

Análisis pragmalingüístico y sociocultural de dos debates legislativos sobre educación: la interrupción parlamentaria a través de los tiempos*

JUAN CARLOS TORDERA YLLESCAS

Universitat de València (España)

juan.tordera@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-6297-4180>

MARÍA JOSÉ GARCÍA FOLGADO

Universitat de València (España)

maria.jose.garcia-folgado@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-5124-7471>

Cómo citar:

Tordera Yllescas, J. C. y García Folgado, M. J. (2023): "Análisis pragmalingüístico y sociocultural de dos debates legislativos sobre educación: la interrupción parlamentaria a través de los tiempos", *Pragmalingüística*, 31, pp. 521-549. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2023.i31.22>

ANÁLISIS PRAGMALINGÜÍSTICO Y SOCIOCULTURAL DE DOS DEBATES LEGISLATIVOS SOBRE EDUCACIÓN: LA INTERRUPCIÓN PARLAMENTARIA A TRAVÉS DE LOS TIEMPOS

RESUMEN: El presente estudio supone un análisis conversacional y crítico de dos debates legislativos sobre educación: el debate del Decreto de Romanones de 1902 y el de la Ley Celaá de 2020. Ambos textos se caracterizan por el hecho de que los cambios educativos que introducen tienen consecuencias tanto sociales como referidas a la enseñanza de las lenguas cooficiales. El análisis realizado de las interrupciones conversacionales en los debates políticos no solo tiene implicaciones discursivas, sino que también nos puede permitir acceder a algunas claves socioculturales de los dos debates: en el debate de 1902, había más interés por exponer y confrontar las ideas sobre educación y sobre las implicaciones que tenía dicha ley sobre el uso de la L1 como lengua vehicular, mientras que el debate de 2020 es prácticamente un monólogo. Los políticos del siglo XXI se caracterizan por oír, pero no escuchar al adversario político.

PRAGMALINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL ANALYSIS OF TWO LEGISLATIVE DEBATES ON EDUCATION: PARLIAMENTARY INTERRUPTION THROUGH THE AGES

ABSTRACT: The present study consists of a conversational and critical analysis of two legislative debates on education: the debate on the Romanones Decree of 1902 and the debate on the Celaá Law of 2020. Both texts are characterised by the fact that the educational changes they introduce have not only social consequences, but also for the teaching of co-official languages. The analysis of the conversational interruptions in the political debates not only has discursive implications, but also allows us to understand some socio-cultural keys to the two political debates: in the 1902 debate, there was more interest in presenting and confronting ideas on education and on the implications that the law had on the use of the L1 as a vehicular language, whereas the 2020 debate is practically a monologue. Politicians in the 21st century are characterised by hearing but not listening to the political opponent.

ANALYSE PRAGMATIQUE ET SOCIOCULTURELLE DE DEUX DÉBATS LÉGISLATIFS SUR L'ÉDUCATION: L'INTERRUPTION PARLEMENTAIRE À TRAVERS LE TEMPS

RESUMÉ: La présente étude constitue une analyse conversationnelle et critique de deux débats législatifs sur l'éducation: le débat sur le décret Romanones de 1902 et le débat sur la loi Celaá de 2020. Les deux textes se caractérisent par le fait que les changements éducatifs qu'ils introduisent n'ont pas seulement des conséquences sociales, mais aussi pour l'enseignement des langues co-officielles. L'analyse des interruptions conversationnelles dans les débats politiques n'a pas seulement des implications discursives, mais nous permet également d'accéder à certaines clés socioculturelles des deux débats politiques: dans le débat de 1902, il y avait davantage d'intérêt à exposer et confronter les idées sur l'éducation et sur les implications que la loi avait sur l'utilisation de la L1 comme langue véhiculaire, tandis que le débat de 2020 est pratiquement un monologue. Les politiciens du 21^e siècle se caractérisent par le fait qu'ils entendent mais n'écoutent pas l'adversaire politique.

Fecha de recepción: 03/10/2022

Fecha de revisión: 29/03/2023

Fecha de aceptación: 07/06/2023

Fecha de publicación: 01/12/2023

* Este trabajo se ha realizado en el marco de los proyectos de investigación "Ideas lingüísticas y pedagógicas en la prensa española del siglo XIX (LinPePrensa)" (ref. PGC2018-0985509-B-I00) y "La lengua y su enseñanza en la prensa española: de la ley Moyano al fin de la II República (1857-1939)" (ref.: PID2021- 126116NB- I00), financiado por MCIN/ AEI 10.13039/501100011033/ y "FEDER Una manera de hacer Europa" así como del proyecto "Las lenguas y su enseñanza en la prensa hispánica (1857-1939). Aportaciones para una historia del contacto lingüístico" (ContactPres) (ref.: CIAICO/2022/193), financiado por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital, Generalitat Valenciana.

PALABRAS CLAVE: análisis conversacional; interrupciones; Decreto de Romanones; debate político de educación; análisis diacrónico y sociocultural.

SUMARIO: 1. La interrupción en el análisis diacrónico de la conversación. 2. Metodología. 3. Análisis de los dos debates políticos de educación. 4. Conclusiones. 5. Referencias.

KEYWORDS: conversational analysis; interruptions; Romanones Decree; political debate on education; diachronic and socio-cultural analysis.

SUMMARY: 1. Interruption in the diachronic analysis of conversation. 2. Methodology. 3. Analysis of the two political debates on education. 4. Conclusions. 5. References.

MOTS-CLÉS: analyse conversationnelle; interruptions; Décret de Romanones; débat politique sur l'éducation; analyse diachronique et socioculturelle.

SOMMAIRE: 1. L'interruption dans l'analyse diachronique de la conversation. 2. Méthodologie. 3. Analyse des deux débats politiques sur l'éducation. 4. Conclusions. 5. Références.

1. La interrupción en el análisis diacrónico de la conversación

1.1. PRINCIPALES APORTACIONES

La interrupción en el Análisis de la Conversación ha sido un tema que captó la atención de los primeros investigadores. Así, por ejemplo, los trabajos de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) y de Jefferson (1984) dedican una detallada atención a un tipo de interrupción, a saber, el solapamiento (*overlap*), esto es, el habla simultánea que se genera cuando el que era el oyente de la conversación interviene en medio del turno del hablante actual sin dejar que este termine su turno. Como han señalado diferentes autores (Zimmerman y West, 1975; Ferguson, 1977; Hawkins, 1991; Rogers y Jones, 1975), en las propuestas iniciales, la interrupción era un fenómeno conversacional que era visto de manera negativa en tanto que suponía una ruptura de las reglas conversacionales y, por tanto, era un fenómeno que debía ser evitado. De hecho, Sacks, Schegloff y Jefferson (1974: 700-701) hablan de *violaciones de la toma de turnos*. Sin embargo, la interrupción en el habla espontánea y no planificada, lejos de ser un hecho excepcional, constituye la norma y, por tanto, no puede ser interpretado como un hecho marcado. La interrupción se contemplaba como un fenómeno ligado a la disputa por el poder, el control o el dominio de la conversación. Quien interrumpía lo hacía por hacerse con el turno de habla (Gallardo, 1993a; Vela Delfa y Jiménez Gómez, 2011), como se ejemplifica en el siguiente caso:

- 1) M.: Es que yo soy muy paranoica
E.: No/ si lo somos todos// Yo ya estoy pensando que nunca me van a dar una beca de colaboración
N.: [Ahhh
E.: [Así quee/ (())
M.: ¿Y [pá qué la pides?
N.: [MI PAPA ME QUIERE MANDAR A INGLATERRA SEIS ME[SES =
E.: [Tíaaa
N.: = a estudiar inglés
[Conversación 7.89.A, extraída de Gallardo, 1993b: 2007]

Según las tesis tradicionales, la interrupción de N, esto es, [MI PAPA ME QUIERE MANDAR A INGLATERRA SEIS ME[SES, serviría para arrebatarse el turno de M y, por tanto, para hacerse con el control de la conversación. Incluso sería una intervención que supondría una ruptura de la secuencia conversacional porque supone un cambio de tópico.

Sin embargo, esta posición ha sido criticada por no pocos autores (Meltzer, Morris y Hayes, 1971; Beattie, 1981, 1982; Edelsky, 1981; Tannen, 1981, 1994; Kennedy y Camden, 1983; Goldberg, 1990; Murray, 1987; Murata, 1994; Ng, Brook, Dunne, 1995; Coon y Schwanenflugel, 1996). James y Clarke (1993) o Tannen (1983) defienden que la interrupción no siempre es un fenómeno conversacional que debe ser evitado por resultar molesto y/o descortés en la conversación ni puede ser interpretado como una *violación* de las reglas conversacionales. De hecho, en ocasiones, la interrupción puede ser útil tanto para el hablante como para el oyente y/o puede presentar una función de apoyo o cooperación en la conversación.

- 2) 5P3: [QUE] eran ochocientas↓ y yo llevaba doscientas↑ y l'he dao-
[entonces=]
T3: [jaah!]
5P3: = m'ha dao↑ ca- mil/ ¿sabes?// y eso↓/ ee- eso era↓ y he subido
a mi casa y mi hermana m'ha dicho pues t'acabo de llamar/ no sé
qué↓ no sé cuántos.¡§
(Corpus Val.Es.Co., Cabedo y Pons, 2013, conversación 29)

En la presente conversación, la intervención del interlocutor T, *jaah!*, sirve para mostrar aprobación o asentimiento ante la información proporcionada por el interlocutor P y también cumple una función fática por la que se anima a P a seguir con su intervención. Ya los estudios de Tannen (1983) o de James y Clarke (1993) indicaban que las interrupciones también pueden ser utilizadas para que el interlocutor muestre su interés, entusiasmo o implicación en la conversación. Por tanto, no toda interrupción es un elemento disruptivo, sino todo lo contrario.

