

2ej

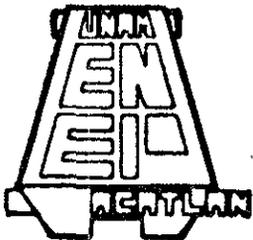


UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"

EL USO DEL PRONOMBRE IT SIN REFERENCIA EXPLICITA: UNA GRAMATICA PEDAGOGICA PARA HISPANOHABLANTES

TRABAJO TERMINAL
DEL SEMINARIO-TALLER
EXTRACURRICULAR
"GRAMATICA PEDAGOGICA"
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A :
MARIA GUADALUPE HERNANDEZ ARGUETA



TESIS CON FALLA DE ORIGEN



25 03 88



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Quiero muy afectuosamente agradecer a todas aquellas personas que de una u otra manera han contribuido en la elaboración del presente trabajo:

A mis asesoras, Mtra. Araceli Rodríguez T. y Lic. Kathryn Kovacik T.; y

a la Mtra. Rosalía Vázquez H., a la Mtra. Patricia Andrew Z. y a la Lic. Joy E. Holloway C.:
GRACIAS a todas ellas por su incondicional y profesional apoyo.

A mis amigos Leticia, Maricarmen y Valentín; y a mi esposo, Emilio: su apoyo técnico y moral fue invaluable.

A mis compañeras y amigas en el Seminario-taller.

Azucena, gracias por tus lindos dibujos.

A mi querida tía Luz, muchas veces ella fue más constante en su interés por mi trabajo de titulación que yo en su elaboración.

Y, finalmente, dedico este trabajo

a mi Universidad (nuestra UNAM),

y a mi madre:

gracias a ambas pude acceder a mis estudios de licenciatura.

**TRABAJO TERMINAL DEL
SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
"GRAMÁTICA PEDAGÓGICA":**

**EL USO DEL PRONOMBRE 'IT' SIN REFERENCIA EXPLÍCITA:
UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA PARA HISPANOHABLANTES**

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	2
I.1 ¿Qué es gramática?	2
I.1.1 Tipos de gramáticas	3
I.2 La gramática pedagógica	3
I.3 Aprendizaje de una lengua extranjera	5
I.3.1 Competencia comunicativa	5
I.3.2 Interlenguaje	5
I.3.3 Teoría del monitor	6
I.3.4 Teoría del aprendizaje significativo	7
I.3.5 Teoría cognoscitiva del aprendizaje	8
I.4 Descripción de la población	8
CAPÍTULO II. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DEL PRONOMBRE 'IT'	10
II.1 Definición del pronombre 'IT'	10
II.2 Gramáticas para nativohablantes	11
II.3 Gramáticas para estudiantes del inglés	12
II.3.1 IT en referencia al tiempo, a la distancia y a aspectos climatológicos	12
II.3.2 IT refiriéndose a 'todo', 'nada', etc.	13
II.3.3 IT como sujeto u objeto vacío	13
II.3.4 IT "sujeto" de una oración pasiva	14
II.3.5 IT en expresiones idiomáticas	14
II.3.6 IT introductorio en oraciones divididas (Cleft Sentences)	15
II.3.7 IT como sujeto introductorio o anticipatorio	16
II.3.8 IT como objeto introductorio o anticipatorio	17
II.4 El funcionamiento del pronombre "0" en español	18
II.4.1 El sujeto implícito en español	19
II.4.2 Propositiones subordinadas sustantivas de sujeto	19
II.4.3 Oraciones impersonales	20
II.5 Universales lingüísticos	20
II.6 El pronombre IT en libros de texto	22
CAPÍTULO III. ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA	24
III.1 Los enfoques deductivo e inductivo de aprendizaje	24
III.2 La enseñanza de la gramática en las diferentes metodologías	24

III.3	Actividades gramaticales de toma de conciencia	26
III.4	'Input' estructurado	26
III.4.1	Ejercicios de 'input' estructurado	27
III.5	'Output' estructurado	29
III.6	'Scenarios'	30
III.7	Las cuatro macrohabilidades	30
III.7.1	Comprensión auditiva	30
III.7.2	Producción oral	31
III.7.3	Comprensión de lectura	32
III.7.4	Producción escrita	32
III.7.5	Ejercicios de integración de habilidades	33
CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA 34		
IV.1	Extraposición del pronombre IT: una semblanza para el docente	35
IV.1.1	IT como sujeto introductorio o anticipatorio	35
IV.1.2	IT como objeto introductorio o anticipatorio	36
IV.2	Las actividades	38
IV.2.1	Ejercicio de toma de conciencia	
	Where does it go?	38
IV.2.2	Ejercicios para la habilidad de comprensión auditiva	39
	TV or no TV?	40
	Agree or disagree?	41
	Lovely birthdays	42
	What makes me feel fine	43
IV.2.3	Ejercicios para la habilidad de producción oral	45
	The people I like	45
	The perfect school	46
	Holidays	47
IV.2.4	Ejercicios para la habilidad de comprensión de lectura	47
	Holding a camera up to Africa	47
	How green was my valley	50
	What attracts you?	52
IV.2.5	Ejercicios para la habilidad de producción escrita	54
	It's like that	54
	A picture is worth a thousand words	54
	What I like about...	56
IV.2.6	Ejercicios de integración de habilidades	58
	What do you think?	58
	What should we do about it?	59
Conclusiones 60		
Bibliografía 61		

INTRODUCCION

Una gramática pedagógica es un compendio de actividades dirigidas a ofrecer oportunidades de práctica y un marco de solución para algún problema específico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero.

