13. Desarrollo de la competencia interaccional: caracterización de interacciones entre aprendientes de español

Paula Redondo Juárez
University of Glasgow / Universidad de Barcelona
paula.redondojuarez@glasgow.ac.uk
predonju7@alumnes.ub.edu

RESUMEN

La competencia interaccional (CI) es la capacidad que permite la socialización lingüística y la interacción comunicativa con otros (Hall y otros, 2011). A pesar de que los aprendientes poseen esta competencia en su lengua materna y en otros idiomas aprendidos (Kecskes y otros, 2018), la competencia interaccional no se traspasa en una lengua adicional, sino que es recalibrada y se adapta al desarrollo de su aprendizaje (Pekarek Doehler y Pochon-Berger, 2015). Para un mejor entendimiento de esta competencia en lenguas adicionales, es importante conocer cómo son las interacciones que se producen en el aula (Seedhouse, 2004), concretamente entre estudiantes. Por ello, este artículo tiene como objetivo estudiar cómo gestionan la interacción los aprendientes de español con un nivel intermedio-bajo en este tipo de interacciones. Siguiendo

los parámetros metodológicos del Análisis de la Conversación (Sacks y otros, 1927, Sidnell y Stivers, 2013, Raymon y Olguín, 2022) y considerando las características específicas de estas conversaciones debido a su carácter institucional y contexto pedagógico (Seedhouse, 1996; Acosta, 2019), se analizan las interacciones orales generadas durante las dos primeras actividades de interacción oral de un curso de español. El análisis de los datos muestra una compleja secuenciación de turnos y una relación significativa entre las actividades propuestas y el desarrollo de las interacciones. Los resultados de este análisis permiten entender las características de las interacciones entre aprendientes producidas en clase, reflexionar sobre las necesidades observadas y proponer recursos que ayuden a desarrollar y mejorar la competencia interaccional de los estudiantes en español.

PALABRAS CLAVE

Análisis de la conversación, competencia interaccional, gestión de la interacción oral, gestión de temas.

ABSTRACT

The interactional competence (IC) is the ability that allows people to socialize linguistically and to communicatively interact with others (Hall et al., 2011). Despite language learners already have this competence in their own languages and others they might have learnt (Kecskes et al., 2018), the interactional competence is not transferred when learning a new language but is recalibrated and adapted in the development of its learning (Pekarek Doehler y Pochon-Berger, 2015). For a better understanding of learning this competence, it is important to know what interactions are like in the classrooms (Seedhouse, 2004), mainly between students. Therefore, this article aims to study how Spanish learners with a low-intermediate level manage interaction during their conversations in Spanish. Following the methodological parameters of Conversation Analysis (Sacks et al. 1974; Sidnell and Stivers, 2013; Raymon y Olguín, 2022) and considering the specific characteristics of these conversations because of their institutional and pedagogical nature (Seedhouse, 1996; Acosta, 2019), the oral interactions generated during the first two interactional activities of the course have been analyzed. The analysis

shows a complex sequencing of turns and a relationship between the activities and the development of interactions. The results of this research allow us to better understand the characteristics of the interactions between learners produced in class. Moreover, they are helpful to propose and reflect on resources needed to improve their interactional competence in Spanish.

KEYWORDS

Conversation analysis, interactional competence, oral interaction management, topic management.

