Prácticas docentes para el desarrollo de la competencia conversacional en ELE: Teletándem

Teresa Martín Sánchez
Universidad de Salerno

Consuelo Pascual Escagedo
Universidad L'Orientale de Nápoles

1. Introducción

El interés por proporcionar una adecuada competencia conversacional a los alumnos en la enseñanza de las lenguas extranjeras está adquiriendo cada vez más importancia. En la didáctica de la conversación, y siguiendo los presupuestos teóricos y metodológicos del Análisis de la Conversación (AC), se han afianzado dos enfoques principales: el enfoque indirecto y el enfoque directo (Richards 1990). El enfoque indirecto sostiene que la conversación no se puede enseñar. En contraposición, el enfoque directo defiende la necesidad de enseñar explícitamente los fenómenos conversacionales que caracterizan las lenguas extranjeras.

La controversia sobre cuál es el enfoque más adecuado en el aula aún sigue en pie. Sin embargo, también han surgido posturas menos extremas que defienden la combinación de los dos enfoques (Cestero 2005, 2007 y 2012, García 2009, López Sáez de Burgo 2009, Mingo 2010, Sanz 2010 y López de Lerma 2011). Nuestra perspectiva, más cercana a esta última, nos ha llevado a tomar la decisión de compaginar la didáctica explícita de la conversación en el aula, teniendo en cuenta los currículos que atienden a los mecanismos de la conversación en español, con una actividad fuera del aula que se articula, en nuestra actividad docente, siguiendo los presupuestos y propósitos de la investigación acción: el *teletánden*. Mediante esta práctica, nuestros estudiantes italianos de E/LE mantienen conversaciones diádicas con estudiantes nativos españoles, a su vez, alumnos de italiano LE de la universidad de Alicante, utilizando el sistema de telefonía digital *Skype* y la herramienta de grabación que lleva incorporada (*Pamela for Skype*). El objetivo de esta práctica docente es que los discentes puedan mantener conversaciones con nativos en condiciones de igualdad de poder y con intereses similares para, por un lado, reafirmar lo aprendido en clase y, por otro, aplicar y activar estrategias conversacionales en situaciones verdaderamente reales que se acercan mucho a un contexto de inmersión. Como resultado, hemos obtenido que nuestros alumnos participen en actividades comunicativas orales auténticas que no están relegadas a juegos y diálogos construidos o simulados en clase, aunque en estas se utilicen materiales reales, con todas las repercusiones positivas que de ello pueda derivar en la adquisición de su competencia conversacional.

Por otro lado, gracias a esta práctica se ha creado el corpus CORINÉI, formado por dos corpus paralelos de interlengua italiano/español que cuentan con más de doscien-

tas conversaciones de las que los discentes han hecho una transliteración con el fin de analizar metalingüísticamente las propias producciones y, de este modo, involucrarse en el propio proceso de aprendizaje. El corpus está en fase de publicación en línea.

2. Marco teórico

El presente proyecto se enmarca en los presupuestos de la investigación/acción. En nuestra actividad docente, hemos tenido la posibilidad de constatar que es un problema la adquisición de la competencia conversacional de nuestros alumnos en las aulas. La enseñanza en clases numerosas y los programas curriculares que se imponen en las carreras de las ramas filológicas, con frecuencia, nos obligan a desatender esta importante destreza. Una vez experimentado el problema, ideamos una solución posible que consistía en compaginar la enseñanza explícita de la conversación con la práctica directa de la misma fuera del aula.

2.1. La investigación/acción

La investigación/acción es una forma de indagación surgida de las ciencias sociales en los años 40 e iniciada por el psicólogo social Lewin (1973) quien, desde un punto de vista conceptual, describe la investigación-acción como una espiral de pasos. Para Kemmis (1984) se trata de una forma de indagación autorreflexiva para mejorar y comprender las prácticas educativas o sociales y que realizan quienes participan en ellas. A lo largo de las últimas décadas diferentes especialistas se han ocupado de la investigación/acción elaborando diferentes definiciones[1], sin embargo, creemos que la que mejor se ciñe a nuestro trabajo es la de Latorre (2003) que indica que el profesorado realiza de forma colaborativa, una indagación para mejorar su práctica educativa a través de ciclos y reflexión. Sin embargo, para enmarcar mejor nuestro trabajo nos remitimos a las características de la investigación-acción descritas por Kemmis y McTaggart (1988):

