

La percepción de las interrupciones en estudiantes universitarios de segundas lenguas

Lucía Fernández-Amaya¹ y Alicia M. López Márquez²

Recibido: 19 de marzo de 2019 / Aceptado: 27 de enero de 2022

Resumen. Aunque las interrupciones pueden afectar negativamente a la comunicación, en el caso de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas también pueden entenderse como una ayuda del interlocutor para cubrir alguna carencia lingüística del hablante. Con el objetivo de comprobar cuál es la opinión que los estudiantes de segundas lenguas tienen de la interrupción, realizamos una encuesta entre 161 alumnos del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). En este artículo presentamos los resultados obtenidos que indican que los alumnos encuestados se sienten más molestos al ser interrumpidos por compañeros en su segunda lengua que en su lengua nativa, ya que consideran que expresarse en una lengua que no es la suya les supone un esfuerzo extra. También se observa que un alto porcentaje de los encuestados no se molesta al ser interrumpido por el profesorado, puesto que lo interpretan como parte de su aprendizaje.

Palabras clave: habla simultánea; interrupción intrusiva; interrupción cooperativa; L2

[en] University second language students' perception of interruptions

Abstract. Although interruptions may negatively affect communication, in the case of second language teaching and learning, they can also be understood as some help from the interlocutor to cover a possible linguistic deficiency on the part of the speaker. In order to examine second language students' opinion about interruptions, we conducted a survey among 161 Translation and Interpreting students at Pablo de Olavide University (Seville). The results obtained show that students are more annoyed at being interrupted by peers in their second language than in their native language, since they feel that they need more time to formulate their messages and can lose the thread of what they were going to say more easily. It is also observed that a high percentage of respondents do not bother to be interrupted by their teachers, since they interpret this intervention as part of their learning process.

Keywords: simultaneous talk; intrusive interruption; cooperative interruption; L2

Cómo citar: Fernández-Amaya, L.; López Márquez, A. (2022). Análisis de la interrupción en el aprendizaje de segundas lenguas: la percepción de los estudiantes universitarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 92, 187-198. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.83920>

Índice. 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. El habla simultánea. 2.2. La interpretación cultural de la interrupción. 2.3. La interrupción en la enseñanza-aprendizaje de la L2. 3. Metodología. 4. Resultados y análisis. 4.1. Interrupción por compañero en L1. 4.2. Interrupción por profesor en L1. 4.3. Interrupción por compañero en L2. 4.4. Interrupción por profesor en L2. 5. Conclusiones. Contribución de autoría CREdiT. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Lograr el éxito al comunicarse en una segunda lengua (L2) depende en gran medida de la cooperación entre los hablantes (Kalocsai, 2011; Seidlhofer, 2001). El habla simultánea, ya sea por solapamiento o interrupción, puede poner en peligro esta cooperación y considerarse descortés, ya que no respeta la toma de turnos. Sin embargo, numerosos estudios interculturales afirman que esta concepción proviene del sistema de turnos propuesto por Sacks et al. (1974) para el inglés americano y, si se analizan otras culturas, la percepción puede ser distinta (Fernández-Amaya, 2013; Li, 2001; Meierkord, 2013).

En el caso de la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera o una L2, los casos de solapamientos e interrupciones pueden incluso entenderse como una ayuda del interlocutor para cubrir alguna carencia

¹ Universidad Pablo de Olavide (España).
Correo electrónico: lferama@upo.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5545-7548>

² Universidad Pablo de Olavide (España).
Correo electrónico: amlopmar@upo.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3174-3264>

lingüística del hablante, interpretándose como una muestra de interés y apoyo por parte del interlocutor (Cogo, 2007; Farr, 2003; Fernández-Amaya, 2013; Kalocsai, 2011).

Teniendo en cuenta lo anteriormente explicitado, y con el objetivo de comprobar cuál es la opinión que los estudiantes de segundas lenguas tienen de la interrupción, llevamos a cabo una encuesta entre 161 alumnos (137 españoles y 24 extranjeros) del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Nuestra investigación, que se enmarca en el estudio de la interrupción en el aula, pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

- a. ¿Afecta la variable poder a la percepción que los alumnos tienen de la interrupción?
- b. ¿Qué otros factores contextuales influyen en la visión que los alumnos tienen de la interrupción?
- c. El hecho de ser interrumpido al expresarse en su L2 o en su lengua nativa (L1), ¿cambia la concepción que el alumnado tiene de la interrupción?

La estructura del artículo se compone de las siguientes secciones: en primer lugar, presentamos un marco teórico donde el habla simultánea queda definida, así como sus diferentes modalidades. También se revisan los principales estudios que han analizado la interrupción, tanto desde un punto de vista intercultural, como aquellos que se han centrado en el papel que juega en la enseñanza y/o aprendizaje de una L2. En el apartado número 3 se detallan los procedimientos metodológicos seguidos a la hora de recoger el corpus de datos. En el apartado 4 analizamos y comentamos los datos obtenidos, cuyas conclusiones son expuestas en la última sección de este artículo.

2. Marco teórico

2.1. El habla simultánea

Según Sacks et al. (1974) existe un grupo de reglas para la toma de turno que elimina los intervalos y los solapamientos de la mayor parte de la conversación de tal manera que (1) solo un interlocutor habla en un determinado momento y (2) el cambio de hablante es recurrente, es decir, la conversación es dialogal. Estas reglas hacen que las transferencias de los turnos se produzcan en los que los autores denominan “lugares de transición pertinentes” (LTPs). Por lo tanto, las técnicas mediante las cuales el hablante en curso selecciona al próximo interlocutor deben realizarse al principio del tipo de unidad empleado en el turno (por ejemplo, “María, ¿qué piensas de esto?”), pero la transferencia del turno no ocurre hasta el primer LTP posible. Si estas técnicas se aplican al final, puede darse el caso de que otro participante empiece a hablar antes del que iba a seleccionar el hablante en curso. Del mismo modo, la autoselección no se produce hasta el primer LTP. Así, el sistema de la toma de turno restringe las posibilidades de aparición de un intervalo o de un solapamiento a los LTPs y sus inmediaciones. Por lo tanto, para Sacks et al. (1974), la conversación ideal se organiza sin interrupciones: el hablante manda una señal al oyente cuando su turno va a terminar y el oyente aprovecha esta señal para tomar el turno de palabra.

Nofsinger (1991), por su parte, establece una distinción entre el solapamiento y la interrupción. El solapamiento hace referencia al habla simultánea que surge de la operación normal del sistema de toma de turno conversacional, donde dos o más participantes en una conversación terminan hablando al mismo tiempo. Esta situación se puede originar por diversos motivos: (1) un oyente puede autoseleccionarse prematuramente –esto normalmente ocurriría con una sílaba o dos del LTP–; (2) más de un oyente podría autoseleccionarse al mismo tiempo –esto también ocurriría en el LTP–; (3) un oyente podría autoseleccionarse en el mismo instante en el que el hablante actual decide continuar –de nuevo, este tipo de habla simultánea ocurriría en el LTP–. En todos estos casos, se produce solapamiento (debido a la falta de coordinación y similares), aunque los participantes intentan seguir las normas de la toma de turno.

