

Didáctica de la competencia conversacional en lenguas extranjeras: hacia un nuevo modelo secuencial-intercultural

Lizandra RIVERO CRUZ
Elaine FRÓMETA QUINTANA
Yaritza TARDO FERNÁNDEZ

Datos de contacto:

Lizandra Rivero Cruz
Universidad de Oriente
lizandra@uo.edu.cu

Elaine Frómeta Quintana
Universidad de Oriente
tardo@uo.edu.cu

Yaritza Tardo Fernández
Universidad de Oriente
elainef@uo.edu.cu

Recibido: 11/10/2024
Aceptado: 11/12/2024

RESUMEN

El artículo analiza que los actuales enfoques sobre la didáctica de la competencia conversacional en lenguas extranjeras (LE) aún resultan descriptivos para el logro de una práctica conversacional espontánea, creativa y contextualizada por parte de los estudiantes. Se propone un modelo teórico que integra la sistematización problematizadora de los temas conversacionales y la co-construcción del diálogo intercultural, desde una lógica didáctica coherente. Además, se proponen acciones metodológicas que orientan al profesorado en el desarrollo de la práctica conversacional en el aula de LE. Se empleó el método holístico-dialéctico en la concepción teórica del modelo y un estudio cualitativo de pequeña escala para comprobar la efectividad de su aplicación. Este estudio utilizó el Análisis de la Conversación como técnica para recolectar e interpretar los datos obtenidos a partir de un corpus oral creado *ad hoc*. El procesamiento de los datos se realizó mediante el software gratuito de procesamiento de corpus LancsBox, versión 6.0. Las acciones metodológicas propuestas tuvieron un efecto positivo en un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera, quienes demostraron un mejor dominio de las estructuras secuenciales, interactivas, de cortesía y socioculturales. Los hallazgos sugieren que la sistematización didáctica de la estructura secuencial-temática de la conversación desde una interpretación contextualizada de las relaciones interculturales resulta un enfoque novedoso para los docentes en el desarrollo de la competencia conversacional en LE. Se considera oportuno extender la propuesta a grupos de aprendices extranjeros de diversas nacionalidades y lenguas maternas, como expresión de las potencialidades didácticas de estos resultados.

PALABRAS CLAVE: lengua extranjera; competencia conversacional; comunicación intercultural; modelo.

Didactics of conversational competence in foreign languages: towards a new sequential-intercultural model

ABSTRACT

The article analyzes that current approaches to the didactics of conversational competence in foreign languages are still descriptive for the achievement of spontaneous, creative and contextualized conversational practices by learners. To address this problem, the article proposes a theoretical model that integrates the problematizing systematization of conversational topics and the co-construction of intercultural dialogue, from a coherent didactic logic. Additionally, the article presents a proposal of methodological actions that guide the teacher in the development of conversational practice in the foreign language classroom. The holistic-dialectical method was used in the theoretical conception of the model and a small-scale qualitative study was conducted to test the effectiveness of its application. This study included Conversation Analysis as a technique to collect and interpret the data obtained from an oral corpus created *ad hoc*. Data processing was performed with the free corpus processing software LancsBox, version 6.0. The proposed methodological actions had a positive effect on the group of Spanish as a Foreign Language students who demonstrated enhanced command of sequential, interactive, politeness and sociocultural structures. The findings suggest that the didactic systematization of the sequential-thematic structure of conversation from a contextualized interpretation of intercultural relations represents a novel approach for teachers to develop conversational competence in foreign languages. Consequently, it is deemed essential to extend the proposal to groups of foreign language learners from diverse national and linguistic backgrounds, as evidence to the pedagogical value of these outcomes.

KEYWORDS: foreign language; conversational competence; intercultural communication; model.

Introducción

La conversación espontánea en lengua extranjera (LE) se caracteriza por ser una práctica oral natural y fluida, en la que los interlocutores no planifican sus turnos de habla, y en la que se negocian secuencias y temas de manera dinámica y flexible (Hernández, 2017; Pascual, 2019; Willis, 2015; Waring, 2018; Zhang, 2008). Esta puede ser una fuente de choques culturales debido a que en la conversación no solo se ponen en juego las habilidades lingüísticas y comunicativas de los interlocutores, sino también sus actitudes, valores y creencias.

Las diferencias pueden manifestarse en la elección de temas, el uso de expresiones, la interpretación de gestos y la valoración de opiniones, lo que puede generar malentendidos, prejuicios y estereotipos. Asimismo, la conversación puede convertirse en un espacio de disputa por el turno de habla, la autoridad y el respeto, por lo que

puede generar tensiones y desequilibrios en la interacción. Por ende, es importante que docentes y estudiantes sean conscientes de estas posibles fuentes de conflicto cultural, y que desarrollen estrategias conversacionales para gestionarlas de manera respetuosa y constructiva.

Diversos estudios, principalmente en la última década, advierten sobre la necesidad de que los estudiantes de LE desarrollen la competencia conversacional para desenvolverse efectivamente en la interacción cotidiana (Atmojo, 2021; Rivero et al., 2020), por lo cual ha sido objeto de investigación recurrente en el ámbito de la lingüística aplicada y de la didáctica de las lenguas extranjeras.

Meyer et al., (2017) aseveran que los centros de idiomas y las instituciones de enseñanza superior todavía subestiman la competencia conversacional como destreza específica. A menudo, puede que los responsables de las políticas lingüísticas, los profesores y los propios estudiantes consideren que la conversación es menos importante que la escritura o la gramática, e incluso la rechazan por ser demasiado efímera y recreativa como para tener valor en entornos académicos exigentes.

Si bien el enfoque comunicativo ha corregido en parte este aspecto, la persistencia de este sesgo aun refleja el desconocimiento sobre la conversación, a pesar de que esta irradia todas las esferas de la vida cotidiana. Se añade que los estudiantes no disponen de muchas oportunidades para mejorar su competencia conversacional fuera del aula o incluso dentro de esta, ya que la práctica oral con frecuencia se limita a interacciones entre los docentes y los compañeros de clase (Zhai & Wibowo, 2023).

Algunos autores enfatizan que, en contraposición a la conversación espontánea, el modelo Iniciación-Respuesta-Retroalimentación (I-R-R) que prevalece en las clases no garantiza la espontaneidad, puesto que la interacción estudiante-profesor no suele ser equitativa sino basada en la autoridad del hablante más experto (Van Lier, 1998). En cambio, en las conversaciones reales, se requiere una respuesta continua y una participación más activa de ambas partes (Zhang, 2008). Por otra parte, el método de enseñanza que depende de la narración es menos emocionante, en comparación con la conversación, la cual compromete y atrae el interés de las partes implicadas (Hammouri, 2023).