- Conlleva la realización de cuatro ciclos: planificación, acción, observación y reflexión de la práctica profesional.
- Es participativa: se trabaja en grupos para mejorar las propias prácticas mediante el desarrollo de los cuatro ciclos.
- Es colaborativa: se forma un grupo de personas que se implican.
- Se crean comunidades autocríticas que participan y colaboran en el proceso.
- Se analizan críticamente las situaciones.
- Se teoriza sobre la práctica.
- Se someten a prueba las ideas, las prácticas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar y analizar lo que ocurre.
- Se procede progresivamente avanzando hacia cambios más amplios.

Aunque existen varios modelos de investigación acción, en todos ellos se pueden encontrar unos estadios comunes, a saber: se reflexiona sobre un área problemática y se planifican una serie de acciones alternativas para mejorar dicha situación. El tercer

1. Para Elliot (1993) es el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Lomax (1990) la prefigura como la intervención en la práctica profesional con el objetivo de mejorarla.

estadio es la evaluación de los resultados de la acción efectuada y así poder iniciar de nuevo el ciclo, obviamente dicha evaluación supone el plantearse tanto nuevos problemas, si el resultado de la acción ha sido positivo, como modificar la acción emprendida en caso de fracaso de la misma. Todas estas fases se desarrollan longitudinalmente formando una espiral, de manera que una vez iniciado el proceso de observación de un problema que tenga interés, que se pueda manejar, que pueda mejorar algo y que implique la enseñanza y aprendizaje (McKernan, 1999) y después de haber realizado la evaluación de los resultados se genera un nuevo ciclo, reflexionando (Schön, 1983) y replanteando la cuestión. En particular, la investigación llevada a cabo ha asumido los pasos que indica Whitehead (1991), como se detalla en el apartado de la metodología: sentir o experimentar un problema, imaginar la solución del problema, poner en práctica la solución imaginada, evaluar los resultados de las acciones emprendidas, modificar la práctica a la luz de los resultados.

2.2. La enseñanza de la conversación

Desde que se cimentaron las bases teóricas y metodológicas del análisis de la conversación, la conversación, concebida como una actividad comunicativa, un hecho social concreto, es entendida como un logro interaccional en el que están implicados el esfuerzo y la colaboración de los interlocutores que actúan en una organización sociosecuencial característica de una determinada comunidad y, por tanto, está relacionada con su contexto social y su situación comunicativa[2]. Así pues, la competencia conversacional es una destreza que implica la adquisición de estrategias, no solo para producir y comprender enunciados (competencias cognitivas, lingüísticas y no verbales), sino también para cooperar y negociar con otras personas, lo que implica desarrollar capacidades discursivas e interactivas (Cestero 2005, García García 2005 y 2009).

En el ámbito del análisis de la conversación y desde la perspectiva y los propósitos de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras, se han llevado a cabo estudios, de carácter teórico y práctico, que se han centrado en la enseñanza de la conversación[3]. Las investigaciones de corte teórico, realizadas hasta hoy, han puesto en evidencia la existencia de importantes especificidades lingüísticas y culturales que se reflejan en los estilos conversacionales, según el origen de los hablantes. Las diferencias halladas hasta el momento (tanto en interacciones entre HN/HN, HN/HNN y entre HNN/HNN), aunque queda mucha labor por hacer al respecto, nos informan ya de que hay aspectos, relacionados con las dinámicas conversacionales que pueden entorpecer la adquisición de la lengua meta y que, como consecuencia, merecen ser atendidos.

En lo que concierne a los estudios interesados en la aplicación práctica de los resultados ofrecidos por las investigaciones, que han dado evidencia empírica de que hay peculiaridades y diferencias merecedoras de atención en la didáctica de una lengua extranjera, hace ya tiempo que se reflexiona y se discute sobre cuál es el procedimiento

2. Por motivos de espacio, no es nuestra intención aquí recoger el indispensable marco teórico que se ha ido desarrollando a partir de los primeros estudios, desde la etnometodología, de Garfinkel (1967) y desde la corriente del análisis de la conversación de Sacks y de Schegloff (1974).