Por otro lado, la interrupción es el tipo de habla simultánea que no ocurre en el LTP y está relacionada con la violación de las normas del sistema de la toma de turno. Cuando un participante comienza a hablar en el momento en que otro lo está haciendo, pero no se acerca a un LTP, denominamos interrupción al habla simultánea resultante. Aparte de su colocación en el LTP, Murata (1994) indica que otra diferencia fundamental entre la interrupción y el solapamiento es que la primera normalmente suele producir un cambio de tema y tiene lugar de forma intencionada mientras que el segundo no.

A pesar de que esta distinción entre solapamiento e interrupción se ha mantenido en diversos estudios del campo (Blas Arroyo, 1998; Contreras Fernández, 2005; Murray, 1985; Raga Gimeno 2005; Talbot, 1992, entre otros), en la presente investigación hemos decidido, por el momento, no aplicarla. El motivo se debe a que se intentó simplificar el cuestionario para que los conceptos fueran lo más claros posibles para los alumnos que formaron parte del estudio. De hecho, numerosos autores consideran que la distinción entre estos dos elementos no está del todo clara como para aplicarla a un corpus de datos (Bennet, 1981; Cestero Mancera, 1994; Gallardo Paúls, 1993; Placencia and García, 2007). Así, el mismo Nofsinger (1991) piensa

que los solapamientos que son considerados interrupciones por hablantes que tienen distinta opinión y están discutiendo sobre un tema determinado, pueden no ser percibidos de la misma manera cuando estos mismos hablantes están manteniendo una conversación amistosa. En este sentido, Coates (1988) manifiesta que es el contexto conversacional (el lugar, el propósito, los participantes, etc.) el que determina frente a qué tipo de habla simultánea nos encontramos. El caso es que el término interrupción, tal y como es usado por los miembros de una determinada sociedad, parece estar relacionado no sólo con la estructura conversacional, sino también con factores como el hecho de que los participantes se agraden o estén de acuerdo entre sí.

Para Brenes Peña (2010, p. 728), “las interrupciones pueden causar efectos sociales distintos dentro de una misma cultura o comunidad de habla según los parámetros específicos que rijan el género comunicativo y la situación interlocutiva concreta.” Según la autora, la interrupción tendrá un efecto positivo o negativo dependiendo de factores interactivos y elementos de la configuración del enunciado, entre los que se encuentran los siguientes:

- a. El género discursivo: en aquellos en los que las intervenciones están prefijadas de antemano (debates, discursos, etc.) las interrupciones serán valoradas de forma más negativa que en aquellas interacciones en las que hay total libertad para tomar la palabra.
- b. El rol de los participantes: en este caso, Brenes Peña (2010) diferencia entre interrupciones homofuncionales (entre interlocutores con mismo estatus comunicativo) y heterofuncionales (ascendentes o descendentes). En palabras de Bañón Hernández (1997, p. 32), “Normalmente, los interruptores hacia los que se muestra mayor comprensión o permisividad son aquellos que tienen mayor grado de poder social o contextual y mayor prestigio social (carisma, profesión altamente valorada, etc.) o temático (mejor conocimiento del tema que se habla).”
- c. Pertinencia: las interrupciones pertinentes (Cestero Mancera, 1994) tienen lugar cuando son necesarias en ese mismo instante puesto que más tarde puede que esta intervención ya no tenga relación con el tema de la conversación. En consecuencia, no son valoradas de manera tan negativa.
- d. Función: distintos estudios establecen una distinción entre dos tipos de interrupciones. Así, según la función que conllevan, las interrupciones pueden ser intrusivas y cooperativas (Murata, 1994) aunque la terminología empleada para identificarlas varía según el autor. De este modo, Bennet (1981) distingue entre interrupciones conflictivas y menos conflictivas, Ng. et al (1995) entre disruptivas y las que sirven de ayuda y Bazzanella (1991), Gallardo Paúls (1993) y Kalocsai (2011) realizan una distinción entre las competitivas y las colaborativas.

Con todo, y como veremos en el siguiente apartado, parece ser que diferentes grupos culturales utilizan un tipo más que el otro. Así, en español, los estudios de Cestero Mancera (1994, 2000, 2005 y 2007) son de los primeros en los que se entiende la interrupción como fenómeno positivo que favorece la colaboración y la cooperación entre los hablantes.

Según Brenes Peña (2010), los elementos de la configuración del enunciado que influyen en que la interrupción tenga un efecto positivo o negativo son:

- a. Atenuantes lingüísticos: como, por ejemplo, “perdona que te interrumpa”, “disculpa”, “solo un momento”.
- b. El tono de voz.
- c. Frecuencia: no se interpreta de la misma forma que el interlocutor interrumpa de forma puntual a que las interrupciones se produzcan de forma continuada.

En definitiva, somos de la opinión de que para entender de forma adecuada una interrupción no sólo podemos basarnos en cuestiones estructurales, sino que también hay que tener en cuenta qué presuposiciones pragmáticas se están realizando, las cuales pueden variar de una cultura o de una lengua a otra, como veremos en el siguiente apartado.

2.2. La interpretación cultural de la interrupción

Las interrupciones han sido consideradas durante mucho tiempo como un comportamiento negativo (Makri-Tsilipakou, 1994; Murata, 1994). Sin embargo, esta visión ha cambiado con los años, ya que numerosos estudios han demostrado que la percepción del habla simultánea puede variar de una cultura a otra (Bargiela-Chiappini and Harris, 1996; Fant, 1989, 1996; Fernández-Amaya, 2013; Graham, 1993; Hayashi, 1988; Li, 2001; Makri-Tsilipakou, 1994; Pavlidou, 1997, 1998; Testa, 1988; Ulijn and Xiangling, 1995).

Así, para Tannen (1981, 1984, 1985, 1986, 1991) en algunas culturas el uso de la interrupción es bienvenido, ya que se entiende como la expresión del deseo de participar en la conversación, promoviendo así el interés mutuo, el entusiasmo y la solidaridad. En esta misma línea van los resultados obtenidos por Ulijn y Xiangling (1995) quienes descubrieron que los italianos consideran la interrupción como una muestra de que se está muy interesado en la conversación y se tienen muchas ganas de participar en ella, o los de Grisolia (2010) quien

tras analizar los solapamientos en la variedad rioplatense del español llega a la conclusión de que constituyen un esfuerzo por parte de los participantes para acortar la distancia interpersonal, reivindicando supuestos compartidos y enfatizando la cooperación y reciprocidad.

