

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	Las alternancias de turno impropias en la conversación en español como lengua extranjera de aprendientes japoneses
Author(s)	GARCÍA RUIZ-CASTILLO, Carlos
Citation	Hiroshima Studies in Language and Language Education , 26 : 105 - 121
Issue Date	2023-03-01
DOI	
Self DOI	10.15027/53523
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053523
Right	Copyright (c) 2023 広島大学外国語教育研究センター
Relation	



Las alternancias de turno impropias en la conversación en español como lengua extranjera de aprendientes japoneses

Carlos GARCÍA RUIZ-CASTILLO

Instituto para la Investigación y la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Universidad de Hiroshima

La interacción oral y la conversación cotidiana son dos fenómenos centrales en nuestra vida social. En los estudios de la competencia interaccional en una lengua extranjera (L2), se considera que los aprendientes de una L2 aumentan la variedad y precisión de los recursos de que disponen para realizar la interacción oral conforme progresa su nivel de dominio (Pekarek Doehler, 2019). Por otro lado, las características de una lengua pueden influir en cómo los hablantes realizan la interacción en esa lengua (Couper-Kuhlen y Selting, 2018). Sin embargo, nuestros conocimientos sobre la conversación de aprendientes de español como lengua extranjera (ELE) cuya lengua materna es el japonés son todavía muy escasos (García Ruiz-Castillo, 2022). En este trabajo estudiaremos la toma de turnos, un aspecto fundamental de la interacción oral, en conversaciones en ELE de aprendientes japoneses. Nos centraremos en las acciones sociales que realizan los participantes mediante las alternancias de turno propias y, especialmente, las impropias, que son funcionalmente más complejas. Utilizaremos para ello la clasificación de alternancias propuesta por Cestero Mancera (2000a, 2005) en sus estudios sobre la conversación en español entre hablantes nativos. Esperamos con este trabajo comprobar la idoneidad de dicha clasificación para futuros análisis cuantitativos.

MARCO TÉORICO

Mediante el lenguaje creamos y mantenemos el mundo social, tanto desde el punto de vista institucional como de las relaciones interpersonales y acontecimientos que entretejen nuestra vida cotidiana (Halliday, 1982; Searle, 2017). La interacción oral inmediata, en persona, es la forma básica de uso del lenguaje, ya que es universal, no depende de habilidades o avances tecnológicos y es la forma en la que los niños adquieren el lenguaje (Clark, 1996). Así pues, el hablar en general y la conversación cotidiana en particular son los medios primordiales de interacción social. Si el objetivo de la enseñanza de segundas lenguas es que los aprendientes sean capaces de interactuar socialmente en la lengua meta (L2) (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995), será necesario que estos desarrollen en la L2 los mecanismos de la conversación que ya conocen de su lengua materna (L1).

Frente a otros tipos de interacción oral, la conversación cotidiana, con diferentes grados de coloquialidad, se distingue por desarrollarse en un marco interactivo y temático próximo a los participantes, por ser espontánea -se negocia o dirige localmente por los participantes, que deciden el desarrollo del evento comunicativo turno por turno- y por ser una actividad conjunta realizada secuencialmente, en la que las aportaciones de cada interlocutor son indisolubles de las de los otros participantes y a su vez crean el contexto necesario para las siguientes (Briz Gómez, 2018; Clark, 1996; Thornbury y Slade, 2006). Al contrario que otras interacciones que tienen un fin pragmático, como la compra de un determinado producto o el acceso a

un servicio, el objetivo de la conversación cotidiana es la mera comunicación interpersonal.

La corriente sociológica del análisis de la conversación etnometodológico (ACE) ha sentado desde los años setenta las bases conceptuales y metodológicas para el estudio de la interacción oral. Una premisa fundamental de esta corriente es que los participantes en la interacción llevan a cabo sus acciones mediante determinadas prácticas -o la forma de diseñar sus intervenciones-, gracias a las cuales el interlocutor puede inferir la intención y reaccionar de forma consecuente; así, estas prácticas resultan relevantes a un tiempo para los interlocutores y para el investigador (Sidnell, 2013).

Las alternancias de turno en la conversación

La conversación, según el ACE, se organiza mediante diferentes sistemas; el principal de ellos es la toma o alternancia de turnos. Según el modelo explicativo más extendido (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) (en adelante, SSJ), una característica fundamental de los turnos conversacionales es que su diseño permite la proyección, o capacidad de los interlocutores para predecir el final o posible compleción de cada turno. Ante la proximidad de uno de estos puntos se abre un espacio para la transición en el que el segundo hablante puede tomar la palabra, en cuyo caso se produce la alternancia de turno, o el primer hablante puede autoseleccionarse para continuar su turno mediante una nueva unidad o iniciar un nuevo turno. Las alternancias que se producen en estos espacios de transición se consideran ajustadas al sistema o propias. Las alternancias de turno impropias, por el contrario, se producen en puntos alejados de los espacios de transición o en momentos en los que la selección del siguiente hablante no es clara para los participantes. Las alternancias impropias son funcionalmente más complejas que las propias. Es decir, no constituyen en sí mismas errores, descuidos o violaciones del sistema de alternancia de turnos; al contrario, los interlocutores pueden usar este recurso interaccional con fines específicos (Couper-Kuhlen y Selting, 2018; Drew, 2016; Ford y Thompson, 1996; Hayashi, 2013).

Los otros sistemas que ayudan a los participantes a organizar la interacción son la reparación o gestión local e inmediata de los problemas inherentes a la interacción oral (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977), la organización de la preferencia o qué tipo de acciones son preferibles en un determinado contexto (Pomerantz, 2021) y la organización secuencial de los turnos en unidades interaccionales superiores (Schegloff, 2007).

