

# **La práctica conversacional en español como lengua extranjera: acciones didácticas para su tratamiento en el aula**

**Yaritza Tardo Fernández  
María Victoria Socorro Castillo  
Lizandra Rivero Cruz María**

## **Introducción**

Uno de los mayores retos de los profesores de español como lengua extranjera (ELE) en la Educación Superior cubana, es preparar a los estudiantes extranjeros para la comunicación espontánea, que es aquella que “se produce cuando los participantes no han planificado previamente ni el contenido ni el desarrollo de la interacción y tiene lugar con el fin de establecer o mantener relaciones sociales” (García, 2004, p.105). Un extranjero que no sepa participar en una conversación, limita sus posibilidades de establecer relaciones de confianza con los hablantes de la lengua meta y reducirá sus posibilidades de integrarse y participar en la vida cultural del contexto comunitario en el que se encuentre insertado.

Las razones fundamentales de la atención de didactas e investigadores por la conversación y su enseñanza obedecen a su reconocimiento como:

La forma más natural, habitual y espontánea de comunicación interactiva humana [...] y la constatación de que únicamente a través de la práctica conversacional es posible adquirir gran parte de las estructuras sintácticas más complejas de una lengua, la mayoría de sus elementos discursivos o conversacionales y las funciones y actos comunicativos lingüístico-pragmáticos (Cestero, 2012, p. 33).

En el presente trabajo se realiza un acercamiento valorativo a la didáctica de la conversación en ELE a partir del análisis de sus principales enfoques. Esto permite sustentar una lógica de sistematización didáctica de los fenómenos relacionados con la estructura interactiva de la conversación y las pautas metodológicas generales para su tratamiento.

## **La competencia conversacional: principales estudios teóricos y enfoques didácticos en español como lengua extranjera**

Indagar en los estudios sobre conversación implica reconocer que este proceso exige de los hablantes el dominio de las destrezas verbales y no verbales necesarias para producir y comprender enunciados, de un nivel de capacidad discursiva suficiente para construir el mensaje en cooperación con el interlocutor y de la habilidad de adaptación de ese mensaje al contexto sociocultural concreto de la interacción (Cestero, 2005; García, 2005). Esto remite a profundizar en la *competencia conversacional*, como capacidad de “tomar parte en una conversación” (García, 2005, p. 1), lo que implica integrar la *capacidad cognitiva* para producir y comprender de forma inmediata enunciados lingüísticos, y la *interactiva* que permite negociar con los interlocutores la construcción mutua del discurso y la adaptación de ese mensaje al contexto sociocultural concreto de la interacción (García, 2005; Cestero, 2005).

No obstante, el reconocimiento por parte de estudiosos y didactas (García, 2004, 2005, 2009; Cestero, 2005, 2012; Ambjoern, 2008) de la importancia de desarrollar la competencia conversacional en el aula de ELE, unido a los cambios y avances que han ocurrido en la didáctica de este proceso y los aportes teóricos de diferentes corrientes en las últimas décadas, la conversación aún no ha logrado ocupar su verdadero lugar ni en los planes curriculares, ni en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la presencia de los aspectos organizativos conversacionales aún sigue siendo escasa y la profundidad y unidad en su tratamiento didáctico resulta limitada (García, 2004, 2005; Cestero 2005, 2012; Ambjoern, 2008; Martínez, 2008).

El comportamiento histórico de los primeros estudios de la competencia conversacional se sustentaron en los presupuestos del Análisis de la Conversación y de la Sociología de la Interacción a partir de un trabajo empírico en el que se estudiaba la competencia conversacional, cuyos resultados fueron aplicados posteriormente por Hatch (1978) al ámbito de la investigación en segundas lenguas. Sin embargo, el énfasis de estos trabajos residía en *qué* se aprende conversando y no en *cómo* se aprende a conversar.

Más adelante, en los ochenta, con la pragmática de la interlengua, se orientaron los estudios a los intercambios orales de los hablantes no nativos en contextos naturales. Resultan notables los aportes de estos trabajos a la Lingüística Aplicada y el objeto de estudio de los mismos se centraron en “las actividades que los hablantes desarrollan en la conversación, y no en los mecanismos propios de la conversación” (García, 2005, p.2). Autores como Riggenbach (1998), Gardner (1994, 1997) y Gardner y Wagner (2004) han abierto una línea de investigación muy interesante que, basada en el Análisis de la Conversación, se propone examinar las características de las interacciones orales de los hablantes que tienen lugar en una lengua que no es la materna.