1. INTRODUCCIÓN

Aprender a interactuar en una lengua es desarrollar la habilidad de realizar acciones sociales lingüísticamente (Pekarek Doehler, 2023). Los estudiantes de idiomas ya tienen esta capacidad y poseen conocimientos sociolingüísticos previos que utilizan en sus lenguas maternas, o en otras aprendidas, para mantener, secuenciar y resolver posibles malentendidos en sus interacciones (Kecskes y otros, 2018). No obstante, las interacciones orales entre estudiantes producidas en las clases de lenguas adicionales tienen características diferentes a las interacciones sociales que llevamos a cabo en nuestro día a día (García García, 2015). Esto se debe, por un lado, a que los procesos de interacción y los conocimientos sociolingüísticos para llevarlos a cabo no se transfieren directamente de la L1 a la lengua adicional que se aprende (Pekarek Doehler, 2023). Por ello, para que la CI se transfiera, hay que enseñar la importancia de la co-construcción del significado en la interacción y los procesos colaborativos implicados en una conversación (Schegloff, 1996, Young, 2008). Por otra parte, la ausencia de transferencia directa de estos conocimientos también es consecuencia del contexto en el que se producen las interacciones objeto de estudio, ya que no dejan de ser interacciones institucionales (Seedhouse, 2004). Concretamente, en las clases de idiomas, estas interacciones orales están influidas por el constante análisis de la lengua utilizada —tanto por parte del docente, como de los estudiantes— debido a que esta es objeto de estudio y medio de comunicación al mismo tiempo (Seedhouse, 2004). Además,

existen otros factores, como el tiempo dedicado a preparar la interacción (Lam, 2019) y la interpretación del objetivo de la tarea por parte de los estudiantes (García García, 2015), que influyen en la producción de interacciones más o menos colaborativas en la lengua meta.

Con el fin de mejorar la actuación de los estudiantes en su prueba oral final, surge la necesidad de conocer cómo son las interacciones orales entre aprendientes producidas en las clases de español en la Universidad de Glasgow. Para ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿cómo se gestiona la interacción en las interacciones orales entre aprendientes al comienzo del curso? Y (2) ¿cómo se puede fomentar el desarrollo de su CI? Las respuestas obtenidas permitirán cumplir los objetivos del estudio: definir las características de las interacciones orales entre aprendientes de español mediante el análisis de las dos primeras actividades de interacción oral en una clase de nivel A2-B1, para determinar los patrones de interacción generados (Galazci, 2014; Lam, 2018; García García, 2015), y proponer acciones didácticas específicas para fomentar el desarrollo de la CI en español (Malabarba y Betz, 2023) y mejorar la actuación de los estudiantes en el examen final.

En primer lugar, se justificará la utilización del Análisis de la Conversación (CA) como metodología de estudio para el análisis de las interacciones y se describe el proceso de recogida y formación del corpus de datos. En segundo lugar, se comentarán y ejemplificarán los resultados obtenidos del análisis de los datos. Finalmente, se examinarán las implicaciones didácticas del estudio y el futuro de la investigación.

2. METODOLOGÍA

En este apartado se explicar la metodología de investigación seguida para la selección de los datos y su adecuado tratamiento. Primero, se expone el enfoque metodológico utilizado para el análisis de los datos. Después, se presentan el contexto y los participantes y, seguidamente, se dedica una tercera sección a la exposición del corpus de datos. Finalmente, en el último punto se muestran los requisitos éticos implicados en la investigación.

2.1 El Análisis de la Conversación como metodología de investigación

Los parámetros de análisis definidos del AC tienen como objetivo conocer cómo se construye la interacción a partir del estudio del habla generada en ella (Brouwer y Wagner, 2004), utilizando una perspectiva émica para notar qué ocurre en cada momento de la interacción, desde el punto de vista de los participantes, y sin analizarla a partir de un objetivo ya fijado (Acosta, 2017). Se busca así entender cómo los interactuantes se organizan, colaboran y resuelven posibles problemas ocurridos en la interacción (Kasper y Wagner, 2014). Esta meta resulta adecuada para el estudio de la interacción oral en el aula de lenguas con el fin de obtener patrones interactivos y entender los procesos interaccionales implicados en las producciones de los aprendientes (Batlle, 2020). Consecuentemente, la relación entre AC y la Lingüística Aplicada se ha adoptado en la investigación de la adquisición de segundas lenguas (Seedhouse, 2004: Sidnell y Stivers, 2013), desarrollando una perspectiva social en estudios agrupados bajo el acrónimo de *Conversation Analysis-Second Language Acquisition*, CA-SLA, (Batlle, 2020). Uno de los focos de estos estudios es el desarrollo de la CI en la lengua meta (Young, 2008; Hall y otros, 2011; Pekarek Doehler, 2023). Esta investigación sigue los procedimientos de análisis utilizados para el estudio de interacciones orales entre aprendientes en otras investigaciones derivadas de los estudios de CA-SLA (Galazci, 2014; García García, 2015; Lam, 2018; Lam, 2019).

