

Interrumpir o no interrumpir: claves para una competencia interactiva¹

ADRIÀ PARDO LLIBRER

Universidad de Salamanca

pardo.llibrer@usal.es

Resumen: En este ensayo, se proponen las primeras bases para una competencia interactiva, que vaya más allá de las habilidades gramaticales y léxicas del Marco Común de Referencia Europeo. Nos interesamos por fenómenos transversales desatendidos en la comunicación, de entre los cuales destacamos lo que comúnmente se denomina *interrupción*. Lejos de ser un hecho propio del habla disruptiva, argumentamos que la interrupción desempeña funciones clave en la formulación discursiva y la cortesía comunicativa. La comprensión y el dominio de este fenómeno son esenciales para participar eficazmente en conversaciones informales; por ello, partiendo del análisis conversacional y el modelo de segmentación discursiva del grupo Val.Es.Co., esbozamos algunas técnicas con las que podría enseñarse esta competencia en el aula, desde un enfoque práctico basado en la comprensión de la interrupción en los contextos de inmediatez comunicativa.

Palabras clave: interrupción, toma de turno, competencia interactiva, modelo Val.Es.Co.

To interrupt or not to interrupt: some key ideas for an interactional competence

Abstract: This essay proposes some initial foundations for an interactional competence that goes beyond the grammatical and lexical skills of the European Common Framework of Reference. The focus is on overlooked transversal phenomena in communication, focusing on interruption. Far from being a disruptive speech act, I argue that interruption plays a relevant role in discursive organization and communicative politeness. Understanding this phenomenon is essential for effectively participating in informal conversations. From a conversational analysis point of view, I follow the ValEsCo model for discourse segmentation and sketch out how to teach this competence in the classroom, offering a practical approach based on understanding interruption within the face-to-face communicative context.

Key words: interruption, turn-taking, interactional competence, Val.Es.Co. Model.

1. ¿Cabe una competencia (más) interactiva en el aula?

Aunque el *Marco Común de Referencia Europea para las Lenguas* (2020) no enumera explícitamente las competencias fonéticas, gramaticales, léxicas, pragmáticas o

¹ Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto CIPROM/2021/038 *Hacia la caracterización diacrónica del siglo XX (DIA20)*, de la Generalitat Valenciana, y al proyecto de I+D+I PID2021-125222NB-I00 *Aportaciones para una caracterización diacrónica del siglo XX*, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER («Una manera de hacer Europa»).

culturales como entidades separadas, estas están implícitas en las habilidades de comprensión y expresión tanto oral como escrita en cada nivel. Así, la competencia fónica se refleja en competencias específicas, como la capacidad de comprender y producir sonidos; la competencia gramatical se evalúa según la precisión y corrección del uso de la sintaxis; la competencia léxica, en la capacidad de elegir las palabras adecuadas, etc. Por su parte, la competencia pragmática involucra el uso efectivo del lenguaje en situaciones específicas (teniendo en cuenta factores como la formalidad o el propósito comunicativo) y la competencia cultural –si bien de manera muy vaga– vendría a implicar la comprensión y la capacidad de funcionar en contextos culturales diversos.

La idea de fondo es que estas competencias están integradas en la evaluación global de las habilidades lingüísticas en el *Marco Común*. Ahora bien, de manera transversal a todas estas competencias, no se detalla explícitamente la enseñanza de competencias específicas relativas a las exigencias que impone la conversación coloquial (tales como saber cuándo intervenir, en qué momento hay que callar o, lo que aquí nos ocupa, cómo gestionar las interrupciones con los demás). En suma, mientras que el *Marco Común* proporciona un aparato prolijo para la enseñanza de la lengua como sistema gramatical, cabe considerar una expansión (o profundización) en el ámbito de la enseñanza de las habilidades conversacionales, al menos si lo que se quiere es abordar de manera más completa las necesidades lingüísticas de los estudiantes en situaciones prácticas y cotidianas.

