

lingüísticas (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza y evaluación*.

En el momento de publicarse en su versión definitiva, el *eELP* estará disponible en las siguientes lenguas: italiano, sueco, alemán, inglés, griego y español. El *eELP* podría traducirse a otras lenguas; para ello, se ruega a las instituciones interesadas contactar con el equipo creador del *eELP* o directamente con Elena Landone (elena.landone@unimi.it), coordinadora del proyecto.

#### *Acceso y disponibilidad*

Conforme a los objetivos de la UE de promover el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas como un medio funcional para ayudar a gentes de todas las edades y orígenes a aprender más idiomas y tomar parte de otras culturas, el Portfolio digital *eELP*, introducido en estas páginas, puede ser descargado gratuita y libremente de la página web del proyecto: <http://eelp.gap.it> [y también de <http://culture2.coe.int/portfolio/>]. Además, se podrá bajar de la página web del Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Gotemburgo [www.hum.rom.se](http://www.hum.rom.se), y de la página web de la Universidad de Skövde [www.his.se](http://www.his.se).

#### **Enlaces:**

elena.landone@unimi.it  
<http://culture2.coe.int/portfolio/>  
<http://eelp.gap.it/proto3>  
<http://eelp.gap.it>  
[www.hum.rom.se](http://www.hum.rom.se)  
[www.his.se](http://www.his.se)

JOHAN GILLE

## “Iraq, y cosas así”: los apéndices conversacionales en español coloquial

### 0. Introducción<sup>1</sup>

Este estudio explorativo discutirá los *apéndices conversacionales*: partículas o marcadores añadidos retroactivamente a unidades del habla ya completas que son usados estratégicamente en la conversación no para transmitir información “conceptual”, sino para dar pistas para la adecuada interpretación de la unidad a la que van añadidos, y para regular la interacción.

Las partículas estudiadas son usadas sobre todo en el lenguaje oral y espontáneo, y de ahí que las haya denominado *apéndices conversacionales* (cf. Ortega Olivares 1985, 1986). En el ejemplo 1 se encuentran marcados en negritas algunos casos ilustrativos.

Ejemplo 1. “La reforma legal tiene que venir antes del cambio de mentalidad”<sup>2</sup>

- 1 Diana: en principio, el partido que está en el gobierno es el más  
 2 votado↓ /  
 3 sólo en principio:  
 4 quitando: o sea, dejando aparte todos los tejemanejes que se  
 5 llevan los políticos,  
 6 o sea eso lo apartamos↓  
 7 pero / también↑ como que me has dado a entender↑ que hasta que esa: /  
 8 ese cambio, de mentalidad no se ve en  
 9 [la mayoría de la sociedad↑ (( es la)) reforma legal, ¿no?]  
 10 Celia: [pero es que pasa, pero pero una cosa es que se plantee,]  
 11 una cosa es que se planté, / en el: / en el gobierno, / **por**  
 12 **decirlo de alguna forma,**  
 13 y otra cosa es que se apruebe ↓  
 14 porque primero se aprueba o se da::- [(( ))]  
 15 Diana: [((no planteado)) la] olla  
 ya está planteado, eh↑§

[ISU 2, líneas 620-630]

En mucho, los apéndices funcionan como marcadores del discurso (para una bibliografía extensa, véase Martín Zorraquino & Portolés 1999). No influyen en la construcción de significado, sino que proporcionan otro tipo

<sup>1</sup> Este artículo representa una versión revisada y reducida de una ponencia presentada en el XVI Congreso de Romanistas Escandinavos, celebrado en Copenhagen en Agosto de 2005.

<sup>2</sup> Para las convenciones utilizadas en la transcripción, véase el Apéndice.

de información. Los marcadores del discurso han recibido mucha atención científica durante los últimos 25 años. Los apéndices, sin embargo, siguen sin tener una descripción adecuada. Este artículo, que es el resultado de un proyecto de investigación dedicado a los apéndices conversacionales en sueco y español, intentará aclarar algunas de las dudas surgidas.

### 1. Propósito, materiales, método

El estudio se basa en un análisis pormenorizado de conversaciones espontáneas, grabadas en vídeo y posteriormente transcritas. Los materiales constan en primer lugar de tres conversaciones grabadas en España (más concretamente, en Valencia), cada una de las que involucra cuatro estudiantes universitarios españoles. Las conversaciones son espontáneas, es decir, los participantes pueden hablar sobre cualquier tema y en cualquier orden sin interrupción. No estuvo presente mientras se desarrollaban las discusiones.