Sin embargo, en otras culturas la interrupción es considerada descortés, agresiva o, en algunos casos, una muestra de falta de respeto hacia el interlocutor. Según Li (2001), en culturas colectivistas, en las que tanto las necesidades como el bienestar del grupo se antepone a los intereses personales (Hofstede 1980), prevalece la interrupción cooperativa para mostrar solidaridad con el interlocutor: “Interruptions are other oriented (e.g., helping a partner along) more than self-oriented (e.g., seizing a chance to talk).” [“Las interrupciones están más orientadas hacia el otro (por ejemplo, ayudar a un compañero) que hacia uno mismo (por ejemplo, aprovechar la oportunidad para hablar).”] (Li 2010, p. 262). Por otro lado, en culturas más individualistas, en las que se promueve la independencia emocional de “grupos, organizaciones u otros colectivos” (Hofstede 1980, p. 221), se dan más casos de interrupciones intrusivas.

Lo que parece quedar claro es que para tener una comprensión total de los efectos y la percepción que los interlocutores tienen de la interrupción es necesario tener en cuenta no sólo los factores contextuales y cuáles han sido las asunciones pragmáticas que se han llevado a cabo, sino también que el estilo conversacional puede variar de una cultura a otra. Por lo tanto, el estudio intercultural de la interrupción es del todo pertinente, ya que esta puede suponer un reto para los hablantes de L2 si dicho estilo conversacional varía del de la L1.

2.3. La interrupción en la enseñanza-aprendizaje de la L2

En el caso del estudio de la interrupción en la enseñanza-aprendizaje de un idioma, aunque se va avanzando poco a poco, la investigación es aún escasa, a pesar de la importancia de dicho elemento a la hora de mantener una conversación. Muchos de estos estudios se basan en el uso del inglés como lengua franca (Farr, 2003; Kalocsai, 2011; Meierkord, 2013; Wolfartsberger, 2011). En el caso del español, destacan los estudios de Brenes Peña (2010), Cestero Mancera (2005), Guillén Solano (2010), Núñez Delgado y Hernández Medina (2011) y Rubio Lastra (2008, 2012, 2016).

Por su parte, Núñez Delgado y Hernández Medina (2011, p. 127) ponen el foco en la necesidad de tener en cuenta la forma de interrumpir al enseñar una lengua y coincidimos plenamente con ellos cuando manifiestan:

Desde el punto de vista didáctico nos parece importante insistir en que los turnos de palabra y las interrupciones tienen una importancia enorme en la comunicación –y, en consecuencia, en la enseñanza de las lenguas–, pues incluso nos permiten formarnos juicios sobre los demás basados en la forma en que se asignan, se pierden o se ceden los turnos, y en la fluidez con que se producen los intercambios. La falta de eficacia en la alternancia de turnos puede hacer que consideremos a alguien grosero –si interrumpe constantemente–, o dominante –si no cede el turno lo suficiente–, o frustrante si no hace aportaciones destacables.

Sin embargo, a pesar de la importancia que tiene la interrupción para el mantenimiento o ruptura de las relaciones sociales, no suele ser objeto de estudio en las clases de L2. De hecho, el material presente en los libros de texto, incluso cuando se trata de ejemplos reales, suele estar revisado de forma que se eliminan los solapamientos y las interrupciones: “... we have to resign ourselves to the inevitability that most conversational data used in class or transcribed in materials will have ordered, non-overlapping turn-taking.” “...tenemos que resignarnos ante el hecho de que es inevitable que, en la mayoría de los datos conversacionales usados en clase o aquellos transcritos en distintos materiales, la toma de turnos se producirá de forma ordenada y sin solapamientos.”] (McCarthy, 1991 [2000], p. 128).

Además, la toma de turnos en la clase también suele transcurrir de forma ordenada, bajo el control del profesorado, por lo que tampoco sirve de ejemplo de lo que puede suceder en una conversación cotidiana fuera del aula (ir a Salaberry, 2001, para ver los tipos de interrupción por parte del profesor). Aunque esta rutina se puede intentar romper a través de ejercicios en parejas, debates o role plays, el resultado no es tan natural como en una interacción real, puesto que en estas actividades las distintas variables contextuales están delimitadas de antemano.

Por último, como hemos visto, la interrupción puede variar de forma intercultural, puesto que lo que puede ser normal para el alumno en su L1, puede que le resulte un comportamiento negativo en la L2. Tal y como indica McCarthy (1991 [2000], p. 129), “... specific linguistic realisations can be presented and practised and significant cultural differences can at least be pointed out to the learner.” [“... pueden presentarse y practicarse determinadas realizaciones lingüísticas y, al menos, se pueden indicar al aprendiz las diferencias culturales significativas”].

Estudios como los llevados a cabo por García García (2005), Ambjoern (2008) y Guillén (2010) muestran que a los hablantes no nativos les cuesta tomar la iniciativa en el manejo de la conversación y prefieren no interrumpir. Además, confirman que “el flujo insuficiente (pausas indeseadas) en la conversación se debe a la falta de práctica de los estudiantes a la hora de manejar los turnos.” (Ambjoern, 2008, p. 9).

Por lo tanto, estamos de acuerdo tanto con autores como Ambjoern (2008), Brenes Peña (2010) o Guillén (2010) cuando proponen abordar de forma explícita en el aula de L2 conceptos como cambio de turno e interrupción, ya que, como hemos visto, la total ausencia de estos elementos resta naturalidad a la conversación y su uso inadecuado puede considerarse descortés, por lo que es muy importante su conocimiento por parte de los alumnos. Entendemos que, si el objetivo de aprender una L2 es comunicarse de forma adecuada, es fundamental que el profesorado enseñe a los estudiantes cómo utilizar apropiadamente las interrupciones según el contexto, lo que les ayudará a mejorar su competencia comunicativa.

En este sentido, Cestero Mancera (2016, p. 4) indica que,

El mecanismo de alternancia de turnos parece ser el mismo en la mayoría de las culturas estudiadas; sin embargo, los elementos –verbales y no verbales– que en él intervienen y la frecuencia y forma en que se transgrede convencionalmente difieren de cultura a cultura, lo que ocasiona problemas comunicativos diversos en la interacción comunicativa, malentendidos, y creencias y actitudes determinadas hacia culturas y sus miembros. En relación al mencionado mecanismo y a su forma de producción están fenómenos conversacionales que requieren un tratamiento en el aula, como el propio mecanismo de alternancia de turnos y su transgresión convencional (la interrupción), los recursos de finalización de turno, los recursos de inicio de turno, la producción de diferentes tipos de turnos, la realización de diferentes clases de interrupción en atención a sus funciones interactivas o las estrategias de toma de turno interruptiva.

Una vez revisados los fundamentos teóricos que sirven de base para el presente estudio, pasaremos a describir en el siguiente apartado la metodología que se ha seguido en el análisis del corpus.

