

CONTRIBUCIÓN DE LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS A LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Lixan Escalona Sánchez. Universidad de Las Tunas. Cuba. Profesor de Inglés. M. Sc.
lixan@ult.edu.cu

Ulises Escalona Sánchez. Universidad de Holguín. Cuba. Profesor de Didáctica de las
Lenguas Extranjeras. Dr. C. uescalona@uho.edu.cu

Danis Figueredo Espinosa. Universidad de Las Tunas. Cuba. Profesor de Geografía.
Dr. C. danis@ult.edu.cu

EJE TEMÁTICO: Contribuciones desde las ciencias sociales y humanísticas para el desarrollo sostenible.

RESUMEN

Esta investigación pretende evaluar la percepción de los profesores de la enseñanza del inglés como lengua extranjera sobre la educación ambiental y su tratamiento en la enseñanza de idiomas. La intención de este trabajo es contribuir a la preparación de estos profesores a descubrir o redescubrir los objetivos y el alcance ampliado de su profesión. Es decir, que la enseñanza del inglés como lengua extranjera no se limite al desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, sino que les permita desplegar estrategias de pensamiento crítico que puedan ser útiles para la sostenibilidad ambiental; que la labor del profesor de inglés pueda utilizarse para promover comportamientos respetuosos hacia el medio ambiente y entre los ciudadanos, activando así una conciencia lingüística eco-aplicada de los profesores de inglés.

PALABRAS CLAVES: Conciencia lingüística crítica, Enfoque basado en tareas, Educación ambiental.

ABSTRACT

This research aims to assess the perception of teachers of teaching English as a foreign language on environmental education and its treatment in language teaching. The intention of this work is to contribute to the preparation of these teachers to discover or rediscover the objectives and expanded scope of their profession. That is, that the teaching of English as a foreign language is not limited to the development of students' linguistic competence, but allows them to deploy critical thinking strategies that can be useful for environmental sustainability; that the work of the English teacher can be used to promote respectful behaviors towards the environment and among citizens, thus activating an eco-applied linguistic awareness of English teachers.

KEY WORDS: Critical linguistic awareness, Task-based approach, Environmental education.

INTRODUCCIÓN

La educación ambiental puede considerarse como un esfuerzo concertado y conscientemente organizado para enseñar o llamar la atención de los seres humanos sobre el funcionamiento de los entornos naturales y sobre cómo éstos pueden gestionarlos y protegerlos. La protección del medio ambiente es, según Mc Pherson (2004), el aspecto de la educación ambiental que se refiere a las prácticas destinadas a proteger el medio ambiente por parte de individuos, gobiernos, entidades no gubernamentales o profesionales como los profesores de inglés. La educación ambiental abarca una amplia gama de cuestiones cuyo peligro se debe a las actividades humanas.

Entre estos temas se encuentran el calentamiento global, los gases de efecto invernadero, el agotamiento de la capa de ozono, la extinción de especies, la caza furtiva, las especies en peligro de extinción, el uso ineficiente de la energía, la destrucción del hábitat, la calidad del aire, la contaminación lumínica, acústica y visual, la contaminación del agua como los vertidos al mar, los vertidos de petróleo y las escorrentías urbanas; la radiación electromagnética y la salud, la proliferación y la lluvia radiactiva, los alimentos modificados genéticamente, el sobrepastoreo, el uso excesivo de pesticidas y herbicidas, la agricultura intensiva, la contaminación del suelo y la desertificación, la erosión, la crisis del agua, la sobrepesca, la tala ilegal y la deforestación.

La educación ambiental ganó mayor relevancia a partir de 1972, cuando la Conferencia de las Naciones Unidas de ese año animó a los estados miembros a pensar en los problemas ambientales globales. La conferencia hizo mucho hincapié en la educación ambiental. Para ello, la UNESCO-PNUMA de 1976, diseñó los objetivos de la educación ambiental en diferentes dimensiones como la conciencia de los problemas ambientales, la comprensión básica del medioambiente y sus problemas, el papel de los seres humanos en el medioambiente, las habilidades para superar los problemas ambientales, la capacidad para evaluar las soluciones propuestas a estos problemas y la participación en la resolución de los mismos.