Adicionalmente, he contado con el corpus AKSAM, recopilado en la Universidad de Estocolmo y que contiene unas 50 grabaciones, unas 35 de las que se realizaron en España.

### 2. Unidades conversacionales

Mi definición del apéndice conversacional, citada al principio y elaborada en el próximo apartado, incluye el rasgo de que va añadido a una unidad conversacional que ya estaba completa antes de la inclusión del apéndice. De hecho, es mi hipótesis que una de las funciones de los apéndices consiste en marcar como completa la unidad anterior. Será importante, en consecuencia, definir la unidad conversacional.

El estudio de las unidades partió del concepto de *unidades constituyentes de turno* (Sacks et al. 1975). Como han señalado varios investigadores (Selting (1998), Ford & Thompson (1996), Ford, Fox & Thompson (1996), Gille (2001)), pueden identificarse algunas características que convencionalmente se presentan al final de una unidad de la conversación y que conocemos y manejamos los interactuantes: las unidades son completas según criterios sintácticos, prosódicos y pragmáticos. Sin embargo, como advierte Cecilia Ford (2004), la situación es más compleja; los criterios forman parte de un sistema que conocemos y manejamos todos. Por lo tanto, está abierto a la manipulación. En especial, el dinamismo y la co-construcción progresiva de la interacción hace que no sea necesario en cada instante cumplir todos los criterios. También tenemos a nuestra disposición otros recursos para marcar unidades como completas, sobre todo los gestos y demás lenguaje extraverbal.

En principio, pues, la unidad conversacional reúne los criterios de ser completa sintáctica, fonológica y pragmáticamente, pero estos criterios no son absolutos; podemos manipularlos mediante otros recursos. En este artículo, los ejemplos discutidos han sido segmentados en unidades conversacionales:

### 3. Apéndices conversacionales

Para la clasificación de un elemento como un apéndice conversacional me valgo de una serie de criterios que puede sintetizarse, básicamente, en dos. En primer lugar, el apéndice aparece al final de una unidad conversacional ya completa, como un anexo a aquella unidad. Es, por lo tanto, un elemento sintácticamente opcional. En segundo lugar, el apéndice no contiene información semántica conceptual, sino que da instrucciones sobre cómo interpretar lo comunicado en la unidad a la que va añadido (cf. Martín Zorraquino & Portolés 1999: 4058s.). Este segundo criterio se supone común a todos los elementos lingüísticos llamados marcadores discursivos.

En resumen, pues, el apéndice conversacional es un elemento que se añade al final de una unidad conversacional, que regula la interacción y guía las inferencias a obtener de la unidad en cuestión. Como veremos, estas inferencias pueden ser de muy diversos tipos.

### 4. Clasificación

En la clasificación tentativa que presentaré a continuación, me he atendido a las funciones principales para las que los participantes parecen usar los apéndices en las conversaciones estudiadas. La interpretación toma su punto de partida en la forma de la expresión, en concordancia con la teoría de la gramaticalización, según la cual la evolución de una construcción lingüística siempre es restringida por la función original (cf. Hopper & Traugott 1995, entre otros). Así, los usos contemporáneos de las construcciones estudiadas reflejarán en mayor o menor grado los significados originales.

Los grupos presentados pertenecen a distintos niveles discursivos (cf. Fant 2005, Hansen 2005), un resultado inevitable de la complejidad de la interacción cara a cara: es necesario reconocer varios niveles simultáneos para describirla bien (cf. Pons Bordería 1998). A continuación describiré brevemente cada categoría, ilustrándolas mediante ejemplos de los materiales analizados.

#### 4.1. Apéndices de categorización generalizada

En este grupo se encuentran expresiones autorregulativas compuestas por una conjunción (*y/d*) más otro elemento: *y así*, *y cosas así*, *y tal*, *y todo esto*, *o alguna cosa*. La instrucción dirigida al interlocutor es principalmente que busque la categoría general a la que pertenecen el o los elementos mencionados en la unidad a la que va añadido el apéndice (cf. Channell 1994). El ejemplo 2 contiene un caso ilustrativo.

Ejemplo 2. “Somos mejores que otros países.”

