

Conceptualización de la interacción oral por parte de los profesores de español como lengua extranjera en formación inicial

Conceptualization of oral interaction by teachers of Spanish as a foreign language in initial training

Ana Indira Franco Cordon

Escuela Diplomática de España / Instituto Cervantes
anaindira@gmail.com

Jaume Batlle Rodríguez

Universitat de Barcelona
jaumebatlle@ub.edu

Resumen

En la formación de profesores de español como lengua extranjera, las creencias iniciales de los futuros docentes son determinantes a la hora de comprender cómo proyectan su práctica docente futura. Este estudio se centra en la comprensión de la interacción oral por parte de una serie de profesores de español como lengua extranjera que inician su formación en ese ámbito, en un curso del Instituto Cervantes. El análisis llevado a cabo muestra que los profesores, en su etapa formativa inicial, comprenden la interacción oral de manera compleja, como un modo de comunicación oral, con acciones no verbales, multimodal, con varios participantes que desempeñan distintos roles y construyen el discurso de manera conjunta y recíproca; con relevancia del contexto, varios posibles registros, y múltiples acciones comunicativas. Se analizan estos elementos y se valora la conveniencia de ahondar en algunos de ellos en la formación.

Palabras clave: Interacción oral, español como lengua extranjera, formación de profesores, creencias, conceptualizaciones, discurso del aula.

Abstract

Beliefs which pre-service teachers bring to their Spanish as a foreign language (SFL) teacher education are essential to help us understand how they orient their future teaching. Framed within the teacher education program of the Instituto Cervantes, this research examines how a group of novice SFL teachers conceptualizes spoken interaction. The results of the analysis evidence that teachers in pre-service courses have a complex understanding of spoken interaction: as a mode of communication that is spoken and includes non-verbal actions, multimodal, where various participants perform distinct roles, it is jointly constructed and reciprocal; context is relevant, use different registers, and perform several communicative actions. These features are analyzed, and the teacher educators/researchers consider exploring further some of these issues in teacher education courses.

Keywords: Spoken interaction, Spanish as a foreign language, teacher education, beliefs, conceptualizations, classroom discours

Introducción

En el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE en adelante), no cabe la menor duda de que la interacción oral constituye un modo de comunicación fundamental (Pinilla, 2004; Clavel, 2021). Establecida por el *Volumen Complementario* como modo de comunicación (Consejo de Europa, 2020), la interacción oral vertebra toda comunicación que realizamos verbalmente en el aula, ya sea en la comunicación que se establece entre profesores y alumnos como en la que se establece entre alumnos (Walsh, 2011). En este sentido, las acciones comunicativas propias del docente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, como corregir, dar instrucciones o establecer un determinado discurso social (González Argüello, 2010) se llevan a cabo primariamente en la interacción. Así, la interacción oral es un medio para el aprendizaje (*learning through talk*) y, al mismo tiempo, un objetivo de aprendizaje (*learning to talk*) (Mercer, 2021).

La interacción oral como modo de comunicación está presente constantemente en nuestras rutinas sociales. Tanto en el aula como fuera de ella, la interacción oral se caracteriza por unos rasgos específicos, que la determinan y la diferencian de otros modos de comunicación (Thornbury & Slade, 2006). Así, tal y como se desprende de la etiqueta, la interacción es oral, es decir, se produce por medio del habla y, a la vez, es multimodal (Meyer, Streeck & Jordan, 2019), dado que combina recursos verbales y no verbales. Asimismo, se construye en tiempo real por parte de dos o más personas (Schwab, 2011) que co-construyen o desarrollan conjuntamente la interacción, por lo que se debe considerar un modo de comunicación contingente y dinámico (van Lier, 1996). Las intervenciones tienen un carácter retrospectivo y prospectivo y se construyen a partir de una alternancia de turnos de habla determinados por el contexto intrainteraccional y que se van adaptando continuamente, lo que da pie a procesos de co-construcción de significado distintos.

En el aula de lenguas extranjeras, la interacción oral se considera una interacción institucional (Drew & Heritage, 1992) que mantiene una relación intrínseca con el foco pedagógico inherente a la acción didáctica (Seedhouse, 2004). Bajo parámetros propios del enfoque comunicativo a la enseñanza de ELE, la práctica de la interacción oral se comprende como una acción didáctica fundamental en la generación de aprendizaje (van Lier, 1996; Ellis, 2000), así como para el desarrollo competencial de los alumnos, acción en la que dos alumnos o más llevan a cabo una interacción con un objetivo comunicativo, que va más allá de la práctica formal de determinados elementos del sistema (Widdowson, 1978; Lightbown & Spada, 1993). Esta práctica se suele considerar como más cercana a las acciones comunicativas propias de un contexto extrapedagógico no institucionalizado, dada la apriorística relación de simetría entre los participantes (Battle, 2013) y por el hecho de no haber un rol institucionalizado en la interacción, como es el del profesor.

La importancia de la práctica de la interacción oral en el aula de ELE implica la necesidad de tenerla en consideración en la formación docente. El hecho de conocer cómo se caracteriza la práctica de la interacción oral permite al docente tener un mayor conocimiento de lo que ocurre cuando propone una actividad de interacción y, en consecuencia, le permite al profesor estrechar la distancia entre lo que planifica y lo que ocurre en el aula (González Argüello, 2010). Dadas estas circunstancias, se hace evidente la necesidad de que los profesores en

formación tomen conciencia sobre las características de las interacciones en el aula y de la relación que guardan con el aprendizaje (Sert, 2019). Los profesores en formación, sin embargo, inician los procesos formativos ya con una serie de creencias y representaciones acerca de lo que es la realidad de la enseñanza-aprendizaje en la que están iniciando su camino profesional (Horwitz, 1988). En este sentido, el conocimiento de las conceptualizaciones iniciales de los profesores en formación permite establecer puntos de partida para la construcción de las acciones formativas eficaces (Joram & Gabriele, 1998; Radwan, 2019).

Con el objetivo de comprender en profundidad la ideación que los profesores de ELE en formación tienen acerca de la interacción oral como modo de comunicación, este estudio analiza las conceptualizaciones y caracterizaciones que una serie de profesores en formación hacen de la interacción oral. Más concretamente, este artículo focaliza su atención en los elementos propios de la interacción que se destacan en las construcciones conceptuales y determina qué idea del modo de comunicación subyace en la comprensión de la interacción oral por parte de los profesores en formación.