DESARROLLO

Aproximación teórica a las categorías que sustentan la contribución de la clase de lengua extranjera a la educación ambiental

Cuba ha alcanzado resultados significativos en materia de educación ambiental, “el hecho de que desde 1959 ha existido en Cuba la voluntad política del Gobierno para elevar la calidad de vida del pueblo, destacándose dentro de otros aspectos, la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales existentes, heredados de la Cuba Neocolonial”. (A. Martínez; R. Díaz & H. Guillarte, 2019: 5)

La educación ambiental es necesaria para el profesor de inglés porque, según Babcook (1993), el aprendizaje exitoso del idioma implica igualmente una combinación exitosa de las micro y macro habilidades adquiridas en expresiones apropiadas de comunicación y los temas ambientales son temas ricos de comunicación. Repensar y ampliar los objetivos de la profesión de la enseñanza del inglés es otra de las razones por las que es necesario incluir la educación ambiental en la profesión.

Esto ha sido necesario por la llegada de enfoques de enseñanza más prácticos, como los modelos basados en las tareas y los contenidos, que se centran en las tareas y los contenidos asignados a los alumnos en lugar de centrarse abiertamente en las estructuras lingüísticas de las tareas. La educación ambiental debe incluirse "en el currículo para la integración de todo un sistema de elementos que contribuyan a la formación integral del estudiante" M. Mc Pherson (2004:6).

Existe la necesidad de incluir los temas ambientales en la enseñanza del inglés, Cates (1997:4) señala que no podemos llamar a nuestra enseñanza del inglés exitosa si nuestros estudiantes, por muy fluidos que sean, ignoran los problemas del mundo y no tienen conciencia social al utilizar sus habilidades comunicativas para abordar el crimen internacional, la explotación, la opresión o la destrucción del medio ambiente. Esto, según Cates (2005), explica el creciente interés en la última década por incorporar la educación ambiental en la enseñanza del inglés.

Estudios como los de Brown, (1990); Friel, (1991); Gамbee & Klausman, (1992); Jacobs, (1993); Jacobs & Cates, (1999); Trisler (1993) y Tang (2009) mostraron que cuestiones globales como los problemas ambientales y la crisis energética afectan a cada persona de la Tierra. Tang (2009) sostiene que estos temas pueden ser contenidos pertinentes para ser incorporados en el aprendizaje de idiomas. Además, como profesor que fundamenta su enseñanza en el contenido, Silver (1991) sostiene que los estudiantes aprenden mejor en el contexto de materiales relevantes, significativos, motivadores y auténticos que inspiran a los estudiantes a pensar y aprender a través de la práctica de la lengua extranjera.

Brown (1990), por su parte, sostiene que los profesores de inglés tienen la misión de ayudar a todos los habitantes del mundo a comunicarse entre sí para resolver el problema global. Esto se debe ciertamente al estatus global de la lengua inglesa. Maley (1992:73) afirma que: "Los problemas globales son problemas reales: la expoliación de los bosques tropicales, el adelgazamiento de la capa de ozono, la lluvia ácida, la eliminación de los residuos nucleares [y que] haciendo de los problemas globales un núcleo central en la enseñanza del idioma inglés, estos problemas se resolverían en cierta medida".

Según Tang (2009), el objetivo de incorporar la educación ambiental en el aula es concienciar a los estudiantes sobre las crisis ambientales globales. El conocimiento de la protección del medio ambiente es el núcleo de la educación ambiental y debe realizarse con cualquier grupo de edad (ya sea en los niveles de educación infantil, primaria, secundaria, post-secundaria o superior), con cualquier regla lingüística y con las especificidades del lenguaje como el vocabulario, las reglas gramaticales, la sintaxis, la semántica y el discurso de la lengua extranjera.

Así pues, la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera puede hacer hincapié en las competencias lingüísticas y en las cuestiones ambientales en el contexto escolar, con el fin de concienciar sobre cuestiones globales como la degradación del medio ambiente. Las actividades de concienciación ambiental podrían incluir las siguientes tareas, adaptadas de Jacobs & Cates (1999) escribir cartas a gobiernos, organizaciones y empresas; cultivar árboles y otras plantas; reducir el uso de papel, energía y envases de plástico; reutilizar materiales como botellas de vidrio;

reciclar materiales y comprar materiales reciclados como papel reciclado; educar a los demás y participar en campañas para persuadir a otros de que participen en acciones respetuosas con el medio ambiente.