La aplicación práctica que estos estudios tienen en la didáctica de lenguas extranjeras se relacionan con dos enfoques en la enseñanza de la conversación: el *enfoque indirecto* y el *directo o explícito* (García, 2004, 2009; Richards, 1990). El primero de ellos, enfatiza en hacer hablar a los alumnos, para a partir de la práctica misma, desarrollar la habilidad de conversar. Desde esta perspectiva, “se asume que la habilidad de conversar es perfectamente transferible de la lengua materna a la lengua meta y que, por tanto, no es necesario, ni posible, enseñar conversación, sino simplemente practicarla” (García, 2004, p. 106).

La didáctica de la conversación a través de dicho enfoque, centra las actividades orales en el desarrollo de la producción oral, en detrimento de la interacción y la cooperación de los interlocutores, olvidando así el aspecto socializador de la comunicación. Por su parte, el *enfoque directo o explícito*, como su nombre lo indica, considera necesaria una enseñanza *explícita* o *directa* de los mecanismos y fenómenos conversacionales (procesos, micro-destrezas, estrategias) que haga a los alumnos tomar conciencia del mecanismo conversacional, al convertirlos en “analistas de su propio discurso” (Candlin, 1976).

La controversia sobre cuál es el enfoque más adecuado en el aula de lengua extranjera aún se mantiene. Sin embargo, se coincide con las posturas menos extremas que defienden la combinación equilibrada de ambos enfoques (García, 2004, 2005, 2009; Cestero 2005, 2007 y 2012), donde se integren las

oportunidades para hacer hablar a los estudiantes, con la enseñanza explícita de los mecanismos y fenómenos que conforman el ritual interactivo de la conversación (Cots, 1995).

La didáctica de la conversación resulta actualmente un campo poco trabajado que aún requiere profundización. Los estudios realizados se orientan, básicamente, a reflexionar sobre los enfoques para la enseñanza de la competencia conversacional (García, 2005, 2009; Ambjoern, 2008), la descripción de los fenómenos, elementos, mecanismos y estrategias conversacionales (Martínez, 2008; Aguayo, 2008; García, 2009) y al diseño de propuestas de unidades didácticas y secuencias de actividades y contenidos para trabajar este proceso en el aula (García, 2004, 2009; Aguayo, 2008; López de Lerma, 2016).

En este sentido, Marta García (2004, 2005, 2009) presenta una propuesta de combinación de los enfoques directos e indirectos, a través de tres fases fundamentales: sensibilización, práctica y revisión y con ello sienta las bases metodológicas para el diseño de secuencias de actividades didácticas para el tratamiento de las características conversacionales. En estos estudios, la investigadora describe el panorama general de cuatro áreas problemáticas de la conversación, tomando como base los fenómenos relacionados con la estructura interactiva de la conversación propuestos por Cots (1995). Sin embargo, aún cuando se reconoce que esta propuesta ofrece una base metodológica más clara para la didáctica conversacional, no trasciende la descripción de dichos fenómenos. Por tanto, no se profundiza en la integración didáctica de estas áreas problemáticas desde una lógica de sistematización de la interacción conversacional.

Otra perspectiva de análisis interesante, orientada a la descripción de estrategias y técnicas conversacionales, la ofrece la investigadora María del Carmen Martínez Carrillo (2008), quien identifica dichos elementos y los reconoce como “mecanismos de obligatoria adquisición para poder llegar a ser comunicativamente competente” (Martínez, 2008, p.623). Esta autora considera que para la definición de las estrategias conversacionales básicas, hay que tener en cuenta la naturaleza textual de la conversación según los planos macro- y microestructural y que la elección de las mismas en las clases debe tener en cuenta tres factores: el nivel de competencia del grupo de estudiantes, la

*La práctica pedagógica de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto santiaguero*  
~~La práctica pedagógica de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto santiaguero~~

variabilidad en el contenido pragmático de las estrategias y su frecuencia de uso. No obstante, la validez innegable de este estudio teórico, su alcance se centra solo en la identificación y clasificación de estos recursos, sin trascender a propuestas didácticas concretas que orienten al docente cómo sistematizar su empleo en el aula. El análisis de estas propuestas revela que aún

[...] no se tiene claro el fundamento teórico de la competencia conversacional y existe confusión entre las actividades que se diseñan para ayudar al estudiante de lengua extranjera a ampliar destrezas en la producción de discursos orales individuales, y aquellas que se plantean con el propósito de desarrollar su competencia conversacional (Niño, 2014, p. 12).