Marco teórico

Las creencias iniciales en la formación de profesores

Un sistema de creencias representa una manera de comprender la realidad, que influye en la propia actuación (Pajares, 1992). El acto de enseñanza aprendizaje, como realidad concreta, implica que los actores participantes en el mismo cuentan con sistemas de creencias sobre su funcionamiento. En el ámbito pedagógico, los docentes toman como punto de partida sus sistemas de creencias, como entramados conceptuales que aúnan aspectos teóricos con la práctica docente, consideraciones pedagógicas con comprensión de lo que es el aprendizaje o visiones de lo que es un aprendiente con la conceptualización de cómo se enseña y los contenidos que se deben impartir. En esencia, pues, una creencia es una proposición que, consciente o inconscientemente, es aceptada como verdadera por parte de un individuo, la cual le determina su pensamiento y su conducta (Borg, 2001: 186). No podemos dejar de añadir que a la hora de investigar sobre creencias, nos encontramos con una dificultad, asociada a la gran variabilidad terminológica que existe para referirse a ellas (Pajares, 1992: 309; Ramos, 2005: 15).

Cuando los futuros docentes, ya profesores en formación, inician los primeros pasos en su proceso formativo, se encuentran con una realidad conceptual y procedimental que reflexiona sobre una realidad que ellos ya han vivido (Farrell & Bennis, 2013). Puesto que anteriormente han sido estudiantes, han podido experimentar aunque sea desde el otro lado, qué significa aprender y enseñar. Los profesores en formación, pues, al iniciar los procesos formativos, ya tienen establecidas una serie de creencias acerca de lo que significa enseñar y aprender (Borg, 2003; Gao, 2014), creencias que pueden chocar, en mayor o menor medida, con cómo se presenta el acto de enseñanza aprendizaje en la formación que inician. Las creencias iniciales determinan en gran medida cómo comprenden los profesores en formación la realidad educativa a la que se están aproximando.

En el ámbito específico de la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, los profesores en formación configuran sus creencias iniciales sobre diversos aspectos que han vivido como estudiantes (Tanase & Wang, 2010), tales como una determinada visión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento de la materia por impartir y el conocimiento pedagógico necesario para ello, los roles tanto de profesor como de alumnos o el desarrollo formativo propio (Fang, 2009). En términos generales, podemos hablar de creencias sobre la lengua y creencias sobre el aprendizaje de lenguas (Riley, 1997).

Las creencias del docente conforman un aspecto fundamental para la actuación docente. No obstante, las creencias no deben concebirse de manera aislada de las suposiciones que el docente tiene para con el acto de enseñanza-aprendizaje, así como de los conocimientos que el docente mantiene para con tal acto (Woods, 1996). Creencias, suposiciones y conocimientos se deben concebir de manera integrada e, incluso, en ocasiones son difíciles de diferenciar (Verloop et al., 2001). Con el fin de situar mejor las creencias entre los factores individuales que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera, se han desarrollado diversos modelos de representación y explicación de estas. Aunque estos modelos se refieren en primera instancia a los aprendientes, consideramos que resultan válidos para nuestros objetivos ya que nos referimos a profesores en su formación inicial, en los que tiene gran peso su experiencia previa como aprendientes.

El primer modelo es el de Mantle-Bromley (1995), en el cual se relacionan e influyen la dimensión afectiva, la dimensión cognitiva y el comportamiento; las tres dimensiones serían parte de las actitudes. En este modelo, las creencias se encuentran en la dimensión cognitiva, es decir, aquello que sabe o conoce de la materia objeto de aprendizaje. Otro modelo reconocido que también sitúa las creencias en la dimensión cognitiva del aprendiente es el de Benson y Lor (1999), que destaca por establecer varios niveles de abstracción. Según este, en un primer nivel encontramos las concepciones sobre qué es una lengua extranjera y el proceso para aprenderla; se trata de ideas muy generales formadas con el tiempo a partir de las experiencias previas y de la cultura de la que participa. De acuerdo con este modelo, las concepciones condicionan las creencias, que son más concretas –las situamos en un segundo nivel–, ya que se trata de ideas concretas sobre determinados aspectos relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera. Las creencias se manifiestan en maneras de aprender, que sí son directamente observables, como por ejemplo, las estrategias de aprendizaje.

En la misma línea, Wenden (1998, 1999, 2001) considera las creencias como una parte del conocimiento metacognitivo (Flavell, 1981). Sin embargo, para esta autora, el conocimiento metacognitivo tiene más posibilidades de cambiar que las creencias, de forma inconsciente –a través de la observación o imitación– o consciente (con la mediación de padres, profesores u otras personas) y puede ser verbalizado. En el conocimiento metacognitivo, según Wenden, se distinguen, fundamentalmente, percepciones, creencias y conceptos. Además, se identifican los siguientes componentes: el conocimiento de la persona –que se relaciona con las propias experiencias previas de aprendizaje de una lengua extranjera–, el conocimiento de la tarea –sobre el objetivo percibido de la tarea, los tipos de tareas y lo que se requiere para alcanzar los objetivos de la tarea con éxito–, y el conocimiento estratégico –aquel que es visible al aplicarlo directamente el aprendiente cuando selecciona y pone en marcha estrategias de aprendizaje. En nuestro caso, nos interesaremos por el conocimiento de la tarea

que los profesores en formación tienen, en concreto sobre el tipo de tarea, es decir, el conocimiento sobre la interacción oral.

Interacción oral: creencias de los profesores de lenguas extranjeras

Varios estudios han abordado las creencias sobre la práctica de la interacción oral por parte de profesores de lenguas extranjeras ya experimentados. Entre ellos, Johnson (1992) observa que los profesores comprenden la interacción oral como un modo de comunicación cuya práctica implica su desarrollo como destreza. García-Ponce, et al. (2017) indican que las creencias de los docentes son determinantes tanto a la hora de establecer los procesos de negociación del significado implicados en la interacción oral como a la hora de dar retroalimentación a los alumnos. Petek (2013) y García-Ponce et al. (2018) observan que las creencias de los docentes con respecto a la interacción oral influye en las prácticas docentes y se contradicen con los principios propios de la enseñanza de la lengua de orientación comunicativa, mientras que Garton (2008) determina que las creencias sobre el aprendizaje por parte de las profesoras que analiza coincide con el tipo de interacción que las docentes llevan a cabo. Battle y Mañas (2021), por su parte, observan que tanto los profesores en formación como los profesores experimentados consideran la interacción oral como un modo de comunicación adecuado para desarrollar acciones comunicativas con foco en el significado y para desarrollar un ambiente de confianza en clase. Sin embargo, se detecta que los profesores en formación tienden significativamente a utilizar la interacción oral para el tratamiento de cuestiones gramaticales. Li y Walsh (2011) observan que los profesores consideran el nivel de competencia y las actitudes de los estudiantes como los dos elementos más significativos a la hora de valorar el peso de la interacción oral en sus clases. Díaz, Alarcón y Ortiz (2015) destacan que los profesores se consideran como modelos de lengua cuando participan en interacciones orales con sus alumnos.

