

La interacción de creencias pedagógicas y factores contextuales durante la práctica oral del alemán como lengua extranjera: Un estudio de caso en México

Interaction of Pedagogic Beliefs and Perceived Contextual Factors
During the Speaking Practice of German: A Case Study in Mexico

FABIOLA MONTES-ORTIZ

Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México
f.montes@ugto.mx

DR. EDGAR EMMANUELL GARCIA-PONCE

Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México
ee.garcia@ugto.mx
ORCID: [0000-0002-5414-3862](https://orcid.org/0000-0002-5414-3862)

Resumen

Por más de dos décadas, se ha documentado la influencia de las creencias de profesores y estudiantes en procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, debido a que estos constructos dan dirección sobre cómo desarrollar actividades pedagógicas y por lo tanto tienen un impacto en el desempeño lingüístico de estudiantes. Con base en esto, el presente estudio se realizó con la finalidad de entender las creencias de profesores y estudiantes respecto a la práctica oral del alemán como lengua extranjera (ALE) en una universidad mexicana. A través de entrevistas semi-estructuradas, cinco profesores de ALE y seis alumnos de los niveles A1 a B1 participaron en el estudio. Los resultados confirman la influencia de sus creencias en el desarrollo de la práctica oral de la lengua. Asimismo, los resultados muestran cómo sus creencias sobre la importancia de la práctica oral, en interacción con percepciones de factores contextuales, influyen en la frecuencia de estas actividades y el grado de participación de los estudiantes. El estudio muestra cómo los factores contextuales entran en conflicto con las creencias pedagógicas que los profesores y estudiantes aceptan conscientemente. El estudio también sugiere implicaciones

pedagógicas que podrían atender la influencia de la interacción de creencias pedagógicas y percepciones de factores contextuales y dirigirlas hacia una práctica oral más efectiva.

Palabras clave: alemán como lengua extranjera, creencias de estudiantes, creencias de profesores, factores contextuales, práctica oral

Abstract

For more than two decades, the influence of teachers' and students' beliefs on teaching and learning practices has been documented, since they give direction to pedagogic activities and therefore the development of students' language skills. Following this, the present study set out to explore the beliefs of a group of teachers and students about the speaking practice of German as a foreign language (GFL). With the use of semi-structured interviews, five GFL teachers and six students from A1 to B1 levels participated in the study. The study confirms the influence that teacher and student beliefs exert on the implementation of GFL speaking practice. Moreover, the results show how their beliefs about the importance of speaking practice, in interaction with perceptions of contextual factors, influence the frequency of these activities and student involvement. The study gives account of these contextual factors and how they conflict with the pedagogic beliefs that teachers and students claim to endorse. The study also suggests some pedagogic implications which might address the influence of the interaction between pedagogic beliefs and perceived contextual factors.

Keywords: German as a foreign language, teacher beliefs, speaking practice, student beliefs

Introducción

Las *creencias* constituyen uno de los medios más importantes para acceder al conocimiento, pues nos acercamos al mundo y lo comenzamos a entender por medio de cómo lo percibimos y qué creemos sobre él. Ortega y Gasset (2010) afirma que una creencia es una “idea básica”. Para él, dichas ideas o, mejor dicho, las creencias “constituyen el continente de nuestra vida ... no son ideas que tenemos, sino ideas de qué somos. Más aún: precisamente porque son creencias radicalísimas, se confunden para nosotros con la realidad misma” (p. 2). Esta definición de creencia como idea primigenia es relevante para el presente estudio, pues se presentan como percepciones de hechos desde una forma particular de la experiencia. De hecho, las creencias juegan un rol importante dentro del aprendizaje de una lengua extranjera, ya que son pensamientos personales que interfieren de manera positiva o negativa en nuestro contexto de estudio. Esta aseveración es apoyada por Corpas (2015), quien señala que “las creencias individuales sobre el aprendizaje de una lengua pueden conscientemente o inconscientemente influenciar las aproximaciones o comportamientos en su aprendizaje” (p. 287).

Así pues, las ideas preconcebidas que tenemos de la enseñanza y aprendizaje contribuyen a cómo debe desarrollarse la competencia lingüística. El profesor juega un rol importante en la generación de dichas creencias, las cuales pueden ser creadas de manera condicionada desde su formación pedagógica. Es cierto que las creencias de profesores sobre cómo debe realizarse el aprendizaje pueden diferir de las

creencias de los estudiantes, causando en algunas ocasiones tensiones entre cómo deben realizarse actividades de enseñanza, aprendizaje y expectativas pedagógicas. Esto a su vez sugiere que las creencias de estudiantes, así como las de profesores, son influenciadas significativamente por las experiencias que han tenido en cuanto a procesos de enseñanza y aprendizaje, respectivamente. Los puntos anteriores son de relevancia para el presente estudio porque podemos asegurar que la práctica oral del alemán como lengua extranjera (ALE) es influenciada por las creencias que profesores y estudiantes han construido a lo largo de su vida académica al estar inmersos en contextos educativos, como el salón de clase.

Con base en nuestra experiencia previa como estudiantes y profesores de lenguas extranjeras, hemos percibido cómo nuestras creencias pedagógicas y percepciones de nuestro contexto inmediato juegan un papel importante en cómo desarrollamos actividades relacionadas con la lengua extranjera. Específicamente, hemos notado cómo nuestras creencias y percepciones influyen en nuestra práctica docente en general. Con base en estas experiencias, nuestro interés es saber qué tanto las creencias y percepciones de profesores y estudiantes son de utilidad para fomentar el desarrollo de actividades pedagógicas que promuevan la competencia oral de estudiantes. Hasta la fecha, gran parte de la evidencia disponible sobre la complejidad e influencia del sistema de creencias de profesores y estudiantes se ha centrado en procesos de enseñanza-aprendizaje en general y en contextos de segunda lengua. Asimismo, las investigaciones se han enfocado en la lengua inglesa, dejando

casi inexploradas las creencias de profesores y estudiantes del alemán en contextos de lengua extranjera, como Latinoamérica y específicamente México. Con la finalidad de entender cómo la práctica oral del alemán es influenciada por el sistema de creencias y percepciones de profesores y estudiantes del ALE, el presente estudio se guía por la siguiente pregunta:

¿De qué manera interactúan las creencias pedagógicas y percepciones de profesores y estudiantes con respecto a la práctica oral del alemán en el salón de clase?