Así pues, partiendo de este supuesto, diferentes autores han propuesto una división de las interrupciones por las que se distingue entre interrupciones de apoyo y competitivas (Bazzanella, 1991), afiliativas y desafiativas (Makir-Tsilipakou, 1994), cooperativas e intrusivas (Murata, 1994), colaborativas y competitivas (Gallardo, 1993a), coincidentes y discrepantes (Bañón, 1997: 76), entre otras clasificaciones (vid. López Serena y García de Paredes, 2009).

Algunos autores (Kennedy y Camden, 1983; Beaumon y Cheney, 1998; James y Clarke, 1993) señalan que, a la hora de establecer las

distintas clasificaciones de las interrupciones, no se debería poner el foco tanto en el hecho de si la interrupción implica o no una voluntad por controlar el turno de habla, sino que lo relevante sería el contenido de la interrupción misma: hay interrupciones que sirven para expresar acuerdo, para solicitar ampliación de la información, etc., mientras que otras sirven para expresar desacuerdo, cambiar de tema, etc. Siguiendo la terminología de Goldberg (1990), se puede señalar que las primeras serían interrupciones cooperativas, mientras que las segundas serían no cooperativas, independientemente de si dicha interrupción supone en ambos casos un cambio de interlocutor o no.

A partir de los trabajos de Kennedy y Camden (1983) y de Murata (1994), Li (2001) establece una clasificación de las funciones de las interrupciones y, en primer lugar, distingue entre interrupciones intrusivas y colaborativas. Dentro de las primeras, incluye las interrupciones de desacuerdo, de cambio de tópico, de toma de la palabra (cuando se persigue desarrollar y expandir el turno de habla del interlocutor) y de 'tangencialización' (cuando el interruptor resume la información que el interrumpido quiere decir porque ya ha sido dicha previamente o ya es conocida), mientras que, dentro de las interrupciones colaborativas, quedarían comprendidas las interrupciones de acuerdo, de clarificación y de ayuda.

En relación al grado de adecuación de una interrupción, debe indicarse que no han faltado autores que han defendido que las interrupciones están sujetas a unas normas o máximas conversacionales que establece su grado de necesidad y cortesía. Así, por ejemplo, el trabajo clásico de Lycan (1977), que diferenció entre interrupciones permisibles (en tanto que necesarias) e interrupciones descorteses, estableció seis principios o máximas que establecen el grado de adecuación de una interrupción (Gallardo Paúls, 1993b; Gutiérrez Ordóñez, 2006). Estas son las siguientes:

1. Interrumpe solo cuando, al hacerlo, aumente significativamente la eficacia de la conversación o cuando (más raramente) haya consideraciones externas de utilidad general que exijan supeditar los fines conversacionales a otros fines. La eficacia de la conversación puede ser informativa (si la interrupción del oyente es utilizada para señalar que el hablante ha omitido un detalle importante, pedir aclaraciones, realizar ampliaciones informativas por un segundo oyente) o dialéctica (o interrupciones colaborativas que pueden o no coincidir con pausas internas).
2. Trata de que tu interrupción sea el obstáculo menor que permitan las circunstancias. El interruptor debe intentar que la discontinuidad sea mínima, es decir, que no implique una ruptura de la estrategia conversacional en curso. No es tan gra-

ve la interrupción momentánea que distrae la atención brevemente como la que provoca una ruptura total de la secuencia que estaba desarrollándose.

3. No interrumpas a un hablante si te resulta posible lograr tus fines esperando un poco.
4. Interrumpe solo en el más amplio punto de entrada disponible. Si uno ha de interrumpir, es mejor hacerlo al final que a mitad de un enunciado, o aprovechando una pausa. Resulta menos descortés.
5. Mantén una conducta externa afable y, cuando resulte apropiado, reconoce que has interrumpido. Afecta al grado de cortesía.
6. No violes las reglas formales que definen una situación de habla convencional en la que te encuentres.

El problema de este tipo de acercamiento, que trata de establecer qué interrupciones son corteses a partir de unos principios conversacionales determinados, parece pasar por alto que el concepto de cortesía es un fenómeno idiosincrásico de cada cultura y que, por tanto, las reglas, principios o máximas pueden variar de una sociedad a otra (para una revisión, pueden consultarse los trabajos de Bravo y Briz Gómez, 2004). De hecho, no han faltado autores que han indicado que el número de interrupciones que se puede hacer, el momento para interrumpir, el tipo de interrupción, etc., depende del contexto sociocultural (Bochner, 1994; Hofstede, 1980, 2011; Kitayama, Markus, Matsumoto y Norasakkunkit, 1997; Markus y Kitayama, 1991; Murata, 1994). Por tanto, lo esperable es que estas máximas, aunque sean válidas en el contexto occidental (y, especialmente, en el contexto anglosajón), no necesariamente lo sean en otros contextos socioculturales.

Por otro lado, Ferguson (1977) y Beattie (1982) establecen una tipología de las interrupciones que atiende a los rasgos “temporales” (esto es, si se produce simultáneamente, si supone el corte de la intervención en curso, etc.). Estos autores distinguen cuatro tipos de interrupciones:

- a) la interrupción simple: esta interrupción se produce cuando un interruptor arrebató el turno de habla del hablante actual de tal manera que la persona interrumpida se ve obligada a detener su intervención;
- b) solapamiento: esta interrupción se produce cuando el interruptor y la persona interrumpida hablan simultáneamente durante un período de tiempo dado;
- c) la interrupción en falso o amago de interrupción (*butting-in interruption*): esta interrupción ocurre cuando se produce habla simultánea, pero, en este caso, el que interrumpe no consigue

interrumpir al hablante actual, porque este sigue hablando e ignora al que interruptor, de tal manera que el interruptor cesa de interrumpir;

- d) la interrupción silenciosa (*silent interruption*): esta interrupción es aprovechada por el interruptor cuando el hablante actual realiza una pausa para planificar su discurso, para tomar un respiro o por cualquier otra circunstancia. Por tanto, si nos atenemos a un criterio puramente físico y no dialógico, no habría propiamente una interrupción.

A partir del trabajo de Putri (2019), podemos establecer una clasificación de las interrupciones, que pretende ser una síntesis de las líneas aquí esbozadas:

Según los tipos de interrupciones		Interrupción simple
		Solapamiento
		Interrupción en falso
		Interrupción en el silencio
Según las funciones de la interrupción	Cooperativas	De acuerdo
		De clarificación
		De ayuda
	Intrusivas	De desacuerdo
		De cambio de tópico
		De toma de la palabra
		De ‘tangencialización’

Tabla 1. Clasificación de las interrupciones (adaptado de Putri, 2019: 25)

1.2. HACIA UNA PROPUESTA DEL TIPO DE INTERRUPCIONES

En Tordera Yllescas y García Folgado (2023), se propuso una visión tripartita de las interrupciones atendiendo a sus características, a saber:

- a) Una delimitación física o superficial
- b) Una delimitación pragmático-discursiva o profunda centrada en la intencionalidad
- c) Una delimitación pragmático-discursiva o profunda centrada en el efecto

El primer tipo de aproximación está basada en el trabajo de Bañón (1997). Su trabajo, que ofrece una detallada y minuciosa clasificación de los distintos tipos de interrupciones para el español, parte de una

primera concepción muy amplia. En concreto, Bañón (1997: 17) entiende que la interrupción puede ser endógena (realizada por algún agente externo de la conversación) o bien puede ser exógena (en caso contrario). En este último caso, durante una conversación entre dos interlocutores, puede caerse un objeto cuyo ruido puede interrumpir la conversación, puede sonar una alarma, un timbre, un claxon, etc., hechos que pueden interrumpir igualmente la conversación. Esta visión de la interrupción nos permite contemplar dicho fenómeno como un mero fenómeno físico. En este caso, aspectos tales como la intencionalidad que ha ocasionado la interrupción o sus efectos son ignorados.

El segundo tipo de aproximación, la pragmático-discursiva ligada a la intencionalidad, en cambio, se centra en los motivos por los que el interruptor ha decidido intervenir ocasionando la disrupción en la conversación en curso. A nuestro entender, buena parte de los estudios señalados anteriormente, responden a esta concepción (vid. Tordera Yllescas y García Folgado, 2023). El hecho de que una interrupción se contemple bien como cooperativa o bien como intrusiva (o, en los distintos subtipos de estas dos) es consecuencia de atender a la intencionalidad que ha movido al interruptor a realizar su acto de intervención; dicho de otro modo, en este nivel, se presta atención a las estrategias discursivas de los interlocutores.

A la hora de establecer el tipo de interrupción ante la que se halla el investigador, se han de tener en cuenta dos cuestiones importantes que están íntimamente ligadas:

- a) el valor discursivo de la interrupción siempre se da dentro de un contexto y, por tanto, valor discursivo y contexto conversacional son indisociables;
- b) la intencionalidad conversacional, que es un aspecto ineludible de cualquier estudio pragmático-discursivo, obliga al investigador a llevar a cabo una descripción densa de lo observado.

En lo referente al primer punto, cabe indicar que los diferentes investigadores de las relaciones retóricas en el discurso asumen que el valor ilocutivo de un enunciado no se extrae de forma aislada, sino siempre en relación con el contexto discursivo en el que se inserta (Asher, 2000; Asher y Lascarides, 2003; Duque, 2016, 2000; Garrido, 2017, 2020; Tordera Yllescas, 2019). Fuera de un contexto discursivo, por ejemplo, no podemos saber si una pregunta supone una petición de información o supone un ruego, una sugerencia, un ofrecimiento... En un contexto en el que alguien se muestra indeciso ante qué carrera universitaria escoger, una pregunta como *¿Podrías estudiar Medicina?* puede ser una sugerencia, que podría ser contestada, en consecuencia, con distintas respuestas coherentes respecto al contexto discursi-

va (*No me gusta estudiar Medicina, Estaría muy bien, etc.*). En cambio, en un contexto en el que alguien aspira a estudiar Medicina y ha obtenido una calificación no muy alta en las pruebas de acceso, una pregunta como *¿Podrías estudiar Medicina?* puede ser una auténtica petición de información y sería contestada en consecuencia (*Sí o no*).