Consecuentemente, la principal preocupación de los investigadores y didactas de lenguas extranjeras es determinar mediante cuáles métodos los profesores pueden sistematizar de manera explícita la competencia conversacional en el currículo, las clases y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cestero, 2016; García, 2009; Pascual, 2019). Sin embargo, aun cuando en la teoría se han identificado las fisuras didácticas del enfoque comunicativo que limitan el desarrollo de la competencia conversacional, lo cierto es que la realidad demanda de nuevas construcciones epistemológicas y praxiológicas, que posibiliten una práctica oral mediante la cual los estudiantes puedan comunicarse de manera natural, sin que planifiquen sus turnos de habla.

Marco teórico-referencial

Fundamentos teóricos para sistematizar la competencia conversacional en la enseñanza de lenguas extranjeras

En las últimas décadas, el mundo enfrenta graves problemas que abarcan una serie de crisis, desde la catástrofe climática hasta la desigualdad social y la guerra. En este contexto, se ha reconocido la importancia de las habilidades comunicativas y la competencia intercultural para hacer frente a este desafío (de Oliveira & Stevanovic, 2024). Si bien se han propuesto diferentes tipos de intervenciones para desarrollar la comunicación intercultural en un contexto global cambiante, como programas de estudios en el extranjero o interacciones en línea, cabe destacar que la conversación sincrónica, sea en entornos virtuales o presenciales, continúa siendo la vía idónea para aprender de los otros, llegar a un acuerdo o resolver un conflicto a través del diálogo y la búsqueda de soluciones mutuamente aceptables (Rivero et al., 2020).

En la práctica conversacional los estudiantes de lenguas extranjeras participan en interacciones auténticas y significativas, teniendo en cuenta el contexto cultural y social en el que se desenvuelven. En esta, aplican sus conocimientos lingüísticos y estratégicos para comunicarse de manera efectiva y comprender a sus interlocutores.

La práctica oral a partir de la simulación de diálogos-tipo es una técnica habitual dentro del Enfoque Comunicativo, pero los propósitos de esta, en muchos casos, se circunscriben al aprendizaje de estructuras funcionales, géneros discursivos o un léxico determinado, por lo que aún no penetran en la función social de la conversación, ni en los roles o referentes culturales de los interlocutores. A ello se suma la insuficiente sistematización didáctica de la negociación intercultural (de Oliveira & Stevanovic, 2024) como mecanismo que permite salvar obstáculos en la comunicación, resolver conflictos o atenuar el efecto de los malentendidos culturales.

Un referente imprescindible en la enseñanza de lenguas extranjeras es el enfoque por competencias orientado a la acción propuesto por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002, 2021), en el cual el proceso didáctico se concibe desde una postura epistemológica y metodológica que connota lo que el estudiante como agente social es capaz de hacer en distintos ámbitos de la vida cotidiana, mediante la realización de tareas que desarrollan su autonomía y creatividad.

No obstante, a menudo la tarea interactiva se centra en ámbitos armoniosos carentes de conflictos, por lo cual la interacción se aleja de su esencia contradictoria. El tratamiento didáctico al conflicto y al diálogo en la conversación son indispensables para fomentar transformaciones en los estudiantes con intereses, lenguas y culturas diversas, partiendo del desarrollo de estrategias de negociación. Se advierten, entonces, brechas didácticas que limitan la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE, pues la interacción no solo implica actuar sobre el interlocutor rellenando vacíos de información, sino que requiere de lo que cada individuo aporta creativamente a la conversación, dotándola de un sentido equitativo.

Por otra parte, es aún limitado el reconocimiento de la conversación como tipo específico de práctica discursiva que posee en sí misma una organización regulada por

normas, máximas y mecanismos de carácter textual y sociocultural. A pesar de que se distingue un nivel que conforma su microestructura (turnos, pares adyacentes e intercambios), debería darse prioridad a las secuencias conversacionales completas porque estas como unidad integral de la conversación pueden mostrar mejor la co-construcción por parte de los hablantes (Sun, 2014). Por ende, la producción de frases independientes recreadas *ad hoc* para una práctica oral simulada es insuficiente para desarrollar la competencia conversacional, lo que requiere reconocer y sistematizar los mecanismos de progresión temática de la conversación en contextos socioculturales complejos.

Autores como García (2009), Martínez (2015), Hernández (2017), Waring (2018), Hall (2018) entre otros proponen la enseñanza de aspectos como la toma de turnos, la agenda temática, la estructuración general de la conversación y los mecanismos de reparación, pero estos aportes no se han traducido en prácticas concretas que mediaticen la apropiación de estos elementos como un contenido.

Es importante entonces potenciar vías didácticas que enfatizan en la estructura triple básica (actividad verbal-paralingüística-kinésica) y los sistemas secundarios o culturales (proxémica, táctica y cronémica) de la competencia conversacional, pues estos complementan, refuerzan o matizan la información sociocultural contenida en la conversación (Cestero, 2017).

Con todo, no se ha potenciado suficientemente cómo interpretar el sistema ritual, cortés y representacional que matiza la dinámica de turnos y secuencias durante su co-construcción, de forma que el estudiante de LE sortee con éxito los intercambios con los hablantes con quienes interactúa, partiendo de discriminar lo relevante entre la información que recibe del interlocutor. Ello requiere dotar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE de una dimensión más social y crítica de la interpretación, dada la complejidad que reviste para los estudiantes el establecimiento de relaciones interpersonales.

Vale puntualizar que, en cuanto a los temas tratados en la conversación, estos pueden ser variados o considerarse triviales, sin embargo, la práctica conversacional en el aula de LE debe asumirse desde un sentido crítico. Los temas, muchas veces no son problemáticos, sino una fuente de entretenimiento para el estudiante que sesgan sus lecturas en torno a la realidad de la sociedad receptora, su lengua y cultura local (Lacorte & Atienza, 2019).

Por consiguiente, el profesorado debe conducir la práctica conversacional a partir de la sistematización de temas que propicien en el estudiante de LE la capacidad de desarrollar su pensamiento crítico mediante una actividad reflexiva y consciente, que ayude al análisis y a la evaluación de los conocimientos una vez adquiridos (Zhai & Wibowo, 2023). Los docentes, entonces, deben ser agentes promotores de la crítica, la autocritica y la apertura hacia lo contextual, sociocultural e intercultural, en la conversación, pues la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de la forma en que profesores y alumnos se relacionan entre sí (Karafil & Uysal, 2023).