3. Para una revisión exhaustiva y muy actualizada del estado de la cuestión sobre la enseñanza de la conversación, nos remitimos a Cestero (2012).

más adecuado para enseñar a conversar (Richards 1990). Por una parte, hay líneas de investigación que postulan que no se puede enseñar a conversar (enfoque indirecto), que fomentan actividades en el aula que tienen como propósito *practicar*, repetidamente, realizando actividades, basadas en vacíos de información, cuyo objetivo es solucionar un problema debatiendo sobre él en contextos en que, normalmente, se crean situaciones irreales, por no decir teatrales (juegos de rol)[4]. Este enfoque ha dado lugar a una metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras organizada en tres fases: presentación de material, práctica controlada y producción libre. Es lo que comúnmente se denomina el método de las tres P. En contraposición, hay otras líneas de investigación que defienden que es posible el aprendizaje inductivo de los mecanismos que rigen la conversación en la lengua meta y, por tanto, su enseñanza explícita (enfoque directo). De esta forma, la tradicional secuenciación de las actividades de las tres P se sustituye por la de las tres I: ilustración, interacción e inducción[5].

Por nuestra parte, y de acuerdo con varios investigadores (Cestero 2005, 2007 y 2012, García 2009, López Sáez de Burgo 2009, De Mingo 2010, Sanz 2010 y López de Lerma 2011), somos partidarios de que la combinación de los dos enfoques puede resultar más efectiva. Por un lado, ofrecer la posibilidad a nuestros alumnos de hablar con nativos españoles mediante la práctica del *teletándem* y, por otra, proporcionales actividades de reflexión de sus propias producciones en las que puedan observar y analizar sus mecanismos conversacionales y los de los nativos.

2.3. El *Teletándem*

El proyecto *Teletándem* inició en el año 2009 con un acuerdo entre las universidades Suor Orsola Benincasa de Nápoles y la universidad de Alicante, a las que se incorporó la universidad de Salerno en 2010 y desde entonces ha proseguido sin interrupción. La finalidad del proyecto es facilitar la interacción de aprendientes de una lengua extranjera (en nuestro caso español LE e italiano LE) con hablantes nativos a través de las TIC, y de este modo potenciar la práctica y la reflexión de la conversación. El *teletándem* ofrece a los discentes la posibilidad de interactuar sin limitaciones de tiempo o espacio, los estudiantes eligen el momento y el lugar que prefieran para realizar las prácticas de conversación, de este modo el factor estrés se reduce al máximo y como consecuencia las conversaciones son más espontáneas. Asimismo, debido a que cada participante desempeña tanto el papel de HN como de HNN (mantienen conversaciones en español y en italiano), se elimina la superioridad de un interlocutor sobre el otro, situación muy difícil de conseguir en el aula, en la que predomina la relación profesor/alumno. Recogemos los detalles de esta práctica en el apartado siguiente.

3. Metodología

A continuación, describimos, a grandes rasgos, la metodología empleada para llevar a cabo el proyecto *teletándem* que consta de tres fases principales. En primer lugar, la

4. Siguiendo el enfoque indirecto, Prabhu (1987) clasifica las actividades en tres grupos: actividades de diferencia de información, de diferencia de razonamiento y de diferencia de opinión.
5. Para una revisión de la bibliografía a tal respecto nos remitimos a García (2004), Ellis (2005) y Cestero (2012).

obtención de las interacciones, en segundo lugar, la creación de un cuestionario para el alumno que le ha permitido autorreflexionar sobre la práctica y, por último, la realización de una ficha de autorreflexión sobre los mecanismos conversacionales empleados. Todas las actividades citadas ven la participación directa del alumno en el proceso de producción y de reflexión sobre el mismo, de manera que no se trata solo de una actividad más para hablar en clase o fuera de ella. Además, los profesores involucrados en el proyecto han creado una parrilla de evaluación (Chiapello, S., González Royo C., Martín Sánchez, T. y Pascual Escagedo, C. 2011), elaborada a partir de los criterios del MCER y que respeta los criterios de evaluación de los exámenes que se realizan en sus respectivos centros (UA, UNISOB y UNISA) que ha permitido elaborar una serie de ítems de evaluación de la destreza conversacional que crea problemas específicos de desarrollo en condiciones de autenticidad (Chiapello, S. et ál 2012).