Respecto a la descripción densa, el etnógrafo Geertz (1973) indicaba que la mera observación en la investigación es poco deseable, pues es tarea del investigador saber captar el sentido del hecho observado. La observación debe ir unida siempre a la interpretación. Por ello, el objetivo del investigador es el de dar sentido a lo observado. En su conocido ejemplo, el etnógrafo indicaba que el cierre de los párpados es un hecho objetivo que el investigador puede registrar cual cámara fotográfica. Sin embargo, este tipo de dato es superfluo. Dentro del contexto de acción de los participantes, el investigador debe dar sentido a esa acción e indicar si es un simple acto reflejo (un parpadeo) o si, por el contrario, es un guiño. Si es un guiño, sin duda, esta acción tendrá un sentido en el contexto de interacción que el investigador no puede obviar.

Si se tienen en cuenta estos dos principios, que entendemos que son inseparables en la investigación del análisis conversacional y, más concretamente, de las interrupciones, el análisis obtenido puede ser mucho más rico que indicar solo que ha habido una interrupción, entendida esta como acto físico. Para ilustrar estos hechos, obsérvese la siguiente interrupción:

- 3) La señora Martín Llaguno: [...] La Lomloe —lo digo claro y alto, pese a todo lo que dicen sus portavoces y la ministra— quiere eliminar colegios públicos de educación especial. (El señor Meijón Couselo: *¡Bueno!*). De los 37 000 alumnos, el 60% de los niños con necesidades educativas especiales estudian en estos colegios. Y les voy a explicar cómo lo quieren hacer, porque es muy sutil.

La partícula discursiva *¡bueno!* podría expresar tanto acuerdo como desacuerdo, (Briz, Pons y Portolés, 2008). Por lo tanto, podríamos estar tanto ante una interrupción intrusiva como colaborativa. En el caso de que se interpretara que dicho elemento expresa acuerdo, estaríamos ante una interrupción colaborativa (interpretando un enunciado como *¡Vaya que sí!* o algo similar). Sin embargo, por las diferencias políticas mantenidas por los interlocutores tanto dentro de este debate como fuera de él, lo sensato sería interpretar que Meijón Couselo, del PSOE, está expresando un desacuerdo respecto a Martín Llaguno, de Ciudadanos, y, por tanto, que estamos ante una interrupción disruptiva. De esta manera, nuestro objetivo como investigadores no es solo indicar que hay una interrupción (plano superficial), sino que podemos ir un

poco más allá e interpretar lo registrado si se encuadra la interrupción dentro de un contexto.

Tener en cuenta el contexto discursivo e, incluso, sociocultural de la conversación nos parece todavía más relevante cuando hacemos un análisis diacrónico. Aunque los medios audiovisuales actuales nos permitan registrar fenómenos tales como la información paralingüística, la quinésica y cualquier otro tipo de código que acompañe al código verbal y que permiten conducir a la interpretación más adecuada para la sucesión de turnos (Cestero, 2014), sin embargo, cuando nos retrotraemos a textos más antiguos, dicha información es inaccesible. Solo contamos con el registro escrito y este no es tan rico y, en consecuencia, se puede perder información potencialmente relevante.

Finalmente, la tercera arista de la interrupción viene dada por la delimitación pragmático-discursiva o profunda centrada en el efecto. A partir de los trabajos de Blanche-Benveniste (1985, 1997) y de Blanche-Benveniste, Mireille Bilger y Van den Eynde (1991), López Serena y Méndez García de Paredes (2009) defienden una visión de la interrupción que focaliza los efectos provocados en el discurso interrumpido, de tal manera que, si no se aprecia efecto alguno, no se puede hablar de interrupción. Entre los efectos señalados, se destacan (1) efectos en la entonación (elevación de la intensidad, modulaciones prosódicas, aumento de la velocidad elocutiva...), (2) efectos en la sintaxis (figuras de sintaxis de simetría, de enumeración, del paréntesis, del factor común, de escaleras) y (3) efectos en el nivel interlocutivo (subactos de habla de réplica que provocan nuevos intercambios incrustados en el principal, cambios temáticos, etc.). De acuerdo con estos parámetros, se puede entender que no hay una interrupción en casos como los de (4):

- 4) A: venía a ver a Chiqui, que había venido aa Valencia yy hacia el recorrido jo dic *si/pues i a mosatros ¿què? diu*
 B: pero ¿se queda hoy/ aquí?
 A: noo que había venido [a verlo]=
 B: [ah (())]
 A=por la tarde→
 C: pues se ha [debido pasar]
 (Val.Es.Co, 146, A1, <https://www.uv.es/corpusvalesco/consulta.html>).

En este caso, la interrupción de B, *ah (())*, no implica ningún cambio prosódico ni tampoco hay cambios en el nivel interlocutivo (no hay un cambio del tema conversacional, ni la incorporación de una aclaración, una justificación, etc.). Además, tampoco parece que haya habido cambios en el nivel sintáctico. Es esperable que el interlocutor A quisiera decir *había venido a verlo por la tarde* y, por tanto, no hay ninguna repetición de lo dicho por él o por el interruptor ni ningún otro cambio sobrevenido por la intervención de B ni una reestruc-

turación sintáctica de la oración. Así pues, no hay interrupción y, en consecuencia, tampoco habría propiamente un interruptor, según esta visión.

1.3. Hacia un análisis conversacional diacrónico: el contexto sociopolítico, pedagógico y filológico del Decreto de Romanones

Como se defendió en Tordera Yllescas y García Folgado (2023), dado que la intencionalidad y la comprensión de las interrupciones (y de la conversación misma) están ligadas al contexto sociocultural del momento, es relevante considerar algunas de estas claves con el objetivo de llevar a cabo un análisis menos superficial de la materia lingüística analizada. De ahí, la conveniencia del presente epígrafe.

En 1901, Alfonso Álvaro Figueroa, conde de Romanones, fue nombrado ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes por Práxedes Mateo Sagasta. Entre los cambios educativos que deseó impulsar, el conde de Romanones buscaba hacerse eco de las nuevas filosofías y metodologías educativas del momento. Entre ellas, cabe citar las enseñanzas de Francisco Giner de los Ríos y su Institución Libre de Enseñanza. El denominado Decreto de Romanones de 1902, que nunca se aplicó en la enseñanza, pudo tener unas importantes repercusiones políticas, pedagógicas y filológicas en España (Moreno Luzón, 1988, 2000; Padilla, 1970; Rivera de la Cruz, 2004). El 21 de noviembre de 1902, se publica un decreto en el que se prohibía el uso de cualquier lengua en las aulas españolas que no fuera la lengua castellana. En los siguientes términos fue defendido parlamentariamente este decreto:

El Sr. Ministro de INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (Conde de Romanones): Las materias que deben enseñarse, según el art. 2.º, título 1.º de la ley de 1857, son las que la primera enseñanza comprende, á saber: «1.º Doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada, acomodadas a los niños. 2.º Lectura. 3.º Escritura. 4.º Principios de gramática». ¿Es que esta lectura, esta escritura y esta gramática, son la lectura, la escritura y la gramática del dialecto catalán? Claro es que no. Es la lectura, la escritura y la gramática castellana, y claro es también que se impone la enseñanza de todas estas materias en castellano para toda España.

Diario de sesiones, 29 de noviembre de 1902

El decreto, tal y como ha señalado Gabriel (2018), pretendía solventar el problema que suponía la introducción de las lenguas propias en la escuela primaria, en un contexto político de fuerte presencia del regionalismo, ya que, según el ministro, la lengua es para la patria el “máspreciado vínculo de unión entre todas las provincias del Reino, vínculo que en ninguna parte tanto importa robustecer como en las

Escuelas, fundamento el más firme de la educación nacional” (*Gaceta de Madrid*, 23/11/1902). El decreto se dirige especialmente a la enseñanza de la religión en la escuela, ya que en gran parte de los territorios bilingües se realizaba con textos escritos en la lengua propia, algo que permitía la imprecisión de la ley educativa general –la Ley Moyano (1857)– en relación con la elección de manuales para esa materia (Monés, 1984; Ferrer i Gironés, 1985; Gabriel, 2018; Pujol, 2018), e imponía sanciones de gran importancia para los maestros y maestras que usaran una lengua diferente del castellano en las aulas. Sin embargo, desde las bases hasta la jerarquía eclesiástica catalana fueron defensoras de enseñar la doctrina en catalán (*La Atalaya*, 26/11/1902; *El Cantábrico*, 26/11/1902; *La Correspondencia de España*, 1/12/1902 y 3/12/1902; *La Cruz*, 16/12/1902). Los mismos diputados recogen este sentir:

El Sr. Marqués de Camps: Confirmando lo que ha dicho mi compañero, el Sr. Domenech, he de manifestar que en el Concilio de Trento, los padres de la Iglesia establecieron que la doctrina de Cristo, para mayor comprensión de los que tenían que recibirla, se diera siempre en la lengua popular.

[...]

No se ha limitado á esto la Iglesia, sino que ha ordenado constantemente á sus Ministros que al dirigirse, no sólo á los niños, sino á las personas mayores, lo hicieran siempre en su lengua propia, en su lengua materna, porque esta es la única forma posible para conmover su corazón é iluminar su inteligencia con las doctrinas que querían inculcar en sus almas. Además, entiendo que el Sr. Ministro de Instrucción pública ataca dos principios sumamente liberales consignados en la Constitución, que son la libertad de pensamiento y la libertad de conciencia.