A partir de los referentes sistematizados se pueden evidenciar las insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuestión, pues los aspectos que conciernen a la dinámica secuencial-temática de la conversación y a la interpretación de las relaciones interculturales han sido escasamente reconocidos y articulados en las

propuestas teórico-prácticas de los autores que han tratado estos temas. En consecuencia, se precisa un nuevo enfoque didáctico que articule una dinámica secuencial-intercultural del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE, a partir de profundizar en la sistematización problematizadora de los temas conversacionales y la co-construcción del diálogo intercultural para el logro de una práctica conversacional contextualizada.

Método

La modelación didáctica que se propone se sustenta teóricamente en la Concepción Holístico-Configuracional que a través de su método holístico-dialéctico (Fuentes, 2022), permite revelar las configuraciones, dimensiones y relaciones esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje que se pretende transformar. Esta lógica didáctica emerge como un método para perfeccionar la competencia conversacional de los estudiantes de LE, cuya base es la negociación intercultural, en la que se establecen las reglas y expectativas de la interacción.

Tal asunción connota la sistematización como esencia didáctica que promueve el acercamiento del estudiante extranjero a la alteridad cultural, reconociendo y valorando la práctica conversacional contextualizada y la diversidad en el diálogo intercultural co-construido. Este modelo se sustenta en dos dimensiones esenciales: de apropiación secuencial conversacional y de concreción dialógica intercultural.

Modelo didáctico secuencial-intercultural para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en lenguas extranjeras

Dimensión de apropiación secuencial conversacional

Esta dimensión es entendida como proceso activo y continuado que garantiza la incorporación creativa, por parte de los estudiantes de LE, de contenidos relacionados con la estructura secuencial-temática de la conversación espontánea desde un plano interno de regulación, ajuste y autocontrol del discurso conversacional para el logro de la práctica conversacional contextualizada.

Para lograr este objetivo el profesorado debe estimular el análisis del discurso conversacional en un sentido abarcador, ya que el estudiante debe prestar atención a cómo se organizan las secuencias conversacionales teniendo en cuenta el contexto, la proximidad psicológica de los hablantes o las relaciones de poder que priman entre estos. Es importante señalar que los estudiantes deben comprender como las secuencias conversacionales son un sistema intrínsecamente autorregulado por normas lingüísticas y socioculturales, tanto explícitas como latentes, que facilitan identificar, analizar y producir encadenamientos autónomos que, sin embargo, revelan nexos sintácticos y semánticos.

Por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje se intenciona en dos niveles de profundización. Un primer nivel se dinamiza a partir del connotar didácticamente las cualidades del sonido, las vocalizaciones, las inflexiones de la voz, las respuestas fisiológicas o emocionales como la risa y otros reguladores interactivos como las pausas, los silencios, las onomatopeyas, los gestos, la posición de distancia adoptada

por los interlocutores, la sensación del tacto o la expresión del tiempo, entre otros aspectos, en las secuencias conversacionales que se analizan.

Asimismo, resulta básico fomentar el análisis de la riqueza expresiva que posee la conversación para comunicar una ideología que demarca el rol social, el estatus y el poder asumidos por los interlocutores, así como la imagen proyectada por ellos en el establecimiento de relaciones interpersonales. Por lo que se debe estimular en un segundo nivel de profundización, el reconocimiento y el análisis de los indicios contextuales que aportan información sobre los patrones de cortesía que despliega el interlocutor en la conversación, la (in)adecuación al contexto comunicativo y las emociones que este trasmite.

La profundización en la estructura secuencial-temática de la conversación es un proceso general que facilita el primer acceso a la organización de los encadenamientos conversacionales vistos como un todo cohesionado y coherente; sin embargo, esta configuración no es suficiente, sino se completa con la movilización estratégica de la dinámica de intercambios como proceso didáctico interactivo que permite en el estudiante de LE activar una estructura conversacional compleja, situada y efectiva para generar la conversación con otros interlocutores. Movilizar entonces es, desde la dualidad de roles del interlocutor, poner en práctica las estrategias conversacionales que permiten al estudiante a realizar un proceso selectivo y autorregulado de estructuras y mecanismos secuenciales que favorecen la concreción del discurso conversacional, de modo que este contribuya activamente a la práctica conversacional.

Para que se logre este proceso, es esencial que se favorezcan las condiciones para estimular en el estudiante el acercamiento a la actividad conversacional desde una perspectiva más reflexiva y consciente. De ahí que por intermedio de los temas, las tareas y los materiales didácticos que se propongan por el profesor y/o por los estudiantes para las clases, estos últimos podrán ir consolidando cuándo es oportuno intervenir para tomar la palabra o apoyar la intervención del interlocutor, mediante cuáles mecanismos puede conectar las secuencias marco con las desarrolladoras del tópico, o reconocer el funcionamiento cooperativo de los principales intercambios para propiciar, de forma natural, un lugar apropiado para la transición del turno.

Se considera necesario sistematizar la gestualidad como estrategia conversacional, ya que el estudiante debe interiorizar que los gestos comunican información sensible sobre las intenciones, sentimientos, conocimientos o personalidad. De este modo puede ser más eficaz para regular su actuación, además de reconocer y graduar el efecto que la gestualidad y otros recursos no verbales producen en los interlocutores.

Ambas categorías se sintetizan en la sistematización problematizadora de los temas conversacionales, como configuración que potencia y consolida el desarrollo de los contenidos, procedimientos y técnicas didácticas adecuadas para profundizar en la estructura secuencial-temática de la conversación y movilizar estratégicamente la dinámica de los intercambios, en función de que el estudiante medie entre la lengua extranjera y la lengua materna para participar activamente en la práctica conversacional. A través de la sistematización de experiencias conversacionales, se persigue crear nuevos saberes, aptitudes y valores en los estudiantes de LE, fomentando una conciencia conversacional en su interacción contextual.

Por consiguiente, el docente puede facilitar este proceso a partir de crear, planificar e implementar una dinámica que profundice en los contenidos conversacionales, así

como proponer temas ejes de la práctica conversacional y tareas para consolidar los conocimientos micro y macro estructurales de la conversación, una vez que se tiene en cuenta la estructura secuencial-temática en su totalidad compleja, la realidad social donde se materializa el intercambio y las negociaciones que efectúan los participantes. Todos estos elementos constituyen contenidos que deben ser apropiados por el estudiante de LE para conducirse con éxito en una conversación espontánea.