En relación con las creencias de los profesores en formación con respecto a la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, estas han sido estudiadas desde múltiples perspectivas y focalizando la atención en una gran cantidad de aspectos, tales como el uso de la L1 en el aula (Turnbull, 2018), la práctica de la expresión escrita (Tagle et al., 2017), la enseñanza de la gramática (Çalışır & Yangın, 2019) o la aplicación del enfoque comunicativo (Li, 1998). Los estudios previos que han tratado las creencias de los profesores en formación con respecto al desarrollo de la interacción oral en el aula han estado mayoritariamente centrados en comprender cómo tales profesores conciben los procesos didácticos y metodológicos subyacentes a las actividades que implican oralidad en el aula. Así, Turnbull (2018) observa que los profesores en formación consideran que las interacciones orales en el aula de lenguas extranjeras se deben llevar a cabo en la lengua objeto de aprendizaje. Gürsoy (2018), en un estudio que compara las creencias de un grupo al iniciar su etapa formativa con otro grupo que la finaliza, destaca que los profesores en formación, en los primeros estadios formativos, no consideran las actividades de comunicación como prácticas propias para el desarrollo de la habilidad oral debido a su experiencia previa, fundamentada en una metodología tradicional, como estudiantes de lenguas extranjeras. Asimismo Cañadillas (2015) observa en el contexto indio cómo las creencias sobre la expresión e interacción oral de los profesores chocan con el contexto, de fuerte tradición oral y prácticas muy arraigadas. Por su parte, Dinçer y Yeşilyurt (2013), en un estudio centrado en las creencias sobre las actividades de expresión e interacción oral en el contexto turco, observan que los profesores en formación

consideran esta habilidad como la más importante, la relacionan intrínsecamente con la metodología propia del sistema de enseñanza y supeditan su puesta en práctica a las características del contexto en el que se imparte la docencia.

Tras haber observado la manera como se han abordado las creencias de los profesores en torno a la interacción oral, nos proponemos analizar las ideaciones de profesores en relación con el concepto mismo de interacción oral.

Metodología

En el presente artículo son objeto de estudio las conceptualizaciones de la interacción oral por parte de profesores de ELE en formación, que se realizaron al inicio de un curso centrado en el tratamiento de la interacción oral en el aula de español lengua extranjera (ELE), en el marco de los programas de formación para profesores de ELE que ofrece el Instituto Cervantes.

El corpus está conformado por las reflexiones iniciales de los profesores en formación participantes en dos ediciones diferentes, en septiembre de 2020 y septiembre de 2021. Se llevaron a cabo un total de 179 intervenciones, con un total de 43.793 palabras y una media aproximada de 244 palabras por intervención. Estas reflexiones se realizaron en una actividad inicial durante los primeros días de curso. Los alumnos, en grupos de ocho participantes, tenían que participar en un foro con la intención de exponer sus creencias iniciales en torno al tratamiento de la interacción oral en el aula de ELE. Para ello, se propuso una serie de preguntas, a modo de catalizador, que incidían en qué entendían ellos por una actividad de interacción oral, qué actividades de interacción oral les gustaban, qué creían que necesitaban los alumnos de ELE para aprender a hablar, qué les ayudaba a ellos a hablar en una lengua extranjera y cuándo empezaron ellos a hablar las lenguas extranjeras que dominaban. Este estudio se centrará únicamente en cómo los profesores en formación entendían qué era una actividad de interacción oral. Cabe destacar que la profesora formadora del curso solo participó en el foro para abrirlo y cerrarlo con la intención de dar todo el protagonismo a los profesores en formación y que pudieran expresar sus ideas y discutir las libremente entre ellos, excepto en alguna ocasión en la que intervino para pedir que algún alumno hiciera una aclaración sobre lo que había dicho, si no se resolvía entre los propios compañeros.

Los participantes en la investigación son 80 profesores en formación de español como lengua extranjera (64 mujeres y 16 hombres, de entre 22 y 55 años), todos ellos españoles o profesores de origen hispanoamericano, aunque también participaron una profesora de Nigeria, un profesor de Benín, dos profesoras italianas, una irlandesa, un profesor de Bélgica (con más de 20 años viviendo en España), una rusa (residente en España) y uno indio. Todos los participantes, a excepción de estos ocho profesores, tenían el español como lengua nativa. Los participantes, a pesar de que se inscribieron en un curso de formación inicial, mostraban diferentes bagajes formativos, mayoritariamente cursos de formación inicial de profesores o licenciaturas afines en las que habían cursado alguna asignatura relacionada con la didáctica de lenguas. Sin embargo, todos podían considerarse profesores en formación, dado que ninguno acreditó más de tres años de experiencia docente (Farrell, 2012): 41 participantes tenían experiencia mínima como profesores docentes en ELE, mientras que 39 no la tenían;

sin embargo, de estos 39, 15 tenían experiencia como docentes de otras lenguas extranjeras (LE), por lo que nos quedan 24 de los 80 profesores que no tenían ninguna experiencia docente en LE. En cuanto a la formación, 48 participantes tenían formación específica en ELE (cursos de especialización y cursos de posgrado), mientras que 32 participantes no la tenían. Todos los profesores en formación participaron voluntariamente en el estudio, tras firmar un consentimiento informado aprobado por la institución del segundo autor del estudio.

El análisis de datos se ha realizado bajo parámetros metodológicos cualitativos (Denzin & Lincoln, 2011). Se ha optado por un análisis de carácter descriptivo-interpretativo con el que se fundamentan las conceptualizaciones de los profesores en formación sobre la interacción oral como acción comunicativa. Así, el análisis toma en consideración los conceptos y elementos propios de la interacción oral que destacan los profesores en formación para construir sus conceptualizaciones. Cabe destacar que los foros estaban dirigidos a construir un diálogo pragmático, es decir, a interactuar para construir conocimiento a partir de los puntos de vista de los participantes en relación con contenidos de la asignatura (Arango, 2003; García *et al.*, 2010). Sin embargo, a efectos de este estudio, las intervenciones de los profesores en formación se toman de manera aislada, con la intención de discriminar qué componentes son explicitados en la comprensión de la interacción oral como actividad.

Análisis de los datos

El proceso de análisis y ejemplos ilustrativos

El análisis de los datos, las reflexiones de los profesores en formación inicial al comienzo del curso, se ha llevado a cabo a partir de una primera lectura y aproximación de los autores, que han realizado cada uno de manera independiente. En este primer análisis, emergen las categorías y las relaciones entre estas, lo cual se ha revisado de manera conjunta y ha permitido llegar al establecimiento de las categorías. Estas categorías y los ejemplos correspondientes han sido entonces analizados en profundidad, para, finalmente, recapitular de nuevo las categorías, a la luz de los ejemplos más relevantes.