Dada la escasez de estudios sobre creencias relacionadas con el ALE, la contribución principal del estudio es la evidencia sobre el rol de creencias en la práctica oral del alemán en un contexto de lengua extranjera. Con la intención de fortalecer prácticas que desarrollen la competencia comunicativa de estudiantes, el estudio también contribuye con hallazgos sobre cómo algunas creencias pueden ser construidas por percepciones de limitaciones contextuales y así discrepar de principios o creencias pedagógicos de profesores y estudiantes.

El alemán como lengua extranjera, la competencia comunicativa y la práctica de la expresión oral

En el contexto de México, el alemán no es una lengua ampliamente hablada; sin embargo, tiene un lugar significativo como lengua extranjera dentro del sistema educativo, los ámbitos culturales y los contextos profesionales. Según el Goethe-Institut (2020), el

aprendizaje del alemán en países de América Latina, incluido México, ha experimentado un crecimiento sostenido debido a la creciente interacción económica y cultural entre estos países y Alemania. Su enseñanza y aprendizaje se encuentran influenciados por factores históricos, económicos, académicos y culturales (DAAD, 2022). Específicamente, el alemán se aprende en México por razones de intercambios académicos con Alemania, oportunidades laborales en sectores como el automotriz, farmacéutico y tecnológico, e intereses culturales y personales motivados por la literatura, música, filosofía y otros aspectos culturales asociados al idioma (CAMEXA, 2021; DAAD, 2022).

Para el manejo del alemán, el desarrollo de la *competencia comunicativa* se vuelve fundamental. En general, la competencia comunicativa es:

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (párr. 1)

Específicamente, la competencia comunicativa del alemán se define como la habilidad del estudiante para comunicarse eficazmente en situaciones habladas, utilizando el idioma alemán de manera adecuada, comprensible y contextualizada (Littlewood, 1981). Según estas definiciones, la competencia comunicativa recoge el cúmulo de

conocimientos que el estudiante recibe durante el proceso de adquisición de su L2. Esta competencia implica no solo la producción y comprensión de mensajes orales, sino también la capacidad de interactuar y participar en intercambios comunicativos, respetando las normas lingüísticas, culturales y pragmáticas del idioma (Common European Framework of Reference for Languages [CEFR], 2020; Richards, 2008).

Por lo tanto, el desarrollo de la competencia oral es fundamental para que los estudiantes se comuniquen eficazmente en contextos reales, desde situaciones cotidianas hasta ambientes académicos o profesionales. La importancia de considerar estos conocimientos radica en que la enseñanza debe promover que se automaticen y sean utilizados por los estudiantes dentro y fuera del salón de clase. Es por ello que en el salón de clase, el desarrollo de la competencia comunicativa debe ser un proceso integral considerando en su práctica todos los componentes anteriormente descritos y demás habilidades de la lengua para dirigir al estudiante a comunicarse de manera efectiva en el alemán.

Para desarrollar la competencia comunicativa del ALE, la práctica de la expresión oral se vuelve de suma importancia. Con este panorama, la expresión oral se convierte en una de las habilidades más importantes para desarrollar (Ramírez, 2002), pues esta práctica supone el resultado tangible de la lengua. Como profesores de lengua extranjera sabemos que “el objetivo último e ideal de los aprendices de lenguas es poder mantener una conversación, es decir, comunicarse, con los hablantes nativos de la lengua” (Agustín, 2007, p. 161). Sin embargo, Kremers (2000) explica que la expresión oral es

la destreza que más nos interesa y a la vez es la que más nos cuesta dominar en una lengua extranjera. Debido a percepciones de dificultad para hablar o practicar la lengua extranjera, Cassany et al. (2003) señalan que tradicionalmente la expresión oral es “la gran olvidada” (p. 134). Según Allen (2013) y Karaata (2011), este conflicto puede ser entendido a través de la exploración del sistema de creencias de profesores y estudiantes, pues son las creencias las que ejercen influencia en sus decisiones y en ocasiones contradiciendo los principios pedagógicos que aceptan firmemente (Musumeci, 2002).

Para el desarrollo de la competencia comunicativa, los estudiantes del ALE deben desempeñar un rol activo y central que va más allá de la recepción pasiva de información, requiriendo su compromiso constante para construir su propio conocimiento lingüístico, cultural y comunicativo (Littlewood, 1981; Richards & Rodgers, 2014). Este proceso implica practicar el idioma tanto en actividades del aula como en contextos autónomos, explorar recursos adicionales y reflexionar sobre su progreso, aspectos fundamentales para promover el aprendizaje significativo (Holec, 1981). Además, el estudiante debe desarrollar competencias culturales que le permitan comprender y respetar normas socioculturales del alemán, como el uso formal e informal del idioma, lo cual es esencial para una comunicación efectiva en contextos interculturales (Byram, 1997). Este enfoque dinámico, que combina participación activa, autonomía y adaptación cultural, permite al estudiante no solo dominar el idioma, sino también convertirse en un comunicador competente e intercultural (CEFR, 2020).

La influencia de las creencias de profesores y estudiantes

En términos generales, una *creencia* es la construcción de varios recuerdos experienciales, afectivos y evaluativos que construyen nuestra particular percepción de la realidad y que formulan la comprensión de eventos subsecuentes (Ortega y Gasset, 2010). De acuerdo con Borg (2011), las creencias son constructos o premisas que proveen dirección o guía a las acciones de los seres humanos. Desde la enseñanza y aprendizaje, la influencia de las creencias en nuestras acciones es apoyada por Brindley (1984, citado en Richards y Lockhart, 2002), quien sugiere que en la interacción, el profesor y los estudiantes “pueden traer con ellos expectativas diferentes no solo acerca del proceso de aprendizaje en general, sino también acerca de lo que se va a aprender en un curso determinado y cómo se va a aprender” (p. 38). En general, y para fines de este estudio, lo anterior sugiere que todos los individuos, incluyendo profesores y estudiantes, construyen y usan sus creencias para dar sentido a sus actividades diarias y qué hacer en situaciones inmediatas.

Siguiendo a Brindley (1984, citado en Richards y Lockhart, 2002), gran parte de las creencias que tienen profesores y estudiantes provienen de los antecedentes y experiencias que han tenido dentro y fuera del salón de clase. Desde el punto de vista del profesor, Richards y Lockhart (2002) sostienen que las creencias sobre el aprendizaje pueden provenir de tres diferentes fuentes: desde su formación profesional, desde su experiencia académica y de sus experiencias con los estudiantes de lenguas. Como lo explica Ramos (2006),

“las creencias actúan como un filtro a través del cual el profesor interpreta lo que pasa en el aula y todo lo dicho está relacionado con ellos” (p. 23). Todas estas creencias influirán en todo lo relativo a la planificación de las clases y sus actividades pedagógicas. También, tendrán un impacto en la selección del material y la manera en la que éste se le presente a los estudiantes.

