

BATLLE RODRÍGUEZ, JAUME

UNIVERSITAT DE BARCELONA, BARCELONA, ESPAÑA

MAÑAS NAVARRETE, IBAN

UNIVERSITAT DE BARCELONA, BARCELONA, ESPAÑA

LA INTERACCIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNOS EN EL AULA DE ELE: PREFERENCIAS DE USO EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA

BIODATA

Jaume Batlle Rodríguez (jaumebatlle@ub.edu) es doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universitat de Barcelona y profesor asociado en el departamento de Educació Lingüística i Literària de la Facultat de Educació de dicha universidad. Asimismo es profesor y co-director del máster online en formación de profesores de español como lengua extranjera (UNIBA-Universitat de Barcelona). Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de la interacción oral en el aula de español como lengua extranjera desde la perspectiva del análisis de la conversación y en el estudio de las prácticas gamificadas en el aula de lenguas extranjeras.

Iban Mañas Navarrete (iban.manas@ub.edu) es doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universitat de Barcelona y profesor asociado en el departamento de Educació Lingüística i Literària de la Facultat de Educació de la misma universidad y en el departamento de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la facultad de Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Además, es profesor del máster en investigación en didáctica de la lengua y la literatura y del máster en formación de profesores de español como lengua extranjera de la Universitat de Barcelona, en su modalidad presencial y a distancia. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio del aprendizaje y el desarrollo de la morfología flexiva en la adquisición de segundas lenguas.

RESUMEN

En el aula de español como lengua extranjera, las interacciones entre profesor y alumnos se han considerado tradicionalmente como un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Son interacciones que tienen una fuerte presencia en las sesiones de clase, puesto que, con ellas, se gestionan las acciones en el aula, se lleva a cabo un proceso de adquisición del uso de la lengua y se establece la socialización entre alumnos y profesor. Con la voluntad de conocer cómo los profesores de español como lengua extranjera utilizan este tipo de interacciones, en este artículo se analizan sus preferencias de uso para el tratamiento de la gramática, el vocabulario, el desarrollo de la fluidez discursiva y la creación de un ambiente de confianza en clase. Para ello, partimos de una doble diferenciación: por un lado, entre profesores en formación (con experiencia igual o inferior a los 3 años) y profesores en ejercicio (con experiencia superior a los 3 años) y, por el otro, entre profesores que ejercen en el sistema de enseñanza reglada y profesores que ejercen en contextos de enseñanza no reglada. Los resultados demuestran que las distribuciones de las preferencias entre los tipos de profesores no

difieren significativamente, salvo en relación con la utilidad de la interacción profesor-alumnos para el desarrollo de la gramática, puesto que se observa que tanto los profesores noveles como los profesores que imparten docencia en la enseñanza no reglada tienden a valorar la interacción oral como una herramienta para tratar aspectos gramaticales.

PALABRAS CLAVE: discurso del aula, interacción profesor-alumnos, percepción de los profesores, contexto de enseñanza, experiencia docente

TEACHER-STUDENTS INTERACTION IN THE SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: USE OF PREFERENCE ACCORDING TO THE EXPERIENCE AND THE TEACHER CONTEXT

In the Spanish as Foreign Language (SFL) classroom, teacher-students interaction has traditionally been considered a key element in the development of the language teaching-learning process. These are interactions with a strong presence in the classroom, since through them, the actions that take place in the classroom are managed, a language use acquisition process is carried out and socialization links between students and teacher are established. With the aim of seeking how SFL teachers use this type of interactions, this research explores teachers' preferences of use of teacher-student interaction for the treatment of grammar, vocabulary, the development of discursive fluency and the creation of a trustworthy environment in class are analyzed. To attain this aim, a double differentiation is established: on the one hand, between teachers in training (with a 3-year experience or less) and practicing teachers (with more than 3 years of experience). On the other hand, between teachers who work in the formal educational system and teachers who work in non-formal educational contexts. The results show that the preferences distributions between these types of teachers do not differ, except in relation to the usefulness of the teacher-student interactions for the development of grammar. We argue that is because both novice teachers and teachers who work in non-formal teaching tend to value oral interaction as a tool for dealing with grammatical aspects.

KEY WORDS: classroom discourse, teacher-students interaction, teachers' perceptions, teaching context, teacher experience

1. INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que la enseñanza de lenguas extranjeras no es una tarea fácil. Los docentes tienen que lidiar con una gran paradoja: la lengua es la única materia cuyo contenido se enseña con el mismo contenido que se pretende enseñar, es decir, enseñamos lengua con la lengua (como enseñamos matemáticas con la lengua, enseñamos biología con la lengua o enseñamos educación física con la lengua). La lengua es objeto de aprendizaje a la vez que es el vehículo de comunicación. Esta característica hace que, desde un punto de vista discursivo, todo lo que ocurre en el aula pueda tener implicaciones para con el aprendizaje de la lengua. En este contexto específico, que puede ser comprendido como un microcosmos pedagógico (Nussbaum & Tusón, 1996), se desarrollan acciones que implican la generación de un determinado discurso pedagógico o discurso del aula (Cazden, 1988). Este es un discurso que tiene una característica que lo define inexorablemente: todo discurso de aula mantiene un objetivo pedagógico subyacente. Así, todas

interacciones que mantienen los profesores con sus alumnos tienen un determinado objetivo y cumplen con una determinada función (González Argüello, 2010a), pero siempre pensando en la consecución de un determinado aprendizaje: en el caso que nos atañe, que los alumnos aprendan español como lengua extranjera (ELE).

Dentro de todos los tipos de discursos generados en el aula de ELE, la interacción entre el profesor y sus alumnos es la que tradicionalmente ha tenido una mayor incidencia para con el aprendizaje (van Lier, 1996; Hall & Verplaetse, 2000). Considerada como una herramienta determinante para el éxito o fracaso del aprendizaje (Brown, 2007), este tipo de interacción institucional (Drew & Heritage, 1992) se caracteriza, entre otros factores, por que el profesor controla los modelos de comunicación a partir de un control del intercambio de turnos de habla y del tema de conversación (Walsh, 2011). Esta asimetría en la gestión de la participación (Drew, 1991), junto a la responsabilidad docente de gestionar el aprendizaje (López, Álvarez

& Orta, 2020), hace que la figura del profesor en la interacción sea fundamental. Sin embargo, a pesar de que los docentes participan indefectiblemente en las interacciones con sus alumnos, poco se sabe acerca de cómo estos conciben la herramienta para el desarrollo del aprendizaje de ELE. En consecuencia, el estudio que presentamos con estas líneas indaga en la percepción de la interacción oral profesor-alumnos en el aula por parte de los profesores de ELE. En concreto, pretendemos conocer si diferentes grupos de profesores de ELE conciben de manera similar o diferente la utilidad en el aula de la interacción oral entre profesor y alumnos. En concreto, a partir de la información extraída de un cuestionario completado por más de 400 participantes en un seminario web sobre interacción oral en el aula de ELE, se va a observar si existen diferencias significativas entre diferentes grupos de profesores: por un lado, noveles *vs.* experimentados y, por el otro, profesores en la enseñanza reglada *vs.* profesores en la enseñanza no reglada en relación con la utilidad de la interacción profesor alumnos para desarrollar aspectos propios de la enseñanza de español como lengua extranjera, como son la gramática, el vocabulario, el desarrollo de la fluidez discursiva y la creación de un ambiente de confianza en clase.