Esta confusión podría ser el resultado de la manera dispersa y desarticulada como se presentan los elementos que forman parte de la competencia conversacional en el *Marco Común Europeo de Referencia*, “distribuidos en distintos componentes y sin el detalle y la profundidad que una planificación específica requiere”, ya que no se reconoce esta como una unidad, sino como parte o rasgos de la competencia pragmática (Niño, 2014).

### **Pautas metodológicas para la práctica conversacional en el aula de español como lengua extranjera**

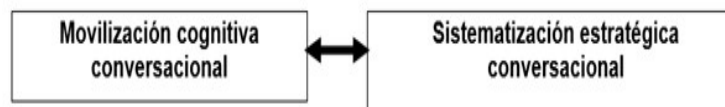
A partir de las valoraciones anteriores se proponen las siguientes *pautas metodológicas* para la implementación de una lógica de sistematización didáctica de la conversación en el aula de español como lengua extranjera, las cuales deben orientarse en las siguientes direcciones:

- Potenciar las actividades encaminadas al aprendizaje de las características y fenómenos conversacionales, haciendo énfasis en la función interactiva de este proceso.
- El empleo de materiales de enseñanza que reflejen fielmente las principales estrategias conversacionales, a partir de actividades contentivas de interacciones conversacionales auténticas.

- Combinar la enseñanza específica de los recursos y fenómenos conversacionales (enfoque directo) con actividades que estimulen la práctica espontánea de dichos fenómenos (enfoque indirecto).
- Programar actividades para trabajar la estructuración de la conversación, a través de “una secuencia didáctica dirigida *explícitamente* a la sensibilización, reflexión y comentario de los elementos y recursos propios de la conversación” (García, 2006, p. 297).

Desde estas pautas iniciales, estas investigadoras proponen una lógica didáctica de la práctica conversacional en las clases de ELE, la cual tiene su sustento teórico en la sistematización de los fenómenos relacionados con la estructura interactiva de la conversación, analizados por García (2009) en su relación armónica con el tratamiento de las estrategias conversacionales, según los descriptores macro- y microestructurales sistematizados por Martínez (2008) y Cestero (2007).

Dicha lógica se expresa a partir de dos categorías relacionadas que han sido resignificadas en la presente propuesta, lo que ha permitido superar las perspectivas teórico-metodológicas anteriores desde una mayor coherencia e integración didáctica. Estas categorías relacionadas son: la *movilización cognitiva conversacional* y la *sistematización estratégica conversacional*, las cuales conforman una unidad dialéctica que discurre a través de las tres fases de *sensibilización, práctica y revisión*, asumidas de la investigadora Marta García (2004, 2005, 2009).



La movilización cognitiva conversacional, comprende un proceso interno de adquisición y estimulación cognitiva no solo del manejo de los turnos y de la agenda, sino también de los recursos para la apelación del oyente según los parámetros que rigen la interacción. Esto significa concebir este proceso como espacio generador de una dinámica de construcción didáctica que permita al hablante *organizar los turnos de habla*, según las variables que afectan el dinamismo de la conversación como la

toma de palabra, la conexión de los turnos y los conectores que se utilizan para mantener la conexión entre los distintos mensajes que forman la secuencia de conversación, las marcas reguladoras de inicio, cierre y parcelación y los turnos de apoyo. Es reflexionar en conjunto sobre la construcción interna de sus recursos para el manejo de la agenda, lo que implica potenciar su capacidad de *control del contenido de la conversación*, la libertad de elegir los temas de conversación y la forma de iniciarlos, desarrollarlos, concluirlos, cambiarlos y reintroducir nuevos temas sin tener que atender a un esquema previo.