Cestero Mancera (2000a, 2005) analiza las alternancias de turno propias e impropias en la conversación en español entre hablantes nativos. Para esta autora, las alternancias impropias son aquellas que se producen cuando el interlocutor toma la palabra sin que el hablante del turno en curso haya proyectado, señalado o indicado mediante determinados recursos o marcas inferenciales (tales como movimientos tonales en el grupo melódico o en el tonema, conclusión gramatical, alargamientos de sonidos o pausas) la compleción de su turno y consiguiente apertura del espacio de transición. Dentro de las alternancias impropias, esta autora distingue entre los siguientes tipos:

- 1) Voluntarias: cuando los hablantes intencionalmente no atienden a las señales o marcas de alternancia de turno.
 - a. Convencionales: no resultan disruptivas, es decir, no afectan a la progresión del turno en marcha.
 - i. Neutras: el final del turno es inminente y está proyectado, por lo que el segundo hablante

solamente adelanta su toma de turno. Se producen, pues, en un punto cercano pero anterior al espacio de transición.

ii. Pertinentes: son comentarios o enriquecimientos del turno en marcha que se producen en un punto alejado del espacio de transición, si bien la emisión del turno en ese momento es necesaria puesto que posteriormente perdería su relevancia.

iii. Cooperativas: el segundo turno completa el turno en marcha, de forma requerida o no por el primer hablante.

b. No convencionales: resultan disruptivas; esto es, afectan a la progresión del turno en curso. Pueden ser explicables por el contexto de interacción inmediatamente anterior (por ejemplo, tras repetidos intentos de toma de turno).

2) Involuntarias: por fallos de secuenciación o de coordinación en la toma de turno entre los hablantes.

A nuestro entender, esta propuesta de clasificación de Cestero Mancera (2000a, 2005) engloba fenómenos conversacionales que reciben, en general, un análisis diferenciado en los estudios disponibles del ACE y, al mismo tiempo, es compatible con los presupuestos de esta corriente.

Por otro lado, según algunos estudios, los sistemas de organización de la conversación, si bien son universales, podrían estar sujetos a variación según la lengua (Couper-Kuhlen y Selting, 2018). Así, frente a otras lenguas como el español y el inglés, el orden de palabras en japonés, lengua en la que el verbo suele ocupar la posición final del enunciado, y sus características aglutinantes con posposición hacen que la mayor carga informativa se encuentre al final del enunciado. Esto motiva que los hablantes no puedan anticipar la compleción del turno hasta un momento muy tardío (Tanaka, 1999) y que los interlocutores participen con una alta frecuencia de turnos de apoyo en espacios de microcolaboración del turno en curso (Iwasaki, 2009).

La competencia interaccional en estudiantes de una lengua extranjera (L2)

En los últimos años se han producido importantes avances en los estudios relacionados con la competencia interaccional, tanto en el desarrollo conceptual del constructo como en la evidencia científica aportada. Kasper y Wagner (2014) señalan que la competencia interaccional es la habilidad de llevar a cabo y entender acciones sociales en contextos secuenciales y de forma conjunta entre los participantes, por lo que la relacionan con los sistemas de organización de la interacción (toma de turno, acción, reparación y organización secuencial) tradicionales del ACE. Para Markee (2008) el desarrollo de la competencia interaccional se observa en el comportamiento de los aprendientes de una L2, quienes progresivamente son capaces de usar esos sistemas, adquiridos con la L1, de forma más precisa, fluida y compleja en diferentes repertorios de interacción o secuencias en L2. De forma similar, Pekarek Doehler (2019) cifra el desarrollo de la competencia interaccional en la diversificación de métodos o prácticas de que los aprendientes disponen para realizar la interacción: los de mayor nivel de dominio los usan con mayor variedad en cada situación concreta, en función de los participantes y adaptados constantemente al desarrollo de la interacción, mientras que los aprendientes de una L2 menos competentes carecen de alternativas.

En el caso del español como L2, disponemos de varios estudios que siguen una metodología establecida por Cestero Mancera (2016) en la cual se aúnan conceptos procedentes del ACE y análisis sociolingüísticos. Así, se han realizado investigaciones con estudiantes de L2 cuya lengua materna es el alemán (García García,

2014) o el chino, de quienes se ha estudiado su capacidad de participar en la conversación mediante turnos de apoyo (Pérez Ruiz, 2011) o su organización de la conversación en ELE mediante alternancias propias e impropias (Rubio Lastra, 2012).

En el caso de los aprendientes japoneses de ELE, es factible suponer que su interacción en la L2 estará influida tanto por el nivel de dominio de la lengua que aprenden como por las características de la interacción en la L1. Sin embargo, los estudios sobre la competencia interaccional en aprendientes japoneses de ELE son todavía escasos.

METODOLOGÍA

Con este trabajo pretendemos analizar un fenómeno conversacional, la toma de turnos, en la conversación en español como lengua extranjera (ELE) de estudiantes japoneses cuya lengua materna es el japonés. Para comprender qué tipo de alternancias de turno producen estos aprendientes cuando conversan en español como L2, nos basaremos en la clasificación de las alternancias propuesta por Cestero Mancera (2000a, 2005). Nos centraremos en las alternancias de turno impropias porque son funcionalmente más complejas y sirven a los participantes para llevar a cabo diferentes acciones sociales.

En este trabajo analizaremos cualitativamente ejemplos de alternancias de turno procedentes de diez conversaciones de nuestro *Corpus oral para el estudio de la conversación en español de aprendientes japoneses de ELE* (García Ruiz-Castillo, 2022) (cf. Apéndice 2). Se trata de un corpus en el que se recogen y transcriben treinta conversaciones diádicas en ELE, con una duración aproximada de diez minutos, entre parejas de estudiantes universitarios de español como especialidad, procedentes de cuatro universidades japonesas diferentes.