Cuestiones como la gestión de los silencios, la proxemia o los gestos constituyen todos ellos fenómenos tradicionalmente considerados *paraverbales*; actualmente (Cabanes Pérez 2023: 73 y sigs.), se prefiere el término multimodalidad para este tipo de fenómenos lingüísticos que no se reduce al sistema gramatical, sino que depende de la interacción entre los hablantes. Por añadidura, estos fenómenos tampoco pueden circunscribirse ni a una competencia estrictamente pragmática (exceden la mera adecuación situacional), ni a una competencia estrictamente sociocultural (están sujetos a las costumbres de una comunidad de hablantes, pero también gestionan significados), y parecen formar parte de una competencia distintiva que –a falta de un mejor término– denominamos interactiva. De entre las competencias específicas que pueda abarcar esa competencia que llamamos interactiva, nos interesa aquí el dominio de la interrupción, como hecho lingüístico propio de la conversación coloquial española.

2. La interrupción: no siempre descortés ni entorpecedora

Frente a las generalizaciones etnocéntricas de algunos planteamientos anglosajones (Brown y Levinson, 1987), Bravo y Briz (2004) plantean una distinción operativa entre *culturas de acercamiento* y *culturas de distanciamiento*. A grandes rasgos, puede decirse que las culturas de acercamiento presentan unas relaciones sociales más horizontales, mientras que las culturas de distanciamiento son más jerárquicas o estratificadas; asumiendo esta simplificación, desde el punto de vista lingüístico, cada cultura desarrolla formas diferentes a la hora de interactuar, de modo que aquello que en una comunidad de hablantes puede considerarse, por ejemplo, excesivamente marcado, en otras puede percibirse como insuficiente. Pongamos por caso las fórmulas de

tratamiento de dos naciones hispanohablantes como España y Chile: escribir un correo *hablando* de usted a un profesor de la Universidad Complutense es más que suficiente para un estudiante madrileño, mientras que uno de Valparaíso se servirá de un mayor número de técnicas *reglamentarias* (*Estimado profesor, junto con saludarle, quisiera por favor...*).

En este sentido, el fenómeno de la interrupción es especialmente relevante para la interacción en la conversación coloquial de un estudiante de español, en general, y de un estudiante de español en España, en particular. Esto se aprecia en el hecho de que, en una conversación coloquial (esto es, en una conversación con fines estrictamente interactivos, *afiliativos*, y no necesariamente transaccionales; Briz 2018), las interrupciones no se perciben, al menos no siempre, como un gesto descortés –*de mala educación*–, sino que favorecen la interacción y, en ciertas ocasiones, es imprescindible recurrir a ellas, ya sea para tomar el turno de palabra (que, de otra manera, el resto de interlocutores –especialmente en las culturas hispánicas– no están dispuestos a ceder), ya para mantener el turno una vez nos hallamos en posesión de este o, incluso, para mostrarse cooperativo –y, por consiguiente, cortés– con otro hablante cuando este está en el uso de la palabra. Estas tres funciones de la interrupción (toma del turno, mantenimiento del turno y cortesía) han recibido una sólida caracterización lingüística (§ 2.1) y pueden objetivarse mediante un sistema de segmentación discursiva (§ 2.2).

2.1. Lo que llamamos interrupción desde la óptica del análisis conversacional

En nuestra cultura, la tradición dialéctica platónica, la perfecta distribución entre lo que dicen los diferentes personajes en el teatro clásico o –más actual– los guiones cinematográficos hollywoodienses han configurado una concepción del diálogo *zigzagueante*, en el cual lo que dice un hablante está en perfecta alternancia con lo que dice otro². Así, no sería raro encontrar en cualquier manual de español una conversación como la que sigue:

- (1) —¿Qué tal, Luis?
 —Muy bien, gracias, ¿qué tal estás tú, Jorge?
 —Bien también, gracias. Oye, ¿te gusta la paella?
 —Por supuesto, ¡me encanta!
 —¡Estupendo! El domingo voy a preparar una, ¿quieres venir?
 —¡Con mucho gusto!

Como esquema del coloquio, esta alternancia perfecta entre las intervenciones de Luis y las intervenciones de Jorge es verdadera; sin embargo, se revela insuficiente cuando acudimos a muestras de habla real³:

- (2) B: que– haberte compra un Pecé ¡coño!
 A: no↓ porquee yo[es el único↑ es el=]
 C: [¿te has compra un ordenador?]