Por lo que, para que se logre el proceso de adquisición cognitiva, es preciso que el docente estimule las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje de la lengua por parte del alumno, a partir de la potenciación en él de un comportamiento que le facilite dinamizar sus recursos conversacionales para comprender la intención del oyente, al asegurarse que el canal de comunicación está abierto, confirmar que se mantiene la atención y el seguimiento necesario en la conversación como expresión de interacción continua con el interlocutor.

Significa que durante el proceso didáctico, el profesor debe potenciar una dinámica que permita al aprendiz *activar sus marcadores de control de contacto*, a través de la utilización de fórmulas autoreafirmativas, para reforzar o justificar los razonamientos ante sus interlocutores (¿no?; ¿sabes?); apelar a los recursos para ganar tiempo mientras se formula el enunciado; el uso de expresiones o llamadas de atención para mantener o comprobar el contacto (¡oye!, ¡mira!, ¿ves?) y las fórmulas apelativas para implicar activamente a los participantes (¿sabes?, ¿entiendes? ¿comprendes?). Ello favorecerá un nivel de reflexión más consciente del estudiante acerca de cómo construye su estructura conversacional.

Se trata de un proceso activo que se orienta en dos direcciones: por un lado, dirigido a estimular los recursos conversacionales necesarios para encauzar la intencionalidad de su enunciado al operar directamente en los esquemas internos de procesamiento y desarrollo expresivo e interactivo y, por otro, potenciar los mecanismos para la exteriorización de dicho enunciado de forma reflexiva, a partir de desarrollar la lógica de estimulación cognitiva y afectiva, que permita, no solo su

concientización, sino también su cuestionamiento, para lograr niveles de apropiación e interiorización más esenciales, desde el propio proceso de reconstrucción conversacional.

Por tanto, se trata de un proceso de aprendizaje centrado en el hablante y su construcción y reconstrucción conversacional. Esto se traduce en que el docente no puede ignorar o rechazar los saberes que lleva el alumno a las situaciones interactivas a las que se enfrenta. Por ende, debe tomar conciencia de que el acto de intercambio conversacional implica un proceso de elaboración cognitiva constante, en tanto potencia en el alumno su actividad movilizativa de estrategias y técnicas conversacionales. Comprende, además, habilidades interiorizadas, comportamientos y conocimientos generales de las situaciones, interlocutores, temas orales y otros factores contextuales que condicionan su capacidad de predictibilidad, inferencia, análisis y de comprensión y producción de la lengua, para una mayor eficacia comunicativa. Dicha actividad movilizativa debe ser modelada en la práctica docente sistemática.

Las *acciones didácticas* del docente en este proceso movilizativo deben orientarse a:

- Estimular la conciencia de los estudiantes acerca de sus estrategias para organizar los turnos de habla, activar sus marcadores de control de contacto (¿no?, ¿sabes?, ¡mira!, ¿ves?, ¡oye!).
- Familiarizar a los estudiantes con los fenómenos típicos de la conversación coloquial.
- Facilitar la reflexión acerca de las variables que inciden en la conversación (toma de palabra, conexión de los turnos, conectores para mantener la conexión, marcas reguladoras de inicio, cierre y parcelación y los turnos de apoyo).
- Potenciar la capacidad de los estudiantes para controlar el contenido, la forma y los temas de conversación.
- Propiciar la valoración crítica del estudiante de cómo construye su estructura conversacional, a través de la exteriorización y reflexión de experiencias conversacionales reales.



Por su parte, la *sistematización estratégica conversacional* implica un proceso reflexivo, ordenador y retroalimentador que permite desarrollar la toma de conciencia del estudiante para negociar el significado, al asegurar que tiene lugar el entendimiento mutuo del mensaje. Ello implica una valoración de dos factores que garantizan la eficacia de este proceso: el nivel de explicitud, expresado en el conocimiento compartido de los hablantes y su adecuación al discurso del interlocutor y el manejo de los ajustes conversacionales, lo que permite modificar la estructura conversacional para solucionar o evitar problemas de comprensión (reparación, corrección). Por consiguiente, se proyecta la planificación, control, y construcción de intercambios y negociaciones más eficaces, para favorecer la interactividad.