Para ello, se han grabado en un contexto no experimental las interacciones orales producto de las actividades de conversación de un curso de español. Después, se han transcrito siguiendo las pautas marcadas por Jefferson (2004) y se analizan manualmente partiendo de los datos y ejemplificando a través de las transcripciones todas las actuaciones relevantes en el contexto.

2.2 Contexto y participantes

Los datos de esta investigación se recogieron presencialmente en un grupo del curso ofrecido por la Escuela de Lenguas y Culturas Modernas de la Universidad de Glasgow, llamado *Spanish Language 1 (Non Beginners)*, durante el curso académico 2022-2023, debido al número de estudiantes y a que la investigadora era la docente del grupo.

Los matriculados tienen conocimientos previos de español y deben tener un nivel mínimo de A2. No obstante, cuatro estudiantes han vivido o pasado un mínimo de dos meses en lugares hispanohablantes y han aprendido allí la lengua. Esto implica una heterogeneidad de niveles, con aprendientes que se ajustan más a los descriptores proporcionados por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MECR) para el nivel A2 y otros que superan los del nivel B1 (Council of Europe, 2001).

2.3 Corpus y recogida de datos

El corpus de datos está formado por diez grabaciones en audio con una duración total de veinte minutos y veinticuatro segundos. La duración media del corpus es de un minuto y cuarenta segundos. Los audios son producto de las dos primeras actividades de interacción oral que se grabaron en el curso, realizadas en grupos de dos y tres personas (la primera) y en parejas (la segunda). Se obtuvieron siete audios de la primera actividad y tres de la segunda, porque tuvieron menos tiempo para finalizarla. Estas actividades se enmarcan en las interacciones de «colaboración para alcanzar un objetivo» propuestas en el MECR (Council of Europe, 2001) y su finalidad es conocer cómo negocian e interactúan los estudiantes.

En la primera tarea debían debatir y llegar a un acuerdo sobre cuáles son las mejores maneras para aprender a interactuar en español, porque se había trabajado con anterioridad el léxico y las estructuras gramaticales utilizadas para formular consejos y preferencias. Es importante añadir que tenían que defender una opinión dada y se les permitió organizarse autónomamente el tiempo dedicado a la actividad, lo que implicó mucha preparación previa.

En la segunda tenían que crear avatares para ellos mismos y un compañero basándose en una encuesta realizada previamente. Durante la realización de esta encuesta se repasaron contenidos gramaticales y léxicos referentes a las descripciones, los gustos y preferencias personales y las rutinas de los estudiantes, así como el presente de los verbos y la utilización de «ser» y «estar» en determinados contextos. Después, debían comparar los avatares y elegir cuál los representaría el resto del curso en su interacción oral. Esta actividad debía entregarse en la última clase de la semana tres, por lo que tenían un límite de tiempo.

Las herramientas utilizadas para la grabación fueron los móviles de los participantes. Los audios se grababan directamente en la plataforma Padlet y se subían una vez terminada la interacción. Todas las interacciones están recogidas en esta plataforma. Los enlaces para acceder eran compartidos únicamente con los estudiantes del grupo mediante correos electrónicos y, en clase, con un código QR que los asistentes escaneaban.

Se decidió que Padlet era una plataforma accesible mediante los móviles y ordenadores portátiles que llevaban a clase muchos de los estudiantes. Esto facilitaba la subida rápida y directa de las grabaciones. Además, Padlet posibilita el anonimato de las publicaciones y de todos los tipos de documentos subidos a la plataforma.

2.4 Requisitos deontológicos y éticos

Para el adecuado tratamiento de la información proporcionada por los participantes se han tenido en cuenta una serie de requisitos éticos: la protección de sus datos, así como su confidencialidad y anonimato deben ser garantizados.