A continuación presentamos tres ejemplos de las aportaciones de tres profesores en formación en los foros, donde responden a la pregunta qué es una actividad de interacción oral:

La interacción oral ocurre cuando dos o más personas en un determinado espacio compartido ya sea virtual o físico utilizan el lenguaje oral para comunicarse. (2020_ED2_6)

Una actividad de interacción oral es una manera de comunicarse utilizando lenguaje hablado, donde cada persona (2 o más) que participa puede expresar y compartir libremente una idea, opinión, relato etc. (2021_ED1_7)

Es una situación en la cual dos o más personas o interlocutores llevan a cabo un intercambio mediante el uso de la palabra y también

lenguaje no verbal (gesto, entonación). Se trata de una situación dinámica en la que intervienen diferentes factores, suele haber una intención (por qué), un canal o vía de comunicación (lengua), una interacción (diferentes hablantes), un mensaje (tema, vocabulario), un contexto (lugar y espacio). (2020_ED2_8)

En consecuencia, el análisis que lleva a cabo a continuación parte de las percepciones iniciales de los profesores en formación inicial, de las cuales emergen las siguientes categorías de análisis: Oralidad y multimodalidad, los participantes y sus roles, el contexto, construcción conjunta y recíproca, registro y acciones comunicativas, y la interacción pedagógica.

Oralidad y multimodalidad

Como se puede observar en los ejemplos aportados, a lo largo de las diferentes reflexiones iniciales, los profesores en formación han definido una interacción oral a partir de una comprensión de este modo de comunicación basada en varias características. Sin embargo, algunas de las características son más comunes que otras, en cuanto a que se repiten más, por lo que adquieren especial relevancia. Este es el caso de la caracterización de la interacción oral como, si se nos permite la redundancia, un modo de comunicación oral. Es común que la interacción oral se identifique con “una manera de comunicarse utilizando lenguaje hablado” (2021_ED1_7) “una actividad en la que dos o más personas se comunican a través del habla” (2020_ED2_3) o con “un intercambio verbal de ideas” (2020_ED2_5). Asimismo, dentro de la condición de modo de comunicación oral, destaca que también algunos profesores en formación hayan aludido a que la interacción oral se caracteriza por ser un modo de comunicación que se genera junto a acciones no verbales. Se destaca la comunicación no verbal (véase Cestero, 2017) como un recurso multimodal que los hablantes utilizan cuando llevan a cabo “un intercambio mediante el uso de la palabra y también lenguaje no verbal (gesto, entonación)” (2020_ED2_8). Los participantes del estudio consideran que el lenguaje no verbal ayuda a “reforzar, matizar o complementar” (2021_ED5_6) lo que los hablantes están diciendo, incluso “llega a influir en la verbal de manera consustancial. En ocasiones los hablantes realizan gestos con los que sustituyen palabras, dejan frases inacabadas que son completadas por expresiones faciales, etc.” (2021_ED4_6). Este lenguaje no verbal, en las reflexiones analizadas, se compone de elementos paralingüísticos como la gestualidad, el contacto visual o la entonación de la voz (2021_ED4_1), entre otros factores.

Los participantes y sus roles

Otro rasgo muy característico que la mayoría de profesores en formación ha destacado tiene que ver con los participantes en la interacción. Ahora bien, la conceptualización de ‘participante’ difiere en función del profesor en formación que ha formulado la definición de interacción oral. Es interesante destacar que algunos profesores en formación han considerado la interacción oral como “un diálogo de dos individuos” (2021_ED2_8). Muchos profesores en formación han aludido a los participantes en la interacción oral como “hablantes [que] se turnan los papeles de emisor y receptor” (2021_ED4_6). Sin embargo, la

mayoría de profesores en formación que han aludido a los participantes de la interacción oral los han considerado como “un mínimo de dos personas” (2021_ED5_8), “al menos, dos personas” (2021_ED4_8) o “dos personas o más” (2021_ED2_3). Es interesante observar, pues, que los profesores en formación consideran la interacción oral como un modo de comunicación multilógico (Schwab, 2010) que va más allá de la clásica concepción dialógica del sistema de comunicación propia de la comprensión de la comunicación de Jakobson (1975). No obstante, en una ocasión, podemos encontrar una caracterización multilógica de ‘receptor’: “todo esto es recibido por uno o varios receptores quienes pueden a su vez contestar al emisor” (2020_ED2_2).

Algunos de los profesores en formación, si bien pocos, ponen el foco en el que escucha, el oyente; consideran que su participación es esencial para poder hablar de interacción: “hay dos posturas, la de la/s persona/s que habla/n, y la/s que escucha/n. Para que haya interacción es crucial que haya una comprensión” (2020_ED3_6). Algunos de los profesores en formación llegan a incidir en un oyente que también responde: “Si no existe una respuesta, sería algo más parecido a un discurso y no a una interacción” (2021_ED2_3), en línea con la idea de un oyente activo, que ratifica al hablante (Padilla, 2004), y que es también emisor, pues lo imposible es no comunicar: “tiene que ser en ambos sentidos. Cada persona en la interacción debe emitir alguna respuesta entendible para el que la emite y viceversa” (2020_ED3_5); “intercambian los papeles porque todos son hablantes y oyentes a la vez según un modo bien organizado que permite regular la conversación” (2021_ED2_1); “el que escucha analiza la información que va recibiendo y al mismo tiempo prepara su intervención” (2020_ED2_5). El tipo de respuesta se llega a caracterizar como “un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales” (2021_ED4_2). En relación con el tipo de reacciones, nuestros participantes destacan asimismo “que se genere un diálogo o genere una reflexión” (2020_ED4_3).

La visión que los profesores en formación tienen de los participantes en la interacción oral, como se ha apuntado, está supeditada a una comprensión de la comunicación jakobsoniana. Sin embargo, algunos profesores en formación van un paso más allá y adoptan una visión de los participantes de carácter social: consideran que los participantes no son únicamente un emisor y uno o varios receptores, sino que tienen en cuenta también sus roles sociales y la relación que se establece entre ellos. Además, algunos de los profesores en formación destacan que el uso de la lengua se adapta en función de la relación que tengan los participantes (2020_ED6_1), lo que implica que los discursos de los hablantes “se vean afectados por las reacciones de las otras personas” (2020_ED1_3) o que “entran en juego el concepto, la posición de los interlocutores” (2021_ED1_8). Con estos comentarios, se observa que los profesores en formación son conscientes de que la relación interpersonal que establecen los participantes en la interacción determina y mediatiza los discursos que se generan. Las interacciones orales, pues, “están marcadas por el rol, el vínculo y la situación espacio-tiempo en la que se da ese intercambio” (2020_ED2_1). En consecuencia, a pesar de que es una visión minoritaria, los profesores en formación también comprenden la realidad comunicativa implicada en la interacción oral como una realidad en la que dos personas, con unas identidades sociales y unos roles sociales determinados, llevan a cabo acciones que determinan su relación social. Esta relación entre los participantes en la interacción se relaciona asimismo con los roles discursivos que se establecen, siendo estos simétricos o asimétricos, dependiendo de si los participantes tienen iguales oportunidades –derechos y