3. Metodología

Con el objetivo de recabar los datos necesarios para llevar a cabo el análisis, se realizó una encuesta a 161 alumnos del Grado en Traducción e Interpretación y el Doble Grado en Humanidades y Traducción e Interpretación, ambos pertenecientes a la Facultad de Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. La mayoría de ellos eran españoles (137) que tenían como primera lengua extranjera el inglés y como segunda el italiano, francés o alemán. El resto de encuestados eran de Estados Unidos (15), Italia (3), Alemania (2) Marruecos (1), Francia (1), Polonia (1), y Reino Unido (1), que en su mayoría estaban en Sevilla con el programa de intercambio Erasmus o pertenecían al Centro Universitario Internacional (CUI) de la Universidad Pablo de Olavide.

Como ya hemos apuntado, a pesar de la distinta procedencia de origen de algunos de los participantes, no tuvimos en cuenta las diferencias culturales en el análisis por los pocos datos extraídos en este sentido y, sobre todo, por no ser el objetivo del presente estudio.

La encuesta que distribuimos a los estudiantes constaba de las siguientes preguntas:

- 1.a. Cuando tanto tú como tu compañero habláis en vuestra lengua nativa, ¿cómo te sientes al ser interrumpido?
- 1.b. Cuando tanto tú como tu profesor habláis en vuestra lengua nativa, ¿cómo te sientes al ser interrumpido?
- 2.a. Cuando tanto tú como tu compañero habláis en vuestra segunda lengua, ¿cómo te sientes al ser interrumpido?
- 2.b. Cuando tanto tú como tu profesor habláis en vuestra segunda lengua, ¿cómo te sientes al ser interrumpido?

El objetivo de estas preguntas era instar a los encuestados a reflexionar sobre la interacción en clase no sólo con el resto del alumnado (interrupción homofuncional), sino también con el profesorado (interrupción heterofuncional). De esta forma, se pretendía comprobar si el poder del interlocutor ejercía alguna influencia en la percepción de la interrupción por parte de los participantes. Como vimos en el marco teórico (Bañón Hernández, 1997; Brenes Peña, 2010), hay estudios que indican que se presupone una mayor permisividad a la hora de ser interrumpido por alguien con mayor grado de poder social o temático (mayor conocimiento del tema en cuestión).

Por tanto, para responder a las preguntas expuestas anteriormente los participantes debían pensar en distintas situaciones que se pudiesen dar en el aula, tales como llevar a cabo un ejercicio oral por parejas o en grupo, o contestar o hacer una pregunta al profesor, entre otras. Se decidió de manera intencionada no especificar la posible motivación de la interrupción para no influir en las respuestas de los alumnos. De esta forma, se pretendía que, al reflexionar sobre estas situaciones, los estudiantes tuviesen en cuenta todas las variables contextuales que interviniesen en su interacción con el interlocutor ya que, como explicamos en el apartado teórico la interrupción será interpretada de manera positiva o negativa dependiendo de factores interactivos y elementos de la configuración del enunciado.

4. Resultados y análisis

Los resultados de la investigación se obtuvieron gracias a un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. Las respuestas fueron muy variadas y, por ello, decidimos categorizarlas semánticamente en tres grandes grupos, según las manifestaciones que los estudiantes hicieron al expresar cómo se sentían al ser interrumpidos en cada caso:

1. “molesta”. En este primer grupo se incluyen expresiones del tipo “me molesta”, “no me gusta”, “me sienta mal”, “me incomoda”, “me intimida” o “me avergüenza”.
2. “no molesta”. En esta categoría se han incluido respuestas como “no me molesta”, “no me importa”, “me es indiferente”, “es algo normal” o “me parece bien”.
3. “depende”. Finalmente, en esta tercera categoría fueron incluidas todas aquellas manifestaciones en las que los alumnos indicaron que su percepción de la interrupción dependía en todo momento de factores como la situación, el contexto, la forma en que se expresaba o la proximidad con el interlocutor.

Los resultados generales quedan resumidos a continuación en la Tabla 1:

	Molesta	No molesta	Depende
Compañero/a L1	50	45	66
Profesor/a L1	42	85	34
Compañero/a L2	64	59	38
Profesor/a L2	45	97	19

Tabla 1. Resultados generales percepción de la interrupción

En líneas generales, podemos observar que la mayoría de los encuestados establece diferencias entre ser interrumpido por un compañero o por un profesor, viéndose esto último como algo positivo, según quedará patente en los ejemplos. Por lo tanto, la percepción que los alumnos en este estudio tienen de la interrupción está influenciada por la variable poder. Es decir, estos consideran que en una interacción entre iguales la interrupción será vista de forma más negativa que cuando proviene de un superior.

Sin embargo, no hay diferencias significativas entre ser interrumpidos por el profesor en la L1 o la L2, puesto que se considera en la mayoría de los casos parte del aprendizaje y guía del docente y, por lo tanto, pertinente en este contexto. En el caso de la conversación entre compañeros se aprecia de una manera más negativa el ser interrumpido en la L2 por el esfuerzo que implica expresarse en una lengua diferente a la materna. En el gráfico número 1 se ve de forma más evidente lo que acabamos de exponer:

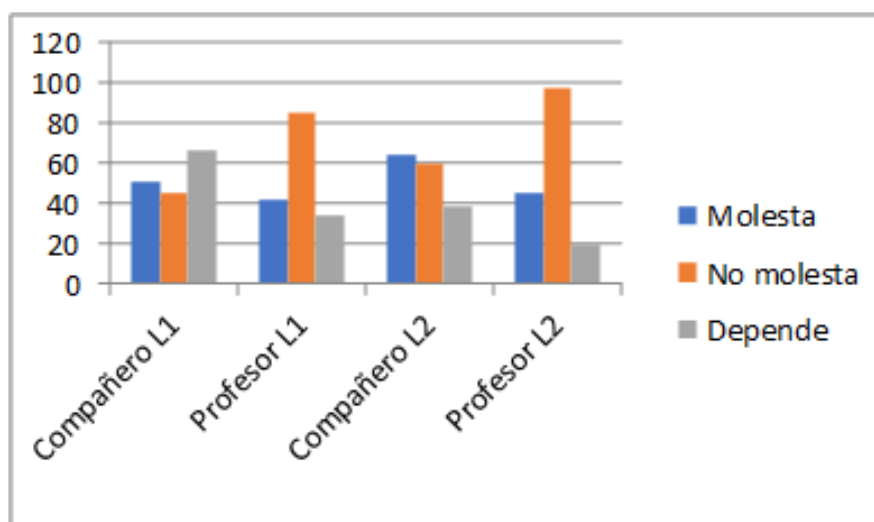


Figura 1. Resultados generales percepción de la interrupción

Seguidamente, pasamos a desglosar en distintos epígrafes los datos extraídos según los cuatro supuestos que planteamos a los encuestados.