Diario de sesiones, 29 de noviembre de 1902

La publicación de este decreto abre intensas discusiones en torno a las lenguas de España y a su presencia en la educación (véase Gabriel 2018 para las llevadas a cabo en el Congreso de Diputados). En Cataluña, provocó una indignación general, con fuertes protestas y movilizaciones desde ámbitos diversos, que fueron iniciadas por los estudiantes universitarios en Barcelona el 27 de noviembre de 1902 (Pujol, 2018).

Este decreto no solo tuvo consecuencias políticas y sociales, sino también supuso un debate filológico y pedagógico (en relación con la enseñanza de la L1). En el primer caso, se detecta que existe un debate sobre la conceptualización de los sistemas lingüísticos de España distintos del castellano. En el *Diario de Sesiones*, se registra en distintos momentos este debate:

El Sr. Ministro de INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (Conde de Romanones): [...]. Tampoco se pudo prever que los diocesanos de determinadas provincias no aprobaran y designaran más textos que aquellos que estuvieran escritos en dialecto (*El Sr. Cañellas: El catalán no es dialecto*); y en las cuatro provincial catalanas se da el hecho anómalo de que los textos de doctrina cristiana aprobados y designados por los diocesanos están escritos en el dialecto catalán (*El Sr. Cañellas: No es dialecto*), y que no hay un solo texto escrito en castellano. (*El Sr. Cañellas: No es dialecto; es un idioma español.*) Lo mismo me da que sea idioma que dialecto; lo que quiera S. S.

Diario de sesiones, 24 de noviembre de 1902

El Sr. CAÑELLAS: [...] Ahora solo debo añadir, que nuevamente se ha permitido hoy el Sr. Ministro de Instrucción pública llamar dialecto al idioma catalán. Yo, sobre esto, voy á decir una sola cosa, Sr. Ministro de Instrucción pública: que el Sr. D. Marcelino Menéndez y Pelayo, que me parece que es una autoridad en la materia, dice y sostiene en todas partes que le parece imposible que haya ninguna persona ilustrada que pueda afirmar que no es un idioma el catalán. Voy en buena compañía, y, por lo tanto, yo ruego á S. S. que en lo sucesivo no nos obligue á pedir la palabra con este motivo.

El Sr. Ministro de INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (Conde de Romanones): Pido la palabra.

El Sr. PRESIDENTE: La tiene S. S.

El Sr. Ministro de INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (Conde de Romanones): Yo no voy á hacer cuestión respecto al hecho, cuando de estas materias trate, de llamar al catalán idioma catalán ó dialecto catalán. Es una cuestión de apreciación científica: que se llame dialecto ó se llame idioma, no dejará el catalán de tener en la literatura española la importancia que realmente tiene. Yo no he hecho en este caso más que dar al catalán la significación que le da el Diccionario de la Lengua, y con arreglo á él, yo no puedo llamarle más que dialecto.

Diario de sesiones, 25 de noviembre de 1902

Este debate sobre la caracterización como lengua del catalán, del gallego y del vasco, recogido en la prensa histórica (*El Heraldo Alavés, 24/11/1902* o *La correspondencia de España, 24/11/1902*) atiende a dos conceptos recogidos en el DRAE de 1884 sobre el término *dialecto*.

1. m. Lenguaje que, sin ser realmente diverso de otro ú otros, difiere de ellos en algunos accidentes analógicos y sintácticos, y con especialidad en lo que atañe á los sonidos.

2. Cada uno de los lenguajes particulares de esta índole que se hablan en determinados territorios de una nación, á diferencia de la lengua general, oficial y literaria del mismo país.

En la concepción actual, se podría afirmar que el primer tipo de definición es una definición de carácter filológico, mientras que la segunda es de tipo sociopolítica. La primera acepción recoge, de forma más o menos acertada, la variación que presenta cada lengua. En cambio, en la segunda, en tanto que se realiza un contraste entre “los lenguajes particulares de esta índole que se hablan en determinados territorios de una nación” y “la lengua general, oficial y literaria del mismo país”, se está aludiendo a una jerarquía y un estatus social de los sistemas lingüísticos de cada nación. Es esta segunda acepción a la que se acoge el Conde de Romanones para tildar de dialecto a la lengua catalana. El español sería el sistema lingüístico superior, frente al resto de sistemas lingüísticos, que serían subordinados y con menor prestigio. El español sería la lengua de la nación y lo demás tendría un carácter regional. Este tipo de definición provocaría que gozaran del mismo estatus lingüístico el catalán, el gallego y el vasco que el andaluz, el murciano o el extremeño.

En el DRAE de 1901, fecha de edición más cercana a la del debate parlamentario estudiado, las definiciones son prácticamente idénticas. En la primera acepción, solo se elimina el añadido “y con especialidad en lo que atañe á los sonidos”. La segunda acepción se puede entender como una síntesis de la aquí recogida: “Cada uno de los lenguajes usados en un país con relación á la lengua nacional”.

Ante las connotaciones negativas de las lenguas autóctonas distintas al castellano, no es inusual que hubiera diputados que, en las distintas sesiones, trataran de defender las distintas lenguas de España. Esto es lo que se registra en el siguiente ejemplo, en el que se ensalza la lengua catalana y, nuevamente, se utiliza la figura de Menéndez y Pelayo como autoridad.

Sr. CLOT: Se ha hablado también, Sres. Diputados, de la lengua catalana, y otra personalidad importante, hombre de tantos prestigios como el Sr. Menéndez Pelayo, decía en 1888, ante la Reina de España, lo que vais á oír:

«Y por eso, Señora, habéis venido á escuchar los acentos de esta lengua, no forastera ni exótica, sino española y limpia de toda mancha de bastardía. Vuestro generoso y magnánimo espíritu comprende que la unidad de los pueblos es unidad orgánica y viva, y no puede ser esta unidad ficticia, verdadera unidad de la muerte; y comprende también que las lenguas, signo y prenda de raza, no se forjan caprichosamente ni se imponen por fuerza, ni se prohíben ni se mandan por ley, ni se dejan, ni se toman por voluntad, pues nada hay más inviolable y más santo en la conciencia humana que el *nexus* secreto en que viven la palabra y el pensamiento. Ni hay mayor sacrilegio, ni á la vez más inútil, que pretender aprisionar lo que Dios ha hecho espiritual y libre: el verbo humano, resplandor débil y semiborrado, pero resplandor, al fin, de la palabra divina.»

Estas hermosas palabras dijo el Sr. Menéndez Pelayo, y creo que nadie podrá dudar de los grandes conocimientos que posee en tales materias, ni de que sea un hombre dotado de un corazón correctamente español.

Diario de sesiones, 28 de noviembre de 1902

El debate parlamentario también aborda cuestiones pedagógicas, que son recogidas en la prensa histórica. Así por ejemplo, se discute la adecuación de utilizar como lengua instrumental una lengua distinta a la L1, como podría ocurrir en las regiones bilingües al imponer el castellano. Este hecho podría producir un fracaso escolar o, cuando menos, un aprendizaje deficitario de las materias impartidas, entre ellas, la religión católica (*La Atalaya*, 26/11/1902 y 30/11/1902; *El Cantábrico*, 26/11/1902; *El Liberal*, 2/12/1902 y 3/12/1902; *La Crónica meridional*, 15/12/1902 o *La Cruz*, 4/12/1902). Dicha práctica atentaba contra los principios de la pedagogía de Froebel y Pestalozzi, dado que se impide que se razone con la lengua que se utiliza de manera instintiva: la L1 (*La Lucha*, 10/12/1902):

Sr. Rusiñol: Su señoría me ha de permitir que le diga, como ya le dije en otra ocasión, que no ha meditado el daño que nos hacía, no solamente á los catalanes, sino á todas aquellas regiones de España que tienen idioma ó dialecto propio, y no pueden menos de amarle como nosotros los que desde el día que vimos la luz del sol empezamos a oír de labios de nuestra madre las primeras palabras de nuestro idioma, de nuestro catalán querido.

Diario de sesiones, 29 de noviembre de 1902

Sr. Domenech: El Sr. Conde de Romanones sabe muy bien que la enseñanza de la doctrina cristiana, en lengua que no fuese la vulgar, no entraba en la conciencia y en la inteligencia de los niños. A mí me enseñaron doctrina cristiana en castellano, y por un maestro laico; y recuerdo que esa doctrina la sabíamos todos los chicos de memoria, aunque no entendíamos una palabra. Lo único que he aprendido de esa doctrina me lo ha enseñado mi madre cuando niño, como mi mujer se la enseñó á mis hijos. En las fiestas de familia, en los grandes dolores que en su seno se experimentan, en todos los cultos y fiestas religiosos, esa lengua familiar es la única que nos sirve para exponer nuestros afectos y ruegos.

Diario de sesiones, 29 de noviembre de 1902

Esta reflexión se lleva incluso a la enseñanza de lenguas. Se plantea si el aprendizaje de una L2, en el caso de niños no castellanohablantes, se debe hacer mediante una absoluta inmersión lingüística, tal como parece imponer el decreto o, por el contrario, la L1 puede ser una lengua instrumental para el aprendizaje del castellano:

El Sr. CAÑELLAS: [...] En este estado, ¿es posible, Sr. Ministro de Instrucción pública, que los maestros enseñen el castellano en castellano? Porque yo he visto siempre una cosa: que el profesor de inglés, por ejemplo, que enseña dicho idioma á un español, se lo enseña en español; como un profesor de francés enseña el francés en español á los españoles. (*Rumores.*) Por lo menos, Sres. Diputados, á mí, la primera vez que en la escuela me dijeron, por ejemplo, *cap* se llama cabeza en castellano, aprendí una palabra en español, y así sucesivamente; el que tenga mejores entendederas, allá se las arreglará; pero yo para aprender el castellano he tenido que aprenderlo como los catalanes, como lo han aprendido oradores y estadistas ilustres como el Sr. Pi y Margall; hemos tenido qua estudiar el castellano como se aprende el francés ó el inglés, y aun con mayores dificultades.

