



EL DISCURSO DOCENTE Y LA PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE EN EL AULA DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Irlanda Olave Moreno

Universidad Autónoma de Chihuahua
iolave@uach.mx

Lizette Drusila Flores Delgado

Universidad Autónoma de Chihuahua
ldflores@uach.mx

Ana Cecilia Villarreal Ballesteros

Universidad Autónoma de Chihuahua
avillare@uach.mx

Área temática: 7 Prácticas Educativas en Espacios Escolares

Línea temática: 4. Vida cotidiana, contexto, agentes e interacción en la práctica docente.

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

El discurso del docente y su papel como mediador en las aulas de enseñanza-aprendizaje del inglés es crucial para el proceso de adquisición de una lengua extranjera. El propósito de este estudio cualitativo fue analizar los modos y las funciones interactivas del discurso de docentes en formación de inglés como lengua extranjera en lecciones en línea. Se intentó responder a la siguiente pregunta: ¿Qué características del discurso de docentes en formación de inglés como lengua extranjera son constructivas y cuales son obstructivas? Se utilizó el marco SETT de Walsh (2006) para analizar el discurso de cuatro docentes en formación de un programa de licenciatura en una universidad del noreste de México haciendo su prácticum. Los docentes en formación nos dieron permiso para transcribir y analizar sus lecciones grabadas en video. Los resultados indicaron que las prácticas de habla docente constructiva incluyen las preguntas referenciales, el cambio de código, la búsqueda de aclaraciones, el andamiaje y la retroalimentación. Por otro lado, se identificaron como características obstructivas del discurso docente el uso del eco, las interrupciones y la conversación prolongada docente. Los hallazgos se utilizan para sugerir que existe una gran necesidad de resaltar la relación significativa entre la calidad del discurso del maestro y las contribuciones de los alumnos en contextos de enseñanza -aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: Discurso docente, participación del estudiante, enseñanza del inglés, investigación cualitativa

Introducción

En el aula de enseñanza de lenguas extranjeras, la interacción entre docentes y alumnos está mediada por el intercambio de preguntas y respuestas. El discurso docente es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que los maestros suelen guiar casi todas las actividades de interacción en el aula. De hecho, según diversos estudios (Cook, 2013; Cotton, 1988 y Chaudron, 1988), el discurso docente representa el 70% del lenguaje producido en el aula. Por lo tanto, los docentes tienen un papel clave en la promoción u obstaculización de las contribuciones de los estudiantes en una lección (Afzali y Kianpoor, 2020; Chen, 2021; Ghafarpour, 2016; Izzati y Hamzah, 2021; Jeanjaroonsri, 2018; Korkut y Ertaş, 2017; Nurpahmi, 2017; Pande, 2019; Poorebrahim, et al., 2015; Valentika y Ariyanto, 2020; Vázquez y Villalobos, 2021; y Walsh, 2002).

El *Teacher Talk* o TT se define como el discurso que los docentes suelen usar en el aula de enseñanza de idiomas extranjeros cuando interactúan con los alumnos. Cotton (1988) explica que los maestros pasan la mayor parte del tiempo de clase dando instrucciones, explicando actividades, haciendo preguntas, verificando la comprensión de los estudiantes y controlando las interacciones. Además, Walsh (2002) señala que la capacidad de los educadores para controlar las interacciones orales con los aprendices de L2 es determinante para que los procesos de aprendizaje se construyan en el aula.

Diversos autores han enfatizado la importancia del discurso docente para aprender inglés, ya que, como se dijo anteriormente, las características de interacción construidas por los educadores pueden ser constructivas u obstructivas para promover las contribuciones de los estudiantes. No obstante, el tema de TT no ha sido investigado a fondo el contexto mexicano. La investigación de Vázquez-Carranza y Villalobos-González (2021) es uno de los pocos estudios que profundizan en este tema en México. Debido a esto, este estudio tiene como objetivo explorar las características constructivas u obstructivas del discurso docente en el estado fronterizo de Chihuahua, México.

El propósito general del presente estudio, entonces, fue analizar los modos y funciones interactivas del discurso docente de los futuros maestros en el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en lecciones en línea (debido a la pandemia de Covid-19). El estudio se centró en responder a la siguiente pregunta: ¿Qué características del discurso de los docentes en formación de inglés como lengua extranjera son constructivas y cuáles son obstructivas para la participación del estudiante?