2. MARCO TEÓRICO

Como profesores de lenguas extranjeras (LEs), es fundamental tener un conocimiento del valor de lo que se hace en el aula para con el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje marcados. Toda acción que se realiza en el aula está determinada por un objetivo pedagógico, está pensada para generar un aprendizaje y repercute en un resultado de aprendizaje determinado. El discurso docente mantiene también esta caracterización (Cazden, 1988; González Argüello, 2010a; Walsh, 2011, 2013). La realidad discursiva del aula implica que todo lo que ocurre en el aula se pueda considerar una co-

producción (Allwright, 1988). El aprendizaje emerge no a través de la interacción, sino en la interacción (Ellis, 2000: 209). Así, todo discurso docente se genera en interacción y establece una relación entre profesor y alumnos de la que surgen rutinas que regulan la vida del aula (González Argüello, 2010b).

El dominio de la participación en interacción por parte del docente está determinado por su capacidad para conseguir que se logre el objetivo de aprendizaje, cuyo alcance está mediado por la interacción que se ha propuesto. Bajo los parámetros de la competencia interaccional del aula (Walsh, 2011, 2013), la interacción debe ser convergente con los objetivos de aprendizaje para los que se propone, dada la relación reflexiva que existe entre pedagogía e interacción (Seedhouse, 2004). En consecuencia, a pesar de que el profesor establezca un determinado objetivo pedagógico a partir del cual piense en llevar a cabo una determinada interacción con los alumnos, la realidad de la propia interacción, con sus particularidades discursivas, será la que determine cuál es el objetivo real subyacente de la práctica del aula. La interacción entre profesor y alumnos, pues, se comprende como determinante para la gestión del aula (López, Álvarez & Orta, 2020), por lo que la interacción entre profesores y alumnos puede ser un mecanismo a partir del cual generar el aprendizaje de todo tipo de aspectos propios de la enseñanza de LEs, desde elementos del sistema de la lengua como el léxico (Ajayi, 2018) o aspectos gramaticales (Mackey, 2007), hasta el desarrollo de la propia habilidad. Como Breen (1987) indicaba, existe siempre una diferencia, por mínima que sea, entre lo que el profesor planifica y lo que luego ocurre en el aula.

El conocimiento de la realidad interaccional permite a los profesores estrechar esta distancia (González Argüello, 2010a), en tanto que se vuelven más conscientes de qué es lo que ocurre realmente en el aula y, en consecuencia, pueden planificar las interacciones con

parámetros más cercanos a lo que luego ocurrirá. De todo ello, se puede extraer la idea de que la formación de profesores (Batlle & González Argüello, en prensa) y la adquisición de experiencia docente (Farrell, 2012; Graham *et al.*, 2020) permiten desarrollar la capacidad de los docentes para congeniar interacción con los objetivos de enseñanza a partir de los cuales se planifica tal interacción y, por lo tanto, permiten que los profesores desarrollen su competencia interaccional del aula (Walsh, 2011). En esencia, como comentan Li y Walsh (2011: 42), “an understanding of classroom interaction lies at the very heart of an understanding of learning and teaching”. En este sentido, el conocimiento de cómo conciben los profesores de LEs la interacción oral nos aproxima a las creencias de los profesores acerca del propio acto de enseñanza-aprendizaje de la lengua objeto de estudio.

La percepción de los profesores sobre la interacción oral entre ellos y sus alumnos ha sido analizada por parte de diversos estudios que han mostrado que los profesores conciben esta realidad interaccional de múltiples maneras. Johnson (1992) indica que los profesores comprenden la interacción como una acción para su desarrollo como destreza. Por su parte, Petek (2013) encuentra que las creencias de los profesores se contradicen con las prácticas interaccionales que llevan a cabo en sus clases. En concreto, a pesar de que los profesores creen que las preguntas referenciales deben ser el tipo de pregunta más presente en el aula, en sus clases las preguntas didácticas eran más abundantes.

En un estudio similar, Li y Walsh (2011) analizan las creencias de dos profesores de inglés como LE, uno experimentado y uno novel, en el contexto de enseñanza secundaria en China. En su estudio, se muestra cómo la relación entre creencias docentes e interacción es compleja, siendo las actitudes y el nivel de competencia de los estudiantes las características que operan como factores

determinantes a la hora de calibrar el peso de la interacción en el aula por parte de los profesores. Garton (2008) analiza las creencias de dos profesores experimentados de inglés como LE acerca de la interacción en el aula y cómo estas influyen la interacción que establecen con los alumnos. Los resultados de su investigación demuestran que el tipo de interacción que las profesoras promueven se corresponde con las creencias que estas tienen sobre el aprendizaje. La profesora que cree que el ambiente de clase debe ser abierto y afectivo desarrolla interacciones menos guiadas, mientras que la profesora que considera positiva la preparación de clase para ejercer una docencia efectiva guía mucho más la interacción hacia los objetivos pedagógicos, utiliza más metalenguaje y determina una participación de los alumnos más guiada y menos arriesgada. Por su parte, Díaz, Alarcón y Ortiz (2015), en un estudio sobre las creencias de los profesores de inglés como LE en la educación secundaria de Chile, destacan que los docentes se consideran un modelo de lengua para los estudiantes, puesto que estos no tienen muchas oportunidades de interactuar con hablantes nativos. Así, las interacciones que se establecen entre el profesor y los alumnos son especialmente importantes para garantizar una exposición continuada a la lengua meta. En este sentido, todos los profesores del estudio promueven el desarrollo de la comunicación en la lengua objeto de aprendizaje.

Los estudios a los que se acaba de aludir se han acercado a las percepciones de los profesores de una manera indagatoria y cualitativa. Son estudios de creencias que parten de la etnografía educativa para comprender e interpretar cómo los profesores perciben las interacciones que llevan a cabo con sus alumnos. Sin embargo, hasta la fecha, no se ha realizado ninguna investigación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE que aborde desde un marco cuantitativo la percepción del profesorado acerca del uso de la interacción oral en el aula. Así pues, el presente estudio tiene como objetivo conocer la percepción de los profesores de ELE en relación

con la interacción que se genera en el aula entre ellos y sus alumnos. El trabajo se centra en analizar las preferencias de los docentes sobre el uso de la interacción oral. Para ello, exploramos posibles diferencias en las percepciones sobre la interacción en el aula de profesores en función de su experiencia profesional (Farrell, 2012; Graham *et al.*, 2020) y del contexto de enseñanza en el que ejercen (Werquin, 2010; Muñoz-Bassols, Rodríguez-Lifante & Cruz-Moya, 2017). Se asume, así, que los profesores pueden tener una visión diferente sobre el valor de las interacciones profesor-alumnos en función de la experiencia (Farrell, 2012) y, además, que la diferencia entre contexto reglado y no reglado se percibe como determinante a la hora de construir y desarrollar el aprendizaje de ELE (Eaton, 2010)¹.

Derivadas de este objetivo general, se establecen las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué preferencias muestran los docentes de ELE, en función de su experiencia y del contexto educativo en el que se desempeñan, en el uso que hacen de la interacción oral en el aula?