Sin embargo, el proceso no debe partir únicamente del profesor, pues los estudiantes deben ser sujetos activos que aporten creativamente en las clases sus experiencias, los contenidos que valoren necesarios para aprender a conversar, los temas que guiarán la práctica conversacional y las iniciativas para desarrollar actividades en diferentes contextos de inmersión. En tal sentido, el docente deberá ser solícito a las demandas de los estudiantes y flexible ante la toma de decisiones de estos, aunque ello implique modificar o estructurar el programa, las unidades didácticas o los temas de la práctica conversacional.

Durante la práctica conversacional contextualizada, los estudiantes se convierten en conversadores estratégicos, anticipando y construyendo parte de su discurso mediante turnos de apoyo y mostrando seguimiento al acto comunicativo. Además, se busca que los estudiantes atribuyan a los otros interlocutores un estatuto idéntico al que reconocen para sí mismos, pues todos los participantes aportan significado a la conversación, incluso a través del silencio.

Esto requiere por parte del docente, la ejecución del proceso didáctico a partir de acciones concretas orientadas no solo a que el estudiante despliegue en la conversación un conjunto de estrategias, habilidades y recursos, sino también, estimular una práctica conversacional que potencie la intersubjetividad de los interlocutores (Figura 1).

Figura 1

Dimensión de apropiación secuencial conversacional



Fuente: Elaboración propia

Como resultado de la argumentación de la dimensión propuesta se proponen las siguientes acciones didácticas a realizar por el profesorado:

1. Potenciar el análisis integrador de los elementos suprasegmentales, pragmáticos y extralingüísticos de las secuencias conversacionales, a partir del uso de fragmentos de videos, corpus orales o grabaciones de conversaciones auténticas, que garantice un acercamiento holístico al discurso conversacional.
2. Estimular la reflexión en torno al sistema secuencial-temático de la conversación para que los estudiantes reconozcan cómo progresan los temas en las secuencias conversacionales, que recursos usan los hablantes al interior de cada secuencia, que denotan los movimientos entre el tema central y otros laterales desde su apertura hasta su cierre. Esto se consigue a través de tareas que profundicen en el análisis de secuencias extraídas de fragmentos de videos, corpus orales o grabaciones auténticas.
3. Ejercitar estrategias conversacionales como la paráfrasis, las preguntas de aclaración, los gestos y expresiones faciales mediante actividades de improvisación, dramatización o juegos de roles, cuyos temas y personajes se asemejen a situaciones de la vida real. En estas actividades el estudiante puede proponer alternativas del rol, la imagen y los mecanismos que utilizará, teniendo que apelar a la atención del interlocutor.
4. Promover en la práctica conversacional temas interesantes y sugerentes para los estudiantes, que estén relacionados con problemas auténticos en contextos socioculturales reales, sean estos contextos presenciales o virtuales.

Dimensión de concreción dialógica intercultural

Esta dimensión expresa un proceso didáctico que persigue la consolidación de mecanismos conversacionales, los que posibilitan la negociación y el entendimiento mutuo de los estudiantes de LE para la gestión de la diversidad. Emerge entonces, la negociación del contrato conversacional, como proceso didáctico generador de comportamientos en los estudiantes de LE que implican formas de colaboración, lo que presupone gestionar con el interlocutor los elementos del discurso para la distribución de los intercambios de manera más protagónica y equilibrada.

Esta negociación debe preparar a los estudiantes de LE para sobrellevar los cambios repentinos de la conversación espontánea, inferir los solapamientos colaborativos y no colaborativos, manejar las interrupciones y los reinicios que presuponen un cambio del tópico de la conversación, o bien adaptarse a los solapamientos competitivos que proponen otros interlocutores para ocupar o retener el turno de habla y ganar protagonismo, sin que estos procesos constituyan fuentes de conflictos. Por tanto, este proceso interactivo propicia que los estudiantes creen una conciencia receptiva que respalde la intercomprensión con otros interlocutores.

El rol del profesor debe ser también colaborativo, dirigido a formar parte activa del grupo de aprendizaje y no como mero observador o corrector; sino que su prioridad es participar en la práctica con los estudiantes para que la conversación progrese, a la par que proporciona retroalimentación positiva de manera regular. Debe identificar los momentos más oportunos para intervenir de forma explícita, facilitar la interacción,

además de dinamizar al grupo mediante técnicas que motiven a los estudiantes a involucrarse en el contenido de la conversación.

Sin embargo, la dinámica de la negociación del contrato conversacional por sí sola no es suficiente para significar lo secuencial-intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE, por ello se complementa con la interpretación de las relaciones interculturales, expresión de un proceso didáctico que garantiza prevenir y superar los estereotipos y prejuicios y promover un diálogo abierto y constructivo entre personas de diferentes culturas.

La interpretación de las relaciones interculturales fomenta la empatía y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, lo que ayuda a reconocer la simetría e interrelación entre las culturas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que este proceso interpretativo no puede eliminar los conflictos y contradicciones, ya que estos son inherentes a las interacciones humanas. Sin embargo, cuando estudiantes y profesor adoptan una actitud de reconocimiento y comprensión hacia las diferencias culturales, se pueden gestionar de manera más efectiva los conflictos que puedan surgir.

También significa que la reflexión y la crítica se consolidan como un espacio didáctico no solo para abordar la diversidad y legitimidad del uso de las lenguas y sus variantes según las regiones, comunidades y grupos sociales, sino además consolidar en los estudiantes de LE recursos para dotar la práctica conversacional contextualizada de una mayor curiosidad, interés, estimación y respeto hacia las personas que representan las variedades sociolingüísticas. Ello conlleva a desarrollar en los estudiantes una mayor apertura para intentar conversar con el otro y comportarse de una manera adecuada según el contexto, así como prepararse para enfrentar situaciones nuevas, inciertas y desafiantes.

En consecuencia, el profesor debe realizar un proceso de introspección hacia el tipo de relaciones que desea fomentar en el aula y cómo él mismo se conducirá en el trato con los estudiantes, pues una relación estudiante-profesor que no esté basada en la simetría, en promover la colaboración y la calidad humana, difícilmente pueda mejorar la convivencia en el marco del aula y abrirse al diálogo intercultural. Por otro lado, implica que el profesor minimice el temor a perder la autoridad de la clase si este permite o facilita la práctica conversacional, ya que, en este caso, permitiría a los estudiantes tener control sobre el contenido de la conversación, la libertad de elegir los temas y la forma de desarrollarlos.

De la relación dialéctica entre estas categorías, emerge la co-construcción del diálogo intercultural como proceso didáctico que concreta una oportunidad de transformación sustantiva de los sujetos interactuantes en la convivencia con otros, mientras hacen suyos intereses y preocupaciones ajenos y crean un universo de conocimientos compartidos. La clave está en colaborar en un marco de respeto y trabajo en equipo, como cualidades para generar mecanismos de mediación interpersonal por encima de la sistematización individualista de las destrezas lingüísticas.