deberes— a la hora de construir el discurso conjunto: “una alternancia de turnos donde varios interlocutores aporten su parte, aunque la proporción de participación no tenga que ser 100% igualitaria” (2020_ED2_1); “existe una participación de ambas personas aun cuando no sea en la misma proporción.” (2021_ED1_6); “cuando hablo de que los roles estén definidos o no, me refiero a que cada integrante puede ocupar un lugar preestablecido en la interacción o, por el contrario, puede tratarse de una conversación espontánea.” (2021_ED2_5) —este mismo profesor llega a poner ejemplos, en los que distingue entre “una interacción oral en el aula (con una función transaccional)” y “una interacción oral entre amigos”. Más allá de los roles, en un caso, incluso, se llega a mencionar la necesidad de que “exista cooperación entre los participantes para que se dé una interacción agradable que permita la comunicación efectiva” (2020_ED2_5).

El contexto

La idea de contexto es otro aspecto que los profesores en formación relacionan con la interacción oral. Comúnmente conceptualizado por los participantes como “situación comunicativa” (2021_ED3_5), el contexto se comprende como un elemento que mediatiza y caracteriza la interacción. Se indica que la interacción oral está “enmarcada en un contexto claro y concreto” (2020_ED2_7) que “determina el registro de la interacción” (2021_ED4_1), aunque se pueden llevar a cabo interacciones orales “en contextos muy diversos, siendo posible también que sea más espontánea o planificada” (2020_ED2_1). Como se observa de este comentario, algunos profesores en formación comprenden el contexto como significativo en relación con la planificación de lo que se dice. Un mayor control de la interacción y, por lo tanto, un menor grado de espontaneidad implican por norma general un mayor grado de institucionalización de la interacción. En consecuencia, es necesario destacar que pocos de estos profesores en formación tienen en consideración que la interacción oral como modo de comunicación no es aquella que se corresponde con el habla espontánea, sino que las interacciones propias de contextos institucionales (Drew y Heritage, 1992: 22) también pueden considerarse interacciones orales como tal. De las conceptualizaciones expuestas por los profesores en formación participantes en este estudio se desprende una idea de contexto que no ahonda en las complejas realidades comunicativas que van más allá de la conversación espontánea. Sin embargo, algunos de los participantes han comprendido una nueva realidad contextual: la propia de la comunicación síncrona e instantánea a través de la tecnología. En este sentido, la interacción oral “es un intercambio (...) ya sea presencial o a través de alguna aplicación o dispositivo” (2020_ED4_6). La tecnología actual, que permite videollamadas de manera síncrona con cualquier persona del mundo que tenga una conexión a internet, es tenida en cuenta como una realidad contextual; es decir, lo que se considera característico de una interacción es, en palabras de los profesores en formación, un “contacto directo” (2020_ED1_6) a través de un “espacio compartido, ya sea virtual o físico” (2020_ED2_6).

Construcción conjunta y recíproca

Otra caracterización muy común de la interacción oral que se observa en las conceptualizaciones de los profesores en formación está en relación con la construcción conjunta y recíproca de las interacciones. Se considera que una característica de las interacciones orales es, precisamente, su interactividad. En muchas ocasiones, se considera

la interacción oral como un “intercambio” (2020_ED3_4) o como un “diálogo interactivo” (2021_ED2_1). Ello implica que se tenga consciencia de que en las interacciones orales participa un mínimo de dos personas y que van construyendo el discurso dinámicamente, alternando su participación en la interacción. Sin embargo, aunque muchos profesores en formación aluden a ese intercambio o esa interactividad, pocos inciden en terminología propia de los estudios de habla en interacción. A pesar de ello, algunos profesores en formación indican que se establecen “turnos al hablar” (2021_ED3_4), en una suerte de “alternancia de turnos donde varios interlocutores” aportan contenido (2020_ED2_1); y que todo ello en su conjunto constituye un intercambio de mayor o menor duración, desde intercambios muy breves como rituales de cortesía, a intercambios largos como una conversación entre amigos; también se destaca que “En este intercambio hay unas pausas, unos turnos de palabra para que se forme una interacción” (2020_ED2_2). Se llega además a hablar de “reglas” en la interacción: “respetando reglas de intervención tales como: turnos al hablar” (2021_ED3_4).

La terminología de habla en interacción apunta en otros casos entremezclada en las conceptualizaciones: “una situación dinámica en la que intervienen diferentes factores” (2020_ED2_8), “alternancia entre los roles de emisor y receptor, para así propiciar la construcción de un diálogo” (2020_ED2_7). Asimismo, cabe señalar que se utiliza con frecuencia “conversación” como sinónimo de interacción oral.

Registro

Otro aspecto que los profesores en formación destacan como característico de la interacción oral es el registro. Es interesante mencionar, como hacíamos antes, que los profesores en formación no comprenden las interacciones orales únicamente como un modo de comunicación informal, sino que consideran que en contextos formales también se generan interacciones orales y que “cualquier temática y registro” (2020_ED1_3) es posible en una interacción oral. Este hecho se relaciona con el contexto de habla, dado que “un contexto específico (...) determina el registro de dicha interacción” (2021_ED4_1). Además, se señala que el registro viene determinado también por la relación entre los interlocutores: “depende de la familiaridad y cercanía entre quienes se comunican” (2021_ED5_3) o “la relación existente entre los interlocutores que intervienen en dicha interacción también afecta al registro de la misma (entre hermanos, empleado/jefe, madre/hijo, trabajadores de una misma empresa, etc.).” (2021_ED4_1).

Al referirse al grado de formalidad, los profesores en formación lo relacionan también con el grado de espontaneidad o planificación, y consideran que puede ser “más espontánea o más planificada” (2020_ED2_1), y que ello depende “de la finalidad comunicativa, del contexto, etc.” (2021_ED3_5). Así, se relaciona el registro con las acciones comunicativas, que abordaremos a continuación.

Acciones comunicativas

Queremos destacar que los profesores en formación caracterizan la interacción oral como un modo de comunicación en el que se realizan acciones comunicativas, a las que los profesores en formación se refieren como “motivos”, “intenciones”, “finalidad” u “objetivo”. A partir de las interacciones orales, los hablantes pueden “expresar deseos (...), expresar opiniones

(...) o discutir” (2020_ED1_2), por ejemplo. A grandes rasgos, se señalan por una parte acciones que se centran directamente en la interacción o la relación entre los interlocutores: “debaten, se saludan” (2021_ED2_6), “mostrar su aprobación o desaprobación” (2021_ED3_4), “un emisor que hace una pregunta” (2020_ED2_2) o “pedir en un bar, (...) desahogarse con una amiga, (...) pedir información” (2021_ED4_8); y por otra parte acciones comunicativas que ponen el foco en el hablante: “expresar nuestros deseos” (2020_ED1_2), “expresar conceptos, ideas, opiniones y/o sentimientos” (2020_ED1_7), así como “preferencias” (2021_ED5_8).