4.1. Interrupción por compañero en L1

Estos son algunos de los ejemplos más representativos de las respuestas según la interacción entre compañeros en su lengua nativa:

Me molesta	(1) “Me siento ignorado.” (2) “Es una falta de respeto.”
No me molesta	(3) “Bien. El motivo es que, al ser interrumpido cuando se habla de algo, se percibe que el receptor está interesado en la conversación y está dispuesto a seguir con ella.” (4) “Normal, porque es común de los andaluces hablar todos a la vez”.
Depende	(5) “En un contexto distendido por lo general se toma como parte de la interacción. No obstante, cuando las interrupciones son reiteradas, o en un contexto formal, es molesto u ofensivo.” (6) “No me gusta que me interrumpan cuando hablo, pero no me importa si lo hace para aportar algo interesante, o para corregir algo que he dicho mal o que simplemente es incorrecto.” (7) “Si me interrumpe para dar su opinión sobre el tema que estamos tratando no me sienta mal. Si, por el contrario, introduce un nuevo tema de conversación, sin dejarme terminar de hablar, me sienta mal.”

Tabla 2. Ejemplos interrupción por compañero en L1

En esta primera situación, los encuestados en mayor medida (66 respuestas) indican que su interpretación de la interrupción depende de diversos factores. Entre ellos se encuentran los ya mencionados anteriormente en el marco teórico como la reiteración de la interrupción cuando se está desarrollando un tema (ejemplo 5), que afectaría negativamente, o la pertinencia de la interrupción en ese momento determinado (ejemplos 6 y 7).

Los alumnos que se sienten molestos al ser interrumpidos en la L1 por sus compañeros suponen el segundo grupo en este apartado (50 respuestas). La mayoría de las justificaciones en este caso están vinculadas al hecho de que consideran que el que no se respete el sistema de turnos es algo que les afecta de forma negativa y piensan que la interrupción es intrusiva. Sin embargo, no hay una gran diferencia en términos numéricos con aquellos alumnos a los que ser interrumpidos en este contexto no les afecta negativamente (45 respuestas). Entre las razones dadas, varios alumnos argumentan que la interrupción es algo positivo porque muestra el interés del oyente por lo que el hablante está diciendo (ejemplo 3). Como vimos en el marco teórico, esta percepción positiva de la interrupción está avalada por diversos estudios previos (Grisolía, 2010; Tannen, 1981, 1984, 1985, 1986, 1991; Ulijn and Xiangling, 1995) donde este fenómeno lingüístico es considerado como la expresión del deseo de participar en la conversación, de manera que se promueve de esta forma el interés mutuo, el entusiasmo y la solidaridad.

Otros estudiantes consideran no encontrarse molestos al ser interrumpidos debido a atribuciones culturales (ejemplo 4). Aunque, como ya hemos señalado, nuestro trabajo no pretende hacer diferencias culturales, no queríamos pasar por alto alguno de los comentarios de los estudiantes en este sentido. Esta misma justificación se repite en el caso del encuestado de nacionalidad polaca quien asegura que, aunque a él personalmente no le molesta, en su país la interrupción es concebida como una falta de educación: “Me da igual cuando una persona me interrumpe, pero en nuestro país pensamos que es una falta de educación.” Por lo tanto, el estudio de la interrupción de forma intercultural parece del todo pertinente para poder saber si en una cultura o lengua determinada esta se considera cooperativa o intrusiva (véanse apartados 2.1. y 2.2.) y poder explicar las posibles diferencias y similitudes en el aula.

4.2. Interrupción por profesor en L1

En este caso, observamos que los resultados son diametralmente opuestos a los obtenidos en el apartado anterior, ya que principalmente, se entiende la interrupción por parte del profesor como algo positivo que forma parte de las tareas del docente. Exponemos a continuación algunas de las respuestas más representativas:

Me molesta	(8) “Me intimida.” (9) “Me da coraje porque parece que no le importa lo que digo o las dudas que tengo.” (10) “Me molestaría, pero no diría nada, puesto que es un profesor y probablemente tenía un motivo, además de la falta de respeto que supondría el decirselo.”
-------------------	---

No me molesta	(11) “No me importa, ya que la mayoría de las veces que me interrumpe es para corregirme o ayudarme a continuar con la conversación.” (12) “Es una ayuda para aprender.” (13) “Es la profesora, además de estar en su derecho, sé que lo hace por mi bien.” (14) “No me sienta mal, si el profesor me interrumpe, porque le debo un respeto y entiendo que tengo que prestarle atención, porque es importante”. (15) “No es muy frecuente que ocurra esta situación, pero cuando pasa, es algo que veo necesario, pues si lo hace será para corregirnos, añadir información, aclarar una idea... cosas que nos ayudarán en nuestro aprendizaje.”
Depende	(16) “Si el profesor interrumpe para añadir información no resulta molesto, si interrumpe para expresar lo mismo que el alumno iba a decir, puede resultar descortés / o sentirme humillado.” (17) “Depende del tono que use y el momento, o si se disculpa o no por no haberse dado cuenta, aunque en general me molesta algo menos porque considero que debería ser un apunte en favor de lo que ha dicho el alumno.” (18) “Si estoy defendiendo una teoría o una hipótesis, me molesta bastante que me interrumpan y no me dejan terminar mi exposición. Si por el contrario es una conversación o debate de clase, no me molesta.”

Tabla 3. Ejemplos interrupción por profesor en L1

Como vimos en los resultados globales, 85 de los 161 alumnos encuestados (52.79 %) afirman no verse afectados negativamente cuando la interrupción en el aula venía por parte del profesorado. En la mayoría de las ocasiones, los estudiantes consideran que esta interrupción es cooperativa o colaborativa y estiman que el profesor les interrumpe para ayudarles a progresar (ejemplos 11, 12, 13 y 15). En este contexto pues, la interrupción no tendría connotaciones negativas porque es considerada parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otras ocasiones, la justificación también está vinculada al rol de los participantes, ya que los alumnos intuyen que se encuentran ante una interrupción heterofuncional (ejemplos 13 y 14) y, por lo tanto, el docente, al tener un estatus superior, puede interrumpir sin problemas. Sin embargo, 42 alumnos manifiestan verse afectados negativamente por este tipo de interrupción a pesar de reconocer que procede de alguien con un estatus superior (ejemplo 10).

Finalmente, 34 participantes indican que su interpretación negativa o positiva depende de tanto de diversos factores contextuales interactivos tales como la función de la interrupción (ejemplo 16) y el género discursivo (ejemplo 18), así como de elementos de la configuración del enunciado como los atenuantes lingüísticos y/o el tono de voz (ejemplo 17).