Como en el caso de los profesores, los estudiantes también poseen creencias sobre cómo las clases de la lengua extranjera deben realizarse. Estas creencias incluyen percepciones de sí mismos, su autoeficacia, el contexto de enseñanza y aprendizaje y las actividades (Barcelos y Kalaja, 2011). Las creencias de estudiantes pueden tener origen en su experiencia con el aprendizaje en general, las dinámicas de grupo y las actividades practicadas en las clases. Estas creencias, al igual que las de profesores, serán determinantes en su rol como estudiantes, pues también dirigen su comportamiento y la serie de decisiones que toman en torno a las prácticas pedagógicas. En particular, estudios empíricos han mostrado cómo las creencias de estudiantes sobre su falta de autoeficacia con respecto a la lengua extranjera influyen de manera significativa en cómo se perciben en la interacción y cómo deben comportarse en el salón de clase (Navarro y Thornton, 2011; Yang y Kim, 2011); en algunos casos, influyendo de tal manera que los disuade de participar y por lo tanto desarrollar la competencia comunicativa (Wesely, 2012). Lo interesante de la influencia de las creencias de estudiantes es que pueden ser paradójicas y conflictivas, en el sentido de que las creencias sobre competencia comunicativa limitada pueden entrar

en conflicto con creencias y acciones pedagógicas que los estudiantes aceptan completamente (Yoshida, 2013). En estas circunstancias, Yoshida (2013) asegura que se puede ayudar a que los estudiantes cambien estas creencias a través de la mediación de su cognición.

Entonces, para entender cómo profesores y estudiantes se comportan durante la práctica de la expresión oral (de aquí en adelante, práctica oral), es necesario hacer una exploración de sus creencias. A su vez, esta exploración se vuelve relevante, pues para ayudar a cambiar las creencias que influyen de manera negativa y direccionarlas hacia una práctica que promueva el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes (Yoshida, 2013), se necesita explorar los sistemas de creencias y percepciones de profesores y estudiantes y su rol en el desarrollo de la competencia comunicativa. Con base en estas necesidades, el presente estudio se centra en las creencias de los estudiantes y profesores respecto a la práctica oral del ALE. Con esta evidencia, el estudio contribuye con evidencia que sugiere cómo las creencias pedagógicas y percepciones de factores contextuales interactúan durante la práctica oral del ALE. Asimismo, el estudio pretende mostrar cómo esta interacción impacta en la toma de decisiones de profesores y la participación de estudiantes durante esta práctica.

Metodología

El origen de esta investigación parte del objetivo de conocer de qué manera las creencias de profesores y estudiantes impactan en la práctica oral del alemán en aula. El enfoque

de este trabajo es de corte cualitativo y exploratorio, ya que las creencias no son algo que se pueda cuantificar. Este enfoque fue necesario, ya que permite una interpretación “con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico” (Strauss y Corbin, 2002, p.12). Asimismo, con base en el argumento de que los estudios de caso permiten entender fenómenos de manera profunda, el estudio se realizó bajo el marco de este método.

Contexto y participantes

La presente investigación se realizó en el Departamento de Lenguas de la Universidad de Guanajuato. En esta institución se ofrecen cursos de ALE en niveles: A1, A2, B1 y B2. Para cubrir estos niveles, los estudiantes deben cursar ocho semestres. La duración de las clases es de cinco horas, distribuidas en una hora con 15 minutos de lunes a jueves. La instrucción principal consiste en dejar como mínimo 15 minutos para la práctica oral; el resto de la clase se divide entre ejercicios de gramática, lecturas, escritura y/o comprensión auditiva.

Los participantes del estudio son profesores y estudiantes del ALE. Los profesores fueron cuatro mujeres y un hombre. Dos de las profesoras son nativo-hablantes del alemán y las otras dos del español. El profesor tiene como lengua materna el español. Los datos sobre los profesores se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1*Niveles impartidos, edades y experiencia de los profesores*

Participantes profesores	Edad aproximada	Niveles impartidos	Experiencia docente
Rosario	50	Desde A1 a B2	25 años
Nora	45	Desde A1 a B2	20 años
Gloria	22	Desde A1 a A2	3 años
Gabriela	24	A partir de A2	3 años
Diego	28	Desde A1 a A2	6 años

Con respecto a los estudiantes, cuatro mujeres y dos hombres de los niveles A1, A2 y B1 participaron en el estudio. Todos los estudiantes hablan el español como lengua materna y proceden de carreras como ingeniería ambiental, química, enseñanza de

lenguas y administración de empresas. Una de las estudiantes es ama de casa. Es importante señalar que todos los estudiantes han referido que aprenden ALE por deseo y gusto personal. A continuación, se presentan los datos generales de los estudiantes participantes:

Tabla 2*Niveles cursados y edades de los estudiantes entrevistados*

Participantes estudiantes	Edad aproximada	Niveles cursados
Marla	25	B1
Alejandra	26	B1
Cecilia	34	B1
Julieta	22	A2
Federico	22	A1
Nicolás	22	A1

Como se mencionó anteriormente, el presente estudio adoptó un enfoque cualitativo y exploratorio, lo cual justifica el uso de una muestra pequeña. En investigaciones de esta naturaleza, el objetivo principal no es generalizar

los hallazgos a una población más amplia, sino comprender a profundidad las experiencias, percepciones y prácticas de los participantes en un contexto específico (Creswell, 2014; Merriam & Tisdell, 2016). Este tipo de enfoque

permite obtener datos ricos y detallados que aportan una visión comprensiva del fenómeno estudiado, especialmente en escenarios delimitados y únicos (Stake, 1995).

La entrevista y el análisis de datos

La recolección de datos se llevó a cabo por medio de entrevistas bajo la justificación de que este instrumento “busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109). Son estas perspectivas y experiencias las que nos permitieron entender las creencias y percepciones que los participantes tienen sobre la práctica oral del ALE. Primeramente, se realizó el diseño de las guías de las entrevistas, 16 preguntas para estudiantes y 14 para maestros (véase Anexo I y Anexo II). Las guías fueron revisadas y reformuladas en algunos casos con la finalidad de que se ajustaran al propósito de la investigación. Las entrevistas fueron grabadas con audio de voz y después fueron transcritas en su totalidad en un documento Word para su procesamiento.