² En línea con la idea de *oralidad concepcional*: vid. López-Serena, 2021.

³ Pons Bordería, Salvador (dir.): *Corpus Val.Es.Co. 3.0*. <<http://www.valesco.es>> [12/10/2023].

A: = sí

B: pero el [Pecé con– yee=]

A: [pero hace yaa un mes]

B: =TONI A: es el único que puedo[utilizar]

B: [el Pecé] con [Güindou↑]

C: [¿y dónde te lo] has compraó?

B: es lo mismo que Maquintos

A: ya ya [con ventanillas y eso] C: [¿de qué marca te lo has compraó↑?]

En este ejemplo, unos amigos charlan sobre diferentes tipos de ordenadores; de acuerdo con las convenciones de transcripción para conversaciones coloquiales, todo cuanto aparece entre corchetes son fragmentos de habla que se producen al mismo tiempo que el fragmento de habla entre corchetes anterior. Todos estos casos, en la medida en la que un hablante no espera a que otro acabe de hablar para proferir un nuevo enunciado, se reconocen intuitivamente como interrupciones.

Para los objetivos del presente trabajo, alineamos el fenómeno que generalmente se denomina interrupción (y que es el término que, a nuestro parecer, hay que mantener para su enseñanza en el aula de E/LE, pues es el más transparente) con el del *habla solapada*, *solapamiento* o *superposición* (Grupo Val.Es.Co., 2014; *overlapping* en Schegloff, 2000). Como advierte Espinosa Guerri (2019), el funcionamiento de los fenómenos enteramente dependientes de la interacción se puede sistematizar a partir de un modelo de segmentación discursiva. Seguidamente, introducimos la estructura de la interacción dialogal, lo que nos permitirá plantear unas primeras pautas para la enseñanza del uso de la interrupción.

2.2. Sobre la estructura de la interacción

Un modelo de segmentación discursiva es un sistema que permite distinguir unidades de base pragmática en el análisis del habla. El modelo Val.Es.Co. persigue una segmentación de la conversación coloquial, en unidades discursivas y sin residuos (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2003; Grupo Val.Es.Co., 2014; Espinosa Guerri, 2016). El objetivo de esta segmentación es ofrecer una *sintaxis del habla* con la que poder explicar ciertos fenómenos propios de la interacción. Concretamente, el modelo Val.Es.Co. se articula en torno a ocho unidades discursivas: *discurso*, *diálogo*, *intercambio*, *alternancia de turnos*, *turno*, *intervención*, *acto* y *subacto*. Estas unidades pertenecen a dos niveles distintos, *dialogal* y *monologal*:

NIVEL	DIMENSIONES		
	ESTRUCTURAL	SOCIAL	INFORMATIVA
Dialogal	discurso diálogo intercambio	alternancia de turnos	
Monologal	intervención acto	turno	subacto

Imagen 1. Unidades discursivas del modelo Val.Es.Co. para la segmentación de la oralidad según niveles y dimensiones

El nivel dialogal relaciona los enunciados de dos o más hablantes, mientras que el nivel monologal hace referencia al enunciado en sí. Asimismo, las unidades se organizan en tres dimensiones distintas: *estructural*, *social* e *informativa*. Las unidades de la dimensión estructural son aquellas que permiten dividir el continuo conversacional, mientras que la dimensión social remite al papel de los interlocutores en la toma del turno de palabra. Por su parte, la dimensión informativa tiene que ver con el contenido conceptual o procedimental de las formas lingüísticas utilizadas.

A nuestros efectos, son especialmente relevantes las unidades del nivel dialogal (especialmente, *intercambio* y *alternancia de turnos*), así como las unidades *intervención* y *turno* del nivel monologal, pues constituyen las herramientas teóricas básicas para explicar la intervención y, eventualmente, llevar a cabo una transposición didáctica al aula de E/LE:

- INTERCAMBIO—. Los intercambios funcionan como pares adyacentes de intervenciones. La sucesión de intercambios constituye lo que conocemos como diálogo y, en toda conversación, los intercambios toman forma según habla un hablante, luego habla otro y, así, sucesivamente. Diálogos *artificiales* como el del ejemplo (1), pero también *reales* como (2), son sucesiones de intercambios:

(1')  —¿Qué tal, Luis?
—Muy bien, gracias, ¿qué tal estás tú, Jorge?