Desarrollo

El marco descriptivo 'Autoevaluación del discurso docente (SETT por sus siglas en inglés)' de Walsh (2006), permite a los educadores identificar estructuras o patrones recurrentes en sus

interacciones con los estudiantes en el aula. El autor explica que existen cuatro micro contextos en el aula que profesores y alumnos construyen al interactuar unos con otros: gerencial, materiales, habilidades y contexto discursivo en el aula. Éstos se denominan “modos” y cada uno tiene sus objetivos y funciones pedagógicas (ver tabla 1).

Los modos del marco de Walsh tienen objetivos pedagógicos y funciones interactivas específicas, sin embargo, el autor argumenta que los modos no son estáticos sino dinámicos y que son construidos tanto por profesores como por estudiantes. Además, Walsh explica que la mayoría de las lecciones comienzan con los docentes iniciando la interacción desde el *Modo Gerencial*, por lo tanto, este modo funciona como soporte para los otros tres modos (Walsh, 2006). Cuando esto sucede, el objetivo pedagógico del profesor es ubicar temporal y pedagógicamente la lección. Una vez que se ha localizado el aprendizaje, generalmente se invita a los estudiantes a participar y las características de interacción del maestro pueden cambiar.

Método y participantes

Al realizar este estudio empleamos un enfoque cualitativo para analizar y categorizar el discurso docente en la interacción en el aula (Mehrad y Tahriri, 2019). Los participantes provienen de una muestra por conveniencia (Creswell *et. al.* 2007) de estudiantes de noveno semestre de un programa de licenciatura en una universidad pública del norte de México. La participación en el estudio fue voluntaria y cuatro docentes en formación nos dieron permiso para usar uno de sus videos del prácticum para este proyecto. Los participantes, de entre 20 y 23 años de edad, no eran hablantes nativos de inglés y, mientras que algunos tenían experiencia docente previa, otros no. Los hemos identificado como Profesor A, Profesor B, Profesor C y Profesor D. En el momento del estudio, estos docentes en formación estaban impartiendo clases a grupos de 15 a 20 alumnos.

Las grabaciones que recibimos de los cuatro participantes del estudio se transcribieron según las convenciones de VOICE por Seidlhofer *et. al.* (2009). Posteriormente se identificaron los episodios que contenían interacciones entre docentes y alumnos y segmentamos porciones de interacciones en extractos siguiendo la secuencia IRF (Iniciación, Respuesta, Seguimiento) de Sinclair y Coulthard (1975). Luego se realizó el análisis de datos, donde utilizamos el marco SETT de Walsh (2006). En cada lección buscamos identificar los modos de discurso docente, enfocándonos en las funciones de interacción que caracterizan cada modo.

Resultados

Los futuros docentes y sus alumnos construyeron, en diferentes etapas de las lecciones, los cuatro modos propuestos por Walsh. No obstante, para los propósitos de esta presentación, elegimos un ejemplo de cada docente para mostrar características constructivas u obstructivas

en esos modos. Los extractos de las conversaciones fueron traducidos al español ya que originalmente se produjeron en idioma inglés.

El análisis de las transcripciones de los profesores A, B, C y D reveló que las siguientes características estaban en acción. Por un lado, las características interactivas que construyeron los cuatro futuros maestros para apoyar potencialmente las contribuciones de los estudiantes a las lecciones, fueron: preguntas referenciales, cambio de código, búsqueda de aclaraciones, uso de andamios y retroalimentación de contenido. Por otro lado, se encontró que el eco del maestro, las interrupciones de los maestros y los turnos prolongados de los maestros obstaculizan potencialmente el aprendizaje de los estudiantes.

Cinco características constructivas del discurso docente

Hacer Preguntas inferenciales

Las preguntas referenciales son aquellas que implican la obtención de un conocimiento no explícito en el texto. El uso de las mismas es una estrategia del discurso docente que puede ser utilizada para crear un espacio para la interacción, ya que, cuando se les hace este tipo de preguntas a los alumnos, sus respuestas pueden ser significativamente más largas y sintácticamente más complejas si se compara con las respuestas a las preguntas literales (Cotton 1988). El profesor en formación D usó esta función en el extracto 27 cuando hizo una pregunta:

línea 245: Entonces, ejem, hablemos de algunas cosas que te molestan... ya hablamos sobre cosas como el autobús, algunas cosas que te molestan en el autobús, er, ¿Te molesta cuando las personas no usan la puntuación correcta?, ¿Como cuando te escriben en un mensaje o lo que sea?

