha apuntat, la mateixa mestra dóna les classes d'AICLE/CLIL i EFL. Pel que fa al grup d'aprenents, un grup de 5è de primària (10-11 anys d'edat) va ser seleccionat per tal de participar en l'estudi. El fet de seleccionar aquest tram d'edat corresponent al darrer cicle de l'educació primària té a veure amb les indicacions proporcionades per les mateixes mestres indicant que el grau de domini de la llengua (especialment, la producció oral) és major que al cicle mitjà.

El corpus de dades està format per 7 sessions CLIL/AICLE i 11 sessions d'EFL corresponents a una unitat didàctica en cada context per escola. La taula de més avall mostra el nombre de sessions enregistrades i la duració aproximada en minuts. Aquestes sessions es van enregistrar en format àudio i vídeo amb material electrònic especialitzat. També es van recollir dades de fonts secundàries com notes de camp, comentaris informals del/de la mestre/a a la finalització dels enregistraments i un qüestionari administrat als aprenents per tal d'elaborar el seu perfil (contacte amb la llengua estrangera, actitud vers les classe CLIL i EFL, etc.).

Table 1. CLIL database

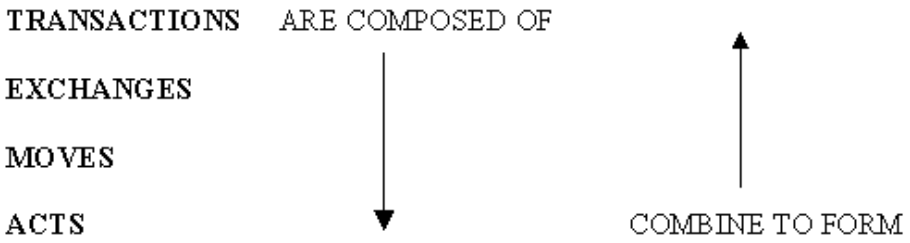
Lesson nº	School	Class time (min.)
1	A	40'
2	A	45'
3	A	46'
4	B	86'
5	B	60'
6	B	54'
7	B	52'
TOTAL		383'

Table 2. EFL database

Lesson nº	School	Class time (min.)
1	A	39’
2	A	37’
3	A	57’
4	A	47’
5	A	42’
6	B	66’
7	B	60’
8	B	37’
9	B	64’
10	B	38’
11	B	40’
TOTAL		527’

Pel que fa al tractament de les dades, es va procedir a la transcripció ortogràfica dels enregistraments i, posteriorment, a delimitació dels intercanvis verbals i a la codificació.

El intercanvis verbals mestre/a - aprenent(s) es van delimitar al llarg de les diferents activitats o tasques de cada sessió enregistrada. Fent referència a les unitats d'anàlisi emprades per Sinclair & Coulthard (1975), es va procedir a la codificació d'un tipus d'intercanvi ('eliciting exchange') i dels torns ('moves') que el componen, és a dir, iniciació ('initiation move'), resposta ('response move') i reacció ('reaction/feedback move'). Posteriorment, l'anàlisi de la naturalesa de cadascun d'aquests torns van ser emprats per donar resposta a les tres preguntes d'investigació proposades:



Sinclair & Coulthard (1975)

A continuació, s'adjunta una breu descripció de les categories emprades per a la codificació de les dades:

Referent a la primera pregunta d'investigació sobre el tipus i funció de les preguntes del/de la mestre/a, s'ha optat per la categorització emprada per Dalton-Puffer (2007) que classifica les preguntes en funció del tipus d'informació que es pretén elicitar. D'acord amb això, les preguntes s'han classificat en dos grans blocs que corresponen a preguntes que eliciten fets objectius ('*questions for facts')* i preguntes que van més enllà i requereixen l'aportació de descripcions, explicacions, hipòtesis, raons i opinions ('*questions for non-facts*'). En aquest sentit, mentre que el primer tipus de preguntes tendeix a generar produccions orals de baixa complexitat lingüística i cognitiva, el segon bloc de preguntes tendeix a elicitar estructures més complexes i que requereixen un esforç cognitiu més gran.

Pel que fa a la segona pregunta d'investigació sobre el tipus de producció oral dels aprenents, a continuació s'identifiquen les categories i s'inclou una breu descripció d'aquestes:

Who? / How?	**Answer** (The teacher initiates the sequence)	**Initiation** (The student initiates the sequence)
Reproduction	- The child reproduces what s/he has just heard (either after the teacher or another source of input) upon the teacher's request.	- The child reproduces what s/he has just heard (either after the teacher or another source of input) without the teacher's request.
Partially structured	- The child provides an answer to the teacher's question. The answer is pre-defined but it doesn't involve full reproduction. The learner has a certain degree of "freedom" (though limited) in answering.	- The child talks on his/her own initiative. This initiation contains bits and pieces of pre-defined language constructions.
Non-structured	- The child makes up his/her own answer.	- The child talks on his/her own initiative. The child picks up and assembles words on his/her own.