¿Con qué propósito didáctico recurren a la interacción oral los profesores de ELE expertos y noveles?

¿Con qué propósito didáctico recurren a la interacción oral los profesores de ELE que ejercen en contextos de enseñanza reglada frente a los que trabajan en enseñanza no reglada?

¹ Atendiendo a una de las apreciaciones de los revisores del artículo, somos conscientes de que la etiqueta “enseñanza no reglada” abarca multitud de contextos y tipologías de estudiantes. No obstante, en el marco de la presente investigación, consideramos oportuno mantener esta etiqueta para recabar

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

La muestra del presente estudio se obtuvo a partir del conjunto total de asistentes a un seminario web organizado por la editorial Difusión² el 5 de junio de 2018, con el título *¿Cómo puedo hacer hablar a mis alumnos? Claves para generar interacción oral significativa*. El seminario estaba centrado en orientar a los profesores de ELE en la práctica de la interacción oral en el aula y en proponer acciones didácticas para obtener el mayor rendimiento posible a la interacción como herramienta para el aprendizaje de ELE.

Días previos al seminario se distribuyó entre los asistentes un cuestionario para obtener información sobre su perfil profesional y el tratamiento de la interacción oral en sus clases. Se obtuvo la respuesta de 515 participantes de entre todos los asistentes al seminario web ($n = 1075$). No obstante, para la elaboración de este estudio, se desestimaron las respuestas de aquellos informantes que no respondieron a todas las preguntas, por lo que el número final de informantes en el estudio fue de 401 (343 mujeres). No se realizó ningún tipo de imputación de los valores perdidos, puesto que los datos no cumplían la condición de distribución aleatoria ($\chi^2 = 136,246$; $p < 0.01$). La exclusión de estos casos supone un 5,8% del total de los datos recogidos. Se trabajó, por tanto, exclusivamente con los datos de participantes que respondieron todas las preguntas de cuestionario.

información de los participantes, dado que nuestro interés se centra en el efecto la distinción primaria entre la enseñanza reglada y no reglada.

² Agradecemos la ayuda de Sergio Troitino con la recogida de los datos para la realización de este estudio.

Por el entorno en el que se recogieron los datos, asumimos que todos los informantes pueden ser considerados profesores, en formación o en ejercicio, de ELE³, interesados en el tema de la interacción oral en el aula. Por la edad de los participantes, podemos suponer que la mayoría se encuentra ejerciendo como docente ($M = 42,54$; $DT = 9,75$). Además, teniendo en consideración la alta dispersión de la muestra a partir del rango de edad ([23-68]), se puede inferir que la interacción en aula es una cuestión que despierta el interés de los docentes de manera transversal entre diferentes grupos etarios. Según su experiencia docente⁴, la mayoría de los asistentes al seminario son profesionales expertos, con más de tres años de experiencia ($n = 311$) y representan el 77,55% de la muestra. Estos datos sugieren que el desarrollo de la interacción oral es una cuestión que despierta interés especialmente entre docentes que ya tienen cierta experiencia en las aulas. La relevancia de la interacción oral se incrementa, efectivamente, conforme el profesor acumula horas de trabajo en el aula.

En cuanto al contexto de enseñanza, la muestra contiene una representación equilibrada de profesores que ejercen en instituciones de enseñanza reglada, principalmente universidades o escuelas de primaria y secundaria ($n = 187$), y los que se desempeñan en contextos de formación no reglada, como escuelas de idiomas u organizaciones no gubernamentales ($n = 214$). Estas dos características de la muestra son empleadas en el posterior análisis como variables de agrupación.

³ Consideramos que, si bien puede que no todos los participantes sean profesores de ELE, como mínimo sí que se asocian a ese ámbito de enseñanza, puesto que tenían conocimiento del seminario web, conocían las actividades formativas que promueve la editorial Difusión y estaban interesados en la realidad interaccional del aula de LEs.

3.2. HERRAMIENTAS Y PROCEDIMIENTO

La recogida de datos se llevó a cabo previamente a la celebración del seminario, que se celebró en dos franjas horarias: de mañana y de tarde. El cuestionario de percepciones sobre la interacción oral en el aula de ELE se administró a través de la aplicación *Google Forms* por las facilidades de distribución que presenta. El cuestionario consta de un total de 24 preguntas, agrupadas en dos bloques relacionados con diferentes elementos de la enseñanza que aluden directamente al profesor: 18 preguntas sobre las dinámicas de interacción en el aula del profesor (quién habla más en clase, qué ambiente genera en el aula), y seis preguntas sobre prácticas de reflexión del profesor. El tipo de respuesta que se diseñó para estas preguntas incluye una escala Likert de cinco puntos, en la que los participantes deben mostrar su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones (1 = en desacuerdo; 5 = completamente de acuerdo), y respuestas de selección múltiple que incluyen la opción *otros*, para dar espacio a respuestas alternativas no previstas. El cuestionario se completa con un conjunto de preguntas referidas al perfil profesional del participante sobre el nivel de formación, los años de experiencia, el contexto de enseñanza, así como aspectos de carácter etnográfico. Todos los participantes colaboraron de manera voluntaria y se les solicitó su consentimiento explícito de participación en el estudio.

En el estudio que aquí presentamos, se analizan los resultados derivados del conjunto de preguntas correspondientes al primer

⁴ A pesar de que no hay consenso en determinar cuántos años de experiencia docente determinan el cambio de novel a experimentado (Graham, *et al.*, 2020), en este estudio hemos optado por seguir la diferenciación de Farrell (2012), la cual comprende a los profesores noveles como aquellos con una experiencia menor a tres años, mientras que los profesores experimentados son docentes con una experiencia superior a 3 años.

bloque del cuestionario. Estas preguntas se articulan en torno a una introducción general complementada con diferentes continuaciones que deben ser valoradas por el participante en función del grado de acuerdo, expresado en la escala de cinco puntos. En el ejemplo (1) se muestra una de las preguntas:

(1) *En general, ¿crees que las interacciones entre el profesor y los alumnos son útiles...*

- a) para que mejoren cuestiones gramaticales?*
- b) para que aprendan y sistematicen nuevo léxico?*
- c) para que adquieran seguridad y fluidez en el uso del español?*
- d) para crear un ambiente de confianza en clase?*

Los datos obtenidos por este conjunto de preguntas reflejan las preferencias de uso de la interacción oral en función del objetivo didáctico que persigue el docente. Esta preferencia se observa a partir de la medición de la valoración (entre 1 y 5) que hacen los participantes a diferentes propósitos y/o objetivos que puede tener la interacción oral. Como se observa, cuatro son los aspectos por los que se preguntó: la utilidad de la interacción para (1) la mejora de cuestiones gramaticales, (2) el aprendizaje y la sistematización de vocabulario, (3) el desarrollo de fluidez discursiva y (4) la creación de un ambiente de confianza en clase, identificado como función social de la interacción. La selección de estos aspectos de enseñanza viene motivada por la voluntad de discriminar en las respuestas entre funciones de contenido estrictamente lingüístico (contenidos gramaticales y léxico) y funciones orientadas hacia la comunicación (fluidez y ambiente de clase).