4.3. Interrupción compañeros L2

En el caso de la interrupción por parte del compañero en su L2, por lo general, se prefiere que se le deje terminar su intervención, aunque vaya más lento, para poder construir su discurso. Si bien lo perciben como algo que enriquece su conocimiento sobre el tema, el hecho de ser interrumpido por una persona no nativa le parece algo artificioso por parte del interlocutor, como podemos ver en algunos de los ejemplos recogidos:

Me molesta	(19) “Al no ser mi primera lengua, necesito más tiempo para pensar y más concentración por lo que si me interrumpen, me cuesta más mantener la comunicación/recordar lo que iba a decir.” (20) “Es algo más incómodo ya que nos cuesta más expresarnos en la lengua que no dominamos.” (21) “No me gusta nada. Hay ocasiones en las que necesito un poco más de tiempo para expresarme, dado que, al tratarse de otra lengua, me cuesta un poco más. Cuando tardo un poco más de lo previsto y me interrumpe solo porque no puede esperar, me enfado mucho. También me enfado cuando me interrumpe, aunque no le haga esperar. Pienso que es una cuestión de educación y respeto.”
No me molesta	(22) “Bien, ya que si te interrumpe para corregirte o apoyar la idea que estás expresando está contribuyendo a la conversación y evitar que sea un monólogo.” (23) “Suele pasarme a menudo y no me importa ya que si pierdo el hilo de la conversación, o no se me vienen ciertas palabras a la memoria, él/ella suele responder con lo que se me ha olvidado y me ayuda.” (24) “Al igual que cuando hablamos en nuestra lengua nativa, es algo normal. Es más, me parece algo enriquecedor pues con estas intervenciones y comentarios podemos, por ejemplo, aprender vocabulario que no conocíamos. También es muy importante que nos ayudemos mutuamente.”

Depende	(25) “Si me interrumpe mi compañero en esta situación suele ser para corregirme gramaticalmente, y si es así lo veo bien pues así me ayuda a ver mis fallos. Al contrario, si es para responder él o ella algo que ya estaba haciendo yo, ya sea porque yo iba lenta, o porque me costaba más, no me sienta bien que me interrumpa.” (26) “Si es para corregirme y es nativo, no me importa, si no es nativo, me resulta pedante y me ofende un poco.” (27) “No me importa, a no ser que la interrupción sea muy seguida y, peor aún, si estamos en mitad de un oral.”
----------------	--

Tabla 4. Ejemplos interrupción por compañero en L2

Es en esta situación en la que se produce la interrupción por parte de un compañero en una L2 el único caso en el que la mayoría de los estudiantes (64 de 161) coinciden en expresar que se sienten molestos. El motivo es que para ellos supone un esfuerzo extra el expresarse en una lengua que no es la suya y, si son interrumpidos, pueden perder el hilo de lo que tenían pensado decir (ejemplos 19, 20 y 21). Por lo tanto, para un 39.75 % de los encuestados, la función de la interrupción en este contexto sería intrusiva (Murata, 1994), conflictiva (Bennet, 1981), disruptiva (Ng. et al, 1995) y competitiva (Gallardo Paúls, 1993; Kalocsai, 2011).

Sin embargo, aunque podríamos pensar que este resultado tiene un carácter significativo, no es así porque un 36.64 % (59 de los 161 alumnos encuestados) se manifiesta justo en el sentido opuesto y consideran que la interrupción en este caso supone una muestra de apoyo por parte del compañero que viene a cubrir una carencia en la L2 (ejemplos 22, 23 y 24). Así, para estos alumnos, la interrupción tiene una función cooperativa (Murata, 1994), menos conflictiva (Bennet, 1981), colaborativa (Bazzanella, 1991; Gallardo Paúls, 1993; Kalocsai, 2011) y estiman que les sirve de ayuda (Ng. et al, 1995).

Por último, sólo 38 de los 161 encuestados (23.6 %) argumentan que su valoración de la interrupción en esta situación depende de factores interactivos tales como la función (ejemplos 25, 26 y 27) o la frecuencia (ejemplo 27).

4.4. Interrupción profesor L2

En el supuesto de ser interrumpido por parte del profesor en su L2 los resultados son muy significativos, puesto que 97 de los 161 encuestados (60.24 %) entienden que es necesaria la intervención del docente mientras hablan para poder corregir los posibles fallos. Sin embargo, en el caso de aquellos a los que les parece algo negativo, prefieren que se les corrija al final de su discurso, puesto que les crea inseguridad para poder continuar:

Me molesta	(28) “Me sienta aún peor que cuando lo hace en mi lengua nativa porque es más difícil expresarse en tu segunda lengua y si además te interrumpen, te crea más inseguridad a la hora de volver a hablar/ pierdes el hilo de lo que ibas a decir.” (29) “Fatal. Se me quitan las ganas de seguir hablando. Prefiero que se me corrija cuando acabo de hablar.” (30) “No me parece correcto ya que debe dejar que los alumnos aclaren sus ideas y se expresen de forma adecuada. Estamos hablando en una lengua que no es la nuestra y esto obliga, a veces, a tomarnos un poco más de tiempo para expresarnos.”
No me molesta	(31) “En ese caso no me molesta, ya que probablemente la interrupción sería para hacer alguna corrección en mi pronunciación o el uso de ciertas palabras o fórmulas.” (32) “Bien, ya que si interrumpe está haciendo bien su trabajo y se interesa por el aprendizaje de todos sus alumnos. Si no me corrigiera sería un mal profesor.” (33) “Con el profesor es distinto porque él/ella tiene un dominio perfecto de la lengua, puesto que a eso se dedica. En consecuencia, sus interrupciones pueden ayudarme si se trata de correcciones en mi expresión y uso de la lengua.”
Depende	(34) “Depende de la situación. Si me interrumpe para corregir algún fallo, lo agradezco porque me ayuda a mejorar. Si no, preferiría que no lo hiciese porque puedo perder el hilo de lo que estaba diciendo (al no ser mi primera lengua).” (35) “Depende. Si es para corregir, no me parece una falta de respeto.” (36) “Depende de si la interrupción es para hacerme preguntas sobre el tema del que estoy hablando o si es para corregir alguna palabra o expresión. Si es el primer caso, me ayuda a añadir pensamientos a mi argumento principal; pero en el segundo, me puede distraer y prefiero que lo haga cuando yo acabe.”

Tabla 5. Ejemplos interrupción por profesor en L2

Como podemos ver por los resultados, la mayoría de los encuestados considera la interrupción por parte del profesorado como algo beneficioso y que forma parte de su proceso de aprendizaje de esa L2. Para estos

estudiantes la interrupción tiene una función cooperativa (Murata, 1994), menos conflictiva (Bennet, 1981), colaborativa (Bazzanella, 1991; Gallardo Paúls, 1993; Kalocsai, 2011) y estiman que les sirve de gran ayuda (Ng. et al, 1995) para seguir aprendiendo (ejemplos 31, 32, 33). También argumentan que esta interrupción es del todo pertinente por el rol del profesor en esta interacción (ejemplos 32 y 33).