Como objetivo general de nuestra investigación, pretendemos dilucidar la idoneidad de las categorías de análisis que aquí emplearemos en futuros estudios cuantitativos sobre el desarrollo en la competencia interaccional en la L2 de los aprendientes japoneses de ELE y sobre la posible influencia de la lengua materna en su forma conversar en español.

DISCUSIÓN

Dedicaremos la primera parte de este apartado a considerar las alternancias de turno propias. En la segunda nos centraremos en las alternancias de turno impropias.

Alternancias de turno propias

Como hemos señalado, en este trabajo consideramos alternancias propias aquellas que se producen en el espacio de transición. Cestero Mancera (2000a) muestra cómo los hablantes usan determinadas marcas inferenciales para proyectar, indicar y señalar el final del turno en curso y la consecuente apertura del espacio de transición. Según el modelo SSJ, el hablante del turno en marcha puede seleccionar al siguiente participante (por ejemplo, mediante preguntas, recursos explícitos como vocativos, etc.) o puede continuar él mismo con nuevas unidades de turno. Veamos un ejemplo de toma de turno por autoselección. El fragmento procede de la conversación B01 y en él los dos interlocutores (32H y 31M) conversan sobre las actividades deportivas que realizaban durante sus estancias de estudios en países extranjeros.

(1) Conversación B01, líneas 404-418

404 32H el único(.) [ejer]cicio que yo hice era(:)// caminar ¿no?
405 31M [(mh)]
406 (0,2)
407 31M (ri[sa] f¿en serio? ¿en serio?f]
408 32H [(risa) caminar a la escuela(:)(.) volver a casa] (ri[sa] y
409 nada más eso]
410*31M [(risa)]
411* (•h) yo jugaba al fútb[ol all]í también ¿(e)?(.) [sí con](:
412 señores(:)/ fmayoresf [(ri)sa] fsí ([ris]a) después del trabajo[(:)]
413 32H [¿SÍ?]
414 [¿en España?]
415 [fseñores mayor-f]
416 [señores]
417 [¿no]
418 eran amigos?

En las líneas 408-409 observamos que el participante 32H llega a un posible punto de compleción sintáctica de su turno, lo cual abre el espacio de transición, y lo indica con la marca inferencial de la risa. La participante 31M, en la línea 410, produce su risa de forma simultánea con la de su interlocutor, quien en superposición emite nueva unidad en su turno. Tras esta risa simultánea, sin que medie ningún recurso o fórmula (como una pregunta dirigida al interlocutor o el uso de vocativos), la participante 31M se autoselecciona para tomar la palabra e inicia un nuevo turno. La aspiración al inicio de la línea 411 es una marca habitual para comenzar los turnos.

La alternancia de turno también se puede producir mediante la selección del segundo hablante por parte del primero. En el siguiente ejemplo, procedente de la misma conversación, el hablante 32H emite en la línea 19 un turno cuyo contenido se refiere a la interlocutora y añade un apéndice interrogativo de confirmación, lo cual lo transforma en la primera parte de un par adyacente (Schegloff y Sacks, 1973) y selecciona así al siguiente hablante para que produzca la segunda parte del par.

(2) Conversación B02, líneas 19-23

19 32H (.pk) / pero sí tú tienes entonces tú tienes acento de Madrid ¿no?
20 (0,7)
21*31M i(a)! sí// ¿(m)? no sé [(risa) es que(:)] no sé(.) en Madrid(.)
22 es(:)// español(:)l(:) sí // general [fno séf] (risa) sí sí (risa)
23 [no hay muchos dialectos no]

Observamos que la hablante 31M inicia su respuesta o segunda parte del par adyacente tras una pausa o lapso (línea 20) de 0,7 segundos. Los lapsos en las alternancias de turno suelen tener una duración aproximada de entre 200 y 500 ms (Levinson y Torreira, 2016), por ello esta toma de turno se produce en una posición retrasada respecto del espacio de transición. Esto se debe a que diseña su respuesta como una respuesta no preferida. Según el sistema de la preferencia (Pomerantz, 2021), existen asimetrías entre

respuestas preferidas y las que no lo son. Las primeras, de las que son ejemplos las respuestas afirmativas, las aceptaciones a invitaciones, etc., se caracterizan por producirse inmediatamente, sin dubitaciones y con un contenido reducido. En este caso, la respuesta se ha diseñado como un desacuerdo parcial, lo cual es una acción no preferida, por lo que vemos que la hablante inicia su turno con demora, con varias dubitaciones y añadiendo explicaciones en la formulación.

Así pues, en el fragmento (1) notamos que la sincronización de la risa, el solapamiento del incremento del turno y el cambio de hablante sin dubitaciones ni lapsos dan muestra de la fluidez y precisión con la que los aprendientes de nivel de dominio alto son capaces de realizar la interacción; mientras que el diseño de la respuesta no preferida en el fragmento (2) nos indica la complejidad o riqueza de significados y acciones que pueden asumir con sus intervenciones.