3.3. ANÁLISIS

Del conjunto de respuestas obtenido a partir del output de la plataforma *Google Forms* se seleccionaron aquellas que corresponden al bloque de preferencias. Todos los datos fueron filtrados, manipulados y analizados en el entorno *R* (R CoreTeam, 2018).

Las respuestas de los participantes a estas cuatro preguntas se analizaron como respuestas de una variable cualitativa, en tanto que los datos recogidos a través de escalas Likert con menos de diez puntos no muestran propiedades de una variable aleatoria continua (Leung, 2011). Por este motivo, la respuesta se considera ordinal y, en consecuencia, optamos por analizar las tablas de contingencia a partir de una serie de pruebas no-paramétricas de relación entre variables cualitativas, cruzando la frecuencia de respuestas entre los niveles de acuerdo con las dos variables de perfil docente definidas anteriormente: años de experiencia y contextos de enseñanza.

En primer lugar, para identificar las preferencias de los profesores entre los cuatro objetivos didácticos propuestos se realizó un primer análisis exclusivamente con las respuestas de máximo acuerdo –es decir, de los niveles 4 y 5 de la escala– entre las cuatro preguntas para cada participante. A continuación se llevó a cabo un análisis de la distribución de las respuestas dentro de cada objetivo didáctico por separado. Dada su baja frecuencia de aparición, se decidió reunir bajo un mismo nivel las respuestas correspondientes a los niveles 1 y 2 de la escala, para así cumplir con las condiciones de aplicación de la prueba estadística Chi-cuadrado.

La recodificación de las variables de perfil docente permitió dividir a los participantes en dos grupos. Así, a partir de la primera variable de agrupación, que refleja la experiencia docente, obtenemos dos

grupos de participantes que se distribuyen entre profesores noveles con menos de tres años de experiencia y profesores expertos con más de tres años de experiencia. En función del contexto de enseñanza, como segunda variable de agrupación, la muestra se subdivide en un grupo de profesores que trabajan en enseñanza reglada y un segundo grupo que ejerce docencia en contextos no reglados⁵.

Los análisis de las tablas de contingencia resultantes a partir de pruebas de independencia no paramétricas nos permiten explorar los datos con el objetivo de confirmar si las respuestas de los participantes distribuidas según los criterios de agrupación son independientes entre los niveles de cada variable de agrupación o si, por el contrario, esta agrupación supone una distribución diferente en las respuestas, lo cual confirmaría una relación entre la variable de agrupación sobre la distribución de las respuestas, esto es, sobre las preferencias de uso de la interacción oral en el aula y la finalidad con la que se emplea. En caso de que dicha relación entre variables resultase significativa, se empleó la exploración de los residuos estandarizados para describir con más detalle la naturaleza de esta relación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para analizar las preferencias de los profesores en relación con el uso de la interacción oral entre profesor y alumnos en el aula, analizamos la distribución del subconjunto de respuestas que expresan el máximo acuerdo (niveles 4 y 5 de la escala de respuesta). La prueba Chi-cuadrado reveló que las preferencias no se distribuyen de manera similar entre las cuatro opciones ($\chi^2 = 12.497$, $gl = 3$, $p = 0.005$). La

exploración de los residuos estandarizados advierte que la preferencia por trabajar contenidos gramaticales (21.18%) es inferior a la esperada ($Z_{res} = -3.275$) en las respuestas; del mismo modo, la función social (27.33%) aparece ligeramente sobredimensionada en comparación con la frecuencia esperada ($Z_{res} = 2.002$). Estos resultados apuntan a que, entre los profesores, el trabajo de la interacción oral se asocia mayoritariamente a la dimensión social de la interacción. Esta tendencia va en detrimento directo de una función estrictamente lingüística, como es el trabajo de contenidos gramaticales, por lo que se deduce que los profesores conciben la interacción oral con sus alumnos como herramienta para fomentar habilidades comunicativas.

Para analizar la posible relación entre estas preferencias y los perfiles profesionales de los docentes, se organizaron las respuestas obtenidas en función de los años de experiencia de los profesores y en función del contexto de enseñanza en el que impartían clase. El gráfico 1 recoge la distribución de respuestas en porcentajes para ambos grupos. En relación con la experiencia docente, estos resultados reproducen el mismo patrón que los obtenidos a partir de la prueba de bondad de ajuste. Se observa que las preferencias entre profesores noveles y expertos son muy similares, dando una mayor preferencia a la fluidez (noveles = 29,27%; expertos = 30,54%) y la creación de un ambiente de clase relajado (noveles = 29,27%; expertos = 30,82%) que, a las finalidades de contenido estrictamente lingüístico, es decir, trabajar aspectos gramaticales (noveles = 20,72%; expertos = 17,53%) o léxicos (noveles = 20,72%; expertos = 21,09%). La prueba de independencia no detectó diferencias significativas entre los grupos y su distribución de preferencias ($\chi^2 = 4,00$; $gl = 3$; $p > 0,1$). La experiencia, por tanto, no modifica la actitud

⁵ En el caso de que el participante trabajara en los dos contextos, su asignación a un grupo se estableció a partir del contexto que aparecía en primera mención.

de los docentes ante el trabajo de la interacción en el aula y su finalidad.

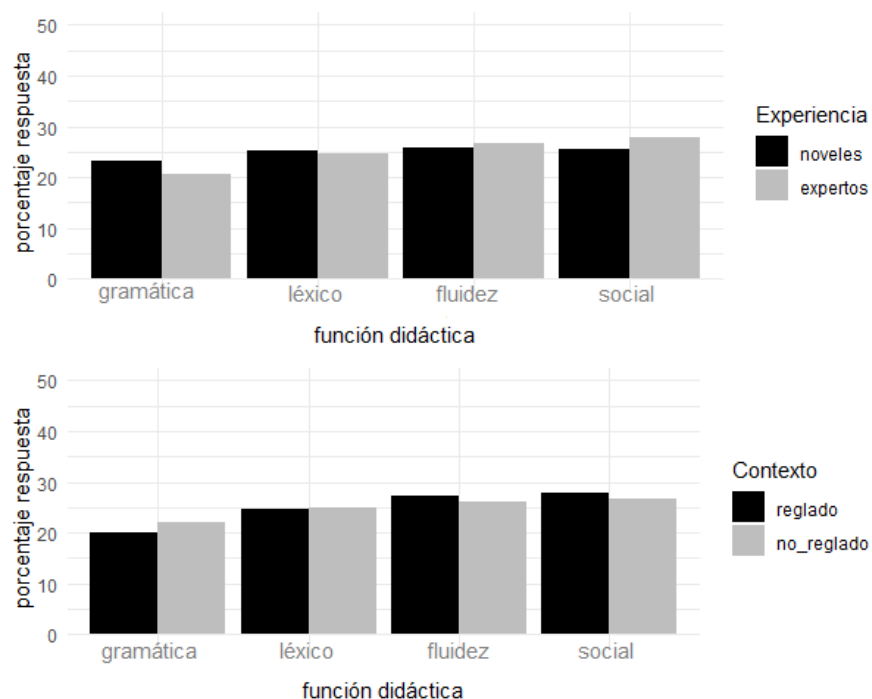


Gráfico 1. Distribución de respuestas en porcentajes en función de la experiencia docente y el contexto de enseñanza.