Los materiales para la enseñanza simultánea del inglés y el desarrollo de la conciencia ambiental entre los alumnos pueden ser creados tanto por los profesores como por los alumnos. Los alumnos, por ejemplo, pueden acudir al aula con artículos o cintas de audio/vídeo de periódicos, revistas, radio, canales de televisión o de Internet. La Radio y Televisión Cubana tiene muchos programas que emite en colaboración con el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medioambiente. Los estudiantes también pueden reproducir canciones en inglés relacionadas con la educación ambiental de artistas populares locales o internacionales comprometidos con el medio ambiente. El contenido de dichas canciones podría utilizarse como tema de discusión o debate.

Ellos pueden proponer y debatir sobre temas de educación ambiental relacionados con los acontecimientos que se producen en su lugar de residencia. Por ejemplo, la tala ilegal de árboles en bosques de propiedad estatal; la contaminación de ríos y lagos, el rápido avance del mar en las costas; la quema de hierba con la esperanza de aumentar la fertilidad del suelo, la eliminación de residuos, la realización de un inventario de las especies animales y vegetales protegidas por el gobierno o la contaminación de un río cercano.

Pueden desarrollar la habilidad de escritura a través de la elaboración de cuestionarios sobre temas ambientales, lo cual permite despertar las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos, necesarias para la concienciación ambiental. La inclusión de las habilidades de pensamiento crítico en el aula puede ayudar a desarrollar aún más las habilidades comunicativas y el pensamiento analítico de los alumnos, y permite a los estudiantes practicar la comunicación en una variedad de situaciones sobre cuestiones globales.

La conciencia crítica del lenguaje, aborda los aspectos ideológicos del uso del lenguaje, y en las formas en que el lenguaje se relaciona con cuestiones sociales, como el poder, la desigualdad y la discriminación. El pensamiento crítico se ha definido de diversas maneras y se ha destacado su papel en el aprendizaje humano (cambio de comportamiento). Dowden (2002), por ejemplo, sostiene que pensar de forma crítica es, entre otras cosas, ser justo y tener la mente abierta mientras se piensa cuidadosamente en qué hacer o en qué creer.

Para Scriven & Paul (2004) pensar críticamente implica: ese modo de pensar -sobre cualquier tema, contenido o problema- en el que el pensador mejora la calidad de su pensamiento haciéndose cargo hábilmente de las estructuras inherentes al pensamiento e imponiendo normas intelectuales sobre ellas... en resumen, [el pensamiento crítico es] un pensamiento autodirigido, autodisciplinado, autocontrolado y autocorrectivo.

Del mismo modo, Hopper (2003:37) considera que un pensador crítico es aquel que "... se hace preguntas constantemente, tratando de distinguir entre hechos y opiniones. No se trata de memorizar, sino de analizar todos los aspectos de una cuestión para encontrar en la situación algo más que lo obvio y hace afirmaciones basadas en una lógica sólida y en pruebas fehacientes." Ennis (1978) declara que el pensamiento

debe ser crítico como "proceso que incorpora las habilidades necesarias para decidir qué hacer y creer".

Las definiciones citadas anteriormente consideran el pensamiento crítico en términos de la forma en que se procesa y aplica la información, e igualmente hacen referencia en la conciencia o el conocimiento de este proceso que tiene lugar. Este énfasis o conciencia es necesario para facilitar el pensamiento crítico en el aula. Es este tipo de pensamiento el que agudiza la atención de los alumnos sobre los asuntos del entorno y los impulsa a reaccionar en consecuencia.

Más concretamente, Halvorsen (2005) afirma que cuando pensamos de forma crítica sobre un tema determinado, nos vemos obligados a considerar nuestra propia relación con él y cómo encajamos personalmente en el contexto de la cuestión. Tsui (2008) define el pensamiento crítico como "una forma de razonar que examina la estructura y la lógica inherentes al propio funcionamiento intelectual", y Tang (2009) afirma que el pensamiento crítico es uno de los objetivos cruciales de la educación en su conjunto, y que está moldeado por la lengua.