El alumno 6 parecía estar interesado en comunicar claramente sus ideas al maestro y a los compañeros:

línea 246: Mmh. Creo que sí, porque no sé, en mi.. er en el grupo de WhatsApp de mis compañeros, alguien dijo <L1> hay examen <L1> pero sin usar una pronunciación de interrogación, y empezamos a escribir '¿qué?, ¿qué?', y sí, y luego alguien dice es un, er <UN> es un er quiero decir es <L1> una pregunta <L1>?

En el ejemplo, podemos ver que la alumna no sólo pretendía ofrecer una respuesta esperada, sino que también intentaba compartir una anécdota con el profesor y los alumnos.

Permitir el *code-switching* o cambio de código

El cambio de código se utiliza cuando un estudiante alterna entre dos o más idiomas en el contexto de una sola conversación o situación. Los alumnos parecían tener más espacio de interacción cuando usaban el cambio de código para responder a la pregunta del docente,

como podemos observar en el Extracto 25 del docente A, que preguntó a los estudiantes si conocían algún slogan comercial. Por ejemplo, en la línea 246, el estudiante 2 respondió:

Mhm, <L1>El slogan, el eslogan<L1> de McDonald's en español es como <L1>"Me encanta"
¿no? algo así<L1>

luego el estudiante 4 ofreció una idea en la línea 250:

Mhm, el "Just do it"= de Nike

a esto le siguió, en la línea 252, una respuesta del estudiante 1: Apple, y luego en la línea 254, el estudiante 6 dijo:

No creo, no lo creo.

El maestro A permitió el uso del cambio de código en las interacciones entre sus estudiantes para establecer una buena relación entre ellos y que se sintieran cómodos en el entorno del aula para participar. El maestro también usó esta función para ayudar a aclarar slogans desconocidos, lo que permitió a los estudiantes desarrollar conocimientos básicos. Sahib, et. al (2021), argumenta que, en la conversación de la vida real, las personas emplean más de un idioma en la comunicación y que el cambio de código debe considerarse como un dispositivo lingüístico que conecta a los hablantes multilingües y los motiva a ser más tolerantes con las diferencias de competencia lingüística entre hablantes y celebrar la diversidad.

Pedir aclaraciones a los estudiantes

La estrategia de pedir aclaraciones se utiliza cuando el profesor le pide a un alumno que aclare algo que ha dicho. A veces, cuando los alumnos comparten sus ideas estas pueden ser demasiado vagas para que los participantes de la interacción las entiendan, por lo que el maestro debe asegurarse de que haya claridad y entendimiento por parte de los estudiantes para que la interacción continúe. El profesor B, por ejemplo, lo usó en el extracto 3 en la línea 249 cuando el alumno 10 intervino en la interacción con una declaración vaga:

"mal argumento"

y el profesor le pidió que aclarara su opinión:

¿puede decirme por qué este argumento es incorrecto?

Esto hizo que el alumno ofreciera más contribuciones a la discusión en clase, como en la línea 250 cuando el estudiante 10 agregó:

ah porque es como decir, la tercera es la <L1> la tercera es la vencida <L1>

Al pedir aclaraciones a los estudiantes, el profesor B alentó a que se asuma un papel más activo en su propio aprendizaje y creó un espacio para que existiera participación en una discusión dinámica, ya que les pidió que explicaran sus ideas con más detalles. De acuerdo con Modell (1996), el éxito de la interacción verbal depende de la capacidad de los participantes para

comunicarse de manera efectiva y el maestro debe alentar a los alumnos a reconocer que lo que dicen o escuchan puede no ser claro y deben estar dispuestos a dar o buscar aclaraciones cada vez que surjan dudas.

Usar andamiaje

El andamiaje es una estrategia docente que se utiliza para dar más espacio de interacción a los estudiantes y sirve como guía para que los alumnos compartan sus ideas u opiniones sobre el tema de los materiales. Esta característica se encontró en el extracto 25 del maestro A, en forma de modelado. El Modelado consiste en proporcionar un ejemplo para los alumnos es un tipo de estrategia de andamiaje para guiar a los alumnos a dar sus ideas u opiniones sobre el tema de los materiales. El profesor en formación A, en la línea 251, dio a los alumnos un ejemplo y preguntó:

entonces el eslogan es: "piensa diferente". ¿Sabes dónde está este eslogan?,

y el estudiante 1 respondió:

¿Apple?