Reagrupando las respuestas a partir del contexto de enseñanza en el que ejercen los participantes, los resultados muestran de nuevo una tendencia similar. Ambos grupos presentan distribuciones de respuestas muy próximas entre sí, sin detectar diferencias significativas entre ellos ($\chi^2 = 12,00$; $g/ = 9$; $p > 0,1$). De nuevo, la fluidez (reglada = 31,31%; no reglada = 29,44%) y el fomento de un entorno de aula relajado (reglada = 32,28%; no reglada = 29,07%) son las finalidades didácticas con mayor preferencia entre los

participantes. El trabajo de contenidos lingüísticos no alcanza en ningún caso el 25% de las preferencias en ningún grupo. Los resultados sugieren que, efectivamente, existe una visión fuertemente consolidada en los docentes entre la interacción oral y los aspectos de clase que tienen relación más directa con la comunicación, esto es, la fluidez y la generación de un entorno propicio para la comunicación. Se resalta, por tanto, la importancia instrumental de la interacción oral en el aula. Los resultados del análisis confirman las apreciaciones expuestas en estudios anteriores (Garton, 2008; Díaz *et al.*, 2015): los profesores establecen un uso de la interacción oral entre ellos y los alumnos centrado en la construcción de significado y en el desarrollo de la comunicación. Los profesores de ELE interesados en el funcionamiento de la interacción oral en el aula de ELE, pues, le dan un valor comunicativo a las interacciones que llevan a cabo con sus alumnos (Hall & Verplaetse, 2000) y se corrobora que el valor de la interacción como herramienta para el establecimiento de acciones comunicativas es preponderante en el profesorado de ELE.

Tras el análisis de preferencias, abordamos un tratamiento independiente con cada una de las cuatro funciones pedagógicas preestablecidas con el objetivo de conocer cómo valoran los docentes las posibilidades de la interacción oral para trabajar específicamente estas dimensiones del trabajo en el aula. En primer lugar, recogemos las respuestas obtenidas en función de la experiencia docente para con el tratamiento de la gramática, el léxico, la fluidez discursiva y el ambiente de clase a partir de la interacción oral.

En función de los años de experiencia, observamos que en el grupo de profesores noveles más de la mitad (52,27%) afirma utilizar con mucha frecuencia la interacción oral para tratar elementos gramaticales en el aula; por su parte, el número de docentes expertos que explotan esta función muy frecuentemente es más reducido

(40,89%). Entre los que aseguran emplear la interacción oral con esta función ocasionalmente, el grupo experto (24,92%) recoge aproximadamente el doble de respuestas que el grupo novel (12,50%). Los que afirman hacer un uso marginal representan un porcentaje anecdótico en ambos grupos. Esta tendencia se recoge visualmente en el gráfico 2.

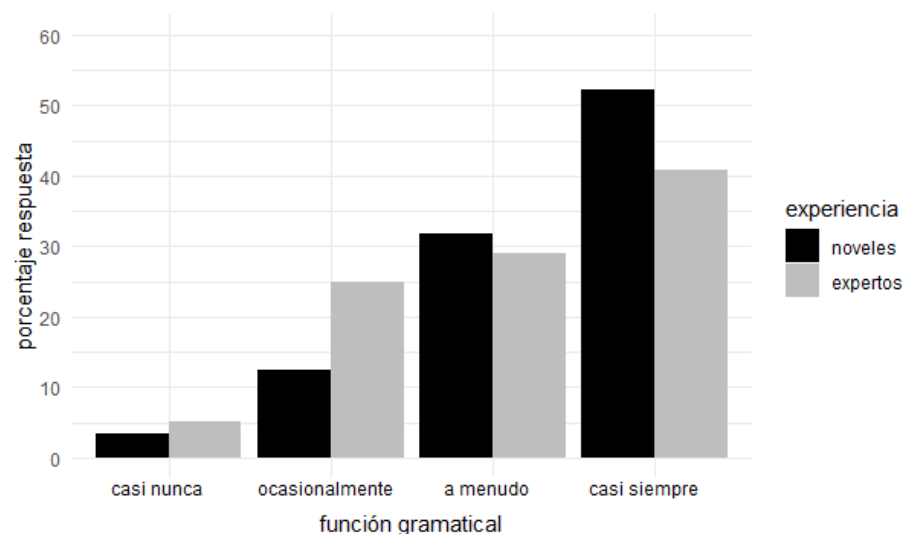


Gráfico 2. Frecuencia de uso de la interacción oral profesor-alumnos para el tratamiento de cuestiones gramaticales en función de la experiencia docente.

El análisis de las frecuencias entre ambos grupos confirmó que existen diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño entre las respuestas de los docentes noveles y los expertos ($\chi^2 = 8,748$; $g/ = 3$, $p = 0,04$; $V = 0,13$). El análisis de los residuos estandarizados de la prueba confirmó que las diferencias se registran en el uso ocasional de esta función, que resulta más alto para el grupo experto ($Z_{res} = 2,477$). Estos resultados confirman un uso más frecuente de la interacción oral para tratar cuestiones gramaticales entre los

profesores noveles, mientras que los docentes expertos muestran un uso más moderado. Dado que la experiencia se considera como la principal herramienta para el desarrollo profesional (Crandall, 2000), podemos considerar los profesores con más experiencia han asentado más consistentemente una concepción de la interacción profesor-alumnos más cercana a modelos comunicativos. Es posible que la experiencia docente, junto a una formación continua centrada en el desarrollo de una enseñanza de orientación comunicativa, también sean lo que propicie que los profesores con mayor experiencia tiendan a utilizar menos la interacción profesor-alumnos para tratar cuestiones gramaticales. Asimismo, el contenido gramatical, como conocimiento teórico propio del docente de lenguas extranjeras (Tsui, 2012), se comprende como un contenido cuyo dominio y conocimiento le es propio al docente, por lo que el profesor novel puede tender a sentirse más seguro en su tratamiento en interacción.

El trabajo del vocabulario resulta una función didáctica ampliamente usada tanto por profesores noveles como expertos. Entre las respuestas de frecuencia alta, ambos grupos alcanzan porcentajes muy similares (noveles: 89,99%; expertos: 84,23%). Las semejanzas entre los dos grupos se mantienen constantes para las cuatro posibles respuestas, de tal modo que no detectan diferencias significativas sobre las respuestas de esta función ($\chi^2 = 6,298$; $g/ = 3$, $p = 0,09$, $V = 0,12$). A la luz de estos resultados es posible afirmar, por tanto, que entre las dos funciones didácticas que se dirigen al trabajo de aspectos estrictamente lingüísticos, el léxico es el elemento de marcada preferencia al margen de la experiencia de los docentes, imponiéndose al tratamiento de cuestiones gramaticales, especialmente en el grupo experto.