Referent a la tercera pregunta d'investigació que té com a objectiu l'anàlisi del tipus de "feedback" del/de la mestre/a vers la producció oral dels aprenents, les categories emprades (basades en Lyster, 1998; Lyster & Ranta, 2007) es descriuen a continuació:

	LANGUAGE	***CONTENT***
Non-corrective repetition (target output)	It provides confirmation related to the form of the learner's utterance. It is used to: a) *acknowledge* the form of the learner's utterance. b) *rebroadcast* the form of the learner's utterance in order to ensure that the whole class has heard. c) *hold the floor* and thereby buy time to plan the next move.	It provides confirmation related to the content of the learner's utterance. It is used to: a) *acknowledge* the content of the learner's utterance. b) *rebroadcast* the content of the learner's utterance in order to ensure that the whole class has heard. c) *hold the floor* and thereby buy time to plan the next move.
Signs of approval (target output)	They provide positive feedback related to the form of the learner's utterance. They include *affirmations* such as "yes", "yeah" and "ok" and *praise markers* like "excellent", "good", etc.	They provide positive feedback related to the content of the learner's utterance. They include *affirmations* such as "yes", "yeah" and "ok" and *praise markers* like "excellent", "good", etc.
Explicit correction (non-target output)	It indicates that the form of the learner's utterance is incorrect and directly provides the correct form accompanied by some metalinguistic information.	It indicates that the content of the learner's utterance is inaccurate or insufficient and it directly provides the appropriate answer. It might be preceded by an initial rejection "no" or "not really".
Recast (non-target output)	It provides a target reformulation of the learner's ill-formed utterance with no metalinguistic information.	It provides a target reformulation of the learner's inaccurate or insufficient message, mostly related to register appropriateness.

Clarification request (non-target output)	The teacher indicates to the learner that the previous utterance is ill-formed and that a repetition or reformulation is necessary. They include phrases such as "Sorry?") They are often used by teachers, not because they misunderstand, but rather to feign incomprehension and to intentionally draw attention to non-target forms.	The teacher indicates to the student that the message has not been understood and that a repetition is necessary. It can be considered a form of negotiating for meaning. They include phrases such as "I don't understand", "Sorry?" or "Pardon me?").
Repetition of error (non-target output)	The teacher repeats the learner's ill-formed utterance, adjusting the intonation to highlight the error.	The teacher repeats the learner's inaccurate message, adjusting the intonation to highlight the error. It includes sentences that begin with "do you really think that…?"
Elicitation (non-target output)	It is used by the teacher to elicit correct forms by means of: - *provding comments or posing questions* that have do to with the well-formedness of the learner's utterance ("How do we say this in English?" or "Is it singular?" - by *pausing* or *providing clues* to allow the learner to complete the teacher's utterance when the learner has difficulties in finding the right words and assembling them together ("It's a…?") - by directly asking the learner to *reformulate* ("Again?").	It is used by the teacher to elicit accurate messages by means of: - *provding comments or posing questions* that have do to with the veracity of the learner's utterance - *providing clues* or *asking them to think* further

Per a la codificació i maneig de les dades, s'ha utilitzat el software N-Vivo. Tot i que és un estudi eminentment de caràcter qualitatiu, s'han emprat mesures de caire quantitatiu (recomptes de freqüència) per tal d'aportar una visió més rica de la interpretació dels resultats.

IV. Restultats i conclusions

Actualment, s'està treballant en la redacció dels resultats. Per tant, aquest apartat encara no està del tot desenvolupat. A grans trets, es mostren els principals resultats obtinguts en relació a les preguntes d'investigació formulades.

- Pel que fa a les preguntes del/de la mestre/a com a eina d'elicitació, hi ha un clar predomini dels intercanvis mestre/a–aprenent encapçalats per preguntes que eliciten fets objectius que el/la mestre/a coneix en ambdós contextos. A més, aquest tipus de preguntes es poden identificar durant diferents episodis de la classe, és a dir, tant en activitats que tenen com a objectiu ampliar el repertori lèxic com en activitats que pretenen desenvolupar la comprensió oral de missatges senzills. Per altra banda, les preguntes que eliciten explicacions, descripcions, etc. són més freqüents en el context CLIL i gairebé inexistents en el context EFL.

- Pel que fa a la producció oral dels aprenents, s'observa un predomini de la producció semi-estructurada en ambdós contextos, però amb objectius força diferenciats. En el context EFL, aquest tipus de producció és característica en activitats en parelles que requereixen un intercanvi d'informació per tal de practicar una determinada estructura gramatical. Per altra banda, en el context CLIL, aquest tipus de producció es troba en activitats amb unes exigències cognitives elevades i que, a la vegada, porten a unes exigències lingüístiques al mateix nivell. Per tant, el suport lingüístic (suport visual o escrit) esdevé la base d'aquesta producció oral per part dels aprenents. Mentre que el mode de reproducció és similar en ambdós contextos, la incidència de la producció no estructurada varia d'un context a l'altre. De totes maneres, cal destacar que la producció no estructurada prové dels estudiants amb un nivell de llengua més elevat, amb una exposició més intensiva a

la llengua fora del context escolar i una motivació més elevada vers l'aprenentatge, com mostren les dades del qüestionari administrat individualment.