Similarmente, el profesor D en la línea 251 proporcionó un ejemplo de un hábito molesto para que los alumnos discutieran:

¿odias cuando la gente ¿No escribes er correctamente? ¿Te... te molesta

y el alumno 7 respondió:

Er... no especialmente @ Mmh, si no es algo realmente (.) realmente malo @ No me importa.

Mediante el uso de andamios, el profesor A ayudó a los alumnos a construir mejores respuestas. Los autores Choi, Land y Turgeon (2005) creen que el uso de esta función en el aula permite a los alumnos reconocer las diferencias entre sus comprensiones e identificar las debilidades en sus explicaciones.

Ofrecer retroalimentación

Ofrecer retroalimentación sobre el contenido significa que el maestro responde al mensaje de los alumnos en lugar de a las palabras utilizadas. Esta característica la usó el Profesor C, Cuando un estudiante (línea 148) dijo:

Era, era gracioso que, eso, la <L1> viejita <L1> estaba realmente @loca@ porque estaba comiendo, <UN> ella es < UN> piensa que se estaba comiendo sus galletas, pero no, era otra galleta.

Ella decidió responder al mensaje y lo hizo en la línea 149:

¡Lo sé bien! y ella se enojó bastante.

El profesor C decidió que corregir la frase de los alumnos podría desanimar el esfuerzo del alumno y, en cambio, decidió reconocer la contribución del alumno y brindar retroalimentación de tal manera que el alumno no abandonara la conversación. Thurlings, et. Alabama. (2013) afirman que la retroalimentación constructiva puede ayudar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y, si se usa correctamente, podría alentarlos a participar activamente en la dinámica del aula.

Tres características obstructivas del discurso docente

Además de las cinco características constructivas mencionadas anteriormente, se identificaron tres obstructivas. Estas se discuten a continuación.

Usar el eco docente

La función de eco docente se crea cuando el profesor repite una contribución de un alumno. De los extractos mostrados en esta presentación, podemos encontrar el eco del maestro en la clase del maestro A, en las líneas 252 y 253, cuando el alumno 1 dice “manzana”, su respuesta es:

sí, es de manzana.

Algunos autores (Lyster, Saito & Sato, 2013; Walsho, 2002 y Urhahne, Zhu, & Wagner, 2019) explican que el eco del profesor puede tener dos funciones simultáneas. La primera consiste en confirmar una respuesta correcta de un alumno (Walsh, 2002), mientras que la segunda se refiere a confirmar un error hecho por un estudiante, por lo tanto, buscando aclaraciones sobre el contenido semántico de la respuesta del mismo (Lyster, et al, 2002).

En la interacción del profesor A, el eco del profesor es una función obstructiva. Esto se debió a que el profesor A lo utilizó continuamente durante la clase, a menudo interrumpiendo el flujo del discurso, pudiendo considerarse como un mal hábito del profesor, más que una función para ayudar a los alumnos. Walsh (2002) sugiere a los profesores de L2 que utilicen el eco con moderación, ya que éste puede convertirse en “un hábito con muy poca función real”.

Interrumpir a los estudiantes

La función de interrupción del maestro se utiliza cuando éste interviene mientras el alumno todavía está hablando. En la línea 251 el profesor A interrumpe la contribución del alumno:

línea 250: “Just do it” de Nike

y no lo deja terminar antes de decir:

línea 251: Sí, gracias. Sí, Mhm, tengo otro. No sé si vas a reconocer esto, pero cuando leí este eslogan por primera vez, dije: “Sé que escuché este eslogan antes, pero no sé

dónde”, así que el eslogan es: “piensa diferente”. ¿Sabes de dónde es este eslogan? (.)
¿Alguien?

Las interrupciones del maestro pueden tener el efecto negativo de hacer que un alumno sienta que sus ideas no son importantes y pueden hacer que el alumno pierda el hilo de lo que estaba diciendo (Walsh 2002).

Extender el discurso docente

Era evidente en los cuatro extractos que los turnos extendidos del profesor estaban en marcado contraste con los de los alumnos. El patrón repetido en los datos mostró que las respuestas cortas de los estudiantes fueron seguidas por las respuestas largas del maestro. Los maestros en formación utilizaron la función *turno extendido* del maestro para explicar el tema o para dar instrucciones antes de realizar la actividad.

El estudio mostró que los turnos prolongados de los maestros tomaron una gran parte en algunos extractos. El objetivo principal de esta estrategia era hacer que los propósitos, temas e instrucciones en el aula fueran más claros y comprensible para los estudiantes, sin embargo, esta característica le dio a los estudiantes menos espacio interaccional, o como explica Walsh (2006) es más probable que los estudiantes tomen la palabra por turnos prolongados si los docentes les proporcionan suficientes períodos de silencio.