Para ello, se utilizaron los documentos generados en la petición y aceptación de permiso [1] que debe realizarse en la Universidad de Glasgow al Comité Ético de cada facultad para poder investigar con los estudiantes de esta institución. Estos documentos consisten en una explicación de la investigación, una justificación de la selección del grupo específico para el estudio, los pasos que los estudiantes tienen que seguir si están de acuerdo en participar y los derechos sobre sus datos, la confidencialidad de estos y cómo se utilizarán.

Dada la importancia de las grabaciones, se les anima a no utilizar nombres propios o hacerlo lo menos posible. En todo momento, los participantes tienen la oportunidad de negarse a grabarse si no se sienten cómodos haciéndolo.

Los documentos se presentaron el primer día de curso y se firmaron para confirmar el acuerdo de participación en el estudio. Se siguen así

[1] Ref. 100210146. *Committee: College of Arts. University of Glasgow.*

las guías y procedimientos éticos del Comité Ético de la Universidad de Glasgow y se garantiza el adecuado tratamiento y utilización de los datos obtenidos.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de estas primeras interacciones del curso demuestra, en general, un patrón interaccional caracterizado por la ausencia de selección de hablantes al finalizar los turnos de palabra y la presencia de largos turnos individuales en los que cada hablante expone su punto de vista sin elaboración ni referencia a turnos anteriores (García García, 2015), propio, sobre todo, de niveles de competencia más bajos (Galazci, 2014).

Los extractos (1) y (2) ejemplifican estas características que aparecen en todas las interacciones obtenidas de la primera actividad y en dos de la segunda.

```
01  Is:    a: hola pienso que:: a lo mejor es escuchar (.) a (0.2)
02         se aprende escuchando también no es necesario hablar mucho
03         a: si decir siempre lo que sabes decir y: pienso que
04         es mejor (.) e: observar preguntar y
05         <ser el último en participar> si
06  J:     .zzh hola en mi opinion lo mejor es >hablar mucho< porque
07         es bueno practicas mas y parece que sabes mas
```

(1) S1 GAM: 1. Extracto 1 [00:00 – 00:51]

```
01  I:     hola represento a wanda team
02  K:     represento a niky fury team
03         (1.0)
04  I:     °e:° reco-recomiendo que lo mejor apinar preguntando
05         en lugar de afirmando cuando (.) tienes una discusion con
06         otras personas
07         (0.2)
08  K:     a:m creo que escuchar es: a mucho mejor a porque a:
09         aprendes escuchando tambien e: no creo que
```

(2) S1 GAM: 2

En (1), Is finaliza su turno sin seleccionar a ningún hablante (línea 05) y J comienza saludando e introduciendo su opinión sin elaborar ni referirse

al turno anterior (líneas 06 y 07). Ocurre lo mismo en (2) donde I y K intercambian turnos de manera más dinámica, pero cualquiera de los turnos en los dos extractos podría aparecer en otro orden (García García, 2015).

A pesar del predominio de este patrón, hay ejemplos en las interacciones de la utilización de recursos para marcar colaboración y relación entre las contribuciones. Concretamente, se utilizan exponentes pragmático-discursivos (Acosta, 2019) para mostrar acuerdo o desacuerdo, como en el extracto (3).

```
01  Iz:     a:m estoy de acuerdo con Is (.) pero para
02          un diferente razon
```

(3) S1 GAM: 1. Extracto 1B [00:52 – 01:24]

En S1 GAM: 1, después de 52 segundos en los que Is y J exponen sus opiniones sin ningún tipo de colaboración, el turno de Iz sirve para retomar la contribución de Is y expone su opinión de manera más colaborativa que sus compañeros mediante el uso de «estoy de acuerdo [] pero» (línea 1).