Por otro lado, un 27.95 % de los participantes (45 de 161) se sienten mal al ser interrumpidos en este contexto. Al igual que en la interacción con el compañero en L2, las razones argumentadas están relacionadas con la dificultad que les supone expresarse en una lengua que no es la suya (ejemplos 28, 29 y 30). Finalmente, tan sólo 19 de los 161 encuestados (11.8 %) asegura que su interpretación de la interrupción en este caso dependería de su función (ejemplos 34, 35 y 36).

5. Conclusiones

Tras varias décadas de investigación en lingüística aplicada, se ha llegado a la conclusión de que la competencia conversacional es una parte primordial de la adquisición y enseñanza de una L2. Esto se debe principalmente al hecho de que el objetivo principal del aprendizaje de una lengua es ser capaz de comunicarse de forma adecuada. Por este motivo, consideramos que la conversación, por ser una de las formas más habituales de comunicación y por tener un papel central en el mantenimiento de las relaciones sociales, es una parte muy importante en la enseñanza y aprendizaje de una L2. Por lo tanto, pensamos que es fundamental que las situaciones de enseñanza formal se acerquen, en la medida de lo posible, al uso de la lengua en contextos reales para que los alumnos se puedan desenvolver adecuadamente en una interacción natural.

Tal y como aseguran Núñez Delgado y Hernández Medina (2011, p. 133),

debemos tener presente asimismo que en el aprendizaje de idiomas el conocimiento lingüístico no es suficiente para considerar a un hablante competente porque faltan, al menos, dos componentes fundamentales: el pragmático y el estratégico. Es necesario, sobre todo en la conversación, saber cuándo y cómo interrumpir, en qué contextos, cuándo es pragmáticamente adecuado hacerlo, qué estrategias de reparación se pueden utilizar, o saber captar por qué un hablante interrumpe y con qué propósitos.

El carácter innovador del presente estudio radica en el hecho de que en este caso no se ha analizado el discurso desde la perspectiva del investigador para ver cómo se lleva a cabo la interrupción, sino que se ha tenido en cuenta la percepción del estudiante para ver de qué manera le afecta el ser interrumpido. Como vimos en el apartado anterior, en la interacción con los propios compañeros en su L1, los estudiantes, en la mayoría de los casos, no interpretan la interrupción como algo negativo, siempre que no se lleve a cabo bruscamente o no se aporte nada nuevo. Sin embargo, en la misma situación, pero en la interacción con el profesor, lo aceptan como parte de su proceso de aprendizaje y no les importa ser interrumpidos.

Por el contrario, cuando se pasa a la L2 la diferencia entre los alumnos que perciben la interrupción como intrusiva o colaborativa se estrecha, ya que algunos consideran que el esfuerzo y la concentración que necesitan para construir un discurso es mayor, por lo tanto, prefieren no ser interrumpidos. Con todo, vemos que para otros estudiantes la situación no les supone ningún inconveniente, puesto que entienden que se les interrumpe para controlar algún fallo que se ha cometido durante la conversación. Para terminar, cuando el interlocutor es un profesor, la reacción es casi unánime en la actitud de aceptar dicha interrupción, pues, al igual que sucede en la L1, estiman que es algo positivo que les permite corregir posibles errores de su aprendizaje.

No quisiéramos concluir sin aclarar que, aunque con este trabajo no se ha pretendido establecer diferencias culturales en las respuestas obtenidas puesto que no era el objetivo inicial del mismo, hemos de reconocer que se han detectado algunas diversidades de reacción que nos servirán para una futura investigación. De este modo, en un estudio futuro se podrían estudiar y analizar la percepción de la interrupción según las diferentes nacionalidades puesto que, como manifestamos anteriormente, numerosas investigaciones previas han demostrado que los factores culturales intervienen en la percepción de la interrupción. Consideramos que sería muy interesante ver qué papel juegan en este contexto determinado en el que se analiza la interrupción dentro del aula y comprobar qué efecto tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2.

Contribución de autoría CREdiT

Lucía Fernández-Amaya se encargó de llevar a cabo la conceptualización del artículo, así como la redacción del marco teórico. Alicia M. López Márquez realizó la metodología y el análisis de los datos. Ambas autoras recopilaron el corpus, obtuvieron las conclusiones y redactaron las distintas versiones del artículo.

Referencias bibliográficas

- Ambjoern, Lone (2008). Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *RedELE*, (5)13, 1-15.
- Bañón Hernández, Antonio Miguel (1997). *La interrupción conversacional. Propuestas para su análisis pragmalingüístico*. Málaga: Analecta Malacitana.
- Bargiela-Chiappini, Francesca y Harris, Sandra J. (1996). Interruptive Strategies in British and Italian Management Meetings. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 16(3), 269–298.
- Blas Arroyo, José Luis (1998). Pero no me interrumpa usted, haga el favor... Las interrupciones en el debate político-electoral". *Mediterranean Language Review*, 10, 54-88. DOI: <https://doi.org/10.1177/0957926503014004001>
- Bazzanella, Carla (1991). Le interruzioni 'supportive' e 'competitive': verso una configurazione di tratti. En S. Stati y E. Weigand (Eds), *Dialoganalyse III. Referate der 3. Arbeitstagung, Bologna, 1990* (pp. 283-392). Tübingen: Max Niemeyer.
- Bennet, Adrian (1981). Interruptions and the Interpretation of Conversations. *Discourse Processes*, 4, 171-188. DOI: <https://doi.org/10.1080/01638538109544513>
- Brenes Peña, Ester (2010). Interrupción y (des)cortesía. Algunas reflexiones en torno a la enseñanza y adquisición de las funciones estratégicas de la interrupción en las clases de L2. En Franca Oreletti y Laura Mariottini (Eds.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 721-742). Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE.
- Cestero Mancera, Ana María (1994). Intercambios de turnos de habla en la conversación en lengua española. *Revista Española de Lingüística*, 24(1), 77-99.
- Cestero Mancera, Ana María (2000). *El intercambio de turnos en la conversación. Análisis sociolingüístico*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, Ana María (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Cestero Mancera, Ana María (2007). Cooperación en la conversación: estrategias estructurales características de las mujeres. *Linred*, 5. http://www.linred.es/numero5_articulo_1.html
- Cestero Mancera, Ana María (2016). La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE. La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. *Linred*. http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico14-articulo1.pdf
- Coates, Jennifer (1988). Gossip revisited: Language in all-female groups. En Jennifer Coates y Deborah Cameron (Eds.), *Women in their speech communities: New perspectives on language and sex* (pp. 94-122). London: Longman.
- Cogo, Alessia (2007). Intercultural communication in English as a Lingua Franca: a case study. *PhD thesis*. London: King's College London.
- Contreras Fernández, Josefa (2005). El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español. *Tesis doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Fant, Lars (1989). Cultural Mismatch in Conversation: Spanish and Scandinavian Communicative Behaviour in Negotiation Settings. *Hermes*, 2, 247-265. DOI: <https://doi.org/10.7146/hjleb.v2i3.21412>
- Fant, Lars (1996). Regulación conversacional en la negociación, una comparación entre pautas mexicanas y peninsulares. En Thomas Kostshi, Wulf Oesterreicher y Klaus Zimmerman (Eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica* (pp. 147-183). Frankfurt: Vervuert-Iberamericana.
- Farr, Fiona (2003). Engaged listenership in spoken academic discourse: the case of student-tutor meetings. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(1), 67-85. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00035-8)
- Fernández-Amaya, Lucía (2013). Simultaneous Speech in American English and Spanish Telephone Closings. En Istvan Kecskes y Jesús Romero-Trillo. (Eds.), *Research Trends in Intercultural Pragmatics*. Mouton Series in Pragmatics. Vol. 16 (pp. 163-180). Berlín/Boston: Mouton de Gruyter.
- Gallardo Paúls, Beatriz (1993). *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*. Valencia: Universitat de València.
- García García, Marta (2005). La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *Linred*, 2. http://www.linred.es/numero2_articulo_2.htm
- Graham, John L. (1993). The Japanese negotiation style: Characteristics of a distinct approach. *Negotiation Journal*, 9(2), 123-140. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1571-9979.1993.tb00696.x>
- Grisolía, María Belén (2010). Los solapamientos en la conversación como índices del acercamiento interpersonal en la variedad rioplatense de español. En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 613-618). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Guillén Solano, Patricia (2010). El manejo de los turnos de habla: aplicaciones del análisis de la conversación en la enseñanza del español como segunda lengua. *Filología y Lingüística*, 36(2), 163-173. DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v36i2.1111>
- Hayashi, Reiko (1988). Simultaneous talk – from the perspective of floor management of English and Japanese speakers. *World Englishes*, 7, 269-288. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1988.tb00237.x>
- Hofstede, Geert (1980). *Culture's consequences: International differences in work related values*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