Por lo tanto, los estudiantes que aprenden una segunda lengua/lengua extranjera tendrán que aprender y aplicar habilidades de pensamiento crítico en el contexto de la segunda lengua para poder pensar, evaluar y expresar sus ideas en esa lengua. La inclusión de la educación ambiental en el estudio de la lengua inglesa permitirá, sin duda, que los estudiantes mejoren sus habilidades o destrezas de pensamiento crítico y, al mismo tiempo, contribuirá a su desarrollo lingüístico, ya que las cuestiones ambientales, como el calentamiento global y las crisis energéticas, son temas de contenido interesante, relevante y debatible.

Jacobs & Cates (1999) presentan un buen número de preguntas que los profesores se plantean a menudo cuando se enfrentan a la inclusión de la educación ambiental en sus aulas. Por ejemplo ¿Debería ser cada lección una lección sobre temas globales? ¿Podemos enseñar lengua al mismo tiempo que enseñamos temas globales? ¿Cómo podemos obtener suficiente conocimiento sobre temas globales para incluirlos en nuestra enseñanza? ¿Cómo podemos conseguir materiales para la educación global? Jacobs & Cates (1999) se adelantan para intentar responder a estas preguntas de sondeo.

En cuanto a la primera pregunta, que se refiere a la inclusión de temas globales en todas las lecciones de inglés, sostienen que la infusión de la educación global en la enseñanza de segundas lenguas no implica necesariamente que cada lección, cada pasaje de lectura, cada discusión de grupo deba tratar sobre alguna preocupación global. La recomendación en este caso es que la educación ambiental sea una parte regular y consistente del plan de estudios, y no algo que se haga de forma esporádica o casual una o dos veces al año.

La segunda preocupación era la de la capacidad de enseñar la lengua y los asuntos ambientales al mismo tiempo. En este caso, los profesores podían hacer uso de los enfoques comunicativos. El enfoque comunicativo puede interpretarse de muchas maneras diferentes y utilizarse para describir una gran variedad de procedimientos en el aula, ya que se refiere a un conjunto diverso de principios bastante generales y no controvertidos. Al escribir sobre los principios, Richards (2005) plantea que el objetivo

general del aprendizaje de lenguas es la competencia comunicativa y que los alumnos aprenden una lengua utilizándola para comunicarse.

Richards (2005) considera que la comunicación auténtica y significativa debe ser el objetivo de las actividades en el aula. Además, plantea que tanto la fluidez como la precisión son dimensiones importantes de la comunicación y que esta implica la integración de diferentes habilidades lingüísticas. Crandall (1987) sostiene que el enfoque comunicativo es el que predomina en la enseñanza de segundas lenguas y subraya que las lenguas se aprenden mejor utilizándolas para comunicar un significado, que centrándose en el aprendizaje explícito de la gramática y el vocabulario.

Una forma de conseguir este enfoque en el significado es a través de la enseñanza basada en el contenido o en el tema, y los enfoques de enseñanza contemporáneos, como los basados en el contenido y en las tareas, que son aplicaciones del enfoque comunicativo. Por otro lado, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), según Seregely (2009) es un contexto educativo en el que una lengua extranjera, en la mayoría de los casos el inglés, se utiliza total o parcialmente como medio de instrucción en la enseñanza de asignaturas como Historia, Biología y, en nuestro contexto, Educación Ambiental.

El objetivo principal del método es mejorar la competencia lingüística de los alumnos gracias a una mayor exposición a la lengua meta. Entre los aspectos de mayor influencia del AICLE es, sin duda, el léxico de los alumnos. Al recibir inputs en lengua extranjera en diferentes materias de contenido, los alumnos de AICLE adquieren un conocimiento mayor y más profundo de términos técnicos y semi-técnicos que en otras concepciones de la enseñanza del inglés tradicional (Dalton-Puffer 2007: 5-6).

Este método se basa en la investigación de J. Cummins sobre el dominio del lenguaje académico interpersonal y cognitivo. Según Cummins, estos tipos de lenguaje se desarrollan de forma diferente porque uno tiene una base analítica y el otro una base social. Cummins argumenta que las personas desarrollan dos tipos de competencia lingüística: la cognitiva académica y la interpersonal, y que estos dos tipos de competencia varían en función del contexto del que dispone el alumno y del grado de desafío cognitivo de la tarea.