La utilización de «estoy de acuerdo, pero», con diferentes variantes como «entiendo que estás diciendo, pero» y «sí, pero», aparece en cuatro de los siete audios de la primera tarea y en repetidas ocasiones en algunos de ellos, como se observa en las líneas 07 y 10 de (4):

```
04  Ar:     en mi opinion habla tu primero (0.5) aci no te intimidan y
05          te dan la racion
06          (0.7)
07  S:      si am pero también (0.5) am (0.8) lo mejor es escuchar
08          para contradecir yo creo que dar aid-ideas aportar y
09          escuchar da >una buena imagen de ti<
10  Ar:     si estoy de acuerdo pero en mi opinion es mas importante
```

(4) S1 GAM: 5

Por otra parte, en la segunda actividad aparece también un patrón en el que se demuestra más colaboración entre los participantes en dos de las interacciones, como se puede ver a continuación:

```
01  M:     entonces. (0.4) <cuál de los avatares (0.5) prefieres?>
02  D:     (0.7) creo que yo prefiero el tuyo (.) (que) tu has creado
03         porque sh. no sé (.) parece como: más como u:n espia
04  M:     vale
05  D:       [em:] parece que tiene un pasado muy oscuro no sé que lha
06         pasao en su vida pero parece como:: (.) un hombre con
07         muchos secre[tos]
08  M:                 [aha]
```

(5) S1 GAM: 9 Extracto 1A [00:00 – 00:51]

```
01  D:     bueno (.) e::: cual de los avatares prefieres M?
02  M:     .h prefiero (0.2) el mío (.) el que he creado yo porque:
03         .h (0.5) me parece un chico más (0.8) más guay
04  D:     shshshs
05  M:     e: y me gusta mucho °[su bigote]
```

(6) S1 GAM: 9 Extracto 1B [00:52 – 01:53]

Los estudiantes utilizan preguntas para seleccionar al siguiente hablante (Sacks y otros, 1974) e iniciar la interacción, como en el ejemplo (5), línea 01, o cambian de tema, como en (6), con el marcador «bueno» y repitiendo la pregunta que ha hecho antes M (línea 01). En estas mismas interacciones, la aparición de preguntas aparece también en un contexto diferente. Se utilizan para pedir aclaración sobre la opinión que ha dado el otro interlocutor del avatar que ellos han creado.

```
01  Ar:    Mi gusta mi: (0.4) evatar para Af porque: (1.5) ella es
02         muy: (0.3) hermosa (0.2) porque: (0.4) <el (0.2) pelo (.)
03         es> muy bien
04  Af:    gracias Ar e: no me gusta (.) el Ar avatar a mi (0.3)
05         e:: porque es: (mal)
06  Ar:    =<por que?
07  Af:    es no:: (.) s: (0.2) similar
08         (0.3)
09  Ar:    el avatar (0.5) para mi (0.9) tiene: (0.5) la:s: tiene:
10         (0.3) las dientes >muy bien< (0.4) y:: (1.0) si (0.3) es
11         muy guapo (.) >como mi< ([y:])
12  Af:                              [los] ojos e:: son (.) e:: (.)
13         bonito
14  Ar:    si si
```

(7) S1 GAM: 8

En (7) se observa que Af da una opinión negativa sobre el avatar que Ar ha creado para ella (líneas 03 y 04), lo que provoca que, inmediatamente después, Ar pida una justificación en la línea 05. Lo mismo ocurre en (8):

```
01  D:    bueno (.) e::: cual de los avatares prefieres Martin?
02  M:    .h prefiero (0.5) el mío (0.6) el que he creado yo porque:
03        .h (0.5) me parece un chico más (0.8) más guay
04  D:    shshshs
05  M:    e: y me gusta mucho °[su bigote]
06  D:                        ↑[más guay?]
07  M:    °si°
08  D:    como más guay? ↑[has visto el mío?]
09  M:                   [no sé porque:]
10  D:    el mio está (calvando)
11  M:    porque tiene estilo tiene buen estilo (.hh)
12  D:    solo porque tiene bigote?
13  M:    .h bueno y: el tuyo <no tiene pelo . es calvo>
14        [(y prefiero) haha]
15  D:   ↑[(salvo) calv(azo)] pero creci bien no?
16        ↑por que [le insultas? shshs]
17  M:             [shshsh prefiero qu]e este e:: tiene pelo y
18        si . (1.2) y por eso me gusta
19  D:    no entiendo porque le insultas. es un hombre y está
20        no sé i[ntent]ando
21  M:           [haha]
22  D:          =[shsh] vivir en este mundo loco
23         es lo que es
```

(8) S1 GAM: 9 Extracto 1B [00:52 – 01:53]