3.1. Descripción del contexto y de los participantes

El presente trabajo sigue los principios de la investigación-acción. Además el contexto se enmarca con pleno derecho en el EEES (Espacio Europeo de la Enseñanza Superior), puesto que todos los informantes pertenecen al ámbito universitario y, por lo tanto, comparten intereses comunes. El proyecto ha visto involucradas las cátedras de Lengua y traducción española de las universidades de Salerno y Suor Orsola Benincasa (Nápoles) y de la cátedra de Lengua y traducción italiana de la universidad de Alicante. La colaboración se ha realizado gracias a unos acuerdos Sócrates–Erasmus que ya existían entre las tres facultades. Los alumnos estudian español LE e italiano LE en dichas universidades, lo que favorece que el contexto de aplicación sea uniforme.

En este trabajo damos una perspectiva general de los participantes, tanto de los informantes italianos, aprendientes de español que interactúan en español con los estudiantes de italiano de Alicante, como de los informantes españoles aprendientes de italiano que interactúan en italiano con los estudiantes de español de las universidades de Salerno y Unisob. La población está formada por estudiantes italianos de segundo, tercer, cuarto y quinto curso que estudian español lengua extranjera (ELE), en la licenciatura de *Lenguas Modernas*. Esta población no representa la totalidad de los alumnos de E/LE matriculados en la facultad, porque únicamente nos ocupamos de los grupos con los que tenemos contacto directo en clase, es decir, los que nos asignan al inicio del curso académico tras la división de niveles y, dentro de estos, dada la gran cantidad de inscritos, los que voluntariamente adhieren al proyecto *Teletándem*. En la tabla 1, se resumen los datos sociolingüísticos de los participantes.

DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES		
	Informantes españoles	**Informantes italianos**
Sexo	Mujer/hombre (predominio mujeres).	Mujer/hombre (predominio mujeres).
Edad	Rango 2: 20-35 años.	Rango 2: 20-35 años.

Residencia habitual	Alicante.	Nápoles/Salerno/Avellino y provincia.
Profesión	Estudiantes.	Estudiantes.
Nivel de estudios	DI, DII, 2.º/ 3.º/ 4.º curso de Lengua y Traducción.	1.º, 3.º curso de Lenguas y Culturas Extranjeras y 1.º de Especialización.
Estudios de español/italiano	1/ 2 años.	2/3 años.
Nivel (MCER)	B1/B2.	B1/B2/C1.
Erasmus en España/Italia	Minoría.	Minoría.
Lengua materna	Español/catalán.	Italiano/dialecto del área napolitana.
Otras LE	Inglés/francés/alemán.	Inglés/francés/alemán/ruso.
Lengua habitual	Español.	Italiano.

Tabla 1: descripción de los participantes.

Como se puede observar, entre los informantes la mayoría son mujeres y la edad media de los participantes es de 20-25 años, con picos de hasta 35. Viven en las provincias de Nápoles, Salerno y Avelino y en Alicante y provincia. Los italianos cursan el grado de *Lingue e cultue straniere* y la especialización, y los hispanófonos cursan el grado de Lengua y traducción, sin embargo, una minoría de ellos ha hecho el Erasmus. Las lenguas maternas son el italiano y los dialectos de la región pero la lengua de uso habitual es el italiano para los italófonos y el castellano y el catalán para los hispanófonos. Además del español y del italiano, en los que han alcanzado los niveles del B1 al C1 del MCER, estudian inglés francés alemán, ruso y catalán. Por otra parte, los participantes poseen unas características comunes como la misma franja de edad, comunican a distancia con posibilidad de verse a través de la webcam y los hablantes representan alternativamente los roles de interlocutor fuerte/interlocutor débil (nativo/no-nativo), alternativamente, por lo que se elimina la superioridad de un interlocutor sobre otro en las interacciones. Por último, caber señalar que, en el caso de UNISA y UNISOB, la práctica no es obligatoria, ya que entra a formar parte de las diferentes actividades curriculares de autoaprendizaje que se ofrecen en el currículo de la asignatura, mientras que para los alumnos de la universidad de Alicante la actividad es obligatoria pues sustituye una parte del examen.