(2')  B: [el Pecé] con [Güindou↑]
C: [¿y dónde te lo] has comprao?

- ALTERNANCIA DE TURNOS—. El correlato del intercambio en la dimensión social es la alternancia de turnos: en el ejemplo (1), la correspondencia entre el intercambio y la alternancia de turnos de palabra es simétrica (acaba un hablante de decir algo, este se calla y, entonces, habla el siguiente); sin embargo, como se ve en el ejemplo (2), la correspondencia entre las intervenciones y el turno de palabra no siempre es perfecta.

- INTERVENCIÓN—. La intervención es la contribución de un hablante a una conversación coloquial. El modelo Val.Es.Co. distingue tres tipos de intervenciones: las que inician el habla, o *intervenciones iniciativas* (abreviado, *Ii*), las que reaccionan al habla previa, o *intervenciones reactivas* (abreviado, *Ir*), y las que reaccionan al habla anterior al tiempo que generan habla posterior, o *intervenciones reactivo-iniciativas* (abreviado, *Iri*). En un diálogo *ad hoc*:

(3) 1A: Hola, Luis

1B: Hola, ¿qué tal?

2A: Todo bien, ya tengo ganas de que sea fin de semana

2B: claro

3A: Además, este finde vienen mis padres de visita y tengo ganas de verlos

3B: ¡Qué bien! Pues dales recuerdos

En el ejemplo (3), la intervención 1A es una intervención iniciativa, puesto que inicia el diálogo, mientras que la intervención 1B es reactivo-iniciativa (responde al saludo inicial y, a su vez, genera una respuesta por parte de Luis); en general, las intervenciones iniciativas son las menos en un diálogo y las reactivo-iniciativas, las más (pues construyen los encadenamientos discursivos). Las intervenciones reactivas son casos como 2B: el hablante B reacciona –valiéndose del marcador *claro*– a lo dicho antes por A, pero en este caso no inicia habla nueva, sino que A continúa hablando de su plan del fin de semana.

- TURNO—. La diferencia entre *intervención* y *turno* radica en que, mientras que una intervención queda delimitada estructuralmente por el cambio de emisor, un turno debe, además, *ser aceptado* por el otro interlocutor. Por ejemplo:

(4) 1A: ¡no te lo vas a creer!, el otro día le dije me encontré a Pedro

1B: ¿a Pedro?

2A: y el tipo iba con un Ferrari del tamaño de un piano

2B: pero-

3A: ¡resulta que le ha tocado la lotería! INCREÍBLE, ¿no?

3B: pero, ¿quién es Pedro?

En este caso, podemos identificar fácilmente seis intervenciones (tres del hablante A y tres del hablante B); sin embargo, únicamente podemos contar dos turnos. Un primer turno sería el de A, que abarcaría desde 1A hasta 3A, con poca suerte para el hablante B, que solo consigue el turno cuando A acaba de contar su anécdota y por fin consigue preguntar aquello que había intentado preguntar en dos intervenciones anteriores («¿quién es Pedro?»).

Como vemos en (3), en el coloquio, una intervención como la de 2B, que valida el turno del otro hablante contribuyendo con un simple *claro*, sería una interrupción (en la medida en que el turno lo mantiene el otro hablante); ahora bien, también serían interrupciones casos como (4), donde el turno se está disputando para poder intervenir

con mayor eficacia comunicativa en la conversación. A partir de esta descripción de la interacción, podemos explicar de diferentes maneras el fenómeno de la interrupción a los estudiantes de E/LE y, de este modo, sugerir a este respecto las claves para una competencia interactiva.