El enfoque cualitativo y exploratorio que adoptó el estudio facilitó el análisis detallado de las interacciones entre profesores y estudiantes de ALE en el Departamento de Lenguas de la Universidad de Guanajuato. Además, el carácter exploratorio de la investigación buscó identificar patrones emergentes, generando insumos significativos para futuras investigaciones con un alcance más amplio (Yin, 2018). Por lo tanto, una vez transcritas las entrevistas, se realizó un análisis temático que requirió identificar y demarcar los

extractos en los que los profesores y estudiantes formulaban respuestas que dejaban entrever sus creencias sobre la práctica oral del ALE.

Posteriormente, una vez identificados los extractos de relevancia para este estudio, se utilizaron tablas de Excel para organizar, interpretar y comparar los datos de los profesores y estudiantes. En total, los datos apuntaron a cinco macro categorías:

1. Importancia de la práctica oral del alemán.
2. Frecuencia de la práctica oral del alemán.
3. Participación de los estudiantes en la práctica oral del ALE.
4. Factores contextuales que limitan la práctica oral del alemán.
5. Factores contextuales que limitan la participación de estudiantes en la práctica oral: motivación baja, actitudes negativas y percepciones de competencia baja.

A continuación, se presenta el análisis de estas categorías.

Resultados

Importancia de la práctica oral del alemán

Desde el punto de vista de los profesores, sus respuestas durante las entrevistas reflejaban creencias sobre la importancia de la práctica oral del ALE. Estas creencias las podemos apreciar en los siguientes extractos:

Extracto 1 Nora A1-B2

Pues yo empiezo siempre con hablar. Yo les dejo mucho tiempo para la expresión oral porque me parece lo más importante.

Extracto 2 Rosario A1-B2

Pues para mí es importante que hablen mucho; que se tenga mucho cuidado en la pronunciación. Eso es importante, sobre todo en los primeros niveles para que aprendan a pronunciar bien.

En estos extractos, las respuestas de las profesoras apuntan hacia la importancia de la práctica oral del ALE. Dada la importancia que le atribuyen a esta práctica, la profesora Nora asegura que proporciona suficiente tiempo para realizarla. Además de la oportunidad de práctica para los estudiantes, para la profesora Rosario es importante que hablen con precisión.. Es interesante ver que para las profesoras, la práctica oral del alemán sea no solo una oportunidad de hablar la lengua y ser preciso, sino también una oportunidad para desarrollar habilidades de comprensión oral. Esto lo sugiere la profesora Rosario en el siguiente extracto:

Extracto 3 Rosario A1-B2

Para mí es importante que desde el primer nivel que hablen; que ellos también intenten de hablar. Siento que funciona sobre todo si el profesor se queda hablando en alemán, los estudiantes intentan entender, también desde el primer nivel.

Entonces, siguiendo sus creencias sobre la importancia de la práctica oral, los profesores aseveran que realizan la práctica de manera prioritaria, creando oportunidades para usar la lengua, desarrollar la precisión oral y promover habilidades de comprensión oral. Al igual que los profesores, todos los estudiantes mostraban creencias sobre la importancia de la práctica oral del ALE, como lo sugieren los siguientes extractos:

Extracto 4 Nicolás A1

A mí, mis habilidades [orales]. Siento que me sirve y me gusta más la conversación porque es la forma en que retengo y aprendo más el vocabulario, etc.

Extracto 5 Federico A1

A mí, me enriquece más, en cuestiones de adquirir más conocimientos en el idioma alemán, las conversaciones, ya sea con compañeros o con el mismo profesor o con los practicantes que estén en el aula.

Como podemos ver, la importancia que atribuyen a esta práctica se debe en gran parte por el hecho de que aprenden sobre la lengua misma (Nicolás A1 y Federico A1) y desarrollan conocimientos de vocabulario (Nicolás A1).

A pesar de los beneficios lingüísticos que percibían, los estudiantes por otro lado reconocen la dificultad de la práctica oral, como lo expresan Marla y Alejandra:

Extracto 6 Marla B1

Lo que me cuesta más trabajo es hablar y estructurar porque tiene que ser más rápido. Entonces, por eso me gusta más y creo que es lo que en este nivel es lo que necesito y lo que tengo que mejorar.

Extracto 7 Alejandra B1

Me cuesta mucho trabajo hablarlo, pero en cuanto escucho la oración tal cual empiezo como a escribirla y a mí el escribir me ayuda mucho a saber cómo debo de usar [sic], por ejemplo, los verbos, la posición del sujeto y todo.

Para ambas estudiantes, la práctica oral de la lengua es difícil porque, según Marla, “tiene que ser más rápid[a]”. Como lo sugieren estos extractos, su percepción de esta dificultad es a su vez un factor que influye en sus creencias sobre la importancia de la práctica oral de la lengua, pues, por un lado, les ayuda a saber más sobre la lengua (Alejandra B1) y les permite conocer sus necesidades lingüísticas (Marla B1). Sin embargo, a pesar de la importancia de la práctica oral que creen estudiantes y profesores, algunas respuestas mostraban que la práctica oral del alemán no comenzaba desde niveles básicos, como lo explica Marla en el Extracto 8.

Extracto 8 Marla B1

Creo que es muy importante que desde los niveles iniciales te digan: solo alemán, porque creo que somos mucha

gente que sí estamos interesados en ir adquiriendo más rápido el idioma, pero hay gente que solo lo toma como no tan en serio y entonces como que tratan de imponer español.

En general, podemos ver nuevamente su creencia en la importancia de la práctica oral y propone que sea desde niveles principiantes para “ir adquiriendo más rápido el idioma”, pues, según ella, se impone algunas veces el uso de la L1. Apoyándonos de la sugerencia de que otros compañeros hacen uso de la L1, veremos más adelante cómo el uso de la L1 puede ser una respuesta de los estudiantes a sus percepciones de baja autoeficacia, es decir, una competencia lingüística baja. Estas percepciones del uso de la L1 parecen entrar en conflicto de cierta manera con las creencias que los participantes parecían tener en cuanto a la importancia de la práctica oral para desarrollar conocimientos del ALE. En las Secciones 5.3 y 5.4, mostraremos evidencia que sugiere cómo ciertas percepciones de factores contextuales entran en interacción con las creencias de los participantes, afectando la frecuencia de la práctica oral y limitando la participación de estudiantes.

Frecuencia de la práctica oral del alemán y la participación de estudiantes

Siguiendo la creencia sobre la importancia de la práctica oral, todos los profesores durante las entrevistas aseguraban que su realización era de manera frecuente y dentro de tiempos fijos de cada clase. Los siguientes extractos muestran esta aseveración:

Extracto 9 Nora A1-B2

Siempre y normalmente al menos 15 minutos más; muchas veces son 20 y más tarde quizás otra vez, yo siento que sí hablamos mucho.