3.2. Materiales

Las grabaciones se están realizando ininterrumpidamente desde el curso 2009-2010. El proceso de creación de parejas de HN/HNN lo llevan a cabo los profesores que dan a cada participante individualmente el correo de su compañero para que se pongan en contacto con él. Asimismo se les dan unas directrices generales de carácter nocional-funcional para que puedan interactuar en las fases iniciales del contacto con nativos de su LE. Una vez realizado el contacto, los hablantes entablan tres conversa-

ciones de tema libre, de 15 minutos de duración en cada lengua extranjera. Los materiales entregados forman parte del corpus CORINÉI[6].

3.3. Instrumentos

Los instrumentos necesarios para realizar la interacción son un ordenador con micrófono y altavoces o auriculares, conexión a internet y webcam opcional. Es necesario instalar el programa de telefonía gratuita *Skype* y la aplicación *Pamela for Skype* que permite grabar las conversaciones. Asimismo, es importante subrayar que, en los últimos dos años, los alumnos han sustituido el correo electrónico por *Facebook* para la toma de contacto inicial. Siguiendo los presupuestos del trabajo se creó un cuestionario en línea, utilizando la herramienta Google Drive, que ha permitido tanto controlar el nivel de autoevaluación y autorreflexión de los discentes, como la obtención de elementos para mejorar la práctica en clase. Los alumnos deben realizar la transliteración de al menos una grabación que entregan, junto con las grabaciones en formato mp3, al profesor encargado de recogerlas. Hay que señalar que a los alumnos italófonos se les suministró una ficha de autorreflexión basada en la conversación espontánea en español con el fin de concienciarlos sobre las diferencias conversacionales en las lenguas objeto de estudio.

4. Resultados de la práctica

A continuación ilustraremos tanto las prácticas llevadas a cabo por el equipo de investigación como los resultados obtenidos que se han presentado en diferentes congresos.

Las profesoras de las tres universidades implicadas en el proyecto realizaron en 2010 (Chiapello *et ál.* 2011) un cuestionario informatizado utilizando las plantillas que proporciona el programa Google Drive[7] con la doble finalidad de medir la autorreflexión y autoevaluación de la experiencia de interacción en la L2 de nuestros alumnos italianos y españoles y, al mismo tiempo, obtener detalles que puedan mejorar la propuesta en el futuro. El cuestionario, pretende guiar al discente hacia una reflexión posteriori sobre la actividad realizada. Consta de 32 ítems de preguntas, abiertas y cerradas, que abarcan cinco cuestiones fundamentales:

1. Proceso de la actividad.
2. Objetivos que se pretendían alcanzar y posibles variaciones de los mismos tras la actividad.
3. Habilidades practicadas y aspectos relacionados con la producción lingüística recibida y ofrecida.
4. Repercusiones en el proceso de aprendizaje/adquisición de aspectos relacionados con la competencia comunicativa/conversacional.
5. Otros comentarios relacionados con la actividad y la experiencia en la interacción con nativos.

6. El corpus de interlengua CORINÉI se publicará en breve y su descripción detallada puede consultarse en la página web http://dti.ua.es/es/teletandem-corinei/.
7. El cuestionario está disponible en la red en la dirección: https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dENtR1BNQ0UtLWhTNENmWUdJRFNFWmc6MA

Durante el pasado año académico realizaron el cuestionario 34 italófonos y 43 hispanófonos (Chiapello *et ál.*, 2014) los resultados han evidenciado que la actividad ha sido satisfactoria para la gran mayoría de los participantes que la han señalado como *estimulante* y *enriquecedora* y afirman haber mejorado tanto la comprensión como la producción orales, así como haber "aprendido y aplicado contenidos léxicos, culturales y lingüísticos que les han permitido mejorar tanto la comprensión como la expresión orales" (Martín, T.; Pascual, C. 2014: 2254). El mayor obstáculo que han percibido se refiere al medio técnico que no siempre funcionaba correctamente. Respecto a la cumplimentación misma del cuestionario se llega a la conclusión de que los discentes "a través de la redacción de las respuestas, nos han transmitido, explícitamente, que han tomado conciencia del proceso de reflexión metacomunicativa llevado a cabo en las conversaciones" (Martín, T., Pascual, C. 2014: 2254). En conclusión, la mayoría de los encuestados consideran que el *Teletándem* acelera el proceso de aprendizaje ya que permite pasar de la teoría a la práctica "enfrentándose a una situación real al mismo tiempo que permite profundizar en la cultura y costumbres de otro país haciendo amistades" (Chiapello et ál, 2014: 2089).