Este enfoque utiliza técnicas de aprendizaje cooperativo en las que los estudiantes trabajan en grupos de hablantes de inglés de varios niveles (tutoría entre iguales), lo que parece erradicar eficazmente las barreras a la comunicación. Al igual que en el enfoque basado en los contenidos, los textos y las tareas del enfoque basado en las tareas son auténticos. Las tareas auténticas son tareas que requieren que los alumnos utilicen la lengua extranjera de una manera que simula su uso en el mundo real o en la vida real fuera del aula de idiomas.

Por tanto, cuando se pide a los alumnos que rellenen los espacios en blanco, que cambien los verbos del pasado simple al presente simple, que den las formas correctas de los adjetivos o adverbios y que completen las tablas de sustitución, no están realizando tareas auténticas. Esto se debe a que tales ejercicios no son los que utilizamos en la vida cotidiana. Ejemplos de tareas auténticas serían escribir una queja sobre cualquier anomalía en el entorno (por ejemplo, la tala indiscriminada de árboles en la ciudad o el pueblo, la mala gestión de los residuos en la escuela, la ciudad o el

pueblo, la contaminación atmosférica, acuática o acústica en el entorno, la comida mal preparada, etc.)

Ejemplos de textos auténticos son los artículos de periódico, las canciones populares, las novelas, las entrevistas radiofónicas y los cuentos de hadas, mitos y leyendas tradicionales. Un cuento escrito para ejemplificar el uso del discurso reportado, un diálogo para ejemplificar formas de invitación y una versión lingüísticamente simplificada de una novela no son textos auténticos.

Van de Brenden (2007:4) considera que una tarea es "...una actividad en la que una persona se involucra para alcanzar un objetivo y que requiere el uso de la lengua" Esta definición considera la lengua como un medio para alcanzar un fin. Es decir, al comprender el input lingüístico y producir el output lingüístico; mejor aún, al interactuar con otras personas en situaciones de la vida real mediante el uso de la lengua, el objetivo que el alumno tenía en mente podría alcanzarse mejor. La enseñanza de idiomas basada en tareas considera que las tareas proporcionan a los alumnos una experiencia directa e inmediata del uso de la lengua en la comunicación.

Las tareas focalizadas, las tareas previas y la retroalimentación sobre las tareas permiten a los alumnos fijarse en las formas lingüísticas, utilizarlas en condiciones reales de funcionamiento y recibir retroalimentación sobre su uso de la lengua. Se da prioridad a la realización de algo a través de la lengua más que a la práctica de elementos lingüísticos predeterminados.

Por tanto, el lenguaje de las tareas no es predecible. La atención se centra en el resultado o producto de la tarea y no en el hecho de que los alumnos hayan utilizado una forma lingüística concreta para completarla. Una tarea puede basarse en cualquiera de los temas o preocupaciones del entorno que se han expuesto en la sección del modelo de contenidos de este documento. En otras palabras, se considera que los alumnos han tenido éxito si han realizado la tarea, independientemente de la lengua que hayan elegido para realizarla.

Sugerencias metodológicas para el desarrollo de la educación ambiental a través del enfoque basado en tareas

Para que el enfoque basado en tareas funcione con éxito, Beaven (2005:4) sugiere fomentar un ambiente de clase que genere confianza e intercambio, de modo que los alumnos estén dispuestos a compartir información real sobre los demás. Durante las tareas previas y las actividades de la tarea, comprobar que los alumnos entienden lo que tienen que hacer, ayudarles con cualquier problema e introducir elementos lingüísticos si se les pide ayuda. Es necesario anotar cómo los alumnos se enfrentan a la tarea y observar el uso correcto o problemático de la lengua, pero no se deben corregir ni participar en ella.

Después de que los alumnos hayan realizado una tarea - dar información sobre si los alumnos han realizado la tarea con éxito, - introducir el lenguaje que necesitaban pero que no han utilizado, señalar los errores significativos y decirles lo que han hecho bien. En cuanto a cómo obtener los conocimientos necesarios para enseñar cuestiones ambientales en el aula de inglés, se recurre al objetivo de educación ambiental de las Naciones Unidas, que estipula que el conocimiento es importante y que, en un

paradigma educativo centrado en el alumno, el profesor ya no se considera la fuente clave de conocimiento para los alumnos.