La función didáctica enfocada en el desarrollo de la fluidez es, como se ha visto anteriormente, la función más estrechamente relacionada

con la interacción oral, puesto que recoge, como era de esperar, el porcentaje más alto de uso más frecuente en ambos grupos. Tal y como se observa en el gráfico 3, el uso de la interacción oral como herramienta para desarrollar la fluidez oral de los estudiantes es un recurso constante tanto para profesores noveles (72,22%), como para profesores expertos (71,38%). Las respuestas asociadas a un uso poco frecuente suponen una presencia testimonial en los datos, aunque presentan una distribución inversa entre los niveles de experiencia de los docentes: mientras que el uso marginal (casi nunca) en los expertos es residual (1,28%), en los noveles alcanza un índice mayor (5,55%); en el uso ocasional, en cambio, es el grupo experto (7,71%) el que se impone sobre las respuestas del grupo novel (2,22%).

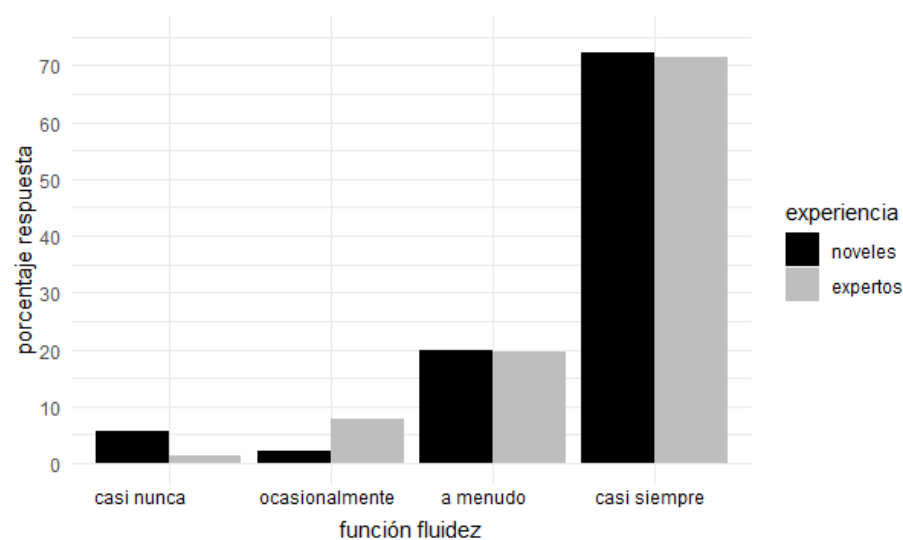


Gráfico 3. Frecuencia de uso de la interacción oral profesor-alumnos para el desarrollo de la fluidez discursiva en los estudiantes en función de la experiencia docente.

El análisis de comparación entre ambas distribuciones reveló diferencias significativas, con un tamaño del efecto bajo, entre ambos grupos ($\chi^2 = 8,931$; $g/ = 3$, $p = 0.03$, $V = 0,12$). La exploración de los residuos estandarizados permitió reconocer en la respuesta *casi nunca* la diferencia significativa entre los dos grupos ($Z_{res} = 2.408$). Entre los profesores noveles, la proporción de docentes que no recurre a la interacción oral para trabajar la fluidez en clase es significativamente mayor, si bien los porcentajes son testimoniales, que la que encontramos entre los profesores expertos. Se puede presumir, a partir de estos resultados, que en las etapas iniciales del desarrollo profesional la fluidez no es un objetivo didáctico tan evidente asociado a la interacción oral como lo ocurre en etapas posteriores, conforme aumenta la experiencia profesional. Esta observación complementa los resultados obtenidos con respecto a la función gramatical, donde, recordamos, son los profesores experimentados los que afirman hacer un uso más esporádico de la interacción oral con esta finalidad.

Por último, la función de la interacción para crear un ambiente de trabajo y colaboración relajado y de confianza resulta el objetivo didáctico más frecuente entre ambos grupos de docentes cuando estos recurren a la interacción oral en clase. Sumando las respuestas *a menudo* y *casi siempre*, los dos grupos obtienen porcentajes similares (noveles: 91,11%; expertos: 94,20%). La comparación de proporciones resultó no significativa ($\chi^2 = 3,914$; $g/ = 3$, $p = 0.271$). De este modo, la dimensión social parece imponerse como la función de marcada preferencia asociada con el trabajo de la interacción oral. Desde la perspectiva de la formación de profesores, estos resultados pueden ser un indicador de la necesidad de capacitar a los profesores de lengua en el uso de la interacción oral como herramienta pedagógica. Al margen de la experiencia docente, el uso más recurrido de esta actividad comunicativa es precisamente el que está desposeído de finalidad pedagógica. Los profesores reconocen que

siguen empleando la interacción oral en su dimensión social, no como parte de una intervención didáctica planificada. Por su posición, la capacidad de crear un ambiente adecuado en el aula es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua (Dewaele, Witney, Saito & Dewaele, 2018). Sobre este hecho los participantes del estudio parecen ser plenamente conscientes. El reto reside, entendemos, en ampliar las funciones de la interacción oral en el aula de idiomas a través de la práctica consciente de los docentes.

Partiendo de lo expuesto en la tercera pregunta de investigación, en este estudio se plantea analizar las diferencias entre los profesores que ejercen como docentes en la educación reglada y los profesores que trabajan en la educación no reglada con respecto a la utilidad de la interacción oral entre profesor y alumnos para trabajar estos cuatro contenidos preestablecidos: contenidos gramaticales, aspectos de vocabulario, la fluidez discursiva, y la creación de un buen ambiente de clase.

En relación con la función gramatical, la frecuencia de uso entre profesores de educación reglada y no reglada muestra tendencias marcadamente opuestas, tal y como se observa en el gráfico 4, y como confirmó la prueba de independencia entre ambos grupos, que arrojó una diferencia significativa con un tamaño del efecto moderado ($\chi^2 = 11,978$; $g/ = 3$, $p = 0.007$, $V = 0,17$). La inspección de los residuos estandarizados, confirman que el uso ocasional (reglado: 26,20%; no reglado: 18,22%) o marginal (reglado: 7,48%; no reglado: 2,80%) de la interacción oral dirigido a tratar aspectos gramaticales es significativamente más frecuente en el contexto reglado que en el no reglado (*casi nunca*: $Z_{res} = 2,149$; *ocasionalmente*: $Z_{res} = 1,925$); a su vez, en el contexto no reglado el uso más recurrente de la interacción oral con esta función (50,00%) se impone significativamente al reglado (35,82%) ($Z_{res} = 2,856$). Destaca, de este modo, una persistencia del componente gramatical

como elemento central o motor de la interacción oral contextos de enseñanza no reglada. Estos resultados invitan a pensar en que, en contextos reglados, la relación entre la interacción oral y el tratamiento de aspectos gramaticales se vuelve menos evidente, mientras que en contextos no reglados dicha relación se refuerza.