Extracto 10 Gabriela A2

Continuamente, al menos una vez en la clase con las preguntas de entrada, pero yo diría de dos a tres veces a la semana del tipo que expliqué entonces no sé un 50%-60% del tiempo que están estudiando.

Como lo muestran estos extractos, las profesoras aseguraban que la práctica oral se desarrolla frecuentemente (15-20 minutos según Nora o 50%-60% del tiempo de clase según Gabriela). De hecho, en este contexto educativo se estableció que la práctica oral se debería de llevar a cabo diariamente y por lo menos durante 15 minutos. A pesar de la aseveración de los profesores, los estudiantes compartieron respuestas que indican percepciones contrarias a las de los profesores:

Extracto 11 Julieta A2

[La práctica oral] no se da de la misma manera o con la misma intensidad, pero por lo general al final en las clases que he tenido. Sí se practica un poco.

Extracto 12 Marla B1

[La práctica oral] es como muy limitada porque es una hora quince, pero somos aproximadamente 8-10. Entonces, una hora entre 8 o 10, ya son

muy pocos minutos y aparte esos minutos individuales se dividen en actividades que no son solo de hablar. Entonces, realmente lo que hablamos cada uno es muy, muy poco.

Como podemos apreciar, las estudiantes sugieren que la frecuencia de la práctica oral es limitada (“Sí se practica un poco” y “lo que hablamos cada uno es muy muy poco”). Por ejemplo, Marla B1 explica que la limitante de la práctica oral es el alto número de estudiantes que reduce el tiempo disponible para hablar y la necesidad de realizar actividades no relacionadas con las habilidades de la expresión oral. Haciendo una comparación entre las percepciones de los profesores y estudiantes, podemos ver claramente diferencias. Específicamente, los profesores aseguraban que la frecuencia de la práctica oral era suficiente; sin embargo, los estudiantes participantes percibían que la práctica era limitada. Entonces, podemos ver cómo estas percepciones parecían entrar en conflicto con sus creencias sobre la importancia y frecuencia de su práctica y producción oral.

Ahora, enfocándonos en la participación de los estudiantes en la práctica oral, las respuestas de los profesores sugirieron que el involucramiento de los estudiantes varía dependiendo del estudiante, como lo explica Diego:

Extracto 13 Diego A1-A2

Hay alumnos que son muy ecuanímenes y hablan cuando tienen que hablar y cuando no, no. Y hay los que nunca hablan, y yo soy muy dado a hacer hablar a los que no hablan.

En general, vemos la sugerencia del profesor de que la participación de todos los participantes no es activa. Esta evidencia contrasta con las aseveraciones de los estudiantes que mostraban sus creencias en la importancia de practicar las habilidades orales del alemán. La sugerencia de la baja participación de algunos estudiantes la apoya a su vez la evidencia de los factores contextuales que los participantes percibían. A continuación, compartimos evidencia que sugiere la influencia que ejercen ciertos factores contextuales en la frecuencia de la práctica oral y la participación de los estudiantes en esas actividades.

Factores contextuales que limitan la práctica oral del alemán

Durante las entrevistas, las respuestas de los profesores apuntaban a tres factores contextuales que según sus percepciones, limitaban la práctica oral del ALE y a su vez se conflictuaban con su creencia de promover la práctica oral de sus estudiantes. A continuación, presentamos estos factores contextuales.

Extracto 14 Gloria A1-A2

Hablar es de lo más difícil porque es donde pone en práctica todo lo demás y adaptarlo a su contexto, pero eso también es difícil porque no tienes dos sino 20, 25 [estudiantes] y a algunos les puede gustar y a otros no, pero también tiene que poner de su parte.

En este extracto, podemos apreciar la creencia de la profesora Gloria sobre la complejidad del desarrollo de las habilidades orales de la lengua

extranjera. Asimismo, considerando su naturaleza, Gloria asegura que el desarrollo de habilidades orales se vuelve complicado con grupos de hasta 25 estudiantes. Entonces, vemos cómo su creencia en la importancia de la práctica oral, en interacción con su creencia en la dificultad del desarrollo de habilidades orales, conflictúa con su percepción de clases saturadas. Los profesores Gabriela y Diego compartieron esta percepción de sus clases y en los siguientes extractos vemos cómo otro factor contextual se conflictúa con sus creencias sobre cómo debe realizarse la práctica oral:

Extracto 15 Gabriela A2

Hay otros objetivos por cumplir. Es una cuestión de tiempo respecto a los contenidos en los que yo creo que el alumno no desarrolla tanto porque tiene que atacar muchas cosas. Considero dos factores importantes de límite.

Extracto 16 Diego A1-A2

A veces es complicada la cantidad de temas que se tienen que cubrir a nivel gramatical, pues convierte esto en una carrera contra el tiempo [...] la gramática juega el papel fundamental. Entonces, desafortunadamente en ocasiones tenemos que sacrificar el tiempo de expresión oral para poder avanzar en X o Y tema gramatical.

Por un lado, vemos que la profesora Gabriela explica que en su clase, hay diversos objetivos y contenidos que deben cubrirse y a su vez limitan la posibilidad de enfocarse en actividades

para el desarrollo de las habilidades orales. Diego, por su lado, especifica que el programa de su clase requiere que se cubran una cantidad mayor de temas gramaticales. Al mencionar “dos factores importantes de límite” (Gabriela A2) y que “convierte esto en una carrera contra el tiempo” (Diego A1-A2), los profesores aluden al tiempo limitado de clase como un factor contextual que no les permite cubrir objetivos/contenidos de la lengua y esto a su vez afecta la práctica oral. De hecho, Gabriela en el Extracto 17 asegura que el libro de texto que utiliza está más enfocado a aprender la lengua a través de la producción escrita:

Extracto 17 Gabriela A2

El libro tiene fotografías y todo, pero algo extra creo que no hay [...] creo que finalmente todo va un poco más enfocado a aprender escribiendo.

A pesar de que no contamos con la evidencia sobre si el libro de texto favorece la práctica de la expresión escrita, podemos notar su percepción sobre el énfasis de sus clases en la redacción de la lengua extranjera. Hasta el momento, la evidencia que hemos mostrado sugiere que las creencias de los profesores sobre la promoción de la práctica oral y desarrollo de las habilidades orales interactúan con sus percepciones sobre el tamaño de los grupos y el tiempo limitado de clases para abordar los objetivos/contenidos de la lengua. La importancia de esta evidencia radica en que las percepciones de los factores contextuales interactúan con las creencias pedagógicas sobre cómo llevar a cabo la práctica, hasta el punto

de entrar en conflicto y, a su vez, afectar la realización de la producción oral.