Sistematizar significa, entonces, revelar una lógica procesal, que permite al estudiante, en una consecutividad de la comprensión conversacional. De esta manera, es capaz de explorar la gama de posibilidades para desarrollar este proceso, a partir de orientarse y activar sus estrategias y técnicas conversacionales. Igualmente, se genera un proceso no solo de ejecución y autocontrol, sino también de reevaluación y reconstrucción expresiva y conductual y de gestión cooperativa de la interacción conversacional.

Por consiguiente, el docente debe potenciar en el aula de lenguas extranjeras, actividades que incluyan prácticas conversacionales reales y significativas para el estudiante. Se trata de favorecer por una parte, la selección, empleo, concientización y sensibilización con las estrategias microestructurales (la expresión del lugar apropiado de transición de turno, los diferentes tipos de interrupción, el funcionamiento del mecanismo de intercambio de turnos, el uso de los diferentes turnos de apoyo, estrategia de toma de turno, etc.). Por otra, las estrategias microestructurales (estrategia de saludo, de desarrollo del tema, de preparación de la despedida y de despedida) y su materialización a través de las técnicas y los elementos conversacionales (técnica de enmarque, desarrollo, conclusión o cierre de tema).

En esta dinámica, el profesor tiene que identificar las estrategias que se corresponden con el nivel de competencia de su grupo de aprendices. “Esta selección tiene que llevarse a cabo de una manera muy cuidadosa, ya que no todas las estrategias

conversacionales muestran el mismo nivel de dificultad, aspecto que determina su momento ideal de inclusión en el programa de estudio” (Martínez, 2008, p. 12). De igual forma, debe priorizar aquellas estrategias conversacionales que tienen un contenido pragmático diferente en la lengua meta y aquellas que son frecuentes en los procesos de interacción entre hablantes y nativos, a partir de explicar con claridad a los alumnos su uso, contenido y significado pragmático (Cestero, 2005), para evitar los malentendidos interculturales. Esto se traduce en producir saberes desde el contexto y sobre él, desde construir y nutrir estos saberes en y desde la práctica conversacional, teniendo en cuenta las visiones perceptuales, la realidad de la situación oral donde se efectúa el intercambio, y las relaciones de cooperación entre los sujetos que en ella participan, como base objetiva desde donde es posible sistematizar el tratamiento de estos recursos.

Las *acciones didácticas* del docente en este proceso de sistematización estratégica deben orientarse a:

- Estimular la elaboración de un plan estratégico conversacional que permita al estudiante, seleccionar las estrategias conversacionales más pertinentes, definir y evaluar su intencionalidad de acuerdo con su uso, contenido y significado pragmático según la dinámica del intercambio.
- Propiciar el análisis de las estrategias y técnicas conversacionales (técnica de enmarque, desarrollo, conclusión o cierre de tema) desde la reflexión y el cuestionamiento del por qué de la selección, y de su efectividad en intercambios conversacionales auténticos.
- Identificar las estrategias conversacionales que se corresponden con el nivel de competencia de sus estudiantes, a partir de explicar su uso, contenido y significado pragmático para evitar los malentendidos interculturales.
- Desarrollar actividades con prácticas conversacionales reales, para favorecer la selección, empleo de *estrategias macroestructurales* (diferentes tipos de interrupción, intercambio de turnos, uso de los turnos de apoyo, estrategia de toma de turno, etc.), *microestructurales* (estrategia de saludo, de desarrollo del tema, de prepa-

ración de la despedida y de despedida) y las *técnicas conversacionales* (técnica de enmarque, desarrollo, conclusión o cierre de tema).

- Sistematizar las estrategias conversacionales a través de una dinámica que permita su selección, práctica y reflexión constante para evaluar la efectividad de las mismas de acuerdo con la situación real de interacción que se valora.
- Valorar la práctica conversacional desde la construcción colectiva e individual de las relaciones de cooperación y las situaciones conversacionales, que permita un mayor nivel de concientización sobre el valor de la misma para la interacción.

Estas relaciones se articulan didácticamente a través de tres fases (García, 2004) de *sensibilización*, donde se fomenta la familiarización del estudiante con los fenómenos conversacionales, la *práctica*, donde se ponen en uso los fenómenos vistos explícitamente y la *revisión*, que permite a los estudiantes reflexionar sobre su actuación. Estas fases se integran coherentemente en la lógica que se propone para potenciar el desarrollo de la competencia conversacional en las clases de español como lengua extranjera en la Educación Superior.