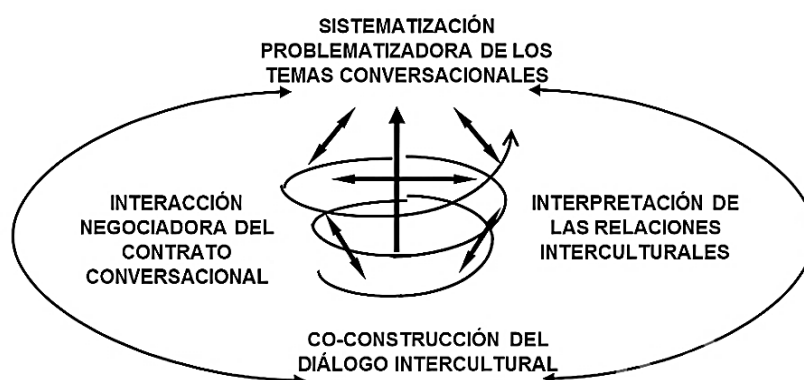
En este contexto de co-construcción, el docente debe potenciar su rol de integrante de un grupo de aprendizaje, donde él mismo aprende a gestionar la interacción. Su

actuación se manifiesta en un estilo facilitador, que trae aparejado la ruptura de esquemas de poder para asumir el rol de actor conversador que participa con sus estudiantes en la co-construcción del discurso. Por consiguiente, el profesorado viabiliza las condiciones materiales y espirituales que permiten a los estudiantes aprender, compartir e integrar los aspectos socio-cognitivos, afectivos y culturales inherentes al contexto sociocultural de origen con los aspectos conversacionales de la lengua extranjera, como una ruta favorecedora del acercamiento intercultural.

De esta manera, el estudiante muestra interés por relacionarse, desarrolla su capacidad para activar todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos disponibles, arriesgándose a construir discursos conversacionales espontáneos y creativos. Significa un proceso de enseñanza-aprendizaje favorecedor del conocimiento y sensibilidad hacia otras culturas. (Figura 2).

Figura 2

Dimensión de concreción dialógica intercultural



Fuente: Elaboración propia

A partir de la lógica propuesta, se proponen las siguientes acciones para concretar la dimensión argumentada:

1. Sistematizar la negociación del contrato conversacional en un entorno colaborativo mediante del trabajo en parejas o grupos con el uso de métodos participativos, de manera que los estudiantes exploren, a través de la elaboración conjunta, las causas de los conflictos culturales que pueden surgir en la conversación y aborden las estrategias para su resolución en la discusión grupal. Esto brinda la posibilidad de practicar la cortesía positiva mediante tareas que simulen situaciones tensas o antagónicas.
2. Fomentar la curiosidad y disposición de los estudiantes por conocer a los otros y dialogar con ellos, a través de tareas como la entrevista informal a interlocutores conocidos o desconocidos, que requieran usar la conversación para interactuar de manera asertiva con estos. El propósito es aprender a

interpretar los códigos culturales y lingüísticos de los interlocutores y retroalimentarse con sus creencias y representaciones, aun cuando no se esté del todo de acuerdo con sus posturas.

3. Estimular el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes mediante la conversación heurística, como vía para reconsiderar el prisma mediante el cual interpretan los contextos socioculturales y la actuación de las personas. Es factible desarrollar sesiones de práctica que particularicen la concientización sobre las estructuras de poder y asimetría en las relaciones interpersonales para que aprender a actuar de manera respetuosa y equilibrada.

A partir de la lógica propuesta, es posible determinar los siguientes rasgos que distinguen la dinámica secuencial-intercultural del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE:

- **Carácter consciente-reflexivo de la sistematización**, porque se favorece el análisis de la organización de la conversación espontánea de la lengua extranjera, sobre la base de la profundización en la estructura secuencial-temática de este acto comunicativo.
- **Carácter problematizador de la práctica conversacional**, porque el proceso se despliega a partir de temas conversacionales que suponen un conflicto en el estudiante, que los motiva a indagar, cuestionar, criticar la realidad y los fenómenos socioculturales del entorno donde se insertan y las personas con quienes convive.
- **Carácter colaborativo de la negociación intercultural**, pues se precisa de la participación protagónica y comprometida, tanto del profesor como del (de los) estudiante (s) para juntos, y en una dinámica de marcado sentido socio-afectivo, negociar la co-construcción del intercambio conversacional.
- **Carácter interpretativo del diálogo co-construido**, pues se interrelacionan culturas e identidades diversas que conforman un espacio de encuentro para establecer relaciones e interacciones horizontales y enriquecedoras.

Diseño de la investigación

Con el objetivo de corroborar la efectividad del modelo de la dinámica secuencial intercultural argumentada, se aplicaron las acciones propuestas en un curso de ELE de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Oriente, Cuba, lo que permitió identificar las limitaciones que persistían en el desarrollo de la competencia conversacional de los estudiantes seleccionados como muestra y evaluar las transformaciones logradas tras la aplicación de los instrumentos de análisis.

Diseño de la investigación

Se trata de un proyecto de investigación cualitativa a pequeña escala consistente en la grabación de sesiones de práctica conversacional de los estudiantes y la creación de un corpus oral para su posterior análisis. Este corpus constaba de 7 audios y 1 video

grabados en varias secciones. El tratamiento de los datos se realizó con el software gratuito de procesamiento de corpus LancsBox (Universidad de Lancaster) versión 6.0. El método utilizado para la interpretación de los resultados es el Análisis de la Conversación, que favorece el estudio de muestras auténticas de lengua en su uso contextualizado.

En este caso, el Análisis de la Conversación se aplicó antes y después de la intervención didáctica realizada a partir de las acciones propuestas. La intención fue determinar si estas acciones didácticas tenían un efecto en el desarrollo de la competencia conversacional de los aprendices extranjeros participantes en el estudio mediante dos diagnósticos: uno de entrada y otro de salida.

La muestra

Se seleccionó como muestra a ocho estudiantes extranjeros no hispanohablantes de diferentes nacionalidades y edades. Participaron siete hombres y una mujer. En cuanto al nivel educativo, tres tenían estudios superiores, tres estudios secundarios y dos tenían un nivel técnico-profesional. Los niveles de aprendizaje de los alumnos, con un marcado perfil internacional, oscilaban entre B2+ (5 alumnos) y C1 (2 alumnos). Estos últimos están certificados por el Instituto Cervantes y la Universidad de Bolonia, Italia (ver Tabla 1).