Esta comprensión funcional de la lengua enlaza con un hecho que muchos han destacado, y es que siempre se habla de un tema determinado. La organización de las interacciones orales se construye “mostrando ideas referentes a un tema específico” (2021_ED3_4), un tema, además, que se desarrolla en conjunto entre todos los participantes en la interacción.

La interacción pedagógica

Además de las características mencionadas hasta ahora, propias de la interacción oral en general, cabe destacar que, al tratarse de profesores en formación, algunos pocos han hablado sobre características más relacionadas con una interacción pedagógica. En este sentido, al referirse a los participantes, se nombra al profesor y a los alumnos: “un diálogo interactivo en que dos o más personas (generalmente, un docente y el/los alumno/s)” (2021_ED2_1); “aquella que permite al alumnado utilizar las herramientas lingüísticas previamente analizadas, trabajadas y estudiadas en el aula, para intercambiar información o interactuar con otras personas en esa lengua, de una forma guiada al principio y más autónoma después” (2021_ED4_7). En el caso del contexto, se menciona el aula: “es una práctica didáctica que se desarrolla tanto en el aula como fuera de ella” (2021_ED2_1), “una actividad de interacción oral en un aula de ELE es aquella actividad que tiene como fin trabajar tanto la comprensión como la expresión oral” (2021_ED4_3), “una interacción oral en el aula (con una función transaccional)” (2021_ED2_5). Asimismo, se hace referencia al tipo de práctica didáctica que supone la interacción oral en el aula, desde una actividad final en una secuencia didáctica: “aquella que permite al alumnado utilizar las herramientas lingüísticas previamente analizadas (...)” (2021_ED4_7), “una propuesta efectiva para poner en práctica y relacionar todo lo aprendido hasta ahora del idioma en cuestión, hablando” (2021_ED4_5); a una práctica central y muy relevante para el desarrollo de la competencia comunicativa, al considerarse “una manera de fomentar e incentivar la comunicación oral para mejorar las habilidades de comunicación.” (2020_ED5_3) o “no hay forma mejor y más natural de aprender una lengua que interactuando oralmente” (2021_ED2_4). Estas menciones a la hora de definir y caracterizar la interacción oral en relación con un tipo de interacción pedagógica han resultado muy aisladas, por lo que las interpretaciones que podemos hacer son limitadas, si bien nos han permitido observar algunas ideas que se apuntan.

En resumen, los profesores en formación han identificado la interacción oral como un modo de comunicación oral, entre varios participantes –con roles sociales y discursivos–, que llevan a cabo acciones verbales y no verbales, en un contexto (físico o a través de la tecnología), para construir de manera conjunta y recíproca el discurso, siendo posibles distintos registros y acciones (o intenciones, funciones) comunicativas.

Discusión

El análisis llevado a cabo con respecto a las ideaciones de los profesores en formación de ELE sobre qué es interacción oral ha mostrado que, en línea con las categorías que Thornbury y Slade (2006), identifican, para definir la conversación, el género prototípico de la interacción oral. Los profesores en formación perciben este modo de comunicación como oral, en el que participan dos o más personas, contextualizado y cuyo contenido se construye conjuntamente por los hablantes. En este sentido, se observa que los profesores que inician su formación en el ámbito de la enseñanza aprendizaje de ELE presentan un conocimiento profundo y sistemático sobre este modo de comunicación.

Siendo que los profesores en formación ponen el foco en el número de participantes (dos o más), es pertinente que en la formación de profesores se desarrolle la conciencia sobre la diferencia entre interacciones de dos participantes y de más de dos participantes, reflejada, por ejemplo, en la mayor dificultad a la hora de tomar el turno en el caso de las interacciones multilógicas (Schwab, 2010), es decir, entre más de dos participantes.

En cuanto al oyente activo, algunos de nuestros profesores en formación han llegado a destacar la necesidad de una respuesta en la interacción, más allá de la actuación del hablante. En este sentido, Padilla (2004) no se centra solo en esa alternancia, sino en la manera como participa el oyente durante la escucha, dando muestra de su atención, a través de diversos recursos verbales y no verbales (miradas, gestos, risas e incluso su sola presencia). Teniendo en cuenta que en los datos analizados se ha puesto el foco en el oyente pero solo de manera minoritaria, conviene reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas que esto tiene. Así, consideramos que en la formación de profesores será importante desarrollar la conciencia sobre el oyente activo, de cara a que al plantear la interacción oral en el aula, se consiga lograr realmente el dinamismo, la alternancia y construcción conjunta del discurso que caracteriza a la interacción.

Por lo que respecta a la escrituradad, si bien los participantes del presente estudio lo señalan como un rasgo que invalida una actividad como de interacción oral, estudios recientes señalan géneros híbridos, especialmente en contextos telemáticos como los de las videollamadas, y, más allá de estos géneros los investigadores en oralidad proponen un continuum de lo oral a lo escrito (Charaudeau, 2009). En este continuum, además del eje oral-escrito, en la literatura se destaca el eje situación monolocutiva o de transmisión interlocutiva (Charaudeau, 2009; Van Lier, 1996); en la misma línea, en el *Volumen Complementario al Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2021), se han movido algunos descriptores de la escala Intercambiar información (de interacción) a una nueva escala de expresión, la de Monólogo sostenido: dar información, ya que en esta, aunque el destinatario puede interrumpir para pedir repeticiones o aclaraciones, se trata de una intervención unidireccional y no de un intercambio. En otro documento de referencia para la comunidad de ELE, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006-2007) directamente se presentan en un solo listado los géneros de transmisión oral, sin diferenciar entre expresión o interacción (en su inventario “Géneros discursivos y productos textuales”). Este continuum resulta igualmente difícil de concebir para los profesores de nuestro curso de formación inicial, quienes encuentran importante señalar qué no es interacción oral: aquellos casos donde no hay un oyente o una respuesta, es decir,

precisamente las situaciones monolucutivas o de transmisión. A este respecto, consideramos pertinente diferenciar claramente los distintos modos de comunicación en la formación inicial de los profesores, lo cual les ayudará a diferenciar actividades para llevar al aula y su planteamiento, facilitando así la actuación del profesor tanto en la planificación, como en la implementación en el aula y la evaluación. Sin embargo, cabe decir que, de cara a promover un continuo desarrollo de la competencia docente, más allá del curso de formación inicial, puede ser buena idea hacer que los profesores en formación analicen algunos ejemplos reales de prácticas orales, lo cual pondrá en evidencia los continuums mencionados; de esta manera se propuso en el curso del cual se extraen los datos, pidiendo a los participantes que compartieran varias situaciones en las que habían usado la lengua oral recientemente, para comentar cómo habían sido y las diferencias entre ellas. Asimismo, cabe tener en cuenta aportaciones en esta línea para la didáctica de lenguas extranjeras, como la de Schneuwly *et al.* (2004), quienes plantean la dificultad de una progresión basada en géneros, por la diversidad y dinamicidad de los géneros, y apuestan por los agrupamientos de géneros; basándose en estos autores, encontramos para los géneros orales en ELE propuestas como la de Vázquez (2016), referida al contexto escolar portugués.