Pretender, pues, que en las escuelas se enseñe el castellano hablando castellano, es imposible.

Diario de sesiones, 24 de noviembre de 1902

Sr. Vicenti: pero como ese decreto es tan terminante que impone la amonestación y después la separación de los maestros que expliquen en lengua ó dialecto distrito [sic] del castellano, y como de la aclaración parlamentaria de S. S. se desprende que pueden enseñar la doctrina, y quizás todas las demás materias, valiéndose, como instrumento, de otra lengua ó dialecto á la manera que los franceses se valen del Castellano en las márgenes del Bidasoa, en Behovia y en los Pirineos orientales se valen del catalán;

Diario de sesiones, 29 de noviembre de 1902

Como se puede observar, el Decreto de Romanones puso en marcha un debate que trató diferentes cuestiones de tipo filológico y pedagógico. Aunque muchas de estas cuestiones ya se hallen actualmente superadas (el carácter de lengua del catalán, el gallego y vasco es incuestionable), aquí se recoge buena parte de los argumentos que sustentaban las posturas defendidas. En este contexto, se produjo el debate sobre el Decreto de Romanones que aquí analizamos. Debido a las consecuencias sociopolíticas (v. gr.: revueltas en Barcelona, papel activo de la jerarquía eclesiástica catalana, etc.), es lógico pensar que este debate fue tan encendido y apasionado políticamente como lo ha podido ser un debate más reciente, como es el que ocurrió con la Ley Celaá.

1.4. OBJETIVOS DEL PRESENTE TRABAJO

En Tordera Yllescas y García Folgado (2023), se indicó que, pese a lo esperado, se producían más interrupciones en los debates políticos de 1902 (Decreto de Romanones) que en 2020 (Ley Celaá), que había más interrupciones colaborativas (distintas al aplauso o al halago) en 1902 que en 2020 y que se ignoraban más las interrupciones en 2020

que en 1902. A partir de estos datos, nos gustaría profundizar en la organización y estructura de las interrupciones de estos debates políticos. Aparentemente, estos datos nos conducirían a la idea de que se era más “dialogante” a principios del siglo XX que en XXI. Pero esto solo se puede afirmar si se confirma que las interrupciones efectuadas son provocadas directamente por una intervención previa (son una respuesta a un interlocutor reconocido socialmente, aunque no tenga oficialmente el turno de habla concedido) y si no hay diferencias en las interrupciones que producen un efecto (o no) dependiendo de si la interrupción es colaborativa o es intrusiva. En una conversación estratégica como lo es el discurso político, sería esperable ignorar con más frecuencia las interrupciones intrusivas y atender solo a las colaborativas. En las presentes líneas, trataremos de demostrar, por tanto, si se cumplen estas dos características en los debates políticos analizados.

2. Metodología

El presente trabajo analiza el Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, con fecha de 29 de noviembre de 1902 y del Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, con fecha de 13 de noviembre de 2020. En el primer caso, uno de los puntos del día era *Situación anormal de Barcelona...* reservado para tratar las revueltas estudiantiles posiblemente provocadas por la publicación del decreto. Sin embargo, salvo la primera intervención, el resto del debate se destina a discutir sobre el propio decreto de educación. En el segundo caso, el debate se lleva a cabo en una comisión parlamentaria y se recoge como único punto del día *Emitir dictamen a la vista del informe elaborado por la ponencia sobre:— Proyecto de ley orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. En ambos casos, cabe indicar que los turnos de intervención estaban fijados previamente.¹ Pese a la distancia temporal, entendemos que la temática, las motivaciones e intencionalidades de los diferentes políticos, así como la organización de las intervenciones es suficientemente semejante para que se pueda establecer una comparación entre ambos documentos.

A partir de estos dos textos, las intervenciones fueron computadas de la siguiente manera:

1. Se computaron en ambos debates el número de interrupciones que eran suscitadas por el hablante en curso. En este trabajo,

¹ De hecho, en 1902, se detalla incluso en el punto del día las intervenciones previstas inicialmente (*Preguntas del señor Lombardero*. =*Contestación del Sr. Ministro de la Gobernación*. =*Rectificaciones de ambos señores*. =*Alusión del Sr. Rusiñol*. =*Nuevas rectificaciones de los Sres. Lombardero y Ministro de Gobernación...*).

hemos entendido que hay una “invitación a interrumpir” cuando (a) el interlocutor en curso nombra expresamente al interruptor o bien cuando (b) el interruptor ha intervenido previamente en su turno de habla o ya ha interrumpido inmediatamente antes y el hablante en curso pretende rebatir posteriormente algunas de las ideas defendidas por aquel. En este caso, el interruptor se siente invitado a interrumpir porque se rebate su postura.

2. Se computó, por un lado, el número total de interrupciones colaborativas o intrusivas del debate de 1902 y se puso en relación con el número total de interrupciones que tienen un efecto real sobre la intervención (o, por el contrario, son ignoradas).
3. Todas las intervenciones fueron clasificadas inicialmente por dos observadores independientes. En caso de encontrar disparidad de criterio, se buscó una solución de consenso. En caso contrario, se excluyeron todos aquellos ejemplos que presentaban dificultad de interpretación. No se tuvieron en cuenta las intervenciones del presidente ni otras que eran totalmente poco informativas (como era el recuento de los votos en el que no había un auténtico discurso parlamentario). Tampoco se tuvieron en cuenta las interrupciones físicas que difícilmente se podrían clasificar como colaborativas o disruptivas (v. gr.: *Rumores*).

3. Análisis de los dos debates políticos de educación

3.1. INTERRUPCIONES COMO RESPUESTA O RÉPLICA A LO DICHO ANTERIORMENTE

En el texto político de 1902 (decreto de Romanones), es usual encontrar interrupciones que responden a la apelación del interlocutor en curso, caso de (5), interrupciones en las que la persona interrumpida trataba de responder a alguna idea defendida en el anterior turno de habla del interruptor (entonces, el hablante reconocido), como es el caso de (6), o bien interrupciones en las que el interruptor es reconocido socialmente (el interlocutor en curso le contesta) y el interruptor se siente invitado a mantener un microdiálogo con el interlocutor, como es el caso de (7).

- 5) El Sr. Rusiñol: ¿Qué dice el señor Groizard que hay que tener? (*El Sr. Groizard*: Cortesía para hablar.). Pues apréndala S.S. (*El Sr. Groizard*: Además del castellano, sé eso. -*El Sr. Presidente agita la campanilla*). Repito lo dicho, porque me duele en el alma que no podáis tener la mayor independencia.
- 6) (*En el turno de habla inmediatamente anterior, el Ministro de la Gobernación, el señor Moret, ha intervenido para hablar sobre la revuelta estudiantil producida en Barcelona y su importancia*).

Sr. Rusiñol: [...] y que rompan la cabeza de un sablazo de un decano de una facultad de la Universidad: todo eso no tiene importancia. (*El Sr. Ministro de la Gobernación*: Nadie ha dicho eso.) Hemos llegado a un punto en que para ese Gobierno nada tiene importancia.

- 7) Sr. Domenech: Cuando nuestros compañeros los han hallado en el municipio y los han echado por una puerta, los alcaldes de Real orden les han admitido por otra. (*El Sr. Ministro de la Gobernación*: ¿El alcalde actual?) El alcalde interino que hubo antes de él. (*El Sr. Ministro de la Gobernación*: Pero ese no es alcalde de Real orden, es un teniente alcalde, que ha sido elegido concejal.) Teniente alcalde nombrado también de Real orden. (*El Sr. Ministro de la Gobernación*: Un concejal, porque los tenientes alcaldes tienen que ser concejales.) Pero son nombrados tenientes alcaldes de Real orden.

En muchos de estos casos, las interrupciones no solo constituyen intervención, sino también turno de habla, como serían los casos de (5) y (7). Pese a que el interlocutor en curso tiene formalmente asignado el turno de habla (como se ha indicado, los turnos de habla están incluso fijados), se permiten estos microdiálogos, aunque también es cierto que el presidente puede acotar la extensión de estos y acabar recordando quién es el hablante legítimo, como es el caso de (5).

En cambio, en el texto de 2020, estos hechos son totalmente excepcionales. Solo hemos encontrado un caso similar a los expuestos anteriormente, que sería el ejemplo de (8)

- 8) Sr. Robles López: afirmamos que hay que respetar las tradiciones culturales de España y sus símbolos nacionales tan vilipendiados, hasta el punto de que han llegado ustedes a formular una ley que les permita tener impunidad para quemar símbolos como la bandera o retratos del rey de España. (*La señora Martínez Seijo*: ¡Qué barbaridad!). ¿Barbaridad por qué? (*Rumores. –La señora Martínez Seijo*: Pues porque es una barbaridad).
El señor PRESIDENTE: Por favor, por favor; es el turno del señor Robles.

Como se puede observar, en este caso, hay una interruptora inicial, La señora Martínez Seijo, que interrumpe el discurso del señor Robles, ¡*Qué barbaridad!*, y entonces el interlocutor reconocido pregunta la razón por la que lo dicho es una barbaridad. En este caso, la interruptora vuelve a intervenir y expresar su enunciado tautológico como respuesta a la invitación efectuada por el interlocutor legítimo (*Pues porque es una barbaridad*). Este microdiálogo presenta un límite muy breve, ya que, en este caso, el presidente impide la continuación de un posible microdiálogo paralelo.