Factores contextuales que limitan la participación de estudiantes en la práctica oral

Cuando se les preguntó sobre la participación de sus estudiantes, los profesores respondieron que en sus grupos había estudiantes con diferentes niveles de motivación. Particularmente, los profesores sugirieron que las actitudes de los estudiantes hacia la práctica oral son factores que influyen en su realización, como lo muestran los siguientes extractos:

Extracto 18 Rosario A1-B2

Depende de muchos factores. También puede ser el horario que llegan cansados y dicen: “hummm... ¿tengo que levantarme para eso?”

Extracto 19 Gloria A1-A2

Depende de los alumnos. Depende de la hora también; de qué tan cansados vengan si comieron o no, sus problemas personales también. Pues, yo creo que hay más factores.

En general, al decir que “depende de los alumnos”, podemos apreciar las percepciones de los profesores hacia las actitudes negativas de los estudiantes hacia la práctica oral del alemán. Asimismo, a pesar de que desconocemos si estas actitudes se generalizan para todos los estudiantes, podemos notar cómo los profesores las perciben como factores que afectan la participación de los estudiantes. De hecho, algunos es-

tudiantes apoyaron esta aseveración, como Nicolás en el Extracto 20:

Extracto 20 Nicolás A1

Para mí, sería una limitación la disponibilidad y el deseo de nosotros de aprender la lengua, porque puedes tener tiempo, pero ve al CAADI a estudiar alemán y es así de: “ah, no qué flojera”. Entonces, yo creo que las limitaciones nos las ponemos nosotros.

Nuevamente, podemos apreciar que aparentemente existen ciertas actitudes negativas de los estudiantes que impactan en su participación. Los datos que recolectamos no nos permiten afirmar con seguridad las razones que motivan estas actitudes. Sin embargo, algunas respuestas de los estudiantes sugirieron que hay compañeros de clase que no participan por sus creencias sobre su autoeficacia baja y miedo a cometer errores. Los siguientes extractos sugieren esto:

Extracto 21 Federico A1

Una limitación al momento de una conversación en clase es que se cohíben. Esa barrera de no tenerle confianza de hablarle es lo que te impide participar en clase. Entonces creo que una barrera es la pena que te da.

Extracto 22 Diego A1-A2

Creo que muchas veces esa timidez viene del miedo, del miedo a equivocarse, del miedo a decir una palabra mal.

En estos extractos, es interesante ver cómo las creencias de estudiantes sobre su falta de competencia oral y, quizás, influenciadas por su miedo a cometer errores en frente del profesor o compañeros de clase los motivan a no participar durante la práctica oral. De acuerdo con la profesora Gloria, estas creencias no solo hacen que los estudiantes decidan no participar en la práctica oral, sino que también los motivan a hacer uso de la L1 para la comunicación dentro del salón:

Extracto 23 Gloria A1-A2

Cuando me preguntan algo o me hablan a mí, lo hacen en español. [...] Quizás les da pena, no quieren cometer errores y dicen mejor no, en español.

Entonces, vemos que las creencias que los estudiantes construyen influyen en su proceso de aprendizaje del ALE. En el caso de este contexto, los estudiantes tienen creencias que apoyan la práctica oral para el desarrollo de habilidades de la producción oral. Sin embargo, según los profesores, algunos estudiantes mantienen actitudes negativas que contradicen las creencias que inicialmente verbalizaron. Tanto estudiantes como profesores tienen creencias que en interacción con percepciones de factores contextuales impactan en decisiones por parte de los profesores para realizar la práctica oral y el grado de su participación e involucramiento por el lado de los estudiantes.

Discusión

El presente estudio partió del objetivo de entender la manera en que interactúan las creencias pedagógicas y percepciones de profesores y estudiantes con respecto a la práctica oral del ALE en el salón de clase. El estudio se basa en la premisa de que todos los individuos construyen creencias para dar sentido de quiénes son, dónde se encuentran y particularmente qué hacer en situaciones específicas (Borg, 2011; Negueruela-Azarola, 2011), incluyendo aquellas que ocurren en el salón de lenguas extranjeras (Borg y Burns, 2008). En general, los resultados de este estudio muestran que profesores y estudiantes tienen creencias sobre la importancia de la práctica oral del ALE. Los profesores aludieron a las oportunidades que la práctica oral proporciona a los estudiantes para usar la lengua, desarrollar la precisión oral y promover habilidades de comprensión oral. Por su lado, los estudiantes creen que la práctica oral les permite desarrollar conocimientos metalingüísticos y vocabulario. Estos beneficios que perciben sin duda alimentan sus creencias sobre la importancia de la práctica oral para desarrollar competencia comunicativa. Sin embargo, la evidencia sugiere que los profesores y estudiantes percibían que la frecuencia de la práctica y la participación era limitada por una serie de factores contextuales que discutimos a continuación.

Por el lado de la frecuencia de la práctica oral, los participantes percibían que sus clases tenían un número alto de estudiantes y que el tiempo de clase era limitado para abordar los objetivos/contenidos de la lengua, incluyendo aquellos que involucran a las

habilidades orales. Cabe mencionar que en el contexto de este estudio, la política educativa permite que las clases no rebasen un número de 25 estudiantes. Sin embargo, hasta el momento de la publicación de este artículo, no se cuenta con la información si de manera interna, los grupos pueden ser reducidos para atender un número menor de estudiantes y así desarrollar prácticas orales como las esperan los profesores y estudiantes. Con base en la normatividad vigente del contexto, tampoco es posible incrementar el número de horas como lo sugieren los participantes. Sin embargo, para que un estudiante pueda comunicarse eficazmente en situaciones habladas utilizando el idioma alemán como lo sugiere Littlewood (1981), es importante que los estudiantes internalicen su rol como estudiantes y particularmente su rol para desarrollar la competencia comunicativa (véase la Sección 2). En general, los resultados sugieren que estas percepciones de factores contextuales entran en interacción con sus creencias pedagógicas que tienen sobre cómo realizar la práctica oral. Entonces, esta interacción parece que impacta en la toma de decisiones pedagógicas y específicamente en la frecuencia que se realiza la práctica oral del alemán.