- 1 Beatriz: bueno ↑ / pero también si nos comparamos con otros países ↑  
 2 mirándolo desde el punto de vista positivo, salimos ganando ↑

- 3 porque hay países islámicos,  
 4 .hh y no hace falta basarnos en // en IRAQ↑ y cosas así↑  
 5 no hay que ir a: a [países que están ya] muy mal, no?=  
 5 Diana: [no hay que irse muy lejos]  
 7 Beatriz: =hay países / no sé, Portugal↑ por ejemplo↑ //  
 bueno, / ya de- / ya dejando lo de Portugal? por ejemplo, un: /  
 ARABIA↑ / por ejemplo,
- [ISU 2, líneas 818-825]

La discusión tiene, en el fondo, que ver con si parejas homosexuales deberían poder adoptar niños o no. Beatriz desarrolla la idea de que España no está tan mal, después de todo, por lo menos si se compara con ciertos otros países. Introduce dos conceptos, por lo visto distintos. Primero “países musulmanes” (línea 3) y después “Iraq y cosas así” (línea 4), para después elaborar aún más en “países que están ya muy mal”. Es bastante obvio que no sería lo mismo decir solamente “Iraq”; Beatriz no hace referencia a ese país concreto sino a un tipo de país. Diana, además, lo toma de esa forma; “Iraq y cosas así” se vuelve en su respuesta ‘países alejados del nuestro’, sea en sentido metafórico o literal.

La categoría en cuestión no tiene necesariamente que ser una categoría reconocida como tal de antemano, según se puede apreciar en el ejemplo 3.

#### Ejemplo 3. “Problemas entre la pareja.”

- 1 Nieves: normalmente o sea cuando siempre se habla del divorcio de  
 2 los problemas entre la pareja y así,  
 3 pero normalmente cuando:- no sé,  
 4 por lo que ves normal hay hay parejas que se divorcian a un año no↓  
 5 pero: la mayoría se divorcian cuando ya han llevado un tiempo y:  
 6 tienen un problema grande, y así,  
 7 y luego normalmente siempre hay hijos por en medio, no↑
- [AKSAM 11, min 26]

En el primer caso, el resultado de la combinación entre frase y apéndice (“problemas entre la pareja y así”) posiblemente podría considerarse una categoría establecida, relativa a la vida matrimonial. El segundo caso, no obstante, no se deja clasificar de la misma manera. Este dato indica que estamos ante categorías dinámicas e interactivamente relevantes.

Los apéndices de categorización generalizada, en suma, reducen el grado de acierto formulativo (Fant 2005) de la expresión afectada, apuntando a un nivel superior, o más generalizada, de referencia.

#### 4.2. Apéndices de modificación de postura

Los apéndices de modificación de postura (tradicionalmente incluidos dentro de las llamadas expresiones de modalidad) constan de expresiones que marcan la postura tomada por el hablante frente a lo que dice. Se construyen con una expresión impersonal (*me parece*) o con un verbo epistémico y poco más: *creo* es la expresión más frecuente (*creo, creo yo, yo*

*creo*). Este tipo de apéndice parece usarse para indicar dos tipos de postura: la dubitativa (*no sé, creo, me parece*) y la asertativa ( *digo yo*)<sup>3</sup>.

En suma, los apéndices epistémicos señalan el grado en que el hablante toma una postura frente a lo dicho, y el tipo de postura que toma. Las expresiones lingüísticas se combinan con otros recursos – la entonación, la repetición, gestos – con variados efectos de modificación de la postura tomada, como se puede ver en el ejemplo 4.

#### Ejemplo 4. No podemos hacer distinciones

- 1 Diana: porque a lo mejor yo puedo ser hija biológica,  
 2 que de hecho lo soy↑ /  
 3 y mis padres no ser aptos para mi educación↑ /  
 4 eso no se contempla en ningún sitio-  
 5 [/ osea] deberíamos ser todos iguales↑ /=  
 6 Beatriz: [y todavía más]  
 7 Diana: =si se contemplan los padres, /  
 8 el futuro, el bienestar que le pueden dar a sus hijos↑ /  
 9 debería contemplarse en tanto los heterosexuales como en lo  
 10 homosexuales, bisexuales, y todos↓ / ¿no?§  
 11 Beatriz: §es verdad, / a lo mejor [(les)]  
 12 Diana: [no] podemos hacer distinciones↑ / **creo**  
 13 yo↑ §  
 14 Beatriz: §porque digamos una pareja de lesbianas o una paraja de / de  
 15 homosexuales / no lleguen a un cierto requisito económico↑ / [...]
- [ISU 2, líneas 268-281]

Convencionalmente, el apéndice *creo* tiene funciones atenuantes con respecto a la toma de postura del hablante. Pero hay más. En este caso, concretamente, Diana marca mediante el apéndice la opinión presentada como individual, propia de ella misma, y no necesariamente de una comunidad mayor (cf. Strauss 2004). Esto representa en sí una opinión atenuada; no es presentada como generalmente aceptada, sino solamente de una persona.