Alternancias de turno impropias

Alternancias impropias voluntarias convencionales neutras

En ocasiones, el segundo hablante adelanta la toma de turno respecto al punto de compleción del turno en marcha y a la apertura del espacio de transición. De esta forma, inicia su nuevo turno de forma solapada con el fragmento final del turno del primer hablante; esta toma de turno adelantada suele producirse cuando el final del turno y su contenido son predecibles (Drew, 2016; Jefferson, 1984). Lo observamos así en el siguiente fragmento, procedente de una conversación del grupo de nivel A2:

(3) Conversación A03, líneas 27-32

27 06M [(eh)] ¿cómo se dice? (risa)/ fɛn es[pañol]?
 28*05M [i(a)! no] sé(:) (ri[sa (h)])
 29 06M [°no sé°]
 30 (0.4)
 31 05M pero/ en(.) gimnasiot
 32 06M >(a) sí sí sí< gim[nasio]

En la línea 27 la participante 06M inicia una reparación o enmienda a sí misma e iniciada por sí misma (Schegloff *et al.*, 1977). Se trata de la búsqueda de una palabra (“¿cómo se dice?”) (Goodwin y Goodwin, 1986), que quedará resuelta tras una respuesta candidata (línea 31, “gimnasio”) y la aceptación de la solución propuesta (línea 32, “sí, sí, sí, gimnasio”). En el fragmento final del turno que inicia la búsqueda de palabra (línea 27), observamos un posible espacio de transición tras la pregunta, una breve risa, una pausa y posteriormente un posible incremento (Couper-Kuhlen y Ono, 2007; Schegloff, 1996). El diseño del turno ayuda a predecir el contenido del incremento, así como su próxima compleción. Por ello, en la línea 28 la hablante 05M es capaz de adelantar la toma de turno e inicia su respuesta en solapamiento con el fragmento final de 06M. Este tipo de toma de turno adelantada y en solapamiento no supone una violación del principio conversacional de progresividad del turno, que estipula que el hablante que produce el turno en curso debe llevarlo a su compleción y los participantes deben hacer avanzar la interacción (Stivers & Robinson, 2006).

Alternancias impropias voluntarias convencionales pertinentes

En otras ocasiones, el segundo hablante puede emitir un comentario, formular una pregunta o, en sentido general, reaccionar al turno en curso en un punto alejado del espacio de transición y, sin embargo, pertinente, ya que es precisamente en ese punto donde ha entendido o reconoce el futuro desarrollo del turno en curso (Jefferson, 1984); si retrasara la emisión de su intervención a un momento posterior, perdería su relevancia respecto al momento interaccional.

Observemos un ejemplo en (4). El hablante 08H ha iniciado en los turnos anteriores, no recogidos en este fragmento, un relato sobre un estudiante mexicano que asistió como alumno de intercambio a su instituto (línea 172: “mi escuela”) e intenta explicar a su interlocutor, el hablante 07H, que volvió a coincidir con él en la universidad (“el semestre pasado”, línea 187).

(4) Conversación A04, líneas 172-187

172 08H &eto&// hay(.) un// chico mexicano en// (n)(.) en(.) mi escuela t
173 (0,2)
174 07H (mh)
175 (0,5)
176 08H pero(:)// (e) pero ESTE AÑO†
177 07H (m[h])
178 08H [(e)](.) &eto&
179 (0,4)
180*07H (e) ¿ese chico es(.) estaba estudiando en Japón?
181 (0,3)
182 08H sí [sí sí]// (e) po-/ pa-(.) un año
183 07H [(mh)]
184 (0,4)
185 °ajá°
186 08H pero(.) es/ (n) este año &ja nai&/ el// °(ah)°// el semes/tre
187 pa[sado]

En las líneas 172-175 el primer hablante intenta establecer dos referencias de su relato: la de un estudiante mexicano como protagonista y la de su escuela o instituto como el primer marco espacial y temporal del relato. En la línea 176 intenta avanzar al siguiente marco temporal (“este año”, con prominencia prosódica, como se recoge en la transcripción). Observamos en la línea 180 que, tras unas dubitaciones de 08H, el hablante 07H infiere la progresión del relato al segundo marco temporal y la interrumpe en ese preciso momento para asegurarse de que ha interpretado correctamente la primera referencia (“¿ese chico es(.) estaba estudiando en Japón?”). Es importante señalar que, durante las secuencias de relato, el sistema normal de alternancia de turno queda en cierta manera suspendido, puesto que el segundo hablante suele abstenerse de tomar la palabra en los numerosos espacios de transición internos -las secuencias de relato están formadas por varias unidades de turno- y limitar sus intervenciones a continuadores (como (mh), línea 177) o turnos de apoyo hasta la conclusión de la secuencia (Cestero Mancera, 2000b; Schegloff, 1982; Stivers, 2008). Así pues, la intervención de 07H en la línea 180, a pesar de no producirse con solapamiento, es en cierta medida disruptiva, ya que detiene momentáneamente el desarrollo del relato. Sin embargo, la

pertinencia secuencial de esta intervención se demuestra por el hecho de que el segundo hablante la realiza precisamente en la transición entre la primera referencia temporal y la siguiente. Si el hablante 07H retrasara su intervención —que tiene la forma de una reparación iniciada por otro— y el primer hablante continuara avanzando la historia en el segundo marco temporal, correría el riesgo de crear nuevos problemas en la interacción al no entender correctamente el relato.

Alternancias impropias voluntarias convencionales cooperativas

La proyección de los turnos conversacionales hace posible que, en ocasiones, el segundo hablante complete o produzca de manera conjunta el final del turno en curso del primer hablante. En estas alternancias cooperativas el segundo hablante no toma la palabra para emitir un nuevo turno, sino que colabora con el primer hablante para llevar el turno en marcha hasta su compleción. Mediante este recurso interaccional los participantes realizan diferentes acciones sociales que se suelen corresponder con un deseo de mostrar cercanía o filiación con el interlocutor.

Consideraremos tres tipos de alternancias cooperativas: coproducción, búsquedas de palabras y alternancias corales. Cestero Mancera (200a, 2005) considera las alternancias cooperativas de coproducción como alternancias en las que el segundo hablante completa sintácticamente el turno previo. Las alternancias de búsqueda de palabras también completan sintácticamente el turno previo, pero están requeridas pragmáticamente. Esta autora no distingue las alternancias corales.