En lugar de ser "Sabios en el escenario", los profesores son ahora "Guías al lado", facilitando el aprendizaje, ayudando a los alumnos a descubrir cómo pueden ser aprendices independientes. Hoy en día, los profesores ya no tienen miedo de decir a los alumnos: "No lo sé. ¿Por qué no lo averiguas y me enseñas a mí y al resto de la clase? O "No lo sé. ¿Cómo podemos averiguarlo juntos?". Además de obtener conocimientos de los alumnos y con ellos, otro lugar al que acudir es a los profesores de otras asignaturas.

Los proyectos interdisciplinarios han ganado mucha popularidad hoy en día y ofrecen excelentes oportunidades para que los profesores de diferentes asignaturas aprendan unos de otros mientras guían el aprendizaje de los alumnos. Además, Richards (2005) afirma que ahora se anima a los profesores a examinar y confrontar las ideologías subyacentes de los textos y los libros de texto. Los libros de texto han dejado de ser herramientas indispensables y se consideran instrumentos de control que obstaculizan la creatividad de los profesores.

Además, Lie (1992) propone que los profesores pueden colaborar con otros para crear y compartir materiales tomando, por ejemplo, algún material sobre temas globales de un artículo de periódico sobre hornos solares, y combinándolo con la técnica del rompecabezas para la enseñanza de la lectura, en la que un pasaje de lectura se divide en partes y grupos de cuatro o menos estudiantes se convierten en expertos en una parte del pasaje y luego enseñan su parte a los demás, tras lo cual los estudiantes hacen un examen o realizan una tarea basada en el pasaje completo. Los materiales de educación ambiental pueden ser elaborados por los alumnos (Deller, 1990; Jacobs, 1993).

Esto es el resultado del cambio del enfoque tradicional centrado en el profesor al enfoque centrado en el alumno. A raíz de este cambio, se ha descubierto que permitir que los alumnos busquen y lleven al aula materiales de aprendizaje de la lengua inglesa adecuados para ellos es una forma de promover el enfoque centrado en el alumno Pramoosook (2009) y el pensamiento crítico. Las tareas de los materiales de los alumnos tienen que estar diseñadas de forma que sean similares a las tareas y actividades del mundo real a las que los alumnos se enfrentarán en su vida real.

Para realizar estas tareas, los profesores deben actuar como facilitadores en lugar de conductores y controladores de todas las actividades de aprendizaje (Tudor, 1997). Además, las evaluaciones deben basarse tanto en los productos como en el proceso de aprendizaje. El enfoque centrado en el alumno requiere que los estudiantes cooperen y colaboren en todos los aspectos del aprendizaje, incluida la selección y creación de materiales adecuados para su propio aprendizaje.

CONCLUSIONES

Se corroboró una sólida producción de materiales didácticos por la comunidad científica especializada que favorece el enfoque ambientalista en las clases de lengua extranjera para generar y mantener la conciencia ambiental en los alumnos, debido a que en las clases se reveló que los profesores de inglés no realizan adecuadamente un tratamiento didáctico a la educación ambiental en la enseñanza del inglés. Además, los