En nuestro estudio, se buscó comprobar si había diferencias significativas entre las interrupciones que son incitadas y las que aparecen

de forma espontánea, atendiendo a la cronología del debate educativo. Para ello, se aplicó una chi-cuadrado y una tabla de contingencia que nos permitiera observar los residuos corregidos, y los resultados registrados fueron los siguientes:

Consecuencia discursiva		XX	XXI	Total
Sin incitación previa (no réplica)	Recuento	36	31	67
	Residuo corregido	-4,0*	4,0*	
Con incitación previa (réplica a lo dicho)	Recuento	27	1	28
	Residuo corregido	4,0*	-4,0*	
Total		63	32	95

$$\chi^2(1, 95) = 16,116, p < 0.001, V \text{ de Cramer} = 0,412$$

Tabla 1. Resultados de las interrupciones con efecto/sin efecto

Siendo el valor de p muy inferior a 0,05, se puede establecer que la distribución del tipo de interrupciones encontradas no es normal. Si atendemos a los residuos corregidos (especialmente, si se tienen en cuenta aquellos valores positivos que son superiores a 1,9 o negativos que son inferiores a -1,9), se puede afirmar que, en el debate del decreto de Romanones de 1902, hay muchas más interrupciones que son producto de una apelación directa al interlocutor o bien resultado de discutir lo que el interruptor ha sostenido con anterioridad. En cambio, en el debate de la ley educativa de la Ley Celaá de 2020, se registran muchas más interrupciones espontáneas que no son esperadas ni incitadas, ya que no son producto de una interpelación directa al interruptor ni ocurren al tratarse un tema previamente discutido por el interruptor.

Un hecho que nos parece relevante y que podría tratar de explicar estos datos es que, con el debate de la Ley Celaá, aparecen no pocas muestras de interrupciones *colectivas* que aparecen al unísono y que tienen un carácter de protesta, en ocasiones verbalmente identificada (9) y, en muchas más ocasiones, no, como es el caso de (10).

- 9) Sr. Robles López: Por último, en la enmienda 472 exigimos una educación neutral ideológicamente, que no utilicen la educación para introducir ideologías absurdas (*varios señores diputados*: ¡Ideologías absurdas!), como la ideología de género, que la meten en todos los sitios y hasta en la sopa. (*Aplausos*).
- 10) Sr. Castillo López: En definitiva, están ustedes vendiendo la educación en fascículos, fascículos a cambio de votos para los Presupuestos Generales del Estado, y lo que buscan no es más que la desvertebración del sistema y eso, señorías, es una traición a España. (*Protestas*).

No confundan un modelo competencial con un modelo confederal, que es lo que pretenden hacer

Las interrupciones colectivas no parecen facilitar una posible respuesta por parte del interlocutor, al no poder localizar un interlocutor legítimo ni garantizar la identificación del contenido de lo dicho. En cambio, este efecto grupal es poco usual en el debate del decreto de Romanones. Suelen ser interrupciones que establecen un debate de *tu a tu*. Asimismo, en el trabajo de Tordera Yllescas y García Folgado (2023), se indicó que los aplausos, de carácter colectivo, eran mucho más frecuentes de lo esperado en el debate de 2020. Por todo ello, podemos decir que el efecto grupal (o quizás borreguil) parece tener mayor peso en el debate de 2020.

3.2. RELACIÓN ENTRE LAS INTERRUPCIONES COLABORATIVAS/INTRUSIVAS Y LA ATENCIÓN PRESTADA A LA INTERRUPCIÓN EN EL DEBATE DE 1902

En Tordera Yllescas y García Folgado (2023), se demostró que eran más frecuentes las interrupciones colaborativas (distintas de aplausos, halagos...) en el texto de 1902 que en el de 2020. De hecho, las interrupciones colaborativas de 2020 eran prácticamente inexistentes. Igualmente, se demostró que era más frecuente que el interlocutor ignorara las interrupciones en el debate de 2020. Dado que prácticamente no había interrupciones colaborativas distintas de los aplausos, los halagos..., con los datos existentes, se podría concluir que, en 2020, era frecuente que las interrupciones intrusivas fueran ignoradas.

Sin embargo, no se pudo establecer ninguna relación entre el tipo de interrupción y su reconocimiento por parte del interlocutor en curso en el debate de 1902. Se podría dar el caso de que se ignoraran más las interrupciones intrusivas (de tal manera que se hacía oídos sordos a las críticas), o se ignoraran más las interrupciones colaborativas (de tal manera que no se estableciera un auténtico diálogo entre las partes) o, por el contrario, que no hubiera diferencias entre el tipo de interrupción y su reconocimiento o no (de tal manera, que se atendía por igual a las críticas como a las preguntas, las aclaraciones, etc.). Entendemos que este paso es necesario para entender la dinámica discursiva del debate político analizado.

En este trabajo, hemos podido encontrar los cuatro tipos de interrupciones posibles si tenemos en cuenta el carácter colaborativo o intrusivo, así como la capacidad de la interrupción de provocar algún efecto o no sobre la intervención en curso:

	Sin efecto	Con efecto
Intrusivo	El Sr. Ministro de la Gobernación (Moret): Entre los sucesos de la Universidad de Madrid, el día de Santa Isabel hace años, y los actuales de Barcelona, hay una diferencia esencial. (<i>El Sr. Romero Robledo</i> : La de que son más graves los de Barcelona.) La diferencia esencial es, que en la Universidad de Madrid entró el gobernador, y en la de Barcelona no ha entrado el gobernador.	Sr. Vicenti: [...] porque en Galicia, por ejemplo, ningún maestro, ninguno explica en gallego, pero si se dictase un decreto prohibiendo explicar en gallego, lo sentiríamos allí. (<i>El Sr. Lombardero</i> : No lo sentiría nadie.). No lo sentiría el señor Lombardero.
Colaborativo	El Sr. Ministro de la Gobernación (Moret): [...] Una fuerza pública que es agredida, que es provocada é insultada, tiene la obligación de hacerse respetar por todos los medios posibles. (<i>Muy bien, muy bien</i>). Y mientras yo no conozca exactamente si se ha podido exceder ó no en la represión, [...], entiendo que es mi deber [...] sostener la legalidad de los actos de la guardia civil [...]	Sr. Romero Robledo: [...] mantuve una discusión aquí durante tres meses. ¿Lo recordáis? (<i>varios Sres. Diputados</i> . Es exacto.) De manera que un hecho semejante [...] debe ser importantísimo para el Gobierno actual.

Tabla 2. Tipos de interrupciones posibles

Si diferenciamos dentro de las interrupciones colaborativas los aplausos y las alabanzas de las aclaraciones, la solicitud de información, el asentimiento, la distribución que podemos encontrar de las interrupciones atendiendo a su tipología (colaborativo/intrusivo) de su efecto, los resultados encontrados son los siguientes:

Clasificación			Ignora	No ignora	TOTAL
Colaborativos	Aplausos, halagos...	Recuento	15	1	16
		Residuo corregido	3,2*	-3,2*	
	Otros	Recuento	13	8	21
		Residuo corregido	0,4	-0,4	
Intrusivos		Recuento	17	23	40
		Residuo corregido	3,0*	-3,0*	
Total			45	32	77

$$\chi^2 (2, 77) = 12,502, p = 0.002, V \text{ de Cramer} = 0,403$$

Tabla 3. Tipo de interrupciones disruptivas/no disruptivas

Como se puede observar, hay una distribución de los datos significativa. En primer lugar, se localiza una distribución atípica en los aplausos y alabanzas, un tipo de interrupción que tiende a ser ignorada mayoritariamente (un hecho que hemos observado que siempre ocurre también en el caso de los aplausos del debate político de 2020). Como se indicó en Tordera Yllescas y García Folgado (2023), este tipo de interrupciones suelen ser interrupciones encorsetadas del discurso político cuya espontaneidad es más que dudosa. De hecho, frente al resto de interrupciones registradas, se ha de señalar que estas son las únicas interrupciones que son efectuadas por miembros del mismo partido político o, cuando menos, por miembros que comparten la misma postura ideológica en el tema de debate. En el resto de interrupciones, este hecho no se produce: sería anómalo desde el punto de vista parlamentario que alguien del mismo partido político interrumpiera para solicitar algún tipo de aclaración o, más aún, para mostrar algún tipo de desacuerdo. En una conversación espontánea, en cambio, no necesariamente tiene por qué darse esta característica.

En segundo lugar, se observa que, mientras que, con las interrupciones colaborativas, la proporcionalidad de interrupciones atendidas/desatendidas son relativamente semejantes, esto no ocurre con las interrupciones intrusivas. En este caso, se observa que es más usual que se preste atención a las interrupciones intrusivas en lugar de ignorarlas. En este sentido, se puede decir que la crítica política tiende a ser atendida con mayor frecuencia.

Estos datos pueden ser complementados con la comparación entre las interrupciones disruptivas de 1902 y de 2020 y la atención mostrada, tal como se muestra a continuación²:

Atención/desatención		XX	XXI	Total
Ignora	Recuento	17	13	30
	Residuo corregido	-2,9*	2,9*	
No ignora	Recuento	23	2	25
	Residuo corregido	2,9*	-2,9*	
Total		40	15	55

$\chi^2(1, 55) = 8,583, p = 0.003, V \text{ de Cramer} = 0,395$

Tabla 4. Proporcionalidad de interrupciones intrusivas ignoradas en 1902 y en 2020

Los datos ilustran que, en 1902, se ignoraban proporcionalmente mucho menos las interrupciones intrusivas que en 2020. En el debate político de la Ley Celaá, en cambio, la estrategia usual ante una in-

² Al no detectar interrupciones colaborativas en 2020, no podemos mostrar una comparación similar.

terrupción intrusiva consistía en ignorarla: aquello que es molesto se ignora con más frecuencia.