- Kalocsai, Karolina (2011). The show of interpersonal involvement and the building of rapport in an EFL community of practice. In Alasdair Archibald et al. (Eds.), *Latest trends in ELF research* (pp. 113-138). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Li, Han Z. (2001). Cooperative and intrusive interruptions in inter- and intracultural dyadic discourse. *Journal of Language and Social Psychology*, 20(3), 259-284. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261927X01020003001>
- Makri-Tsilipakou, Marianthi (1994) Interruption revisited: Affiliative vs. disaffiliative intervention. *Journal of Pragmatics*, 21, 401-426. DOI: [10.1016/0378-2166\(94\)90012-4](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90012-4)
- McCarthy, Michael (1991) [2000]. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meierkord, Christiane (2013). Interpreting successful lingua-franca interaction. An analysis of non-native-/non-native small talk conversation in English. *Linguistik online*, 5(1). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1013/1673> DOI: <https://doi.org/10.13092/lo.5.1013>
- Murata, Kumiko (1994). Intrusive or co-operative? A cross-cultural study of interruption. *Journal of Pragmatics*, 21, 385-400. DOI: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90011-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90011-6)
- Ng, Sik Hung, Brooke, Mark y Dunne, Michael (1995). Interruption and influence in discussion groups. *Journal of Language and Social Psychology*, 14(4), 369-381. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261927X950144003>
- Nofsinger, Robert E. (1991). *Everyday Conversation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Núñez Delgado, Pilar y Hernández Medina, Alejandra (2011). La interacción oral en la enseñanza de idiomas: aportaciones de una investigación sobre interrupciones conversacionales. *Porta Linguarum*, 123-136.
- Placencia, María Elena y García, Carmen (Eds.) (2007). *Research on Politeness in the Spanish-Speaking World*. New Jersey/London: Lawrence Earlbaum Associates. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315088822>
- Pavlidou, Theodossia (1997). The last five turns: Preliminary remarks on closings in Greek and German telephone calls. *International Journal of the Sociology of Language*, 126, 196-220. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl.1997.126.145>
- Pavlidou, Theodossia (1998). Greek and German telephone closings: Patterns of confirmation and agreement. *Pragmatics*, 8(1), 79-94. DOI: <https://doi.org/10.1075/prag.8.1.03pav>
- Raga Gimeno, Francisco (2005). *Comunicación y cultura. Propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*. Madrid: Vervuert Iberoamericana.
- Rubio Lastra, Miguel (2008). La interrupción y la superposición de habla en la conversación de estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera. *Trabajo de investigación tutelado*. Madrid: Universidad Nebrija.
- Rubio Lastra, Miguel (2012). El mecanismo de las interrupciones en la conversación de alumnos taiwaneses de español como lengua extranjera. *Tesis doctoral*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Rubio Lastra, Miguel (2016). El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE. La competencia conversacional: Investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. *Linred*, 14(4). http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico14-articulo4.pdf
- Sacks, Harvey et al. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Salaberri, María Sagrario (2001). Análisis de turnos en el discurso del profesor en aulas de inglés como lengua extranjera. En Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García (Eds.), *Estudios de lingüística. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (pp. 5-49). Alicante: Hnos. Bernad.
- Seidlhofer, Barbara (2011). Conceptualizing “English” for a multilingual Europe. En Annick De Houwer y Antje Wilton (Eds.), *English in Europe today. Sociocultural and educational perspectives* (pp. 133-146). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. DOI: <https://doi.org/10.1075/aals.8.09sei>
- Talbot, Mary (1992). “I wish you’d stop interrupting me!”: Interruptions and asymmetries in speaker-rights in equal encounters. *Journal of Pragmatics*, 18, 451-466. DOI: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(92\)90084-O](https://doi.org/10.1016/0378-2166(92)90084-O)
- Tannen, Deborah (1981). The machine-gun question: An example of conversational style. *Journal of Pragmatics*, 5, 383-397. DOI: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(81\)90025-4](https://doi.org/10.1016/0378-2166(81)90025-4)
- Tannen, Deborah (1984). *Conversational style*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tannen, Deborah (1985). Cross-cultural communication. En T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis*, Vol. 4 (pp. 203-215). London: Academic Press.
- Tannen, Deborah (1986). *That’s not what I meant*. London: Dent.
- Tannen, Deborah (1991). *You just don’t understand: Women and men in conversation*. London: Virago Press.
- Testa, Renata (1988). Interruptive strategies in English and Italian conversation: Smooth versus contrastive linguistic preferences. *Multilingua*, 7(3), 285-312.
- Ulijn, Jan M. y Xiangling, Li (1995). Is interrupting impolite? Some temporal aspects of turn-taking in Chinese-Western and other intercultural business encounters. *Text*, 15(4), 589-627.
- Wolfartsberger, Anita (2011). ELF business/business ELF: Form and function in simultaneous speech. En Alasdair Archibald, Alessia Cogo y Jennifer Jenkins (Eds.), *Latest trends in ELF research* (pp. 163-184). Newcastle on Tyne: Cambridge Scholars Publishing.