En ocasiones, el segundo hablante completa en coproducción el turno en curso gracias a la proyección y sin que aparentemente haya sido requerido o invitado por el primer hablante. En el fragmento (5), las dos hablantes, 33M y 34M, recuerdan con emoción la ocasión en la que se conocieron. La rápida alternancia de turnos (casi disruptiva, en la línea 409) y las frecuentes risas muestran un alto grado de cercanía personal.

(5) Conversación B02, líneas 404-415

404 33M °e(:)s que pasa tiempo(.) muy rápido°
 405 34M °sí ¿no?°
 407 (0,5)
 408 °es que [entramos en universidad°]
 409 33M [¿te recue- te recuerdas?](.) con-(.) f¿cómof [(risa)
 410 34M [cuan- fcuándo
 411 nos vimos ¿no?f (risa) después de ceremonia] [¿no?]
 412 33M [(•h:)] f sí(:)f=
 413 34M sí(:) después [de ceremonia]/ yo te hablé ¿verdad?/ yo te hablé(.)
 414 que/ ¿d- de qué departamento [eres? ¿no?]
 415 33M [(risa)]

En la línea 409 la primera hablante emite su turno con un formato o diseño compuesto (Lerner, 1991) que favorece la proyección, puesto que se trata de un predicado (“¿te recuerdas?”) que introduce una interrogativa indirecta (“¿cómo [nos conocimos]?”). Gracias a la proyección, la segunda hablante es capaz de completar el turno en marcha con precisión produciendo una interrogativa indirecta (líneas 410-411), aunque sea ligeramente diferente a la que había iniciado la primera hablante.

Un problema frecuente en la conversación, que generalmente origina secuencias de reparación iniciadas por el primer hablante durante el turno en marcha, es la necesidad de encontrar la palabra o formulación exacta para la idea que se desea expresar. En estas secuencias de búsqueda de palabras (Goodwin y Goodwin, 1986), es el primer hablante el que invita al segundo a completar su turno en curso. En el fragmento (6) se observa cómo la hablante 34M muestra dificultades para referirse a la ciudad de Pompeya, “enterrada” por la erupción del Vesubio (“Vesuvius”, línea 344). Mediante marcas inferenciales como titubeos y vocalizaciones (línea 344) y la fórmula expresa aunque incompleta “no sé có(mo se dice en español)”, la primera hablante invita a la segunda a participar en esta búsqueda de palabras. Tras un lapso de 0,9 segundos (línea 350), la hablante 33M produce una posible formulación (línea 351), en este caso en solapamiento con otra posible formulación de la primera hablante, quien acepta la expresión propuesta por la segunda tras el final del solapamiento (“sí”, línea 352).

(6) Conversación B02, líneas 344-354

344 34M de volcán(:)(.) °(ay) no sé có-°/ (e:) &Vesuvius&// volcán
 345 33M i(a[:])!
 346 34M [es p- por la e]xplotación de(.) volcánt
 347 (0,2)
 348 33M (m)
 349 34M una ciudad// (•h)
 350 (0,9)
 351*33M en- [en- en- enterrado]
 352 34M [ya está abajo de arina] de sí(.) [es]te ya está(:)/ cubie-
 353 cubierto de(.) arina
 354 33M [(a)]

Finalmente, señalaremos un tercer tipo de alternancia impropia cooperativa, las alternancias cooperativas corales (Lerner, 2002). En la interacción, existen determinadas secuencias y acciones (como saludos y despedidas, brindis, la risa, etc.) que se realizan simultáneamente y no de manera seriada. En las alternancias cooperativas corales, los hablantes también producen sus intervenciones simultánea y sincronizadamente, si bien en el contexto secuencial de la alternancia de turno. Encontramos escasos ejemplos en nuestro corpus y parecen indicar que las listas en la conversación es un formato que favorece este fenómeno. Así se aprecia en el fragmento (7), en el que las participantes 33M y 34M conversan sobre los países y lugares de Sudamérica que han visitado.

(7) Conversación B02, líneas 186-197

186 33M y también (m)/ porque(:)/ todavía no he estado(:)// o- a la(:) a(:)
 187 los otros países [en(:):]/ Suramérica†
 188 34M [(m:)]
 189 (m:)
 190 (0,8)
 191 33M a eso quiero ir también

192 (1,1)
 193*34M [>como por ejemplo< Colombia(:) Chile Argentina]
 194*33M [como(:) Colombia(:) Chile(:) Argenti]na
 195 34M (a:)/ °qué bien°=
 196 33M [Perú]
 197 34M [me intere]sa también(.)

En la línea 192 se produce una pausa notable (1,1 segundo). Tras ella, los dos hablantes comienzan su producción con el formato de una lista. Como se observa en la transcripción, mediante los alargamientos y emisión a mayor velocidad, logran coordinarse para producir, en solapamiento y de forma simultánea —no se trata de repeticiones por parte de un hablante— la lista formada por tres elementos.

Alternancias impropias voluntarias no convencionales

Las alternancias impropias voluntarias convencionales que hemos analizado en los apartados anteriores no constituyen violaciones de las reglas del sistema de turno, a pesar de producirse en puntos alejados de los espacios de transición. Mediante este recurso interaccional, los hablantes realizan diferentes acciones sociales y ayudan, o al menos no dificultan, la progresión del turno en curso.

Por el contrario, en otras ocasiones sí es apreciable tanto la violación de las reglas de toma de turno como el deseo de dificultar o impedir la progresión del turno o de la secuencia. Dado que no es posible justificar estas alternancias según el sistema de alternancia de turnos sino por otras razones —si bien es posible que se encuentren en el contexto de interacción próximo—, se califican como alternancias impropias no convencionales. Observemos el fragmento (8). En la línea 290 encontramos una alternancia de turno impropia que, aun injustificada si atendemos al modelo SSJ, puede ser explicada por el contexto de interacción inmediato.