Con base en esto, entonces la evidencia sugiere que los profesores tratan de seguir sus creencias pedagógicas, pero dichas creencias en conflicto con percepciones de factores contextuales impactan negativamente en cómo se desarrolla la práctica oral. La relevancia de este resultado es que va más allá de confirmar la evidencia de estudios previos sobre la influencia de las creencias de profesores en su práctica docente (Burke, 2011; Ghasemبولاند

y Hashim, 2013); La evidencia sugiere que la interacción entre las creencias pedagógicas y las percepciones de los factores contextuales es la que influye en las decisiones sobre la práctica de la lengua, en este caso la oral. Esta sugerencia es apoyada por estudios previos que muestran cómo creencias y percepciones de limitaciones prácticas y necesidades locales (factores contextuales) pueden influir de manera significativa en la práctica docente (Allen, 2013; Navarro y Thornton, 2011), dando preferencia a ciertas habilidades de la lengua (Burke, 2011), métodos o enfoques de enseñanza (Borg y Burns, 2008). Como vimos en los resultados, esta influencia puede entrar en conflicto con las creencias pedagógicas de profesores y estudiantes. La importancia de la influencia de la interacción entre las creencias y las percepciones de los factores contextuales radica en que puede promover prácticas que no necesariamente benefician el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes (Alanen, 2003; Barcelos y Kalaja, 2011).

En el caso de la participación de estudiantes en la práctica oral, a pesar de las creencias de los estudiantes sobre la importancia de la práctica oral y el desarrollo de habilidades comunicativas, los profesores aseguraron que percibían actitudes negativas por parte de los estudiantes hacia esta práctica y un grado de participación variado. Nuestro estudio no pudo determinar las razones que motivan estas actitudes. Sin embargo, según lo expresado por los estudiantes de este estudio, la baja participación parece ser consecuencia de las percepciones de los estudiantes mismos sobre autoeficacia baja y el miedo a cometer errores. A pesar de que los estudiantes

normalmente aprecian los beneficios de la participación en clase (Yoshida, 2013), estudios previos han demostrado que sus creencias, particularmente aquellas sobre su autoeficacia (Dinçer y Yeşilyurt, 2013; Yoshida, 2013), impactan de manera compleja en su involucramiento y comportamiento de manera general en clase (Aragão, 2011; Yang y Kim, 2011). La razón de que algunos estudiantes en la clase de alemán no participan durante la práctica oral puede explicarse por el hecho de que las creencias sobre la falta de autoeficacia pueden motivarlos a no participar en clase y por lo tanto no desarrollar habilidades orales (Wesely, 2012).

La evidencia anterior sugiere, entonces, que tanto la práctica oral como la participación de los estudiantes en dicha práctica entran en interacción con las creencias pedagógicas y con las percepciones de los factores contextuales de los participantes. Como se mencionó anteriormente, la práctica oral y la participación de estudiantes son fundamentales para desarrollar la competencia comunicativa. Para que los estudiantes tengan la capacidad para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, es necesario que los estudiantes del alemán desempeñen un rol activo para practicar el idioma en actividades del aula como en contextos autónomos, explorar recursos adicionales y reflexionar sobre su progreso (Holec, 1981). Por lo tanto, el salón de clases del alemán no solo debe proveer oportunidades para que los estudiantes practiquen la habilidad oral, sino también ofrecer un espacio en el que los estudiantes interioricen el rol que ellos deben desempeñar para desarrollar la competencia comunicativa.

En situaciones como las anteriores, Yang y Kim (2011) sugieren que las creencias de profesores y estudiantes se alineen con prácticas pedagógicas que son de beneficio para el aprendizaje. De hecho, Navarro y Thornton (2011) y Yang y Kim (2011) aseguran que el conflicto entre creencias pedagógicas y percepciones de factores contextuales puede ser resuelto a través de procedimientos que se basan en el uso de herramientas como el diálogo, la concientización y la reflexión personal. Estas herramientas provocan una tensión en la interacción de creencias y percepciones de factores contextuales llevando a la reconstrucción de creencias pedagógicas y, a su vez, a acciones cualitativamente mejores (Nespor, 1987; Yang y Kim, 2011). Por lo tanto, siguiendo la sugerencia de Pajares (1992) de que la influencia de creencias en la educación es razón válida para realizar investigaciones *in situ*, se requiere determinar de qué manera los procedimientos basados en el diálogo, la concientización y la reflexión personal ayudan a profesores y estudiantes del alemán a romper con prácticas que se conflictúan con los principios pedagógicos que aceptan y que limitan la potencialización de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Conclusiones

El presente estudio confirma que dentro del salón de clase del alemán, existen factores cognitivos (creencias y percepciones) que juegan un papel importante en la realización de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. La evidencia sugiere que las creencias en principios pedagógicos por parte de profesores y es-

tudiantes pueden entrar en conflicto con otras creencias que construyen y particularmente percepciones de factores contextuales. El estudio muestra cómo estas creencias y percepciones pueden motivar a profesores y estudiantes a realizar acciones dentro del salón de clases que contradicen sus creencias y quizás no desarrollen habilidades lingüísticas según sus principios pedagógicos.

Lo anterior deja entrever la importancia de la investigación sobre las creencias dentro de la enseñanza y aprendizaje. Asimismo, dado que estos factores cognitivos desempeñan un papel en estos procesos, se vuelve necesario no solo explorar dichos factores y su influencia en la pedagogía de lenguas, sino también analizar cómo los profesores y los estudiantes pueden ser asistidos para volverse conscientes de la influencia que ejerce la interacción entre las creencias pedagógicas y las percepciones de los factores contextuales. Este estudio sugiere procedimientos basados en el diálogo, la concientización y la reflexión personal para generar una tensión productiva entre las creencias y las percepciones, y así romper con prácticas que contradicen sus principios pedagógicos. Sin duda, esta sugerencia hace un llamado a investigaciones que busquen ayudar a profesores y estudiantes a llevar a cabo prácticas que les permitan desarrollar la competencia comunicativa en contextos de lengua extranjera. El presente estudio responde a esa finalidad. Sin embargo, aún queda mucho por hacer, no solo para examinar lo que ocurre visiblemente en las interacciones de clase, sino también para comprender cómo agentes invisibles (creencias, percepciones y actitudes) influyen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, como el alemán.