3. Claves para una competencia interactiva

Desde el punto de vista del analista de la conversación, la interrupción, como categoría lingüística, no existe: lo que tenemos son diferentes maneras de gestionar el turno y la intervención en la sucesión de intercambios que constituye todo diálogo. Estas categorías, eso sí, nos permiten esbozar tres cuestiones fundamentales relacionadas con la interrupción tal y como la entienden los hablantes y, por ende, los estudiantes de español: la interrupción en la toma de turno (§ 3.1), la interrupción como estrategia de cortesía (§ 3.2) y la interrupción como gestora del silencio (§ 3.3), que a continuación presentamos.

3.1. La interrupción como mecanismo de la toma de turno

Una de las situaciones más frecuentes a las que se enfrenta un estudiante de español, proveniente de otras realidades sociológicas, cuando pisa por primera vez la península, es la de un dominio competente del idioma desde el punto fónico, gramatical y léxico que, sin embargo, no le garantiza el entrar en una conversación. Esto responde a que la conversación coloquial española es una *lucha por el turno* constante, en la que puede intervenir cualquiera y, por tanto, la correspondencia *ideal* entre intervenciones y turnos es excepcional. Esto se traduce en un solapamiento continuo entre las intervenciones de los hablantes, por lo que el estudiante debe conocer que, en términos generales, es necesario interrumpir a los demás interlocutores para que en un momento dado su intervención se constituya en turno, en lugar de *esperar* a que el intercambio finalice y el resto de hablantes le ceda la palabra o el silencio lo permita.

Se trata de una instrucción práctica, que bien podría llevarse a cabo a través de dramatizaciones conversacionales, mediante el empleo de materiales audiovisuales (con películas o series que reproduzcan adecuadamente la interacción propia de una cultura de acercamiento) o, incluso, practicando la conversación en el aula con un profesor que se encargue de interrumpir ocasionalmente a los alumnos, a modo de entrenamiento en contextos fingidamente coloquiales.

El hecho de que el estudiante extranjero necesite interrumpir a los demás hablantes para que su intervención se pueda constituir en turno guarda relación con los fines interactivos –de generación de lazos– en la conversación coloquial, por lo que es necesario que un estudiante sepa de antemano, no solo que esto no es descortés, sino que es marcadamente cortés cuando el turno no está en disputa.

3.2. La interrupción como estrategia de cortesía

En efecto, cuando el turno no está en disputa –o, en una terminología inteligible para los estudiantes, cuando lo que procede es escuchar al otro–, igualmente la interrupción es necesaria. En este sentido, frente a la menor presencia de elementos fáticos por parte

de los hablantes de otros países cuando no se está en posesión del turno, es importante en la conversación coloquial española llevar a cabo pequeñas interrupciones diríase *cooperativas*, que reaccionen a las intervenciones del que habla (son, de hecho, intervenciones intencionalmente reactivas, sin voluntad alguna por parte del emisor de generar habla posterior).

En este sentido, existen una serie de elementos de fácil adquisición que garantizan la construcción de una mejor imagen para el estudiante y que revisten de naturalidad esta función de la interrupción. Es el caso de las repeticiones ecoicas por parte del oyente (—A: *me dijo que vendría* / —B: *te lo dijo*; Briz 2018) y los marcadores discursivos que desempeñan claramente funciones fáticas (*claro, eso es, vaya*, etc.; Pons, Pardo y Alemany 2023: § 1.2.2), así como otros elementos procedimentales, como formas de polaridad (en función de la modalidad de la intervención de nuestro interlocutor; López-Serena 2018) u otras fórmulas procedimentales no gramaticalizadas (*ajá*); destacamos aquí el estudio de Cabanez Pérez (2023) para todos los elementos multimodales (tales como la expresión corporal ilocutivamente significativa, los gestos icónicos o el uso de las risas).