Miradas bien las cosas, sin embargo, esta estrategia también presenta una amenaza potencial a la identidad grupal. Al no suponer la existencia de una intersubjetividad en este tema, Diana pone en peligro la imagen del grupo, por lo que es natural que haya una respuesta a este tipo de estrategias. Y, de hecho, en este caso como también en los otros ejemplos del corpus, hay respuesta inmediata por parte de un interlocutor. En este caso concreto, Beatriz recupera la intersubjetividad al presentarse como totalmente de acuerdo con Diana.

#### 4.3 Apéndices de acierto formulativo

Los apéndices de acierto formulativo engloban expresiones que tradicionalmente se denominan “metadiscursivas”: remiten a la forma en que el

<sup>3</sup> Parecerían igual de relevantes otros dos tipos de postura, la neutral y la negativa, pero hasta este momento no hemos encontrado ejemplos de estos.

hablante acaba de decir algo, indicando que podría haberse expresado usando otros términos. Es decir, los apéndices de acierto formulativo ejercen una función atenuante con respecto al grado en que lo dicho se ajusta a lo deseado o intentado por el hablante. Ejemplos típicos de este grupo son *para decirlo de alguna forma*, *por decirlo de algún modo* y otras variantes de la misma construcción.

Los apéndices de acierto formulativo son, obviamente, autorregulativos, pero en la interacción llegan, por extensión, a ejercer también otras funciones, en primer lugar la de atenuar la postura tomada por el hablante frente a lo que dice (cf. el apartado 4.2, arriba). El ejemplo 5 (una parte de la cual se reproduce del ejemplo 1) da una muestra de ambas funciones.

#### Ejemplo 5. "La olla ya está planteado"

- 1 Celia: pero es que pasa, pero pero una cosa es que se plantee,  
 2 una cosa es que se planté, / en el: / en el gobierno, / **por**  
 3 **decirlo de alguna forma**,  
 4 y otra cosa es que se apruebe ↓  
 5 porque primero se aprueba o se da:::- [(((no planteado)))]  
 6 Diana: [(((no planteado))) la] olla  
 7 ya está planteado, eh ↑ §  
 8 Celia: §se plantea,  
 9 y luego ya tienen que vener, la cámara judicial ↑ y decidir ↓ si eso  
 10 es correcto o no es correcto
- [ISU 2: 625-632]

La discusión es la misma que en el ejemplo 2: si parejas homosexuales deberían poder adoptar niños. Los participantes rápidamente expresan su acuerdo de que sí es un derecho también para esta categoría de parejas, para después pasar a discutir las medidas que habrían que tomarse para que el cambio se produzca. Es justamente con respecto a esto que Celia elabora un aspecto de la legislación, sin quizá saber exactamente cómo funciona. Al presentar dónde se plantea la cuestión (línea 2) primero vacila, después dice *en el gobierno*, y finalmente modifica esto mediante el apéndice *por decirlo de alguna forma*, indicando así a los interlocutores que no es necesariamente en el gobierno mismo donde esto se decide, pero 'por allí' - en esa esfera. Es decir, reduce la extensión del elemento en cuestión; "gobierno" ya no significa 'gobierno'. Se muestra, por lo tanto, consciente de no haber presentado las cosas tal como son; atenúa el acierto formulativo y el grado en que se compromete con lo que acaba de decir.

#### 5.4. Apéndices de organización discursiva

En nuestros materiales, los hablantes usan ciertos apéndices conversacionales para señalar cómo lo dicho se relaciona con lo anteriormente dicho; es decir, de qué manera lo que acaba de decir el hablante entra en la estructura discursiva. Un ejemplo lo constituyen los apéndices argumentativos,

muy frecuentes en sueco (*faktiskt, egentligen*, p.e) y, por lo visto, bastante infrecuentes en español coloquial. El ejemplo 6 contiene uno de los pocos casos encontrados en nuestros materiales.