Conclusiones

Este estudio ha presentado algunas características del discurso docente construidas por cuatro docentes en formación de inglés que realizaron su practicum en una escuela secundaria pública mexicana. Los docentes en su mayoría desarrollaron ocho estrategias constructivas del discurso docente y construyeron los cuatro micro contextos o modos propuestos por Walsh: gerencial, materiales, habilidades y contexto discursivo del aula, al interactuar con sus alumnos.

Desde la perspectiva de las características constructivas u obstructivas del discurso docente, las transcripciones que elegimos destacan el hecho de que los cuatro futuros docentes del estudio mostraron una tendencia a asumir un papel protagónico en los escenarios de aula que se desarrollaron. Constante y notoriamente, los participantes tomaban turnos largos, daban poco tiempo a los estudiantes para responder y en general, terminaban imponiendo su presencia haciendo eco, interrumpiendo y cortando la fluidez de las interacciones comunicativas.

Cuando estos elementos obstructivos estaban presentes en el extracto, contribuyeron a dar menos oportunidades para la participación de los estudiantes. En aquellos casos en los que los maestros construyeron estrategias discursivas constructivas y les dieron a los alumnos espacio para la interacción, el discurso en el aula asumió una dimensión conversacional, aunque breve.

Después de observar las características interactivas que se construyeron en estas cuatro aulas, se vuelve más evidente la necesidad de desarrollar conciencia en, por ejemplo, los programas de licenciatura para futuros profesores de inglés como lengua extranjera, sobre la relación entre el discurso apropiado y constructivo del profesor y las contribuciones de los alumnos en contextos de L2. Tal conciencia podría lograrse si los futuros docentes graban y transcriben sus propias clases utilizando un marco como el propuesto por Walsh y reflexionan sobre cómo el modo de hablar del docente puede culminar en contribuciones más amplias de los estudiantes y, a la inversa, qué acciones presentes en la charla de los profesores conducen a contribuciones escasas y superficiales de los alumnos.

Limitaciones del estudio

Los datos de este estudio se tomaron de lecciones grabadas en video de cuatro docentes en formación y sus grupos de estudiantes con objetivos de enseñanza específicos. Se reconoce que los resultados de este estudio no pueden generalizarse a otros contextos ya que cada aula tiene sus propias características con sus propias reglas y conversaciones (van Lier, 1988).

Recomendaciones para futuras investigaciones

Se sugiere realizar más investigaciones sobre el discurso del docente con diferentes tipos de aulas, estudiantes y contextos, en diferentes niveles educativos. También sería deseable que los participantes reflexionaran sobre sus experiencias a partir de autoinformes, entrevistas reflexivas posteriores a la lección para que puedan explicar las razones de su elección de acciones.

Tablas y figuras

Tabla 1. Autoevaluación del Discurso Docente (SETT) y sus Objetivos Pedagógicos (Walsh, 2006). Traducción y adaptación propia

Modo	Objetivos Pedagógicos	Funciones Interactivas
Gerencial	<ul style="list-style-type: none"> transmitir información organizar el entorno de aprendizaje físico. introducir o concluir una actividad 	<ul style="list-style-type: none"> Un solo turno extendido del docente que da explicaciones o instrucciones El uso de marcadores de transición Ausencia de contribuciones de los alumnos
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> proporcionar práctica del inglés, centrada en el libro de texto obtener respuestas en relación con el material. evaluar las contribuciones estudiantiles 	<ul style="list-style-type: none"> Predominio del patrón IRF (interacción, respuesta, feedback) Uso extensivo de preguntas literales Comentarios centrados en las respuestas literales Reparación correctiva El uso de andamiaje
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> Permitir que los alumnos produzcan oraciones gramaticalmente correctas Permitir que los alumnos manipulen el idioma meta Proporcionar comentarios correctivos Proporcionar a los alumnos práctica de las cuatro habilidades del inglés 	<ul style="list-style-type: none"> El uso de la reparación directa El uso de andamiaje Turnos extendidos del docente Uso extensivo de preguntas inferenciales: Docente haciendo uso del eco
Contexto discursivo del aula	<ul style="list-style-type: none"> Permitir que los alumnos se expresen con claridad Establecer un contexto para la discusión promover la fluidez oral. 	<ul style="list-style-type: none"> Turnos estudiantiles extensos Turnos breves de maestros Mini-reparación Comentarios sobre el contenido Preguntas referenciales el uso de andamiaje