3.3. La interrupción en la gestión del silencio

Por último, a propósito de la enseñanza de la interrupción, cabe un apunte sobre los silencios en la interacción. En la medida en que la interrupción se concibe, en sentido amplio, como el romper la continuidad de algo, es posible hablar de una gestión del silencio en la conversación coloquial española diferente a la de otras comunidades de hablantes (de las que, es claro, pueden provenir los estudiantes de E/LE). Fuera de los contextos más formales, en la conversación coloquial española, el silencio no se considera una estrategia comunicativa cooperativa; sí lo es, en las culturas de distanciamiento, para la cesión del turno, momento en que *se ofrece* al resto de hablantes la posibilidad de intervenir. En nuestro caso, la toma del turno y su alternancia no funcionan siempre así (Gallardo Paúls 1993) y, lejos de constituir un *lugar de transición pertinente* (Levinson 1989: 283-284), el silencio, en los contextos informales, se percibe en términos generales como algo incómodo o incluso violento. En este sentido, de cara al fenómeno de la gestión del silencio, es importante, en el marco de una competencia interactiva, enseñar a los estudiantes de español la necesidad de interrumpir el silencio mismo cuando se produce; ello contribuye a aumentar los lazos interpersonales y favorece una comunicación óptima entre los interlocutores implicados.

4. Conclusiones

Como hemos visto, el fenómeno de la interrupción está sujeto a parámetros conversacionales objetivables a través de un modelo de segmentación en unidades discursivas. En la sucesión de intercambios y alternancias de turnos que configura un diálogo, el contexto coloquial español fuerza a un dominio alternativo al de otras realidades sociológicas. La interrupción, así, sirve para tomar el turno, pero también para mostrarse cortés en el seguimiento de lo que los otros nos cuentan y, además, es útil para reactivar el flujo conversacional cuando este disminuye. Aunque se trata de un

fenómeno particular, sobre el que aquí hemos puesto el foco, revela una parcela necesitada de aplicaciones didácticas; esta parcela es lo que entendemos como competencia interactiva, una competencia transversal que puede delimitarse con la descripción de competencias específicas (como el fenómeno abordado en este trabajo) y solventarse a partir de las herramientas que proporcionan otras competencias generales.

Bibliografía

BROWN, Penelope y Stephen C. LEVINSON. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRIZ, Antonio. 2018. «Los llamados *cortes sintácticos* de la conversación coloquial», *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 8, 1-19.

BRIZ, Antonio y GRUPO VAL.ES.CO. 2003. «Las unidades de la conversación: el acto». En J. L. Girón Alconchel (eds.), *Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar*. Madrid: Universidad Complutense, 953-968.

BRAVO, Diana y Antonio BRIZ. 2004. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística.

CABANES PÉREZ, Sandra. 2023. *Análisis multimodal en la distinción entre intervención y turno: efectos en la segmentación de la conversación coloquial desde el modelo Val.Es.Co.*. Tesis doctoral: Universitat de València.

CONSEJO DE EUROPA. 2020. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

ESPINOSA GUERRI, Guadalupe. 2019. «Dibujar la conversación en ELE: la enseñanza de la toma de turnos del español», *Foro de Profesores de E/LE*, 15, 105-125.

ESPINOSA GUERRI, Guadalupe. 2016. «Dientes de sierra: una herramienta para el estudio de la estructura interactiva del discurso dialógico», *Normas*, 6, 13-27.

GALLARDO PAÚLS, Beatriz. 1993. «La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones», *Contextos* 21-22, 189-220.

GRUPO VAL.ES.CO. 2014. «Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial)». *Estudios de Lingüística del Español* 35, pp. 13-73.

LEVINSON, Stephen. 1989. *Pragmática*. Barcelona: Teide.

LÓPEZ-SERENA, Araceli. 2018. «Gramática, discurso, oralidad: las formas “invisibles” de la polaridad positiva en español coloquial», *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística* 8, 57-83.

LÓPEZ-SERENA, Araceli. 2021. «El hablar y lo oral». En Ó. Loureda Lamas y Á. Schrott (eds.), *Manual de lingüística del hablar*. Berlín/Boston: Walter de Gruyter, 243-260.

PONS BORDERÍA, Salvador, PARDO LLIBRER, Adrià y Amparo ALEMANY MARTÍNEZ. 2023. *La marcación discursiva en español: descripción conjunta y análisis estadístico desde el DPDE*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

SCHEGLOFF, Emmanuel. 2000. «Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation», *Language in Society*, 29 (1), 1-63.