4. Conclusiones

En el presente estudio, hemos podido demostrar, por un lado, que, en el debate de 1902, muchas de las interrupciones efectuadas no eran producidas de forma arbitraria, sino que respondían a una invitación del propio parlamentario que disfrutaba del turno de habla, o bien eran resultado de la inserción de una postura o tema defendidos previamente por el interruptor. Asimismo, este trabajo muestra que, en el debate de 1902, se ignoraban menos las interrupciones intrusivas que las colaborativas. Es más, si se comparan los resultados de las interrupciones intrusivas de 1902 y de 2020, se puede observar que es mucho más frecuente que se ignoren las interrupciones intrusivas en 2020 que no en 1902. Estos resultados nos dibujan una visión totalmente dialogante del debate político de 1902. Había interés por escuchar al contrincante político y rebatir sus posturas o aclarar las dudas planteadas. Las interrupciones eran un componente más del debate político de 1902 que ayudaba a dinamizar el discurso.

Las interrupciones entretejían un discurso complejo en el que podían sucederse los distintos interruptores, tal como se muestra en el siguiente fragmento, en el que se establece un microdiálogo entre el hablante en curso y los distintos diputados que no estaban en posesión de la palabra:

- 11) Sr. Rusiñol:[...] porque pese al señor Ministro de Instrucción pública y á quien pese, nosotros así continuaremos dirigiéndonos á Dios y á nuestra Virgen de Monserrat en la lengua en que á ella se dirigieron nuestros antepasados, y nosotros la hemos hablado siempre. (*El Sr. Vázquez, D. Venancio*: Los gallegos, ¿no la tenemos también?) Sí, señor. (*El Sr. Vázquez, D. Venancio*: Pues en Galicia se habla siempre en castellano; sépalo S. S.). Pues hacen muy mal (*Varios Sres. Diputados*: Pues hacen muy bien.) Yo nada tengo que ver con lo que hacen los gallegos, hablo de lo que hacen los catalanes, y me basta. (*El Sr. Domenech*: Que hable cada uno según su voluntad. -*El Sr. Vázquez, don Venancio*: Pues allí se venden las telas de Cataluña como en Madrid.) Muchas gracias. Es una prueba de cariño á nuestro país, Sres. Diputados, la que estamos dando al defender nuestro idioma. Si hay quien piense de otra manera, y es gallego, respeto su manera de pensar; pero creo honradamente que nosotros queremos más á Cataluña hablando y pensando en catalán, que no en otro idioma de España, que, al fin y al cabo, también es nuestro, pues es del Estado.

Incluso, en ocasiones, se puede establecer un microdiálogo no solo entre el hablante que goza del turno parlamentario, sino que también entre los distintos interruptores entre sí. Es un diálogo no legitimado

parlamentariamente, pero sí conversacionalmente, como ocurre en los siguientes casos de (12) y de (13):

- 12) Sr Domenech: Pero son nombrados tenientes alcaldes de Real orden. (*El Sr. Rusiñol*: Ejerció el cargo de alcalde interino, porque había sido nombrado antes teniente alcalde de Real orden. *El Sr. Ministro de la Gobernación*: Repito que es un concejal, porque los tenientes de alcalde tienen que ser concejales y, por lo tanto, elegidos por el pueblo.) Esos agitadores, cuando la huelga de los metalúrgicos, se quejaban amargamente en los *meetings* de que la clase obrera, no fuera á esas reuniones, de que no acudiese á sus convocatorias.
- 13) El Sr. Ministro de Instrucción pública y Bellas artes (Conde de Romanones): [...] porque ha podido llegar el caso, de cuya verosimilitud no podía yo dar crédito aun constando en certificaciones oficiales, de que en muchos pueblos de Cataluña se haya dificultado la primera Comunión de aquellos niños que no sabían la doctrina en catalán... (*Un Sr. Diputado*: Eso, á los Obispos -*El Sr. Domenech*: Es menester precisarlo. Que hablen los diputados de Cataluña. -*Un Sr. Diputado*: Lo negamos en absoluto. -*El Sr. Lerroux*. No estoy enterado de las cosas eclesiásticas).
- Pero, en fin, reservo este aspecto del problema para otra ocasión. A mi me importa que conste yo no me he propuesto con este decreto, como SS. SS. intencionadamente quieren hacerlo creer, que caiga en desuso, ni combatir siquiera el idioma catalán.

Los datos recogidos ofrecen una idea de la tolerancia que había en el debate político de 1902 frente al texto de 2020 en el que no se pueden establecer secuencias conversacionales como las aquí indicadas. Sin embargo, hechos como este y otros sucesos tratados, como la invitación del hablante en curso a intervenir, tal como ocurría en el ejemplo de (5), ponen de relieve que el concepto de *interrupción* con el que hemos operado es dinámico, cuando menos, desde el punto de vista diacrónico (aunque no descartamos otros vectores de variación).

En el presente trabajo, se ha asumido que los ejemplos expuestos son *interrupciones* porque se trata de un debate parlamentario en el que los temas y los turnos de palabra están prefijados, frente a lo que sucede en la conversación coloquial (Briz Gómez, 1998; 2002; Calsamiglia y Tusón, 1999; Tusón, 1997). Esto significa que el parlamentario que está en posesión del turno de habla es el único que está legítimamente reconocido como hablante. El resto de intervenciones solo pueden ser consideradas, en consecuencia, como interrupciones. Y estas interrupciones deben ser vistas como una violación de las normas de juego y, por eso, el moderador (el presidente o, en su defecto, el vicepresidente) se ve en ocasiones obligado a intervenir (aunque no siempre de manera sistemática en el caso del debate de 1902). Ahora bien, si en lugar de un discurso parlamentario, nos halláramos ante

una conversación espontánea, muchas de las interrupciones de las aquí señaladas difícilmente lo serían. Así por ejemplo, no serían interrupciones los casos de (5), en el que el propio hablante, aunque no tenga potestad parlamentaria para hacerlo, invita a su interlocutor a participar, y es posible (a falta de contar con mayor información paralingüística y/o quinésica) que buena parte de los ejemplos de (11) a (13) tampoco se considerasen interrupciones; por ejemplo, la intervención de un diputado no identificado y del señor Lerroux en el ejemplo de (13) posiblemente sean una contestación a la invitación efectuada por el señor Doménech. Aunque parlamentariamente no estén legitimados para intervenir, sus intervenciones sí que parecen adecuadas conversacionalmente.

A nuestro entender, lo que presenciamos en los ejemplos de 1902 es un debate político con una tradición parlamentaria de tipo democrático relativamente breve y, en este contexto histórico, a tenor de los ejemplos registrados, se puede observar que las reglas conversacionales del debate político (que son explícitas, prefijadas, ritualizadas...) se entremezclan con las reglas de la conversación coloquial (que no están prefijadas, son más espontáneas, etc.); dicho de otro modo, las reglas de la calle hallan eco en las reglas de juego parlamentarias. Este hecho facilita que aparezcan más interrupciones de las que serían esperadas, que aparezcan interrupciones conversacionalmente adecuadas o, cuando menos, que permitan crear un diálogo de *tú a tú* sin intervención de (casi) ninguna figura de autoridad que lo impida o realice amonestación alguna, y que se atienda con mayor frecuencia a las interrupciones que son intrusivas. En este contexto histórico, lo que actualmente podría ser censurado por inadecuado no parece que lo fuera entonces. En este sentido, es posible que, en trabajos futuros, el concepto de *interrupción* deba contemplarse desde una perspectiva más dinámica que atienda al contexto sociocultural del momento y que diferencie, cuando menos, entre interrupciones formalmente ilegítimas (v. gr.: aquellas que violan el turno de habla establecida, que van en contra de los dictámenes de la presidencia...) e interrupciones conversacionalmente aprobadas/desaprobadas.

El problema con el que nos hallamos con un acercamiento como este es que, junto a marcas lingüísticas (que no siempre están presentes), las marcas paralingüísticas y quinésicas son fundamentales y estas no suelen quedar codificadas en los textos más antiguos. No obstante, debe advertirse que esta limitación no es exclusiva de este tipo de estudio, sino que es (casi) un rasgo inherente de toda investigación diacrónica: la de trabajar con el material con el que se cuenta y solo con este. Cuando se afirma que un determinado término léxico o un rasgo gramatical aparece en unas determinadas coordenadas cronológicas, se trabaja con una tipología textual muy concreta (y, cuando más nos retrotraemos, más reducida es la tipología textual con la que

contamos) y se establece el acuerdo de que lo que no se recoge no se da, como si todo rasgo oral tuviera que ser rápidamente registrado en el código escrito. Es decir, el estudio diacrónico es similar al estudio paleontológico: acéptese la hipótesis hasta que otros datos indiquen lo contrario.

En conclusión, el contraste entre los dos debates educativos nos muestra el reflejo de dos climas políticos y educativos bien distintos. El debate de 1902 nos muestra un debate que no es insensible a las críticas realizadas por la oposición, en el que se discuten las distintas posiciones educativas de manera razonada (con autoridades educativas y filológicas), y en el que hay un esfuerzo discursivo por tratar de convencer al otro. Y no por ello, se trata de un debate inauténtico o idílico, sino todo lo contrario: las emociones políticas de los diputados también estuvieron bien presentes entonces. En este clima político, no ha de extrañar que, antes de la caída del gobierno, el conde de Romanones dimitiera de su cargo el 2 de diciembre de 1902 y que el 19 de diciembre de 1902 el decreto fuese derogado en el Congreso de los Diputados.