(8) Conversación A02, líneas 276-296

276 04M [(risa)] fme levanto// en(:)/ i(a)! &chigau& a las(u) siete
 277 (0,3)
 278 03M i((be))! (ri[sa])
 279 04M [(risa)] sí fpor[que porque] &eto&f porque puedo(:)(.)
 &eto& [venir a(:)]
 280 03M [¿en serio?]
 281 [((tan tarde))]
 282 tan tarde [(risa) (m)]
 283 04M [universida]d(o)
 284 (0,3)
 285 03M (m)
 286 04M &eto& en(:) (1,8) treinta
 287 (0,2)
 288*03M i(m)! sí hoy (tres palmadas)=
 289*04M >i(a) no no no [no treinta]<
 290*03M [>escúchame es<]cúchame(.) hoyt=
 291*04M (e)(.) sí sí [sí]
 292 03M [hoy]// (m) yo (m:) (risa) °&eto&° yo llegué(t.) a/

293 ya a la(:) clase/ hace (1.1) quinto quinto &janaidesu&=
 294 04M ¿quince?
 295 03M quince [quin]ce minutos
 296 04M [(m)]

En el fragmento anterior, las dos participantes hablan sobre su vida cotidiana. En unos turnos previos, no recogidos en el fragmento, la hablante 04M había afirmado que la hablante 03M llegaba habitualmente con retraso a clase por la mañana, y en las líneas 276-285 le explica a qué hora se levanta ella y cuánto tiempo tarda en llegar a la universidad. Tras ciertas disfluencias, titubeos y una prolongada pausa (línea 286), la hablante 03M inicia un nuevo turno (línea 288) e introduce un nuevo elemento mencionable que se aleja del desarrollo del turno en curso y que marca con un recurso quinésico o multimodal (las “tres palmadas” anotadas en la transcripción). A pesar de ello, la hablante 04M continúa con su turno previo (línea 289), por lo que 03M vuelve a intentar tomar la palabra, esta vez con un recurso expreso (“escúchame, escúchame”, línea 290), lo cual es finalmente aceptado por 04M (línea 291). Observamos que con su intervención, la hablante 03M no solo interrumpe el turno en curso sino también el desarrollo secuencial proyectado por la hablante 04M (Sidnell, 2010, p. 53).

Alternancias de turno impropias involuntarias producidas por anomalías de coordinación y secuenciación

La impropiedad de las alternancias que estudiaremos en este apartado resulta de la aplicación de las reglas del sistema SSJ, si bien con efectos no deseados que entran en colisión con esas mismas normas y que los hablantes deben solventar. Consideremos un ejemplo. En el fragmento (9), las hablantes 37M y 38M hablan de los viajes que una de ellas realizó durante su estancia de estudios en España.

(9) Conversación B04, líneas 098-111

098 37M [sí yo fui a](:) Alemania y(:)
 099 38M ¿Francia?
 100 37M Francia
 101 (0,3)
 102 y {NOMBRE} tam[bién]
 103 38M [los] en(:) autobús ¿no? (r[is]a)
 104 37M [ésí síf en autobús
 105* (risa)]/ [para ahorrar mi dinero]
 106*38M [casi casi(:)] veinticuatro [horas (h)]
 107 37M [sí veinticuatro] ho[ras pero
 108 solo me costó(:)]// (e[:])
 109 38M [(risa)]
 110 [i(a:)]! un po[co=
 111 37M 37M no sé sí muy po[co]

En la línea 103, la hablante 38M produce su turno referido a la otra interlocutora y añade un apéndice interrogativo para solicitar confirmación, por lo que se convierte en la primera parte de un par adyacente. En la línea 104 la hablante 37M produce la segunda parte del par adyacente y, tras una breve risa y un lapso (línea 105), realiza un incremento a su turno anterior. Dado que mediante la compleción sintáctica y

pragmática, la risa y la pausa de la línea 105 se había marcado el inicio del espacio de transición, en aplicación de las normas del modelo SSJ, en ese punto cualquiera de las dos hablantes podría tomar el turno mediante autoselección. Así ocurre en las líneas 105 y 106, donde coinciden en solapamiento el incremento del turno anterior por parte de 37M (“para ahorrar mi dinero”) y el nuevo turno por parte de 38M (“casi casi(:) veinticuatro horas”). En la conversación cotidiana se tiende a evitar el habla solapada, por lo que ambas interlocutoras deben solucionar esta circunstancia (Schegloff, 2000). Observamos que la hablante 38M alarga los sonidos finales del fragmento que está solapado (línea 106); de esta forma la hablante 37M puede completar su turno y ella proseguir su intervención ya sin habla solapada.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos descrito y analizado desde el punto de vista de la acción social qué tipos de alternancias producen los aprendientes japoneses de ELE cuando conversan en la L2. Hemos considerado ejemplos de los diferentes tipos de alternancias propias e impropias, según la clasificación propuesta por Cestero Mancera (2000a, 2005), que hemos encontrado en diez conversaciones de nuestro *Corpus oral para el estudio de la conversación en español de aprendientes japoneses de ELE*.

En los ejemplos analizados hemos observado que los estudiantes ordenan su interacción con precisión mediante las reglas del sistema SSJ, que son capaces de realizar diferentes acciones significativas mediante un uso impropio pero voluntario de esas mismas reglas y que pueden solucionar las contingencias producidas por anomalías de coordinación o secuenciación para volver al estado normal de interacción.