D en la línea 06 retoma el concepto «más guay» de la intervención de M (línea 03) y pregunta por qué es «más guay» el que ha hecho M que el suyo, tanto en la línea 06 como en la línea 08. Esta pregunta provoca una discusión dinámica con turnos más cortos y secuencias de preguntas por parte de D (línea 12) y respuestas argumentativas por parte de los dos. Se aprecia que hay un grado mayor de colaboración en estas interacciones demostrado por la inmediatez del habla en la línea 06 del ejemplo (7), los constantes solapamientos en las líneas 08-09, 14-15, 16-17 y 20, 21 y 22 en (8) y la generación de las risas de M (líneas 14, 17 y 21) y de D (línea 22). Los turnos no podrían aparecer aislados debido a que las contribuciones de los interlocutores responden y elaboran turnos anteriores.

Este análisis permite responder a la primera pregunta de investigación, (1) ¿cómo se gestiona la interacción en las interacciones orales entre aprendientes al comienzo del curso?, caracterizando las interacciones de los aprendientes de este grupo con un patrón interactivo en el que

predominan turnos individuales e independientes. Ocurre más frecuentemente en la primera actividad, pero aparece también en dos de los tres audios de la segunda. La segunda parte de la interacción entre Af y Ar (7), la secuencia de turnos de la línea 09 a la 14, podría ocurrir antes que la de las líneas 01 a 08, debido a que no elaboran los turnos anteriores ni marcan un cambio de tema respecto a lo dicho anteriormente. Aun así, se aprecian también otros patrones colaborativos para gestionar la interacción como en (8) y la primera parte de la interacción de (7). Además, en algunos casos, se observa la utilización de recursos interaccionales para mostrar acuerdo y desacuerdo con turnos anteriores y la capacidad de generar preguntas para seleccionar a otros hablantes y pedir aclaraciones sobre lo dicho anteriormente en contextos específicos.

4. DISCUSIÓN

Partiendo de los resultados obtenidos, se responde en este apartado a la segunda pregunta: cómo fomentar y desarrollar la CI de los aprendientes. En línea con las conclusiones obtenidas en Lam (2019), un mayor tiempo para preparar la interacción da lugar a interacciones claramente planeadas con secuencias organizadas de turnos. En la primera actividad los estudiantes han planeado quién habla primero y cada uno expone individualmente la opinión que tenía que defender sin desarrollar las contribuciones de los demás interlocutores. Contrariamente, en la segunda actividad, con menos tiempo de preparación y sin tener que defender una opinión dada, aparecen patrones colaborativos, por lo que se puede deducir que la preparación previa y el tipo de actividades planteadas influyen en las características de las interacciones generadas.

Por otro lado, García García (2015) plantea que el entendimiento del objetivo de la actividad influye en el desarrollo de la CI en la lengua meta más que el nivel de competencia. Esto es apreciable en el análisis ya que los estudiantes con más nivel del grupo (M y D) no muestran un desarrollo de competencia mayor en su primera interacción, que sigue los patrones de los ejemplos mostrados.

En relación con los objetivos de tarea comprendidos por los estudiantes es clave la distinción realizada en el MECR (Council of Europe, 2001: 179) entre «producción», preparada y con turnos más largos, e «interacción», espontánea y con turnos cortos. En la primera actividad los grupos se centran en producir individualmente la opinión que defienden, mientras que en la segunda los ejemplos analizados demuestran características propias de la interacción, espontánea y conjunta.

A partir de estas conclusiones, se implementaron en el curso tres acciones didácticas específicas. En primer lugar, se introdujeron explícitamente las características de las interacciones orales (Kecskes y otros, 2018) mediante la realización de actividades en las que los estudiantes tenían que analizar otras interacciones orales y se comentaron sus características en clase. Esta explicitación ayudó a que los estudiantes entendiesen mejor los objetivos de las tareas de interacción y las diferenciaran de las actividades de producción.