Tomar conciencia de la variedad en el uso de la lengua permitirá a los profesores plantear acciones didácticas acordes a la realidad de cómo se usa la lengua, y adecuadas a las necesidades de los alumnos. Así, se favorece el desarrollo de la competencia docente Organizar situaciones de aprendizaje (Instituto Cervantes, 2012), que incluye Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos, promover el uso y la reflexión sobre la lengua, Planificar secuencias didácticas y gestionar el aula. A la hora de promover el uso y la reflexión sobre la lengua en los aprendientes, parece necesario que los docentes hayan previamente realizado también una reflexión sobre la lengua y su uso, y así lo atestiguan los numerosos programas formativos que se repiten anualmente, como los del Instituto Cervantes o los programas de máster, entre otra oferta. En este sentido, cabe notar que los profesores en formación del presente estudio identifican acciones comunicativas (qué se hace al hablar), por lo que constatamos que están construyendo ya una identidad docente, pues con ello están comenzando a pensar en objetivos comunicativos. Por otra parte, la competencia docente de Gestionar el aula –por la que se promueve la participación y la construcción conjunta de conocimiento a través de la interacción– (Instituto Cervantes, 2012) se podrá desarrollar de mejor manera al haber tomado conciencia de cómo se llevan a cabo las interacciones y qué elementos entran en juego en estas. Así, precisamente en Franco (2015), en un estudio de caso sobre la competencia docente Promover el uso y la reflexión sobre la lengua en las tareas de interacción, se seleccionó para el caso a una profesora que había recibido formación especializada sobre el uso comunicativo de la lengua, ya que presentaba en el aula una mayor variedad de actividades comunicativas, una mejor gestión del aula y adecuación a las necesidades de los alumnos.

Para finalizar, cabe hacer alusión a las creencias de los profesores en cuanto a la interacción como práctica del aula. Si bien los comentarios referidos a ello han sido solo unos pocos en los datos recogidos, queda claro que nuestros profesores en formación se alinean con los hallazgos de Johnson (1992) y de Turnbull (2018) al considerar que aprender a interactuar requiere de la práctica de la interacción, a través de actividades comunicativas; así, se distancian de Gürsoy (2018), cuyos profesores en formación se veían influidos por su aprendizaje tradicional de lenguas extranjeras. Por otra parte, el hecho de que los profesores

del presente estudio consideren la interacción como una práctica que tiene cabida en distintos momentos de la secuencia didáctica los acerca a las propuestas comunicativas actuales, a diferencia de las creencias que se detectaban en Petek (2013) y García-Ponce *et al.* (2018). Incluso, al igual que en Dinçer y Yeşilyurt (2013), alguno de los profesores en formación de nuestro estudio encuentra la interacción como el modo óptimo para aprender la lengua extranjera.

Conclusiones

En el estudio que aquí presentamos se ha analizado la conceptualización de la interacción oral que hacen profesores en formación de español lengua extranjera al inicio de un curso de formación. El análisis de los datos nos ha ofrecido una comprensión compleja que apunta a distintos elementos, que supone un buen punto de partida para la construcción de su identidad docente. Constatamos la idoneidad de hacer explícitas en la formación de profesores estas creencias iniciales. Las ideaciones de los profesores constituyen un punto de partida y nos animan a trabajar para hacer más conscientes a los profesores en formación de la compleja realidad comunicativa que implica la interacción social, a partir del análisis de ejemplos concretos, de cara a que en su práctica docente sean capaces de ajustar sus pedagógicos a las variadas necesidades de interacción de los aprendientes, y consigan sacar provecho de las distintas situaciones que se produzcan en el aula. En futuras investigaciones, nos planteamos profundizar en las creencias de los profesores en formación en cuanto a la interacción en el aula; por otra parte, sería pertinente analizar cómo contrastan estas creencias iniciales de los profesores en formación con sus prácticas docentes en el aula.

Agradecimientos

Agradecemos al Instituto Cervantes habernos autorizado a llevar a cabo esta investigación así como la información etnográfica de los participantes que nos han facilitado. Asimismo, agradecemos a los participantes del curso haber dado su consentimiento para el uso de los datos.

Referencias bibliográficas

- Battle Rodríguez, Jaume. 2013. Relaciones asimétricas en las interacciones entre estudiantes. *MarcoELE* 6, <https://marcoele.com/descargas/16/battle-asimetrias.pdf> (consulta: 15 de enero de 2023).
- Battle Rodríguez, Jaume y Mañas Navarrete, Iban. 2021. La interacción entre profesor y alumnos en el aula de ELE: preferencias de uso en función de la experiencia y el contexto de enseñanza. *MarcoELE* 33. 1-17, <https://marcoele.com/descargas/33/battle-manas-interaccion.pdf> (consulta: 15 de enero de 2023).
- Benson, Phil y Lor, Winnie. 1999. Conceptions of language and language learning. *System* 27. 459-472.
- Borg, Michaela. 2001. Key concepts in ELT: Teachers' beliefs. *ELT Journal* 55 (2). 186–188. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>
- Borg, Simon. 2003. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching* 36. 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>