Tabla 1

Características lingüísticas de la muestra

Participante	Nacionalidad	Edad	Lengua materna	Otras lenguas conocidas
Alumno 1	italiana	62	italiano	inglés
Alumno 2	brasileña	36	portugués	inglés
Alumno 3	griega	58	griego	inglés
Alumno 4	haitiana	51	creole y francés	inglés
Alumno 5	italiana	47	italiano y piamontés	inglés
Alumno 6	italiana	36	italiano y napolitano	inglés y francés
Alumno 7	italiana	31	italiano	inglés
Alumno 8	austríaca	55	alemán	-

El origen multinacional, multicultural y multilingüe de los estudiantes extranjeros seleccionados propició la interacción comunicativa estudiante-estudiante desde una perspectiva intercultural. Su nivel de lengua avanzado generaba intercambios sobre temas complejos que requerían competencias lingüísticas, digitales y otras de tipo instrumental para su consecución.

Resultados del diagnóstico de entrada

En el diagnóstico de entrada, se constató que, aunque los alumnos extranjeros tienen un nivel de lengua acorde con los descriptores de los niveles B2 y C1 del MCER, mostraron una cooperación insuficiente a la hora de intervenir o apoyar la conversación. Prueba de ello es la escasa presencia de apoyo verbal en el corpus analizado, con una frecuencia del 20,4%.

En general, los alumnos pronunciaron más turnos de habla. En este sentido, estos turnos eran breves y el intercambio se limitaba a dinámicas de pregunta-respuesta. Aunque se estableció el contrato conversacional, la negociación se simplificaba. El tema central se mantuvo en la alternancia de turnos, por lo que no se introdujeron otras cuestiones secundarias para hacer avanzar la agenda temática de la conversación hacia otros temas. Estos datos concuerdan con los obtenidos por García (2009), quien mostró que a los estudiantes les resulta más fácil continuar con el discurso ya trazado que introducir, cambiar o concluir un nuevo tema.

Del mismo modo, se observó un uso deficiente de los marcadores conversacionales de apertura, desarrollo y cierre que permiten dar coherencia y continuidad a los temas en la conversación. Esto se ejemplifica en la siguiente secuencia:

- 45 Alumno 4: ¿jamón?
- 46 Alumno 5: jamón. Está bien.
- 47 Alumno 5: ¿la pasta?
- 48 Alumno 3: Eh pasta sí. Eh como se llama:::
- 49 Alumno 4: (ayuda con la palabra en el idioma nativo del Alumno 3,???)
- 50 Alumno 3: sí muy famosos el barbecue, hay salsa, pero depende de *epoca*. Invierno diferente mas estando cerca de *Turquia* tenemos muchas comidas con salsas...-
- 51 Alumno 4: picante.
- 52 Alumno 3: no no no picante no. Picante es Asia, África, En Europa no tenemos picante...-
- 53 Alumno 5: pescado...
- 54 Alumno 3: Eh pescado sí, pero diferente sabor, mucho sal. Pescado muy diferente sabor que el de aquí. No usa sal el pescado, es riquísimo. Tenemo olivo, ¿olivo?
- 55 Alumno 5: Sí.

Con la ayuda del programa de tratamiento de corpus LancsBox se comprobó en el diagnóstico de entrada que los marcadores conversacionales (26 en total) alcanzaban un porcentaje del 11,3% en relación con el total de palabras contenidas en el corpus. Así pues, se observó una escasa presencia de estos conectores para enlazar ideas y argumentos. Esto revela una insuficiente dinámica de los intercambios para mantener la conexión entre los temas que forman las secuencias conversacionales, así como para activar y controlar el contacto con el interlocutor.

Asimismo, se constató la presencia de interrupciones descorteses, la sucesión de turnos de habla prolongados por el silencio y la pasividad ante la decisión de participar activamente. La desarticulación entre los turnos de habla y los elementos paralingüísticos que acompañan a la palabra, evidencia poca expresividad gestual y un alto grado de rigidez en la actuación interactiva de los alumnos, con una tasa de aparición del 37,5 % de elementos paralingüísticos respecto al resto de elementos lingüísticos presentes en el corpus analizado.

En relación con el contenido sociocultural de los temas conversacionales, en las primeras sesiones predominaron los temas referidos a aspectos como la presentación personal, las relaciones amorosas y las tradiciones típicas de los países de origen y del país de llegada, aunque sin profundizar en los elementos interculturales subyacentes a estos temas. Predominó el uso de la cortesía negativa, ya que los alumnos, sin ser conscientes de esta situación, violaron la imagen del interlocutor o transgredieron la distancia entre ambos. En concreto, la presencia de estructuras de cortesía ocupa un discreto 27,3%.

Una vez determinadas las principales insuficiencias de la muestra de participantes, se puso en marcha las acciones didácticas propuestas para mejorar la competencia conversacional de los estudiantes. Esto requirió la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de delimitar los objetivos, contenidos, materiales didácticos y las actividades que apoyarían las acciones didácticas en cuestión. El curso se desglosó en temas y subtemas que facilitaron la identificación de las áreas de interés necesarias para el logro de una práctica conversacional conducente a la co-construcción del diálogo en la comunicación intercultural. Entre estos temas se tuvieron en cuenta la migración, la interacción con nativos del español, las diferencias sociolingüísticas de las variantes del castellano, entre otros temas de interés para los estudiantes.

A lo largo de la etapa de implementación de las acciones, los alumnos extranjeros valoraron positivamente esta experiencia personalizada que les permitió comprender los comportamientos del hablante nativo, los rasgos de su habla y actuación en la conversación, así como penetrar en la historia y cultura patrimonial local de la comunidad donde estaban insertados.

Resultados del diagnóstico de salida

Una vez implementadas las acciones metodológicas en el curso en cuestión, se llevó a cabo una evaluación de los resultados obtenidos. Cabe destacar que se siguieron los mismos procedimientos de análisis en los diagnósticos de entrada y de salida.

El Análisis de la Conversación reveló que, a medida que se implementaron las acciones previstas, los estudiantes consiguieron estabilizar su competencia conversacional, ya que mientras que en el diagnóstico de entrada emitieron un mayor número de turnos de habla, en el diagnóstico de salida mostró un aumento en el uso de turnos de apoyo y de los elementos paralingüísticos e interculturales que eran relativamente escasos al principio. Se produjo un aumento del 50,3 % en la aparición

de turnos de apoyo en el corpus en comparación con el 20,4 % en el diagnóstico de entrada.