profesores no estimulan adecuadamente la comunicación proactiva que desencadena el pensamiento crítico sobre las tareas lingüísticas que abordan cuestiones ambientales. Se elaboraron sugerencias metodológicas para el tratamiento e integración de la educación ambiental desde los diferentes métodos, técnicas y procedimientos de la enseñanza del idioma inglés para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa y la formación integral de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Babcock, S. P. (1993). *The Significance of Cultural Influences within the ESL/EFL Classroom: A Taiwan Experience*. Eric Document Reproduction Service Number 375681, 29.
- Beaven, B. (2005). *Task-based approaches*. Mitsprache Nr. 15, autumn 05. Berlin: CornelsenVerlag. 1-5.
- Brown, H.D. (1991). *50 Simple things you can do to teach environmental awareness and action in your English language classroom*. The Language teacher 15, 4-5.
- Cates, K. A. (2005). *Teaching for a better world: Global issues and language education in Japan*. in Osler, A. and Starkey, H. (eds.) *Citizenship and Language Learning: International Perspectives*. UK: Trentham. 59-73.
- Crandall, J. (Ed.). (1987). *ESL through content-area instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from Europe*. In Delanoy, W. & Volkman, L. (eds.). *Further perspectives for English language teaching*. Heidelberg: Carl Winter. 1-15.
- Deller, S. (1990). *Lessons from the learner: Student-generated activities for the language classroom*. London: Longman.
- Díaz, R. (2004). *La educación ambiental en la formación de docentes*. Editorial Pueblo de Educación. La Habana.
- Dowden, B. (2002). *Definition of critical thinking*, <http://www.csus.edu/indiv/d/dowdenb/4/ct-def/def-of-ct.htm>
- Ennis, R. (1993). *Critical thinking assessment. Teaching for higher order thinking*, 32(3), 179-186.
- Fualefeh, A., Lukong, O.T., Opio, A., Nduge, A., Tekwa, K., Alemji, S., & Titanji, L. B. (2006). *Graded English for colleges 1*. (2nd edition). Bamenda: Anucam Educational Books Plc.
- Friel, M. (1991). *Developing environmental awareness in engineering students*. English Language Forum, 29 (3).
- Gambee, H. & Klausman, J. (1992). *Integrating environmental awareness in the ESL Classroom*. TESOL matters, 2 (5), 11.

- Halvorsen, A. (2005). *Incorporating critical thinking skills development into ESL/EFL courses*. The internet TESL journal, Vol. XI, No. 3, <http://iteslj.org/Techniques/Halvorsen-CriticalThinking.html>
- Hopper, C. (2003). *Practicing college learning Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Jacobs, G. M., & Cates, K. (1999). *Global education in second language teaching*. KATA, 1(1), 44-56.
- Lie, A. (1992). *Jigsaw: Cooperative learning for EFL students*. *Cross currents*, 19, 49-52.
- Maley, A. (1992). "Global issues in ELT". *Practical English teaching*, 13 (2),73.
- Mc Pherson, M. (2004) La dimensión ambiental en la formación inicial de docentes en Cuba. Una estrategia metodológica para su incorporación. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Nduge, A.E., Morfaw, P.A., Tatuh, F.A., Elume, G.D., Ntam, E.N. & Akumengwa, E.N. *Learn English: Understand climate change: Students' book 3*. Limbe: Cosmos Educational Books Press Ltd.
- Nduge, A.E., Obenson, G.A., Mballe, S.E., Bessem, B.B., Evele, E.M., Zeh, C.M. & Edoa, M. *Learn English: Understand climate change: Students' book 4e*. Limbe: Cosmos Educational Books Press Ltd.
- Richards, J.C. (2005). *30 years of TEFL/TESL: A personal reflection*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Rivers, W. (1976). *Speaking in many tongues: Essays in foreign language teaching (2nd edition)*. Rowley, MA: Newbury House.
- Scrivener, M. & Paul, R. (2004). *Defining critical thinking*, http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinking.cfm
- Seregély, E. M. (2007). *Comparing lexical learning in CLIL and traditional EFL classrooms*. Vienna: University of Vienna.
- Silver, R. (1991). *Content-based language teaching: Introduction*. *The Language Teacher*, 15 (11), 2.
- Stroupe, R. R. (2006). *Integrating critical thinking throughout ESL curricula*. *TEFL Reporter*, 39(2), 42-61.
- Tang, Y. C. (2009). *The preliminary study for incorporating environmental education into English curriculum and teaching*. Dahan: Dahan Institute of Technology.
- Trisler, C. E. (1993). *Global issues and environmental education*. (Eric Document Reproduction Service No. ED359051). www.sci.edu.ca/wje World Journal of Education Vol . 1, No. 1; April 2011 ISSN 1925-0746 E-ISSN 1925-0754 118
- Tsui, C. F. (2008). *Character education in demand for the university EFL classroom*. *Foreign language studies*. Vol. 8, 83-101.

- Tudor, I. (1997). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (2005). *Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability: United Nations decade of education for sustainable development (2005-2014): Education for sustainable development in action*. Technical Paper N° 2 – 2005: UNESCO education sector.
- UNESCO-UNEP. (1976). *The Belgrade Charter: A global framework for environmental education*. *Connect*, 1(1), 1-9.
- Van de Branden, K. (2007). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weaver, L. B. (2006): *TEFL/TESOL basic theory: Solving the mystery*.