Asimismo, se les ha pedido a los alumnos una transliteración de la propia conversación, pues ello les permite sensibilizarse ante la audición, analizar de manera directa y práctica su producción oral y darse cuenta de que no se oye ni se escucha todo lo que se dice. Gracias a esta práctica el alumno descubre nuevos matices de la propia interacción con hablantes nativos en LE y ello le da la posibilidad de observar las diferencias de los mecanismos conversacionales observados entre las dos lenguas.

Siguiendo con el aspecto de la autorreflexión también se ha suministrado a los alumnos una ficha de reflexión basada en un modelo de interacción espontánea entre hablantes nativos. Hay que señalar que la ficha se les ha proporcionado solo a los alumnos italófonos con el fin de evidenciar y hacer conscientes a los alumnos de: (1) algunas de las características de sus propias conversaciones; (2) las diferencias entre su estructura conversacional y la de hablantes nativos españoles; (3) los aspectos de la competencia conversacional que presentan mayores dificultades y, de este modo, intentar resolver algunos de los puntos conflictivos que creemos haber detectado y que constituyen un obstáculo para la adecuada competencia comunicativa oral de los aprendientes italianos de español. En la ficha se les pide que reflexiones sobre una serie de situaciones que se dan habitualmente en la conversación espontánea como: la superposición de los hablantes, las repeticiones, las marcas de seguimiento, el cambio temático, la toma de turno y los turnos de apoyo, la reformulación y el cierre de la conversación. Entre los resultados más destacados señalamos que los discentes no han reconocido el 36% de los turnos emitidos. A la cuestión *fíjate en las palabras o sonidos que emiten los interlocutores para indicar que están siguiendo la conversación*, todos los participantes han señalado su presencia y han indicado, como las más frecuentes como: *sí, hm, ah, ah sí, ah ¿sí?, ya, ya ya, vale, vale vale, bien, claro, dime dime, ¿me oyes?, ¿sabes?* En lo que se refiere a las funciones que les han atribuido, la principal ha sido la de indicar que se está escuchando con interés. Si bien han reconocido la importancia del interlocutor en su papel de oyente para mostrar que hay seguimiento y cooperación en la conversación, en 310 casos han interpretado que éstas eran señales que *no formaban parte* de la interacción. Tras una

segunda fase de reflexión con los alumnos sobre estas emisiones, han tomado conciencia de que no todos los turnos de apoyo tenían el significado que ellos le habían dado.

5. Conclusiones

Siguiendo los presupuestos de la investigación/acción, nos propusimos una práctica docente para mejorar la competencia conversacional de nuestros alumnos combinando el enfoque directo con el enfoque indirecto. Así, ideamos un proyecto articulado en tres fases:

1. Interacciones entre estudiantes de italiano y español LE, grabadas y transcritas por los mismos participantes.
2. Autorreflexión sobre la práctica en sí.
3. Autorreflexión de algunos mecanismos conversacionales empleados mediante el análisis de sus producciones.

El desarrollo de estos tres pasos ha dado como resultado, por un lado, la posibilidad de crear un contexto de inmersión a distancia en el que los alumnos han participado en conversaciones auténticas y, por otro, la concienciación de aquellos aspectos que, en su experiencia conversacional concreta, han generado mayores dificultades.

Referencias Bibliográficas

CESTERO MANCERA, A. M. (2005): *La conversación y la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Arco Libros.

CESTERO MANCERA, A. M. (2007): "La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras". *Frecuencia L*, 33, pp. 3-8.

CESTERO MANCERA, A. M. (2012): "La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1: 31–62.

CHIAPELLO, S.; GONZÁLEZ ROYO, C. y PASCUAL ESCAGEDO, C. (2010): "Tareas colaborativas fuera del aula, a través de las TIC. Interacción nativo/no nativo en el aprendizaje de lenguas para la traducción". M.ª C. Gómez, J.D. Álvarez (eds.) *Nuevas titulaciones y cambio universitario. VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante, Universidad, pp. 1554–1567.