5. Referencias bibliográficas

- ASHER, N. (2000): *Events, facts, propositions, and evolutive anaphora*, Higginbotham, J., Pianesi, F., Varzi, A. (eds.), *Speaking of events*, Nueva York/Oxford: Oxford University Press, pp. 123-150.
- ASHER, N. y LASCARIDES, A. (2003): *Logics of conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BEATTIE, G. W. (1981): "Interruption in conversational interaction, and its relation to the sex and status of the interactants", *Linguistics*, 19, pp. 15-35. <https://doi.org/10.1515/ling.1981.19.1-2.15>
- BEATTIE, G. W. (1982): "Turn-taking and interruption in political interviews: Margaret Thatcher and Jim Callaghan compared and contrasted", *Semiotica*, 39, pp. 93-114. <https://doi.org/10.1515/semi.1982.39.1-2.93>
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1985): "Las regularidades configurativas en el discurso del francés hablado. Consideraciones lingüísticas y sociolingüísticas", Rodríguez Izquierdo, F. (ed.), *Sociolingüística andaluza*, 3. *El discurso sociolingüístico*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 19-30.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997 [1998]): "Lo hablado y lo escrito", Blanche-Benveniste, C. (ed.), *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa, pp. 29-64.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., MIREILLE BILGER, C. R., y VAN DEN EYNDE, K. (1991): *Le français parlé. Études grammaticales*, París: Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- BOCHNER, S. (1994): "Cross-cultural differences in the self concept: A test of Hofstede's individualism/collectivism distinction", *Journal of cross-cultural psychology*, 25(2), pp. 273-283. <https://doi.org/10.1177/0022022194252007>
- BRAVO, D. y BRIZ GÓMEZ, A. (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.

- BRIZ GÓMEZ, A. (2002): "La estructura de la conversación. Orden externo y orden interno", Castañer, R. M.^a y Enguita, J. M.^a (eds.), *In memoriam Manuel Alvar (1923-2001)*, *Archivo de Filología Aragonesa*, LIX-LX, pp. 265-280.
- BRIZ GÓMEZ, A., PONS, S. y PORTOLÉS, J. (2008) (coords.): *Diccionario de partículas discursivas del español*. www.dpde.es.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2014): "Comunicación no verbal y comunicación eficaz", ELUA (*Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*), 28, 125-150. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/48503>
- EDELSKY, C. y ADAMS, K. (1990): "Creating inequality: Breaking the rules in debates", *Journal of language and social psychology*, 9(3), pp. 171-190. <https://doi.org/10.1177/0261927x9093001>
- DUQUE, E. (2016): *Las relaciones de discurso*. Madrid: Arco-Libros.
- DUQUE, E. (2020): "Neuter pronoun ello and discourse verbs in Spanish", *Journal of Pragmatics*, 155, pp. 273-285. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.09.006>
- FERGUSON, N. (1977): "Simultaneous speech, interruptions and dominance", *British Journal of social and clinical Psychology*, 16(4), pp. 295-302. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1977.tb00235.x>
- FERRER I GIRONÉS, G. (1985): *La persecució política de la llengua catalana: història de les mesures preses contra el seu ús des de la Nova Planta fins avui*. Barcelona: Edicions 62.
- GABRIEL, N. de (2018): "Nacionalismos y educación en España". *Historia de la Educación*, 37, pp. 115-144.
- GALLARDO PAÚLS, B. (1993a): *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*. Valencia/Minnesota: Lynx.
- GALLARDO PAÚLS, B. (1993b): "La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones". *Revista Contextos*, XI/21-22, 189-220. <http://www.revistacontextos.es/1993/08.-Beatriz.Gallardo.pdf>
- GARRIDO, J. (2017): "Segmentación del discurso e interacción", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 71, pp. 35-62. <https://doi.org/10.5209/clac.57302>
- GARRIDO, J. (2019): "Estructura del discurso", Ridruejo, E. (ed.), *Manual de lingüística española*, Berlín: De Gruyter, pp. 353-378.
- GEERTZ, C. (1973): "Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture", Geertz, C. (ed.), *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, Nueva York: Basic Books, pp. 3-30.
- GOLDBERG, J. A. (1990): "Interrupting the discourse on interruptions: An analysis in terms of relationally neutral, power- and rapport-oriented acts", *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 883-903. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(90\)90045-f](https://doi.org/10.1016/0378-2166(90)90045-f)
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2006): "Ejercitarás la competencia pragmática", Hoz Fernández, C. de la (ed.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, pp. 25-44.
- HAWKINS, K. (1991): "Some consequences of deep interruption in task-oriented communication", *Journal of Language and Social Psychology*, 10(3), pp. 185-203. <https://doi.org/10.1177/0261927x91103003>
- JAMES, D. y CLARKE, S. A. (1993): "Women, Men, and Interruptions: A Critical Review". Tannen, D. (ed.), *Gender and Conversational Interaction*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 231-280.

- JEFFERSON, G. (1984): "Notes on some orderliness of overlap onset". En D'Urso, V. y Leonardi, P. (eds.), *Discourse analysis and natural rhetoric*. Padua: Cleup Editore, pp. 11-38. http://www.liso.ucsb.edu/liso_archives/Jefferson/overlap_onset.pdf.
- KENNEDY, C. W. y CAMDEN, C. T. (1983): "A new look at interruption", *Western Journal of Speech Communication*, 47, pp. 45-58. <https://doi.org/10.1080/10570318309374104>
- KITAYAMA, S., MARKUS, HA. R., MATSUMOTO, H., y NORASAKKUNKIT, V. (1997): "Individual and collective processes in the construction of the self: self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan", *Journal of personality and social psychology*, 72(6), 1245. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.6.1245>
- LI, H. Z. (2001): "Cooperative and intrusive interruptions in inter-and intra-cultural dyadic discourse", *Journal of language and social psychology*, 20(3), pp. 259-284. <https://doi.org/10.1177/0261927x01020003001>
- LÓPEZ SERENA, A., y MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, E. (2009): "La interrupción como mecanismo regulativo de las interacciones verbales. Los debates electorales Zapatero-Rajoy 2008", *Español actual*, 92, pp. 159-220.
- LYCAN, W. G. (1989): "Conversation, politeness, and interruption", *Paper in Linguistics*, 10(1-2), pp. 23-53. <https://doi.org/10.1080/08351819709370438>
- MAKRI-TSILIPAKOU, M. (1994): "Interruption revisited: Affiliative vs. disaffiliative intervention", *Journal of Pragmatics*, 21(4), pp. 401-426. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90012-4](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90012-4)
- MARKUS, HAZEL R. y KITAYAMA, S. (1991): "Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation", *Psychological review*, 98(2), p. 224. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.98.2.224>
- MELTZER, L., MORRIS, W. N., y HAYES, D. (1971): "Interruption outcomes and vocal amplitude: Explorations on social psychophysics", *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, pp. 392-402. <https://doi.org/10.1037/h0030993>
- MONES I PUJOL-BUSQUETS, J. (1984): *La llengua a l'escola (1714-1939)*. Barcelona: Barcanova.
- MORENO LUZÓN, J. (1988): *Romanones, caciquismo y política liberal*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORENO LUZÓN, J. (2000): "Romanones, cara y cruz de la Restauración", *La Aventura de la Historia*, 25, pp. 28-35.
- MURATA, K. (1994): "Intrusive or cooperative? A cross-cultural study of interruption". *Journal of Pragmatics*, 21, pp. 385-400. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90011-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90011-6)
- MURRAY, S. O. (1987): "Power and solidarity in 'interruption': A critique of the Santa Barbara School conception and its application by Orcutt and Harvey (1985)", *Symbolic Interaction*, 10, pp. 101-110. <https://doi.org/10.1525/si.1987.10.1.101>
- NG, S. H., BROOK, M. y DUNNE, M. (1995): "Interruption and influence in discussion group", *Journal of Language and Social Psychology*, 14, pp. 369-381. <https://doi.org/10.1177/0261927x950144003>
- PADILLA, A. (1970): "El Conde de Romanones", *Historia y Vida*, 23, pp. 8-9.
- PUJOL I FABRELLAS, D. (2018): *La llengua catalana a l'escola, entre la repressió i la resistència (1715-2018)*. De L'Associació protectora de L'ensenyança catalana als Premis Baldori Reixac d'estímul a l'escola en català (tesis doctoral). Girona: Universitat de Girona, Departament de Pedagogia <https://www.tdx.cat/handle/10803/667693>

- PUTRI, D. R. (2019): *Conversation Analysis of Interruption Found In The Indonesia Lawyers Club (tesis doctoral)*, Medan: Universitas Sumatera Utara.
- RIVERA DE LA CRUZ, M. (2004): "El Conde de Romanones", En *Grandes de España*, Madrid: Aguilar, pp. 251-265.
- ROGERS, W. T., y JONES, S. W. (1975): "Effects of dominance tendencies on floor holding and interruption behaviour in dyadic interaction", *Communication Research*, 1, pp. 113-122. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1975.tb00259.x>
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A., y JEFFERSON, G. (1974): "A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation", *Language*, 50(4), pp. 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- TANNEN, D. (1981): "Indirectness in discourse: Ethnicity as conversational style", *Discourse Processes*, 4, pp. 221-238. <https://doi.org/10.1080/01638538109544517>
- TANNEN, D. (1994): *Gender and discourse*, Nueva York: Oxford University Press.
- TORDERA YLLESCAS, J. C. (2019): "Las relaciones de interdependencia y la anáfora de sentido", Robles, F. y Bertomeu-Pi, P. (eds.), *La construcción del discurso en español y catalán*, Tübinga: Buske, pp. 133-142.
- TORDERA YLLESCAS, J. C. y GARCÍA FOLGADO, M. J. (2023): "La interrupción desde el eje diacrónico: análisis de dos debates legislativos sobre educación (el Decreto de Romanones de 1902 y la Ley Celaá de 2020)", *Zeitschrift für romanische Philologie*, 139(1), pp. 124-153. <https://doi.org/10.1515/zrp-2023-0005>
- TUSÓN VALLS, A. (1997): *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- VELA DELFA, C. y JIMÉNEZ GÓMEZ, J. J. (2011): "El sistema de alternancia de turnos en los intercambios sincrónicos mediatizados por ordenador", *Pragmalingüística*, 19, pp. 121-138. <https://doi.org/10.25267/pragmalinguistica.2011.19.08>
- ZIMMERMAN, D. H. y WEST, C. (1975): "Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation", Thorne, B. y Henley, N. (eds.), *Language and Sex: Difference and Dominance*, Massachusetts: Newbury House Publishers, pp. 105-129.