Referencias

- Afzali, K., & Kianpoor, G. (2020). Teachers Strategies Used to Foster Teacher-Student and Student-Student Interactions in EFL Conversation Classrooms: A Conversation Analysis Approach. *The Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 8(2), 119–140. <https://doi.org/10.22049/JALDA.2020.26915.1192>
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge University Press.
- Chen, Z. (2021). Investigating Teachers' Questioning in Second Language Acquisition Based on SETT Framework. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 692(2), 022055. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/692/2/022055>

- Choi, I., Land, S. M., & Turgeon, A. J. (2005). Scaffolding peer-questioning strategies to facilitate metacognition during online small group discussion. *Instructional science*, 33(5), 483-511. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1277-4>
- Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Cotton, K. (1988). *Classroom questioning*. North West Regional Educational Laboratory: <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/ClassroomQuestioning.pdf>
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Ghaffarpour, H. (2016). Classroom Conversation Analysis and Critical Reflective Practice: Self-evaluation of Teacher Talk Framework in Focus. *RELC Journal*, 48(2), 210-225. <https://doi.org/10.1177/0033688216631173>
- Izzati, N., & Hamzah. (2021). The Use of Teacher Talk Through Online Teaching and Learning Process in EFL Classroom During the COVID-19 Pandemic. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210325.002>
- Jeanjaroonsri, R. (2018). A Study of Constructive or Restrictive Features of Classroom Discourse in an EFL Adult Classroom in Thai Context. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 11(1), 125-139. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/135877>
- Korkut, P., & Ertaş, A. (2017). The Materials Mode in the Local Context of Muğla and the Role of Mother Tongue. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 270-279. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050213>
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
- Mehrad, A. and Tahriri, M. (2019). Comparison between Qualitative and Quantitative Research Approaches: Social Sciences. *International Journal for Research in Educational Studies* 5(7), 1-7. <https://gpublication.org/index.php/es/article/view/998/783>
- Modell, H. I. (1996). Preparing students to participate in an active learning environment. *Advances in physiology education*, 270(6), https://web.archive.org/web/20180721220427id_/http://www.physics.emory.edu/faculty/weeks/journal/modell-aipe96.pdf
- Nurpahmi, S. (2017). Teacher Talk in Classroom Interaction. *ETERNAL (English, Teaching, Learning, and Research Journal)*, 3(1), 34-43. Retrieved from: <https://doi.org/10.24252/Eternal.V31.2017.A4>
- Pande, M. H. (2019). Exploring Self-Evaluation of Teacher Talk (SETT) in the Indian ESL Context with In-Service Teachers. *Fortell*, 1(38), 47-60. https://www.fortell.org/wp-content/uploads/2020/12/issue-38-fortell_jan_2019_final_bw-47-60.pdf

- Poorebrahim, F., Talebinejad, M. R., & Mazlum, F. (2015). Constructive or Obstructive Features of Teacher Talk in Iranian EFL Classes. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(4), 729. <https://doi.org/10.17507/tpls.0504.08>
- Sahib, H., Hanafiah, W., Aswad, M., Yassi, A. H., & Mashhadi, F. (2021). Research Article Syntactic Configuration of Code-Switching between Indonesian and English: Another Perspective on Code-Switching Phenomena. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2021/3402485>
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (2013). Towards an analysis of discourse. In *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 7-40). Routledge.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.004>
- Urhahne, D; Zhu, Ch. & Wagner, M.. (2019). Benefits and drawbacks of the teacher echo: findings from a video study. *Educational Psychology*. 40. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1675868>.
- Valentika, R. and Ariyanto, A. (2020). An analysis of teachers' classroom interaction by using self-evaluation of teacher talk. *Journal of Applied Linguistics, Translation, and Literature*, 1 (1), 17-27. <https://ejournal.ressi.id/index.php/JalinTraLi>
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second-language classroom research*. London: Longman.
- Vázquez, A. and Villalobos, L. (2021). Análisis de la Competencia Interaccional Áulica en la Clase de Lengua Inglesa. *ResearchGate*, 113-128. <https://www.researchgate.net/publication/353354847>
- Walsh, S. (2002). Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 6(1), 3-23. <https://doi.org/10.1191/1362168802lr095oa>
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. New York: Routledge.
- Xiaohong, Z. (1998). Investigating and analysis on teacher talk at college English reading classes. *Foreign Language Field*.