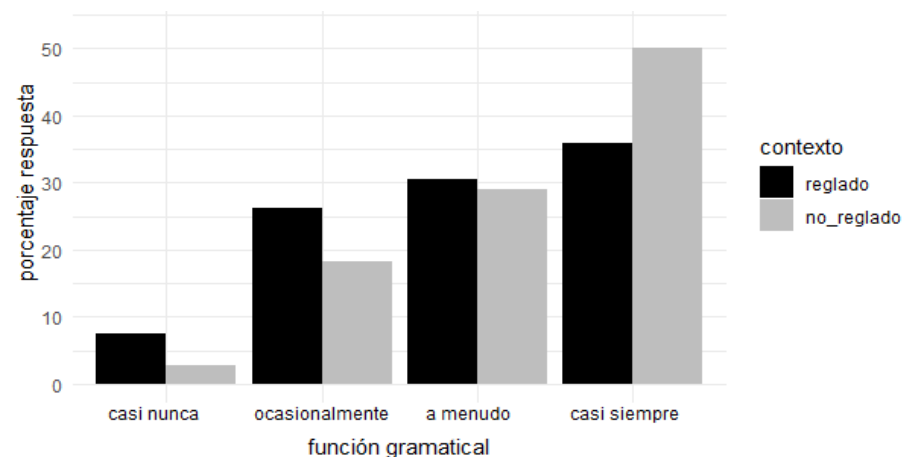


Gráfico 4. Frecuencia de uso de la interacción oral profesor-alumnos para el tratamiento de cuestiones gramaticales en función del contexto de enseñanza.

Si tenemos en cuenta los contextos no reglados tienen un mayor margen de maniobra para adaptar contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes (Eaton, 2010), podemos inferir que los alumnos de los contextos no reglados demandan una mayor atención a cuestiones gramaticales que en los contextos reglados. Asimismo, este hecho contrasta con la percepción de que la enseñanza reglada tenga más tendencia a focalizar la atención en cuestiones gramaticales y del sistema de la lengua (Eaton, 2010; Talakhadze, 2016) y la asociación de enseñanza no reglada a contextos de inmersión en los que el contacto con la lengua meta por parte de los estudiantes sea también a través de situaciones de comunicación

fuera del aula. Al contrario de esta percepción, nuestros resultados muestran que los profesores de la enseñanza reglada significativamente valoran la interacción oral como recurso para el tratamiento de cuestiones gramaticales en menor medida que los profesores de ELE en contextos no reglados. Quizás estos resultados se deban a que los profesores participantes en el estudio que enseñan español en contextos no reglados lo hagan en situaciones de no inmersión. Sin embargo, no se puede asociar este resultado a una caracterización concreta de los contextos, puesto que, dentro de cada uno existe una enorme variabilidad de ámbitos (Muñoz-Bassols, *et al.*, 2017): por ejemplo, no es lo mismo enseñar en el ámbito universitario que en la educación primaria, a pesar de que ambos contextos son reglados.

Para el resto de funciones propuestas en el cuestionario, la distinción de los dos contextos de enseñanza no genera diferencias significativas en la comparación de distribuciones de las respuestas. En el caso del trabajo sobre vocabulario, los dos tipos de respuesta relacionados con mayor frecuencia de uso alcanzan proporciones similares entre docentes de contextos reglados (82,34%) y no reglados (88,31%); los resultados de la prueba de independencia confirman esta similitud en los patrones de respuesta de ambos grupos ($\chi^2 = 6,661$; $g/ = 3$, $p = 0.08$).

En el caso del desarrollo de la fluidez, las diferencias entre los dos tipos de contextos educativos son todavía más ajustadas. En ambos casos las respuestas de mayor frecuencia muestran una alta presencia (reglado: 91,37%; no reglado: 92.05%), de manera que la cantidad de profesores que asegura no recurrir a esa función queda infrarrepresentada en ambos grupos, especialmente en el de contexto no reglado (reglado: 3,74%; no reglado: 0.93%). La comparación entre las dos distribuciones de respuestas no detecta

diferencias significativas ($\chi^2 = 4,538$; $g/ = 3$, $p = 0.20$), confirmando así un comportamiento equivalente en ambos grupos.

Por último, la función social vuelve a emerger en esta segunda agrupación según el contexto educativo como el objetivo didáctico más recurrente en la práctica de los docentes; algo que se observa al comparar la suma de respuestas de mayor frecuencia de uso en los dos grupos (reglado: 91,97%; no reglado: 94,85%). En los dos casos se trata de los porcentajes más altos alcanzados dentro de cada grupo. Al mismo tiempo, el uso ocasional también obtiene porcentajes muy próximos en los dos contextos (reglado: 4,81%; no reglado: 4,20%). Como era de esperar, la diferencias entre las respectivas distribuciones no resultaron significativas ($\chi^2 = 2,757$; $g/ = 3$, $p = 0.43$). Por lo tanto, es posible confirmar que, en lo que atañe a las funciones de fluidez y desarrollo de un ambiente de aula adecuado, el contexto de enseñanza en el que se encuentra el profesor no supone un cambio en la frecuencia de uso de la interacción oral. De hecho, la única distinción que emerge al comparar por contextos de enseñanza el uso de la interacción oral es en la función gramatical. A la luz de los resultados obtenidos para el resto de funciones, se detecta una tendencia entre los docentes de enseñanza no reglada a privilegiar la respuesta *casi siempre* en las cuatro funciones didácticas preestablecidas.

5. CONCLUSIONES

Los estudios centrados en el discurso del aula de lenguas extranjeras han considerado tradicionalmente la interacción oral profesor-alumnos como una de las herramientas centrales en la construcción del acto de enseñanza-aprendizaje (véase Cazden, 1988; González Argüello, 2010b). Su capitalidad se refleja en el hecho de que sea un tipo de interacción a partir del cual se gestionan las diferentes

acciones que se desarrollan en el aula para que los alumnos aprendan, pero también por el hecho de que implique una práctica oral muy recurrente por una gran cantidad de motivos. La conceptualización que hacen los profesores de la interacción entre ellos y sus alumnos es, pues, significativa para comprender cómo ellos mismos conceptualizan el acto de enseñanza aprendizaje de ELE.

El estudio de las percepciones de los profesores de ELE con respecto al valor y al uso de la interacción oral profesor-alumnos ha mostrado que los profesores mayoritariamente prefieren usar este tipo de interacción como una herramienta para desarrollar acciones comunicativas que implican un foco en el significado y la creación de un ambiente de confianza en clase. Los profesores claramente comprenden las interacciones orales que llevan a cabo con sus alumnos como unos momentos en los que el foco en la comunicación y en la transmisión de significado tiene preponderancia sobre el tratamiento de los elementos propios del sistema de la lengua, tales como la gramática o el vocabulario. Esta tendencia se ha observado, por un lado, tanto en los profesores noveles como en profesores experimentados y, por el otro, tanto en profesores que imparten su docencia en la enseñanza reglada como los que imparten su docencia en la enseñanza no reglada. Los perfiles de profesores, a pesar de que mantienen una percepción muy similar del uso que le dan a la interacción oral con sus alumnos, presentan también diferencias significativas. Por un lado, se ha observado que tanto los profesores con menos experiencia de aula como los profesores de que imparten su docencia en la enseñanza no reglada tienden significativamente a usar la interacción oral con sus alumnos para tratar cuestiones gramaticales.