- Pel que fa a la última pregunta d'investigació referent al tipus de feedback durant els episodis d'atenció a la forma, els primers resultats apunten a un predomini de les explicacions i feedback del/de la mestre/a en el context EFL. Tot i que s'esperava que el nombre d'episodis d'atenció a la forma sigués mínim al context AICLE, els primers resultats apunten a l'existència d'episodis de negociació de la forma, sobretot a nivell fonètic i lèxic. Un anàlisi més avançat és necessari per un resultats més detallats i acurats.

Està previst dipositar tesi durant el segon semestre de l'any 2011.

V. Referències

Dafouz , E. et al. (2007). "Analysing Stance in a CLIL university context: Non-native speaker use of personal pronouns and modal verbs". *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education. Volume 10 (5):* 647-662.

Dafouz, E. & A. Llinares (2008). The Role of Repetition in CLIL Teacher Discourse: A Comparative Study at Secondary and Tertiary Levels. International CLIL Research Journal. Vol 1(1).

Dalton-Puffer, C. (2005). Negotiating Interpersonal meanings in naturalistic classroom disocurse: directives in Content and Lnaguage Integrated Classrooms . *Journal of Pragmatics,* 37/8, 1275-1293.

Dalton-Puffer, C. & T.. Nikula. (2006). Pragmatics of content-based instruction: teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics,* 27:241-267.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content-and-Language- Integrated Learning (CLIL) classrooms.* New York, Amsterdam: Benjamins.

De Graaff, R. *et al*. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 10/5: 603-624.

Coyle, Do. (2007). The Research Base for CLIL in Europe. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10/5.

Gassner, D., & Maillat, D. (2006). "Spoken competence in CLIL: a pragmatic take on recent Swiss data". In Dalton-Puffer, C. and Nikula, T., *Current Research on CLIL: special issue of VIEWZ*, 15/3, 15-22.

Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education.* Rowley, MA: Newbury House.

Hüttner, J. & Rieder-Bünemann, A. (2007). The effect of CLIL instruction on children's narrative competence. *View[s]*, 15 (3): 41 - 46.

Jiménez Catalán, R., Y. Ruiz de Zarobe, J. Cenoz Iragui. (2006). Vocabulary Profiles of English Foreign Language Learners in English as a Subject and as a Vehicular Language. *VIEWS: Vienna English Working Papers* 15/3 (Special Issue: Current Research in CLIL 1)

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal* 1: 31-42.

Llinares A. & R. Whittaker. (2007). Talking and writing in the social sciences in a foreign language: a linguistic analysis of secondary school learners of geography and history. In Content and Language Integrated Learning: Methods and Practice. RESLA Volumen monográfico. 83-94.

Llinares, A. & T. Morton. (2010). Historical explanations as situated practice in Content and Language Integrated Learning. *Classroom Discourse* 1/1: 65-84.

Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition, 20,* 51-81.

Nikula, T. (2005). English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications. *Linguistics and Education*, 16/1, 27-58.

Nikula, T. (2007a). "The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms". In Christiane Dalton-Puffer & Ute Smit (Eds.) *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse - CLIL: empirische Untersuchungen zum Unterrichtsdiskurs.* Frankfurt: Peter Lang, 179-204.

Nikula, T. (2007b). Speaking English in Finnish content-based classrooms. *World Englishes*, 26/2, 206-223.

Nikula, T. (2008). "Learning pragmatics in content-based classrooms." In Eva Alcón & Alicia Martinez-Flor (eds.) *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching, and Testing*. Clevedon: Multilingual Matters, 94–113.

Pérez-Vidal, C. (2007). "The need for focus on form (FoF) in Content and Language Integrated Learning approaches: An exploratory study" In F. Lorenzo, S. Casal Madinabeitia, V. de Alba Quiñones and P. Moore (Eds.), *Models and Practices in CLIL*, Volúmen Monográfico, University Pablo de Olavide, Sevilla.

Ranta, L., & Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. In R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 141-160). Cambridge: Cambridge University Press.

Sinclair, J.McH. and Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Smit, U. (2007). ELF (English as a lingua franca) as medium of instruction – interactional repair in international hotel management education. In: Christiane Dalton-Puffer and Ute Smit (eds.) *Empirical Perspectives on CLIL (Content and Language Integrated Learning)* (working title). [Series: Language in Context] Frankfurt: Peter Lang, 227-252.

Swain, M. and Lapkin, S. (1986). Immersion French in secondary schools: 'The goods' and 'the bads'. *Contact*, 5:3, 2-9.

Sylvén, L.K. (2004). *Teaching in English or English teaching? On the effects of content and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition. PhD thesis. Göteborg: Göteborg University.*

Sylvén, L.K. (2006). Extramural exposure to English. *VIEWZ. 16:3. 47-53.*

Whittaker, R & A. Llinares. (2009). CLIL in social science classrooms: analysis of spoken and written productions. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (eds.) Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe. Bristol: Multilingual Matters. 215-234.