En cuanto a los elementos extralingüísticos, en el diagnóstico de salida se produjo un notable aumento de su uso en el corpus analizado, con un 49,5 % de aparición, frente al 37,5 % del diagnóstico de entrada, lo que supone un incremento del 11,95 %.

Del mismo modo, se comprobó que los marcadores conversacionales de inicio, desarrollo y cierre (72) ocuparon un porcentaje del 15 %, lo que supone un aumento de ocurrencia del 3,7 % en relación con el diagnóstico de entrada. Este resultado indica que el dinamismo conversacional no sólo se estableció en la práctica, sino que se mantuvo en la progresión de las secuencias temáticas. Así, la interacción negociadora de los estudiantes a nivel interpersonal se concreta en sus aportaciones y reacciones en el intercambio. Esto se ejemplifica de la siguiente manera:

- 3 Alumno 7: Pero yo lo ho *interpretato* como una falta de amor, es como yo yo he leído el video porque la indiferencia yo la interpreto de una manera diversa... diferente. La indiferencia puede estar entre parejas [le].
- 4 Profesora: Claro.
- 5 Alumno 7: Entonces nosotros acá la usamos como defensa. Cuando alguien se pone muy...(GM) siempre se pone la indiferencia como un muro. *Io...* yo interpreto la indiferencia así. Como un hombre es carente de amor y descubre el cariño de una abuelita y le cambia la vida...
- 6 == Alumno 8: es un poco que lo europeo y norteamericano...
- 7 Profesora: son más individualistas, la sociedad los educa a preocuparse más por uno mismo que por lo demás.
- 8 Alumno 7: Los demás viven su mundo. Su egoísmo, pero al final puede ser una falta de autoestima.
- 9 Alumno 6: para mí es un arma más potente que hay, cuando no quiero hablar porque él necesita una *considerazione*. Entonces la indiferencia muchas veces e l'arma más *terribile*. No lo digo como algo bueno pero...[ac]
- 10 Alumno 8: yo soy indiferente con mucha gente. Si se creen cosa...

En concreto, la presencia de estructuras de cortesía aumentó su nivel de ocurrencia en un 55,62%, lo que indica un manejo más eficaz de las estrategias de cortesía positiva, ya que la iniciación de turnos y la implicación de los alumnos en los temas no se realizan de forma abierta o invasiva, sino que, en mayor medida, se utilizan estructuras atenuantes y actos de habla indirectos.

La contextualización de los contenidos y los temas en la realidad social concreta en la que vivían los alumnos posibilitó que estos establecieran un vínculo explícito entre las clases y sus experiencias cotidianas. El hecho de que la cultura fuera el eje central de la práctica conversacional acentúa la necesidad de abordar los aspectos interculturales de forma sistemática:

- 83 Alumno 7: oyeee (imitando un grito), en todo sentido. Nosotros hacemos cuando tenemos confianza con las personas ==
- 84 Alumno 3: (risas) sí. ==

- 85 Alumno 7: pero aquí se hace con todos aquí no hay... es esta manera de hablar con los demás como una persona de la familia no?, que se está...
- 86 Alumno 6: Mmm.
- 87 Alumno 7: Hermanoooo...
- 88 Alumno 4: mi amor...
- 89 Alumno 7: Hermanooo, toda esta forma, que que parece muy de teatro.
- 90 Alumno 6: pero que a nosotros agradece, pero...
- 91 Alumno 7: Sí porque al final es una forma que te saca inmediatamente el miedo, la forma que nosotros tenemos de vivir en el extranjero==

A partir de la aplicación de la lógica didáctica propuesta en esta investigación y del análisis integrador de las técnicas utilizadas, se revelaron las siguientes transformaciones en el desarrollo de la competencia conversacional de los estudiantes extranjeros, lo que muestra su evolución, ya que fueron capaces de:

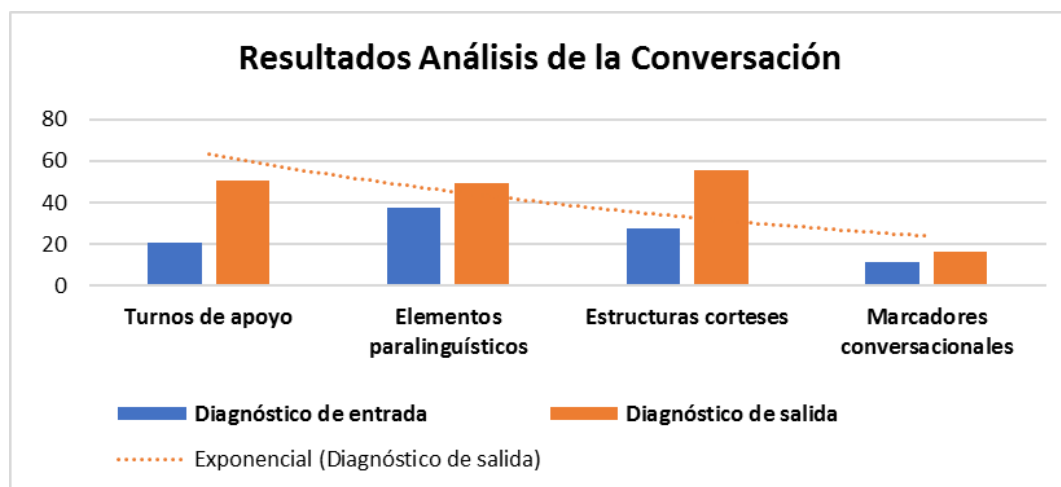
- Identificar y utilizar eficazmente hasta el 60 % de las estructuras secuenciales y mecanismos de inicio de turno, mantenimiento de turno y cierre de turno, lo que mejora la conexión entre secuencias conversacionales para aportar más dinamismo a la práctica conversacional.

- Utilizar de forma recurrente el 50,5 % de los recursos verbales y el 49,5 % de los paralingüísticos para contribuir y apoyar la conversación, lo que facilita la activación, el mantenimiento y el control del contacto con el interlocutor.

- Utilizar el 55 % de las estructuras, estrategias y mecanismos de cortesía necesarios para minimizar los malentendidos interculturales (Gráfico 1).

Gráfico 1

Resultado del análisis de la conversación



Fuente: Elaboración propia

Los datos sugieren que la sistematización de la lógica secuencial-intercultural propuesta puede propiciar que la transición y negociación de los turnos en la dinámica de los intercambios sea adecuada y natural, que la participación de los estudiantes sea simétrica y cortés en la práctica conversacional, que las introducciones a los temas centrales y laterales involucren a todos los interlocutores de forma no invasiva o amenazadora a la imagen de estos, que los estudiantes brinden apoyo y retroalimentación a sus compañeros, que se generen relaciones de interdependencia y colaboración y que compartan valores co-construidos mediante el diálogo.