#### Ejemplo 6. "Educación y drogas"

- 1 Aurora: dices mira esto no pasa nada,  
 2 una vez [de de vez en] cuando=  
 3 Sol: [hombre claro]  
 4 Nieves: [claro]  
 5 Aurora: =pero sabes, compartiendo las cosas  
 6 pero también explicando las posibles consecuencias  
 7 pues esto mira si lo haces cada viernes  
 8 como hay chicos que lo hacen  
 9 pues esto te va a afectar el riñon,  
 10 puede afectar a tu salud,  
 11 tú a lo mejor luego caes en otras cosas peores  
 12 pero bueno también eres joven y alguna vez pues no pasa nada:  
 13 y entonces te explicaba su anécdota de cuando fue a [tal]  
 14 Nieves: [claro] [sí que] les  
 15 [gusta mucho]  
 16 Flor: [claro sí y:]  
 17 Aurora: [y:] entonces si también puedes compartir va bien,  
 18 [/ porque] claro, no no no es cuestión de ser angelitos,=  
 19 Nieves: [claro]  
 20 Aurora: =pero me entiendes ↓  
 si hay confianza y tal, **pues** ↓
- [AKSAM 11: min 42]

Aquí, Aurora describe la reacción de su padre al descubrir que su hija se había emborrachado. La narración inicial da paso a una evaluación, la cual al mismo tiempo recupera la secuencia discursiva en la que se inserta la narración: la argumentación. En estas últimas líneas, Aurora resume cómo se deberá entender la narración en el contexto de la argumentación. El uso del apéndice *pues* deja a las interlocutores la labor de sacar la conclusión. Es más, mediante el apéndice, Aurora indica una relación discursiva (en este caso, argumentativa) y contribuye a la creación de intersubjetividad al apelar a conocimientos y actitudes supuestamente compartidos.

#### 5.5. Apéndices de intersubjetividad

El tipo de apéndice más frecuente en nuestros materiales es el apéndice de intersubjetividad, que regula la interacción y que, por lo tanto, va dirigido a los interlocutores. Esta categoría puede dividirse en dos grandes grupos: los **comprobativos** (cf. Ortega Olivares 1985), que regulan la continuada comprensión y atención entre los interlocutores (*no, eh, verdad, sabes, entiendes*), y los **interpersonales**, que regulan el contacto y la relación entre los interlocutores (*macho, hombre, tío, nano*). Los apéndices de intersubjetividad son más frecuentes en las conversaciones españolas que en las suecas. Miremos un ejemplo.

## Ejemplo 7. El Bush y el Bin Laden

- 1 Luis: es que/ el problema que tiene la humanidad ahora es ↑ ff- los  
 2 cuatro estos que: empiezan ahora, **no**/  
 3 que si el Bush↑/ entre el Bush↑/ el Bin Laden↑/ entre tres  
 4 Martín: [ @ @ ]  
 5 Nacho: [ @ ]  
 6 José: [ @ ]  
 7 Luis: \*entre tres o cuatro, **MACHO**\*//  
 8 es verdad/  
 9 por culpa de cuatro↑ **nano**↑ vamos a estar ahora todos reñidos  
 10 ¿no?/  
 11 como quien dice ¿no?//  
 12 unos dicen- uno se cree que tiene la razón↑  
 13 el otro↑ puf- ¿sabes?/  
 14 el Bush na(da) más llegó al poder a los quince o veinte días me  
 15 parece que no llegó ni al mes§  
 16 José: §sí en seguida§  
 17 Luis: §ya estaba bombardeando Irak/  
 ahí ya, ¿qué demuestras?

[ISU 3, líneas 138-149]

En este ejemplo Luis da muestras de los dos tipos de apéndice de intersubjetividad; por un lado, tenemos los claramente interpersonales *macho* y *nano*, por otro los comprobativos (o propiamente intersubjetivos) *sabes* y *no*. Queda claro del ejemplo y del corpus en total que estos apéndices, a pesar de su forma, no reclaman necesariamente una respuesta de los interlocutores. Aun así, la función predominante de este tipo de apéndices parece ser la de involucrar a los interlocutores en la interacción, hacerles parte de lo que está desarrollando el hablante.