En definitiva, nuestro trabajo sugiere que la clasificación propuesta por Cestero Mancera (2000a, 2005) es adecuada para analizar conversaciones de aprendientes japoneses de ELE, en línea con el trabajo de Rubio Lastra (2012) sobre aprendientes de ELE cuya lengua materna es el chino. En futuros estudios, pretendemos analizar con técnicas cuantitativas y cualitativas cómo los aprendientes japoneses de dos niveles de dominio diferentes diversifican y usan con mayor precisión las prácticas interaccionales relacionadas con la alternancia de turnos cuando conversan en ELE, así como la posible influencia de la lengua materna en la forma en la que realizan la interacción en la L2. Esto nos permitirá comprender el desarrollo de su competencia interaccional.

REFERENCIAS

- Briz Gómez, A. (2018). Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística. En *Al hilo del español hablado. Reflexiones sobre pragmática y español coloquial* (pp. 15-22). Editorial Universidad de Sevilla.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.
- Cestero Mancera, A. M. (2000a). *El intercambio de turnos de habla en la conversación (análisis sociolingüístico)*. Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (2000b). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Cestero Mancera, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Arco Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2016). *La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su*

- enseñanza en ELE. *Linred: Lingüística en la red* (XIV).
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press.
- Couper-Kuhlen, E., y Ono, T. (2007). 'Incrementing' in conversation. A comparison of practices in English, German, and Japanese. *Pragmatics*, 17(4), 513-552. <https://doi.org/10.1075/prag.17.4.02cou>
- Couper-Kuhlen, E., y Selting, M. (2018). *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge University Press.
- Drew, P. (2016). «Quit talking while I'm interrupting»: A comparison between positions of overlap onset in conversation. En M. Haakana, M. Laakso, y J. Lindström (Eds.), *Talk in interaction: Comparative Dimensions*. (pp. 70-93). SKS. <https://doi.org/10.21435/sflin.14>
- Ford, C. E., y Thompson, S. A. (1996). Interactional units in conversation: Syntactic, intonational and pragmatic resources for the management of turns. En E. Ochs, E. A. Schegloff, y S. A. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar* (pp. 134-184). Cambridge University Press.
- García García, M. (2014). *La competencia conversacional en español como lengua extranjera: Análisis y enfoque didáctico*. Universidad de Alcalá.
- García Ruiz-Castillo, C. (2022). Creación de un corpus oral para el estudio de la conversación en español de aprendientes japoneses de ELE. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 25, 155-170. <https://doi.org/10.15027/51967>
- Goodwin, M. H., y Goodwin, C. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62(1-2), 51-76. <https://doi.org/10.1515/semi.1986.62.1-2.51>
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hayashi, M. (2013). Turn allocation and turn sharing. En J. Sidnell y T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 167-190). Wiley-Blackwell.
- Iwasaki, S. (2009). Initiating interactive turn spaces in Japanese conversation: Local projection and collaborative action. *Discourse Processes*, 46(2-3), 226-246.
- Jefferson, G. (1984). Notes on some orderliness of overlap onset. En V. D'Urso y P. Leonardi (Eds.), *Discourse analysis and natural rhetoric* (pp. 11-38). Cleup Editore.
- Kasper, G., y Wagner, J. (2014). Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 171-212.
- Lerner, G. H. (1991). On the syntax of sentences-in-progress. *Language in Society*, 20(3), 441-458.
- Lerner, G. H. (2002). Turn-sharing: The choral co-production of talk in interaction. En C. E. Ford, B. A. Fox, y S. A. Thompson (Eds.), *The language of turn and sequence* (pp. 225-256). Oxford University Press.
- Levinson, S. C., y Torreira, F. (2016). Timing in turn-taking and its implications for processing models of language. En J. Holler, K. H. Kendrick, M. Casillas, y S. C. Levinson (Eds.), *Turn-Taking in Human Communicative Interaction* (pp. 10-26). Frontiers Media. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00731>
- Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29(3), 404-427. <https://doi.org/10.1093/applin/amm052>
- Pekarek Doehler, S. (2019). On the nature and the development of L2 interactional competence. En M. R. Salaberry y S. Kunitz (Eds.), *Teaching and testing L2 interactional competence* (pp. 52-103). Routledge.
- Pérez Ruiz, J. (2011). *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses*

- de ELE [Tesis doctoral]. Universidad Nebrija.
- Pomerantz, A. (2021). Agreeing and disagreeing with Assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. En A. Pomerantz (Ed.), *Asking and Telling in Conversation* (p. 11-64). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190927431.003.0002>
- Rubio Lastra, M. (2012). *El mecanismo de las interrupciones en la conversación de alumnos taiwaneses de español como lengua extranjera*. Universidad de Alcalá.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: Some uses of «uh huh» and other things that come between sentences. En D. Tannen (Ed.), *Analyzing Discourse: Text and Talk* (pp. 71-93). Georgetown University Press.
- Schegloff, E. A. (1996). Turn organization: One intersection of grammar and interaction. En E. Ochs, E. A. Schegloff, y S. A. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar* (pp. 52-133). Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, 29(1), 1-63. <https://doi.org/10.1017/S0047404500001019>
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., y Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Schegloff, E. A., y Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Searle, J. R. (2017). *Creando el mundo social: la estructura de la civilización humana*. Paidós.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. Willey-Blackwell.
- Sidnell, J. (2013). Basic conversation analytic methods. En J. Sidnell y T. Stivers (Eds.), *The handbook of Conversation Analysis* (pp. 77-99). Blackwell Publishing.
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1) 31-57. <https://doi.org/10.1080/08351810701691123>
- Stivers, T., y Robinson, J. D. (2006). A preference for progressivity in interaction. *Language in Society*, 35(3), 367-392. <https://doi.org/10.1017/S0047404506060179>
- Tanaka, H. (1999). *Turn-taking in Japanese conversation: A study in grammar and interaction*. John Benjamins.
- Thornbury, S., y Slade, D. (2006). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge University Press.