Referencias

- Agustín, M. P. (2007). *La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: Estudio preliminar de las creencias de aprendices*. Universidad de la Rioja.
- Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 55–85). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_3
- Allen, L. Q. (2013). Teachers' beliefs about developing language proficiency within the context of study abroad. *System*, 41(1), 134–148. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.020>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39(3), 302–313. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.003>
- Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281–289. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Borg, S., & Burns, A. (2008). Integrating grammar in adult TESOL classrooms. *Applied Linguistics*, 29(3), 456–482. <https://doi.org/10.1093/applin/amn020>
- Burke, B. M. (2011). Rituals and beliefs ingrained in world language pedagogy: Defining deep structure and conventional wisdom. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 1–12. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.1.1-12>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cámara Mexicano-Alemana de Comercio e Industria (CAMEXA). (2021). *Relación económica Alemania-México*. Recuperado de <https://www.camexa.com.mx>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. GRAÓ.
- Corpas, M. (2015). Creencias y rendimiento académico en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas Modernas*, 23, 285–299. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/22351/22508>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. <https://www.coe.int>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico). (2022). *Why study in Germany?* <https://www.daad.de>
- Dinçer, A., & Yeşilyurt, S. (2013). Pre-service English teachers' beliefs on speaking skill based on motivational orientations. *English Language Teaching*, 6(7), 88–97. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n7p88>
- Ghasemboland, F., & Hashim, F. B. (2013). The effect of background characteristics on self-efficacy beliefs of English as foreign language teachers in one selected Middle-East country. *International Journal of Asian Social Science*, 3(9), 1982–1991.

- Goethe-Institut (2020). *German as a foreign language worldwide 2020* [Informe]. Goethe-Institut. https://www.goethe.de/prj/dlp/en/teachingmaterials/german_as_a_foreign_language_in_the_world_2020
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Karaata, C. (2011). Assumptions and pedagogical knowledge: Teaching and learning according to teachers of English. *H. U. Journal of Education*, 41, 244–254.
- Kremers, M. F. (2000). El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral. En ASELE (Ed.), *Actas XI* (pp. 461–470).
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Musumeci, D. (2002). The use of technology in high-enrolment courses: Implications for teacher education and communicative language teaching. In S. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education* (pp. 154–164). Yale University Press.
- Navarro, D., & Thornton, K. (2011). Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning. *System*, 39(3), 290–301. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.002>
- Negueruela-Azarola, E. (2011). Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom. *System*, 39(3), 359–369. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.008>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Ortega y Gasset, J. (2010). *Ideas y creencias: Creer y pensar*. Biblioteca virtual Omegalfa.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos Educativos*, 5, 57–72. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/505/469>
- Ramos, C. (2006). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Marco ELE*, 10, 105–116. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.ramos.pdf
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Richards, C. J., & Lockhart, C. (2002). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). Métodos de investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sánchez-Reyes, M. S., & Duran, M. R. (2004). La comunicación oral en una lengua extranjera tras el Marco Común Europeo de Referencia. En L. M. Marigómez Marugán (Coord.),

- Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras* (pp. 27–50). Secretaría General Técnica.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Wesely, P. (2012). Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals*, 45(S1), 98–117. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.2012.01181.x>
- Yang, J. S., & Kim, T. Y. (2011). Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*, 39(3), 325–334. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.005>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yoshida, R. (2013). Conflict between learners' beliefs and actions: Speaking in the classroom. *Language Awareness*, 22(4), 371–388. <https://doi.org/10.1080/09658416.2012.758129>

Anexo I

Entrevista para estudiantes

1. ¿Cómo es la práctica del alemán en el salón de clase?
2. ¿Cuáles son las actividades que prefieres realizar en el salón de clase? ¿Por qué? ¿qué te gusta de ellas?
3. ¿Cuál de las cuatro habilidades (producción oral o escrita; comprensión oral o escrita; gramática) se practica mayormente en la clase? ¿Por qué crees que pase esto?
4. ¿Cuál de las cuatro habilidades prefieres? ¿Cuál es la razón?
5. En cuanto a la habilidad oral, ¿qué tipo de actividades realizas en clase? ¿Podrías describirlas más?
6. ¿Estas actividades del oral se llevan a cabo mayormente con profesor – alumno o entre alumnos? ¿Cuál podría ser la razón de esto?
7. ¿Cuál es tu opinión sobre estas actividades?
8. En las actividades que realizas con compañeros, ¿cuál es la lengua que mayormente usas? ¿Por qué?
9. Al término de las actividades orales con compañeros, ¿tratas de utilizar el alemán? ¿Por qué?
10. ¿Tratas de utilizar el alemán en el salón de clase?
11. ¿Qué tan frecuente practicas la habilidad oral en el salón de clase?
12. ¿Crees que es suficiente para desarrollar tu competencia oral? ¿Por qué?
13. ¿Realizas actividades para practicar la habilidad oral fuera del salón de clase? ¿Qué tan frecuente son? ¿Cuál es la razón?
14. Cuando se realizan actividades orales, ¿qué tanto participas en ellas? ¿Cuál es la razón de esto?
15. ¿Cuáles serían algunas limitaciones que enfrentas para desarrollar la habilidad oral en el aula?
16. ¿Cuáles serían algunas recomendaciones que pudieras proporcionar para mejorar la práctica oral?

Anexo II

Entrevista para profesores

1. En una clase habitual, ¿cómo es normalmente la práctica del alemán en el salón de clase?
2. ¿Hay algunas actividades o habilidades (producción oral o escrita; comprensión oral o escrita; gramática) que se practican más que otras? ¿Cuál es la razón de esto?
3. ¿Sabes cuáles son las habilidades que mayormente prefieren tus alumnos? ¿Cuál podría ser la razón de esto?
4. Respecto a la práctica oral, ¿podrías describir cómo la llevas a cabo en el salón de clase?
5. ¿Cuáles son las actividades que se realizan para la práctica oral? ¿Podrías describirlas?
6. ¿Qué actividades prefieres para desarrollar la expresión oral?
7. ¿Qué aspectos consideras al planear las actividades para practicar la habilidad oral de tus alumnos?
8. ¿Qué aspectos de la lengua consideras de importancia para realizar las actividades orales? ¿Cuáles son?
9. ¿De qué forma son estas actividades? Por ejemplo, en parejas, con el profesor, grupales. ¿Cuál es la razón de esto?
10. ¿Qué tan frecuente se realiza la práctica oral en el salón de clase? ¿Cuál es la razón de esto?
11. ¿La participación de los estudiantes durante la práctica oral es la que esperas?
12. Para la realización de la práctica oral, ¿tomas en cuenta los comentarios de tus estudiantes?
13. ¿Cuáles serían algunas limitaciones que enfrentas para desarrollar la expresión oral en el aula?
14. ¿Cuáles serían algunas sugerencias que harías para mejorar las habilidades orales de tus alumnos en el aula?