Este objetivo, a su vez, puede tener varios motivos. Además de los ya mencionados, un objetivo tiene que ver con las unidades de la conversación; en las líneas 9 y 10 se puede apreciar cómo Luis utiliza apéndices comprobativos para (entre otras cosas) marcar la unidad como completa. Obviamente, todos los apéndices ocupan el mismo hueco estructural y ejercen hasta cierto punto la función de marcar el límite de una unidad. Sin embargo, en el caso de los apéndices comprobativos, esta función es más predominante.

### 5. Conclusión

En la interacción, una de las tareas más predominantes es la regulación de intersubjetividad. Como hemos visto en este estudio, los apéndices conversacionales – elementos añadidos al final de una unidad conversacional – es uno de los instrumentos con los que cuentan los participantes en esta labor. Constituyen un recurso con el cual el hablante retroactivamente puede modificar lo que acaba de decir con el fin de regular la interacción y de lograr que los interlocutores interpreten la unidad de una forma deseada.

En este trabajo, hemos dividido los apéndices en cinco grupos según la

función principal que desempeñan en las conversaciones estudiadas: categorización generalizada, modificación de postura, regulación de acierto formulativo, organización discursiva y regulación de intersubjetividad.

Este primer acercamiento a los apéndices conversacionales ha logrado detallar solamente algunas de las características de ellos. En futuros estudios, entraré más en detalle en cada subgrupo para dejar clara la gran complejidad de estos elementos a primera vista tan simples.

### Apéndice

#### Convenciones de transcripción

§	No hay pausa entre dos intervenciones de dos hablantes distintos
=	Mantiene el turno el mismo hablante tras habla simultánea (es decir, el mismo hablante sigue en una línea posterior de la transcripción).
[	Punto en el cual empieza habla simultánea.
]	Punto en el cual termina el habla simultánea.
/	Pausa breve (menor de medio segundo).
//	Pausa de entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio que dura cinco segundos.
jo:	Prolongación de sonidos.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
-	Entonación suspensiva (contorno abortado).
,	Entonación continuativa (contorno semiascendente).
¿?	Entonación interrogativa (contorno propio y coherente).
!	Exclamación.
ii	MACHO Sílabas(s) prominente(s).
.h	Aspiración.
@	Risa.
tam'poco'	Dicho entre risas.
(( ))	Fragmento inaudible.
((alltid))	Transcripción dudosa.
Bush	Nombres propios se escriben con mayúscula, si no han llegado a formar nombres comunes.
nano	Elemento lingüístico discutido en el texto.

### Referencias

- Channell, Joanna (1994), *Vague Language*. Oxford, etc: Oxford University Press.
- Fant, Lars (2005), "Discourse perspectives on modalisation: the case of accounts in semi-structured interviews", Klinge, A & H. H. Müller (eds), *Modality: Studies in Form and Function*. London: Equinox.
- Ford, Cecilia E. (2001), "At the intersection of turn and sequence. Negation and what comes next", M. Selting & E. Couper-Kuhlen (eds.), págs. 51-79.
- Ford, Cecilia E (2004), "Contingency and units in interaction", *Discourse Studies*, 6(1): 27-52.
- Ford, Cecilia E & Sandra A Thompson (1996), "Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns", Ochs, E., E. A Schegloff & S. A. Thompson (eds.), *Interaction and Grammar*. Cambridge, etc.: CUP, págs. 134-184.
- Ford, Cecilia E, Barbara A Fox & Sandra A Thompson (1996), "Practices in the construction of turns: The "TCU" revisited", *Pragmatics*, 6, págs. 427-454.