APÉNDICE 1. CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN

[]	Inicio y final de habla solapada.
-	Reinicio y autointerrupción sin pausa.
(.)	Pausa corta, difícil de medir o inferior a 0,2 segundos.
/	Pausa inferior a 0,5 segundos.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
(0.7)	Indicación en segundos de la duración de una pausa, lapso o silencio.
(:)	Alargamiento del sonido que lo precede.
(h)	Espiración audible y con posible implicación secuencial.
(•h)	Aspiración audible y con posible implicación secuencial.
£ £	Discurso emitido con voz sonriente.
(risa, tos...)	Fenómenos relacionados con la interacción y la emisión del turno.
{NOMBRE}	Fragmento anonimizado.
(())	Transcripción dudosa. Si aparece en blanco, porción ininteligible.
° °	Porción de discurso emitida con intensidad baja, próxima al susurro.
& &	Porción de discurso en otro idioma. Si se trata de japonés, se ha transliterado.
(.pk)	Chasquido de lengua
(m), ¡(a)!	Vocalizaciones
¡!	Exclamaciones
¿?	Interrogaciones y apéndices del tipo “¿no?”.
↑	Inflexión melódica ascendente.
=	Sucesión inmediata de turno.

APÉNDICE 2. GRABACIONES ANALIZADAS

Código conversación	Fecha de la grabación	Universidad	Tiempo de grabación	Inicio del intervalo de transcripción	Final del intervalo de transcripción	Tiempo de transcripción
A01	14/12/2018	Sofía	15:04	4:52:00	14:52:00	10:00
A02	14/12/2018	Sofía	18:14	2:47:00	12:56:00	10:09
A03	19/12/2018	Sofía	13:15	2:30:00	12:39:00	10:09
A04	19/12/2018	Sofía	11:35	1:11:00	11:16:00	10:05
A05	20/12/2018	Sofía	14:38	3:02:00	13:22:00	10:20
B01	14/10/2019	TUFS	14:03	4:00:00	14:01:00	10:01
B02	14/10/2019	TUFS	12:46	2:14:00	12:25:00	10:11
B03	06/11/2019	Sofía	14:01	3:31:00	13:38:00	10:07
B04	12/12/2019	KUFS	13:13	1:17:00	11:22:00	10:05
B05	06/11/2019	Sofía	13:36	0:07:00	10:39:00	10:32

Nota: Sofía (Universidad Sofía, Tokio), TUFS (Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio), KUFS (Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto). Véase García Ruiz-Castillo (2022) para más detalles.

ABSTRACT

Deviant turn-taking practices in conversation in Spanish as a Foreign Language by Japanese learners

Carlos GARCÍA RUIZ-CASTILLO

Institute for Foreign Language Research and Education
Hiroshima University

In the Second Language Acquisition field, there is a growing body of research that aims to characterize the interactional competence development of foreign language (L2) learners in terms of how they increasingly organize their interaction with more precision and with a wider variety of practices (Pekarek Doehler, 2019). In addition, Interactional Linguistics assumes that the characteristics of a certain language may affect how interaction is held in that language (Couper-Kuhlen & Selting, 2018). To date, little is known about how Japanese students of Spanish as a Foreign Language (ELE) conduct everyday conversation in the L2. In the present study, I analyze turn-taking practices, a central system for organizing oral interaction, in dyadic conversations between Japanese learners of ELE. I focus on the more complex social actions participants perform using deviant turn-taking practices. The analysis is guided by a classification of turn-taking practices proposed by Cestero Mancera (2000a, 2005) for conversations held in Spanish by native speakers. In the core of the article, I present and discuss examples of how Japanese learners of ELE, when maintaining a conversation in the L2, perform actions such as starting the conversational turn before the other speaker's ongoing turn reaches a possible completion, commenting on and asking about the content of the other speaker's ongoing turn at relevant places, completing the other speaker's turns cooperatively, interrupting the course of the sequences, and managing contingencies such as simultaneous turn beginnings. These findings support the use of Cestero Mancera's categories in future research.

要 約

日本人 SFL 学習者によるスペイン語会話における逸脱したターンテイキング

ガルシア ルイス カスティージョ・カルロス
広島大学外国語教育研究センター

第二言語習得分野では、外国語 (L2) 学習者が、より精緻で多様な実践を伴いながらどのように相互作用を組織化するかという観点で、相互作用能力の発達を特徴づけようとする研究が増加している (Pekarek Doehler, 2019)。さらに、相互作用言語学では、ある言語の特性が、その言語での会話のあり方に影響を与える可能性があるかと仮定している (Couper-Kuhlen & Selting, 2018)。これまで、外国語としてのスペイン語 (ELE) を学ぶ日本人学習者がスペイン語でどのように日常会話を行うのか、あまり知られていない。本稿では、日本人 ELE 学習者間の会話から、相互作用を組織化するための中心的なシステムであるターンテイキングの実践例を定性的に分析する。その際、学習者が逸脱したターンテイキングを用いて行う、より複雑な社会的行動に注目し、Cestero Mancera (2000a, 2005) がネイティブスピーカーによるスペイン語の会話に対して提案したターンテイキング慣行の分類に従って分析する。本稿では、ELE の日本人学習者が L2 で会話続ける際に、相手の進行中のターンが完了する前に会話のターンを開始する、適切な場所で相手の進行中のターンの内容についてコメントしたり尋ねたりする、相手のターンを協調的に完了する、シーケンスの進行を中断する、同時ターン開始などの不測の事態を管理する、などの行動を行う例を示して議論する。この分析で採用された分類は、その後の定量的研究が可能になることを示唆している。