En segundo lugar, para mejorar su CI, se realizaron ejercicios de interacción concretos para aprender a gestionar las interacciones y facilitar recursos lingüísticos relacionados con la formación de preguntas, las peticiones de aclaración, la muestra de escucha, acuerdo y desacuerdo, la elaboración de otros turnos de palabra y la muestra de apoyo y ayuda cuando otro interlocutor lo necesita y se proporcionó retroalimentación específica durante todo el curso.

Finalmente, se diseñaron e implementaron actividades de interacción oral que supusieran discusiones informales y colaboraciones en las que tenían que llegar a un acuerdo, para que la interacción no se basara solo en un intercambio de información y se limitó el tiempo para su preparación y realización.

Esta investigación se complementará con futuros estudios sobre la evolución de las interacciones producidas durante todo el curso y la evaluación del desarrollo de la CI de los estudiantes para analizar las consecuencias de las acciones didácticas implementadas y seguir reflexionando sobre los recursos necesarios para desarrollar la CI en el aula de idiomas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Ortega, L. (2017). 'La competencia interaccional en estudiantes de B2. Análisis de la gestión de turnos de habla en ELE' en Balsameda Maestu, E., García Andreava, F. y Martínez López, M. (eds.). *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 99-109.

Acosta Ortega, L. (2019). *La competencia interaccional de estudiantes de ELE. Gestión de turnos en actividades de interacción oral*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.

Batlle, J. (2020). 'La comprensión auditiva en español como lengua extranjera y el desarrollo de la competencia interaccional' en Birello M. y Ferroni R. (eds.). *La competenza discorsiva e interazionale. A lezione de lingua straniera*. Roma: Aracne editrice, pp. 281-333.

Brouwer, C.E. y Wagner, J. (2004). 'Developmental issues in second language conversation', *Journal of applied linguistics*, 1 (1), pp. 29-47.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Galazci, E.D. (2014). 'Interactional Competence across Proficiency Levels: How do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests?', *Applied Linguistics, 35 (5), pp. 553-574.*

García García, M. (2015). 'Tareas de conversación y patrones de interacción entre aprendientes de ELE', *E-Aesla*, 1 (7).

Hall, J., Hellermann, J. y Pekarek Doehler, S. (2011). *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Jefferson, G. (2004). 'Glossary of transcript symbols with an introduction' en Lerner, G. H. (ed.). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, pp. 13-31.

Kasper, G. y Wagner, J. (2014). 'Conversation analysis in applied linguistics', *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, pp. 171-212.

Kecskes, I., Sanders, R. E. y Pomerantz, A. (2018). 'The basic interactional competence of language learners', *Journal of Pragmatics*, 124, pp. 88-105.

Lam, D. M. K. (2018). 'What counts as 'responding'? Contingency on previous speaker contribution as a feature of interactional competence', *Language Testing*, 35 (3), pp. 337-401.

Lam, D. M. K. (2019). 'Interactional Competence with and without Extended Planning Time in a Group Oral Assessment', *Language Assessment Quarterly,* 16 (1), pp. 1-20.

Malabarba, T. y Betz, E. (2023) 'Describing and assessing interactional competence in a second language', *Applied Pragmatics*, 5 (2), pp. 121-141.

Pekarek Doehler, S. (2023). 'L2 interactional competence and assessment. Insights and challenges - a discussion paper', *Applied Pragmatics*, 5 (2), pp. 280-288.

Pekarek Doehler, S. y Pochon-Berger, E. (2015). 'The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization' en Cadierno, T. y Eskildsen, S. W. (eds.). *Usage Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlín, Munich, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 233-268.

Raymond, C. W. y Olguín, L. M. (2022). *Análisis de la Conversación: Fundamentos, metodología y alcances*. Oxon, Nueva York: Routledge.

Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). 'A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking in Conversation', *Language*, 50, pp. 696-735.

Seedhouse, P. (1996). 'Classroom interaction: possibilities and impossibilities', *ELT Journal*, 50 (1), pp. 16-24.

SEEDHOUSE, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford: Blackwell.

SIDNELL, J. y STIVERS, T. (eds.). (2013). *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.

YOUNG, R. F. (2008). *Language and interaction: an advanced resource book*. Londres y Nueva York: Routledge.