CHIAPELLO, S.; GONZÁLEZ ROYO, C., MARTÍN SÁNCHEZ, T. y PASCUAL ESCAGEDO, C. (2011): "Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo de la expresión oral en las aulas de ELE/ILE". M.ª C. Gómez, J.D. Álvarez (eds.) *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Volumen I. Alcoi, Marfil, pp. 385-408.

CHIAPELLO, S.; GONZÁLEZ ROYO, C.; MARTÍN SÁNCHEZ, T. y PASCUAL ESCAGEDO, C. (2012): "La evaluación como mecanismo de control del proceso de enseñanza/aprendizaje colaborativo". M.ª C. Gómez, J. D. Álvarez, (eds.) *Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual. IX Jornadas de Redes 2011 del Instituto de Ciencias de la Educación*. Alicante, Universidad, pp. 2006-2021.

CHIAPELLO, S.; GONZÁLEZ ROYO, C.; MARTÍN SÁNCHEZ, T. y PASCUAL ESCAGEDO, C. (2013): "Evaluación de la interacción oral nativo/no nativo: aplicación de escalas es-

pecíficas" D. Álvarez Teruel, M. T. Tortosa Ybáñez, y N. Pellín Buades (eds.) *Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica, XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante: Universidad, pp. 1946-1961.

CHIAPELLO, S.; GONZÁLEZ ROYO, C. y MURA, G. A. (2014): "Teletándem: actividad interactiva del discente de I/LE y su percepción mediante una encuesta de autoevaluación". D. Álvarez Teruel, M. T. Tortosa Ybáñez, y N. Pellín Buades (eds.). *El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante: Universidad, pp. 2079-2095.

CHIAPELLO, S.; GONZÁLEZ ROYO, C.; MURA, A.; REGAGLIOLO, A. (2015): "Teletándem y Corinéi: las nuevas tecnologías para el aula de ILE en la UA". D. Álvarez Teruel, M. T. Tortosa Ybáñez, y N. Pellín Buades (eds.), *Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio. XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante: Universidad, pp. 1969-1985.

DE MINGO GALA, J. A. (2010): *La enseñanza de la conversación en el aula de ELE.Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del InstitutoCervantes de Estambul*. Memoria de Máster del Instituto Cervantes. Madrid: *MarcoELE*. http://marcoele.com/descargas/10/de-mingo_conversacion.pdf. [consulta: 10/09/2015].

ELLIS, R. (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Departamento técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_ 04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029 [consulta: 8/09/2015].

GARCÍA GARCÍA, M. (2004): "La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de E/LE". *Glosas didácticas* 12. http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/07garcia.pdf. [consulta: 12/09/2015].

GARCÍA GARCÍA, M. (2005): "La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera". *Lingüística en la Red*. II. http://www.linred.com. [consulta: 8/09/2015].

GARCÍA GARCÍA, M. (2009): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

GARFINKEL, H. (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice -Hall.

LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

LÓPEZ DE LERMA, A. (2011): *La enseñanza de la conversación en el aula de E/LE*. Memoria de Máster inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

LÓPEZ SÁEZ DEL BURGO, I. (2009): *La enseñanza del intercambio de turno en la conversación española*. Memoria de Máster inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

MARTÍN SÁNCHEZ, T. y PASCUAL ESCAGEDO, C. (2014) "Autoevaluación y autoreflexión de la experiencia en teletándem entre aprendices italianos de E/LE y nativos españoles". D. Álvarez Teruel, M. T. Tortosa Ybáñez, y N. Pellín Buades (eds.), *El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad. XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante: Universidad, pp. 2241-2256.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

PRABHU, N .S. (1987): *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

RICHARDS, J. C. (1990): *The Language Teaching Matrix*. Cambridge. Cambridge University Press.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. y G. JEFFERSON (1974): "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation", *Language*, 50, 696-735.

SCARCELLA, R. (1988): "Conversation analysis in L2 acquisition and teaching". *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 72-91.
SANZ ESCUDERO, R. (2010): *La enseñanza de los turnos de apoyo en la Conversación Española.* Memoria de Máster inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.