## **Conclusiones**

El desarrollo de la competencia conversacional en el aula de lenguas extranjeras en la Educación Superior Cubana continúa siendo un imperativo didáctico en los momentos actuales, lo que exige de los docentes e investigadores la aplicación de nuevos enfoques y perspectivas metodológicas para su perfeccionamiento. Ello implica tener en cuenta varios factores para su tratamiento que permita integrar de manera coherente la sistematización explícita de los mecanismos, fenómenos y elementos estructurales de la conversación, la práctica de la conversación y el empleo de estrategias conversacionales, a partir de interacciones conversacionales auténticas.

La lógica de sistematización conversacional que se propone ofrece una perspectiva metodológica que integra la *sensibilización* sobre la práctica conversacional y la toma de conciencia de

los hablantes de los fenómenos conversacionales. Esto implica el uso de muestras de lenguas reales y espontáneas, la *reflexión* experiencial del estudiante sobre el empleo de dichos fenómenos, teniendo en cuenta la presencia o ausencia de ellos en sus producciones. Se trata de un proceso retroalimentador y transformador que estimula la recuperación, el análisis y la gestión de la *práctica* conversacional, con mayor eficacia. Todo ello favorecerá una dinámica conversacional acertada y pertinente para el aula de español como lengua extranjera.

### Referencias bibliográficas

1. Aguayo H., S. (2008). Estrategias de repetición en las clases de conversación de ELE. Madrid: Biblioteca de Recursos electrónicos de Humanidades E-xcelence. Liceus. Servicios de gestión y comunicación. S/L.
2. Ambojoern, L. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. RedELE, 13, pp.1-15. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2008/segunda.html>
3. Cestero Mancera, A. M. (2005). Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Arco Libros.
4. Cestero Mancera, A. M. (2007). La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras. Frecuencia L. Madrid: Edinumen.
5. Cestero M., A. M. (2012). La enseñanza de la conversación en ELE: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. International Journal of Foreign Languages, 1, pp.31-62. Recuperado de <http://www.google.com.cu>
6. Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA.
7. Cots, J. M. (1995). Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de habla

inglesa. En M. Llobera, (ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

8. García G., M. (2004). *La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de E/LE*. *Glosas Didácticas*. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/07garcia.pdf>

9. García G., M. (2005). *La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera*. *Lingüística en la Red*. II. Recuperado de <http://www.linred.com>

10. García G., M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. (Tesis doctoral inédita) Alcalá de Henares. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6508/Tesis.pdf?sequence=1>

11. Gardner, R. (1994). *Conversation Analysis: Some thoughts on its applicability to applied linguistics*. *Australian Review of Applied Linguistics*, 11, (pp. 97-118).

12. Gardner, R. (1997). *The listener and minimal responses in conversational interaction*. *Prospect*, 12/2, (pp. 12-32).

13. Gardner, R. y Wagner, J. (eds.) (2004). *Second Language Conversations*. Londres: Continuum.

14. Hatch, E. (1978). *Discourse analysis and second language acquisition*. En E. Hatch (ed.), *Second Language acquisition: A book of readings*, Rowley, Mass.: Newbury House, (pp. 401-435).

15. Niño López, D. E. (2014). *Desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE*, Universidad de Caldas, (pp. 1-17). Recuperado de <file:///G:/CONVERSACION%20ELE/>

16. López, A. (2011). *La enseñanza de la conversación en el aula de E/LE*. (Tesis inédita de maestría) Universidad de Alcalá, Madrid, España.

17. López, I. (2009). *La enseñanza del intercambio de turno en la conversación española*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Alcalá, Madrid, España.

18. Martínez, M. C. (2008). Enseñar a conversar: principios teóricos de un enfoque comunicativo de la competencia conversacional en ELE. En *Actas XIX Congreso Internacional de ASELE*, El profesor de español LE/L2. Centro Virtual Cervantes. 2008. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xix.html](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.html)

19. Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*, Cambridge: Cambridge University Press.

20. Riggensbach, H. (1998). Evaluating Learner Interactional Skills: Conversation at the Micro Level. En R. Young y A. W. He (eds.), *Teaching and testing. Discourse Approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam: John Benjamins. (pp. 53-67).