Conclusiones

El modelo didáctico de la dinámica secuencial-intercultural deviene novedoso enfoque metodológico que busca articular, de manera coherente, las relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE, tomando en cuenta tanto su valor cognoscitivo y reflexivo como la connotación crítico-valorativa y el autodescubrimiento del estudiante de sus propias acciones, emociones y procesos estratégicos en la conversación espontánea.

Las acciones propuestas como concreción del modelo, se aplicaron a un grupo de aprendices de español como lengua extranjera en la Universidad de Oriente, Cuba. Los resultados se evaluaron mediante el tratamiento estadístico de un corpus mientras que la interpretación de los datos se realizó mediante el Análisis de la Conversación. Se constató una mejora en la competencia conversacional de los estudiantes como resultado de un manejo adecuado de las estructuras secuenciales, interaccionales, de cortesía y socioculturales, lo que demuestra la pertinencia de la propuesta.

La implementación de este enfoque supone importantes desafíos para el profesorado de lenguas extranjeras (LE), ya que, para garantizar su efectividad, es necesario adaptar de manera intencionada el currículo, los materiales, los métodos y la evaluación, con el objetivo de facilitar el desarrollo de la competencia conversacional en el estudiantado. Estos desafíos se intensifican en contextos con grupos numerosos o en entornos virtuales de aprendizaje.

Si bien un estudio a pequeña escala no permite extraer conclusiones definitivas, los resultados de esta investigación demuestran que los estudiantes de español como lengua extranjera participantes lograron un progreso significativo en su competencia conversacional, lo que confirma la necesidad de continuar aplicando las acciones didácticas propuestas en grupos de aprendices extranjeros de diferentes nacionalidades y lenguas maternas, con el propósito de alcanzar mayores niveles de generalización de la lógica secuencial-intercultural planteada.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a los estudiantes que participaron en la experimentación. Este trabajo contribuye al proyecto institucional "Sistematización de las habilidades en lenguas extranjeras" de la Facultad Lenguas Extranjeras de la Universidad de Oriente. Se agradece el financiamiento del Proyecto Transversal del Programa VLIR-IUC-UO, programa de colaboración interuniversitaria entre universidades belgas (VLIR-UOS) y la Universidad de Oriente, Cuba.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, investigación, análisis de datos, software y validación, Lizandra Rivero Cruz; metodología, redacción, revisión y edición, Lizandra Rivero Cruz, Elaine Frómeta Quintana y Yaritza Tardo Fernández.

Referencias

- Atmojo, A. E. P. (2021). Perceptions on the Use of Movies and Multimodal Aspects for Teaching Conversational Competence to Porter Students. *ELT Worldwide/English Language Teaching (ELT) Worldwide*, 8(1), 1. <https://doi.org/10.26858/eltwww.v8i1.19683>
- Cestero, A. M. (2016). Presentación. La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. *Linred: Lingüística En la Red*, 14, 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6065669>
- Cestero, A. Ma. (2017.). La comunicación no verbal. En A. M. Cestero e I. Penadés (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, 1051-1122.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- de Oliveira, M. M. y Stevanovic, M. (2024). Interculturality and decision making: Pursuing jointness in online teams. *Intercultural Pragmatics*, 21(1), 1–32. <https://doi.org/10.1515/ip-2024-0001>
- Fuentes, H. (2022). *Pedagogía y Didáctica en la Educación Superior*. Inblueditorial. <https://inblueditorial.com/2022/06/>
- García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. (Tesis doctoral) Universidad Alcalá de Henares, España.
- Hall, J. K. (2018). From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: reconceptualising the objects of L2 learning. *Classroom Discourse*, 9(1), 25-39, <https://10.1080/19463014.2018.1433050>
- Hammouri, K. (2023). The Conversational Competence Level Among the Gifted students in light of Some Variables. *Journal Of Namibian Studies*, 33. <https://doi.org/10.59670/jns.v33i.861>
- Hernández Bravo, B. (2017). *Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, España.

- Karafil, B. y Uysal İlbay, Ö. (2023). A Conversation Analytic Study on Scaffolding Strategies Applied in an Online English Class. *International Journal Of Academic Research In Education (Online)*. <https://doi.org/10.17985/ijare.1365101>
- Lacorte, M. y Atienza, E. (2019). Dimensiones críticas en la enseñanza del español. En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Routledge, pp. 137-150.
- Martínez, M. C. (2015). *El desarrollo temático de la conversación en español como lengua materna y en español como lengua extranjera en estudiantes finlandeses*. (Tesis doctoral). Universidad Antonio de Nebrija.
- Meyer, S., Blondel, V. y Mall-Grob, B. (2017). Conversational interaction and the development of conversational competence in additional languages in higher education: Considerations for students, language centres, and language policy developers. *Language Learning in Higher Education*, 7(2), 239-274. <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0010>
- Pascual Escagedo, C. (2019). El papel del oyente en la adquisición de la competencia conversacional en ELE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(1), 220-247. <https://doi.org/10.1075/resla.17048.pas>
- Rivero Cruz, L., Tardo Fernández, Y. y Rey Rivas, P. (2020). Conversational competence in the teaching of foreign languages: gnoseological and didactic references. *Conrado*, 16(76), 287-294. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1487>
- Sun, D. (2014). From Communicative Competence to Interactional Competence: A New Outlook to the Teaching of Spoken English. *Journal Of Language Teaching And Research*, 5(5). <https://doi.org/10.4304/jltr.5.5.1062-1070>
- Van Lier, L. (1998). Constraints and Resources in Classroom Talk: Issues of Equality and Symmetry. En Byrnes, H. (ed.) *Learning Foreign and Second Languages: Perspectives in Research and Scholarship*. Modern Language Association of America.
- Waring Zhang, H. (2018). Teaching L2 interactional competence: problems and possibilities. *Classroom Discourse*, 9(1), 57-67. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1434082>
- Willis, D. (2015). Conversational English: teaching spontaneity. En *Second language learning and teaching*, pp. 3-18. https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7_1
- Zhai, C. y Wibowo, S. (2023). A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university. *Computers And Education. Artificial Intelligence*, 4, 100-134. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100134>
- Zhang, Z. (2008). Discourse Analysis and Cultivation of Conversational Competence in English Class. *International Education Studies*, 1(3). <https://doi.org/10.5539/ies.v1n3p60>