- Gille, Johan (2001), *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Un estudio de conversaciones intra e interculturales*. Diss. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Hopper, Paul & Elizabeth C. Traugott (1993), *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín Zorraquino, María Antonia & José Portolés Lázaro (1999), "Los marcadores del discurso", Bosque, Ignacio & Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 3: Entre oración y el discurso*. Madrid: Espasa-Calpe, págs. 4051-4213.
- Mosegaard Hansen, Maj-Britt (2005), "From prepositional phrase to hesitation marker. The semantic and pragmatic evolution of French *enfin*", *Journal of Historical Pragmatics* 6:1, págs. 37-68.
- Ortega Olivares, Jenaro (1985): "Apéndices modalizadores en español: los comprobativos", en Montoya Martínez, J. & Paredes Núñez, J. (eds.), *Estudios románicos dirigidos al prof. Andrés Soria Ortega en el XXV aniversario de la Cátedra de literaturas románicas*, Universidad de Granada, págs. 239-255.
- Ortega Olivares, Jenaro (1986): "Aproximación al mecanismo de la conversación: apéndices justificativos", *Verba* 13, págs. 269-290.
- Pons Bordería, Salvador (1998): "Los apelativos *oye* y *mira* o los límites de la conexión". Martín Zorraquino, M. A. & Montolío, E. (eds), *Marcadores discursivos: teoría y análisis*. Madrid: Arco, págs. 213-228.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff, & Gail Jefferson (1974), "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation", *Language*, vol. 50, págs. 696-735.
- Schegloff, Emanuel A. (1996), "Turn-organization: one intersection of grammar and interaction", Ochs, E., Schegloff, E.A. & Thompson, S. A. (eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 52-133.
- Schiffrin, Deborah (1987), *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selting, Margaret (1998), "TCUs and TRPs: The Construction of Units in Conversational Talk", *InList (Interaction and Linguistic Structure)*, 4. Konstanz: Universität Konstanz.
- Selting, M & E. Couper-Kuhlen (2001), (eds.), *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Strauss, Claudia (2004), "Cultural standing in expression of opinion", *Language in Society*, 33, sid 161-194.

Holliday, Adrian. *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2005. 193 pp. ISBN 019-4421848. Price: £21.95.

In this volume, Adrian Holliday carries out a critical analysis of how 'native-speakerism' creates a deficient 'non-native speaker Other.' His objective is to explore how "the changing ownership of English" impacts on TESOL practitioners in developing regions. To achieve this, Holliday relies on responses from 36 email informants from 14 countries, 20 of whom are "colleagues from outside the English-speaking West." The narrative technique deployed is essentially autobiographical, and the reflections offered, not only on the replies of the informants, but also from "classrooms, conferences, [and] documents," are often somewhat personal. This is not to imply that the book lacks scholarly stringency. On the contrary, Holliday offers an excellent tour of the current postcolonial reassessment of English language studies as they are carried out and institutionalized in regions throughout the world, and there is much relevant deliberation which is anchored in the literature. Apparently, the book can be read as a 'scholarly meditation' on the inherent challenges of working as a center-positioned native-speaker TESOL expert. Moreover, this book is not about teaching English as an International Language (EIL). Instead, the primary focus is on how Occidental language-learning ideologies impact on those involved in the language-learning enterprise in non-Western regions, especially as this pertains to curriculum development and to foreign aid schemes in which Western experts work together with their counterparts to design educational materials and to start up and develop educational programs.

The book is divided into eight chapters, which are followed by a bibliography, index of names, and index. In chapter one, Holliday maps out the 'sites of struggle' between a "well-resourced, politically and economically aggressive, colonizing, Western 'Centre' and an under-resourced, colonized 'Periphery'" (p. 2). A distinction is made between BANA educators who work in 'the private sector or in commercially-run language centres in universities and colleges in Britain, Australasia and North America,' and TESEP professionals who work in 'state tertiary, secondary, or primary schools throughout the world' (based on Bernstein's terminology, 1971). BANA people are defined as those who "come from the English-speaking West and are characterized as having an overactive zeal connected with the notion that English and English teaching is originally *theirs*" (p. 3, author's italics). This is further problematized through an analysis of the blurring of demarcation between the notion of the native and non-native speaker. Here, native-speakerism is defined as the attitude, however subjective and imprecise, that native speakers are somehow privileged. Such beliefs become normative (in some quarters), and consequently determine the manner in which Western educators interact with their colleagues working in the periphery. The remaining seven chapters attempt - to various degrees and in differing ways - to explore evidence which indicates that periphery TESOL practitioners are in fact claiming control of the language-learning enterprise and indeed even of the language itself, and this has affected, it is shown, how they interact with their Western counterparts.

Another dichotomy presented in this book is what Holliday calls Position 1 and Position 2. Here, the former is indicative of a chauvinist *us-them* Western perspective while the latter encompasses the kind of empowerment and ownership evident in postcolonialism as it is defined, for example, by Said. The struggle to reconcile destructive TESOL ideologies with a benevolent and liberating periphery philosophy of inclusivity, or what Holliday calls *cultural continuity*, leads according to the author, to Position 2 replacing Position 1 as the dominant order. The Western TESOL expert, captured in the restrictive ideologies of 'normative' thinking, and depicted as being at odds with non-Western TESOL practitioners