- Cañadillas, Fernando. 2015. *Creencias de seis profesores nativos de ELE sobre la enseñanza de la expresión e interacción oral en el contexto de India*. Trabajo final de máster. Stockholms Universitet (Suecia).
- Çalışır Gerem, Tuğba y Yangın Ekşi, Gonca. 2019. Teachers' declared beliefs and actual classroom practices: A case study with five EFL teachers. *ELT Research Journal* 8(1). 22-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/684587> (consulta: 15 de enero de 2023).
- Cestero Mancera, Ana María. 2017. La comunicación no verbal. En Ana María Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*. 1051-1122. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- Charaudeau, Patrick. 2009. En torno a los géneros discursivos orales. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Pragmática del español hablado: nuevas perspectivas para el estudio del español coloquial, Universitat de València.
- Clavel Martínez, Alicia. 2021. Interacción oral y aprendizaje en el aula: claves de la intervención docente. En Arrieta, C. (coord.), *Discurso, comunicación y gestión del aula de ELE*. 85-112. Madrid, Enclave-ELE.
- Consejo de Europa. 2021. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/default.htm (17 de marzo de 2023).
- Díaz Larenas, Claudio, Paola Alarcón Hernández & Mabel Ortiz Navarrete. 2015. A Case Study on EFL Teachers' Beliefs About the Teaching and Learning of English in Public Education. *Porta Linguarum* 23. 171-186. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53765>
- Dinçer, Ali y Yeşilyurt, Savas. 2013. Pre-service English teachers' beliefs on speaking skill based on motivational orientations. *English Language Teaching* 6(7). 88-95. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n7p88>
- Fang, Zhihui. 2009. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research* 38(1). 47-65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Farrell, Thomas S. C. 2012. Novice-Service Language Teacher Development: Bridging the Gap Between Preservice and In-service Education and Development. *TESOL Quarterly* 46(3). 435-449. <https://doi.org/10.1002/tesq.36>
- Farrell, Thomas S. C. y Bennis, Karen. 2013. Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: A case study. *RELC Journal* 44(2). 163-176. <https://doi.org/10.1177/0033688213488463>
- Flavell, John H. 1981. Monitoring social cognitive enterprises: something else that may develop in the area of social cognition. En John Hurley Flavell y Lee Ross (eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* 272-287. Cambridge, Cambridge University Press.
- Franco Cordón, Ana Indira. 2015. *La competencia del profesor "Promover el uso y la reflexión sobre la lengua" en el aula de español lengua extranjera: categorización en tareas de interacción oral conversacional*. Tesis de Doctorado. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/398012> (17 de marzo de 2023).
- Gao, Yang. 2014. Language teacher beliefs and practices: a historical review. *The Journal of English as an International Language* 9 (2). 40-93.
- García-Ponce, Edga Emmanuell, Irasema Mora-Pablo, T. Crawford Lewis & M. Martha Lengeling. 2017. Effects of Teachers' and Learners' Beliefs on Negotiation for

- Meaning and Negative Feedback during Interactions in EFL Classrooms. *International Journal of Modern Language Teaching and Learning* 2 (2). 54-66. <http://ijmrtl.com/fulltext/paper-22072017123757.pdf> (17 de marzo de 2023).
- García-Ponce, Edga Emmanuell, T. Crawford Lewis, M. Martha Lengeling & Irasema Mora-Pablo. 2018. Complexity and likely influence of teachers' and learners' beliefs about speaking practice: Effects on and implications for communicative approaches. *International Journal of Language Studies* 12 (1). 125-146.
- Garton, Sue. 2008. Teacher Beliefs and Interaction in the Language Classroom". En S. Garton y K. Richards (eds.), *Professional Encounters in TESOL. Discourses of Teachers in Teaching*. 67-86. Palgrave MacMillan.
- Gürsoy, Esim. 2013. What is effective in forming our beliefs: experience or education? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70. 763-770. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.121>
- Horwitz, Elaine K. 1988. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal* 72 (3). 283-294. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>
- Instituto Cervantes. 2006-2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (17 de marzo de 2023).
- Instituto Cervantes. 2012. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm (17 de marzo de 2023).
- Jakobson, Roman. 1975. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral S.A.
- Johnson, Karen E. 1992. The Relationship between Teachers' Beliefs and Practices during Literacy Instruction for Non-Native Speakers of English. *Journal of Reading Behavior* 24 (1). 83-108. <https://doi.org/10.1080/10862969209547763>
- Joram, Elena y Gabriele, Anthony J. 1998. Preservice teachers' prior beliefs: transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education* 14 (2). 175-191. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00035-8)
- Li, Degfen. 1998. It's always more difficult than you plan and imagine: Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly* 32 (4). 677-703.
- Li, Li y Walsh, Steve. 2011. 'Seeing is believing': looking at EFL teachers' beliefs through classroom interaction. *Classroom Discourse* 2 (1). 39-57.
- Lightbown, Patsy y Spada, Nina. 1993. *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Mantle-Bromley, Corinne. 1995. Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency. *The Modern Journal* 79 (3). 372-386.
- Mercer, Neil. 2021. It's only words. Why classroom talk is important. Ponencia virtual presentada para The Language and Social Interaction Working Group (LANSI), Teachers College, Columbia University, 9 de abril de 2021. <https://www.tc.columbia.edu/media/centers-amp-labs/lansi/LANSI-talk-NMercer.pdf> (17 de marzo de 2023).
- Petek, Elçin. 2013. Teachers' beliefs about classroom interaction and their actual practices: A qualitative case study of a native and a non-native English teacher's in-class

- applications. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 70. 1195-1199. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.176>
- Radwan, Adel Abu. 2019. Changes in prospective teachers' beliefs about foreign language learning in a teacher training program. *Journal of Arts and Social Sciences* 10 (2). 37–48. <https://doi.org/10.24200/jass.vol10iss2pp37-48>
- Ramos, Carmen. 2005. *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/41394>
- Riley, Philip. 1997. 'BATS' and 'BALLS': beliefs about talk and beliefs about learning. *Mélanges CRAPEL* 23 (1er trimestre). 125-153.
- Schneuwly, Bernard, Roxane Helena R. Rojo, Glais Sales Cordeiro & Joaquim Dolz. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Tagle, Tania, Claudio Díaz, Mark Briesmaster, Mabel Ortiz, Lucía Ubilla & Paulo Etchegaray. 2017. Pre-service EFL teachers' beliefs about teaching writing: A case study in two Chilean Universities. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 14 (2). 187–200.
- Tanase, Madalina y Wang, Jian. 2010. Initial epistemological beliefs transformation in one teacher education classroom: Case study of four preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 26. 1238-1248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.009>
- Tomasello, Michael. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Turnbull, Blake. 2018. Examining Pre-Service ESL Teacher Beliefs: Perspectives on First Language Use in the Second Language Classroom. *Journal of Second Language Teaching & Research* 6 (2). 50–76. <https://pops.uclan.ac.uk/index.php/jsltr/article/view/482> (17 de marzo de 2023).
- Vázquez Ruiz, Selena. 2016. *Gêneros orais y enseñanza de E/LE en el contexto escolar portugués*. Tesis de Doctorado. Universidade Nova de Lisboa.
- Verloop, Nico, Jan Van Driel & Paulien Meijer. 2001. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research* 35. 441-461.
- Wenden, Anita L. 1998. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics* 19 (4). 515-537.
- Wenden, Anita L. 1999. An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics. *System* 27. 435-441.
- Wenden, Anita L. 2001. Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable. En Michael P. Breen (ed.), *Learner contributions to language Learning: New Directions in Research*. 44-64. Harlow: Longman / Pearson Education.