Dado que todos los participantes en el estudio fueron asistentes a un seminario web sobre interacción oral somos conscientes de que todos los participantes tenían un mínimo interés en la interacción oral y que se habían desarrollado profesionalmente en el ámbito de la enseñanza de ELE, aunque fuera mínimamente. Sobre esta cuestión,

y pensando en futuras líneas de investigación, la distinción entre docentes de enseñanza reglada y enseñanza no reglada que utilizamos en este estudio podría tener un tratamiento más específico de cara a distinguir entre diferentes contextos de enseñanza no reglada, por ejemplo, en función del tipo de estudiante, del perfil lingüístico o del perfil formativo. Ello nos podría proporcionar información relevante sobre las diferencias que presentan los docentes con respecto al uso e implementación de interacciones orales en el aula. Sin embargo, la gran cantidad de informantes que participaron en este estudio nos da una visión bastante generalizable de cómo se percibe la interacción oral profesor-alumnos en relación con sus posibilidades de uso. Así, los resultados de esta investigación tienen implicaciones pedagógicas para el ámbito de la formación de profesores de ELE. Por ejemplo, el hecho de que los profesores noveles, significativamente, tiendan a darle más valor a la interacción con sus alumnos para tratar cuestiones de gramática implica que en la formación inicial de profesores de ELE, cristalizada en cursos de formación, posgrados y másteres, necesitamos darle más énfasis a los aspectos implicados en el desarrollo de la competencia interaccional del aula (Walsh, 2011, 2013). La maximización de espacios interaccionales para que los alumnos generen una participación genuina o la necesidad de generar estrategias de reparación para que los alumnos sean capaces de solventar sus propios problemas en interacción, entre otros aspectos, son aspectos propios de la interacción cuyo uso implicará que el profesor está maximizando las oportunidades de aprendizaje de ELE y, en consecuencia, esté mostrando una mayor competencia interaccional del aula. La reflexión sobre el valor de la interacción profesor-alumnos para el aprendizaje de ELE desde una perspectiva comunicativa se hace necesaria en los programas de formación para continuar desarrollando una conciencia comunicativa en los profesores, a pesar de que, como este estudio demuestra, esta conciencia está muy instaurada en el profesorado de ELE y se va adquiriendo a medida que

se va adquiriendo experiencia docente y los profesores se van desarrollando profesionalmente en el sector.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajayi, L. (2018): "Teaching / Developing Vocabulary Through Guided Interaction", en Lontas, J.I. (ed.) (2018), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. Londres: Longman.

Batlle, J. & González Argüello, M.V. (en prensa): "Discurso didáctico desde la perspectiva del profesor: discurso en el aula y discurso reflexivo como herramienta de desarrollo profesional", en Arrieta, C. (ed.) (en prensa), *Discurso, comunicación y Gestión del aula*. Madrid: enClave-ELE y Centro de Estudios Financieros.

Breen, M. (1987): "Contemporary paradigms in syllabus design", *Language Teaching*, 20(3): 158-174.

Brown, H.D. (2007): *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Londres: Longman.

Cazden, C. (1988): *El discurso del aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Crandall, J. (2000): "Language teacher education", *Annual Review of Applied Linguistics*, 20: 34-55.

Dewaele, J-M, Witney, J., Saito, K. & Dewaele, L. (2018): "Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables", *Language Teaching Research*, 22(6): 676-697.

Díaz, C., Alarcón, P. & Ortiz, M. (2015): "A Case Study on EFL Teachers' Beliefs About the Teaching and Learning of English in Public Education", *Porta Linguarum*, 23: 171-186.

Drew, P. (1991): "Asymmetries of knowledge in conversational interaction", en I. Marková y K. Froppa (eds.) (1999), *Asymmetries in Dialogue*. Nueva York: Barnes and Noble, págs. 29-48.

Drew, P. & Heritage, J. (1992): *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eaton, S.E. (2010): Formal, non-formal and informal learning: The case of literacy, essential skills, and language learning in Canada. Eaton International Consulting Inc. [Consulta: 13 de mayo de 2021] Disponible en la web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508254.pdf>

Ellis, R. (2000): "Task-based research and language pedagogy", *Language Teaching Research*, 49, 193-220.

Farrell, T.S. (2012): "Novice-Service Language Teacher Development: Bridging the Gap Between Preservice and In-service Education and Development", *TESOL Quarterly*, 46(3): 435-449.

Garton, S. (2008): "Teacher Beliefs and Interaction in the Language Classroom", en S. Garton & K. Richards (eds.) (2008), *Professional Encounters in TESOL Discourses of Teachers in Teaching*. Londres: Palgrave McMillan, págs. 67-86.

González Argüello, M.V. ([2006] 2010a): "Análisis del Discurso en el aula: Una herramienta para nuestra autoevaluación", *Monografías marcoELE*, 10, *Reedición de Expolingua 2006*: 83-96. [Consulta: 13 de mayo de 2021] Disponible en la web: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.gonzalez.pdf

González Argüello, M.V. (2010b): "La interacción en el aula de español como lengua extranjera: discurso generado por los alumnos", *Lenguaje y textos*, 32: 105-112.

Graham, L., White, S., Cologon, K. & Pianta, R. (2020): "Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching?", *Teaching and Teacher Education*, 96.

Hall, J.K., & Verplaetse, L.S. (2000): *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Johnson, K.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.

Leung, Sh. (2011): "A Comparison of Psychometric Properties and Normality in 4-, 5-, 6-, and 11-Point Likert Scales", *Journal of Social Service Research*, 37(4): 412-421.

Li, L. & Walsh, S. (2011): "'Seeing is believing': looking at EFL teachers' beliefs through classroom interaction". *Classroom Discourse*, 2(1): 39-57.

López, J.D., Álvarez, J.L. & Orta, A. (2020): "Sección IV: Docentes", en F. Herrera & N. Sans (eds.) (2020), *La gestión del aula de español. Desafíos y actuaciones*. Barcelona: Difusión, págs. 99-126.

Mackey, A. (2007): *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies*. Oxford: Oxford University Press.

Muñoz-Bassols, J., Rodríguez-Lifante, A. & Cruz-Moya, O. (2017): "Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos". *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1): 1-34.

Nussbaum, L. & Tusón, A. (1996): "El aula como espacio cultural y discursivo". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17: 14-21. [Consulta: 13 de mayo de 2021] Disponible en la web: <https://ddd.uab.cat/record/70877>

Petek, E. (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.

R CoreTeam (2018): "R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing". [Consulta: 13 de mayo de 2021] Disponible en la web: <https://www.R-project.org/>

Seedhouse, P. (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.

Talakhadze, S. (2016): "The impact of Informal and Non-formal Learning Setting on Language Development: A case study of CISV International Seminar Camp Programme", *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2): 148-160.

Tsui, A. (2012): "The dialectics of Theory and Practice in Teacher Knowledge Development", en J. Hüttner, B. Mehlmauer-larcher, S. Reichl & B. Schniftner (eds.) (2012), *Theory and Practice in EFL Teacher Education. Bridging the Gap*. Bristol: Multilingual Matters, págs. 16-37.

Van Lier, L. (1996): *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. Londres: Longman.

Walsh, S. (2011): *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Londres: Routledge.

Walsh, S. (2013): *Classroom Discourse and teacher development*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Werquin, P. (2010): *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. OECD. [Consulta: 13 de mayo de 2021] Disponible en la web:
http://www.eucen.eu/sites/default/files/OECD_RNFIFL2010_Werquin.pdf

FECHA DE ENVÍO: 13 DE MAYO DE 2021

FECHA DE ACEPTACIÓN: 27 DE JUNIO DE 2021