En la presente propuesta, tenemos como objetivo diseñar ejercicios que contribuyan al aprendizaje y manejo eficaz del pronombre IT, en casos en los que a éste no le preceda un nombre al cual sustituya.

Nuestra gramática pedagógica está preparada para auxiliar al profesor que trabaje con alumnos en un nivel intermedio o superior en su estudio del inglés.

Las actividades ayudarán al docente y al estudiante en la comprensión, asimilación y práctica de usos del pronombre IT que muy comúnmente son soslayados por otros materiales didácticos en el área.

El presente trabajo está dividido en cuatro capítulos. En el primero, definiremos básicamente tres aspectos: a) qué es gramática y qué es gramática pedagógica; b) qué teorías de aprendizaje tomaremos en cuenta como base de la elaboración de actividades y c) la población hacia la cual se dirige la propuesta.

El capítulo II contiene una descripción detallada de los significados y usos del pronombre IT. Consultamos diversos diccionarios, gramáticas del idioma inglés y libros de texto. También en este capítulo tenemos una descripción de los usos equivalentes a IT en el idioma español, ya que nuestros alumnos son nativohablantes de esta lengua y el uso correcto del pronombre que nos ocupa es difícil de dominar para ellos, dadas las características particulares del uso de pronombres en ambas lenguas.

En cuanto a las dificultades de aprehender las características particulares de las lenguas extranjeras, en el capítulo II encontramos también una explicación al respecto basada en la teoría de los universales lingüísticos.

En el capítulo III, dedicado a la enseñanza de la gramática, presentamos, primero, un bosquejo histórico del papel de la gramática en los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Después presentamos los tipos de ejercicios que tomamos como modelo para la elaboración de nuestras propias actividades. También definimos brevemente a las cuatro habilidades discursivas (comprensión de lectura y auditiva, producción oral y escrita) las cuales servirán de eje organizador para las actividades que presentaremos en el capítulo IV.

EL USO DEL PRONOMBRE IT SIN REFERENCIA EXPLÍCITA: UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA PARA HISPANOHABLANTES

CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

"La adquisición del sistema gramatical continúa siendo uno de los elementos más importantes en el aprendizaje de una lengua. La gramática es el medio a través del cual se concretiza finalmente la creatividad lingüística, y un conocimiento inadecuado de ella llevaría a serias limitaciones en la capacidad para comunicar". (D. Wilkins 1976:66 en W. Rutherford 1980:72)

Este primer capítulo resume los conceptos teóricos básicos en los que se sustentará la presente gramática pedagógica. Definiremos a la gramática en general y el término gramática pedagógica. Con el objeto de discutir cómo aprendemos una lengua extranjera, partiremos del reconocimiento del interlenguaje como el sistema lingüístico individual y en continuo proceso de transformación en el alumno, y mencionaremos los conceptos básicos de la teoría del aprendizaje significativo y de la teoría cognoscitiva del aprendizaje. Finalmente delimitaremos las características de la población estudiantil para la cual y a partir de la cual se origina nuestra propuesta.

1.1 ¿Qué es gramática?

La gramática es una descripción detallada y completa de los elementos morfosintácticos y léxicos de un idioma. La definición que en el Diccionario Didáctico de las Lenguas nos ofrecen Gallison y Coste (1976), globaliza las características y funciones de la gramática, pues ésta comprende, como ellos mencionan, tanto la descripción del funcionamiento de una lengua, como el conjunto de reglas básicas que dictan la formación de enunciados inteligibles. También la gramática de una lengua representa al sistema lingüístico internalizado que el hablante posee y el cual le permite organizar y expresar su pensamiento.

Pauline Dickins (1988:629) dice que la gramática es el medio a través del cual organizamos nuestros mensajes en cualquier acto comunicativo. Es importante considerar esto al querer incorporar la enseñanza de la gramática al aula, pues como menciona Rutherford (op. cit.:179) "el aprendizaje de una lengua en términos de la adquisición de estructuras tiene

sentido sólo dentro del marco del discurso, en donde las estructuras sirven a una función comunicativa".

Apoyarnos en las descripciones gramaticales formales es necesario y muy útil al elaborar materiales de enseñanza para una lengua extranjera (LE), pues nos ofrecen un cuadro completo, descriptivo y ordenado del idioma.

1.1.1 Tipos de gramáticas

Vivian Cook (1991: 9-11) nos ofrece varias clasificaciones de la gramática. De alguna manera recurriremos a ellas en la elaboración de nuestra gramática pedagógica, pues nos ofrecen elementos útiles en áreas específicas sobre el conocimiento del sistema lingüístico:

a) *La Gramática Tradicional* está relacionada con los nombres de las partes del discurso. Nos indica las características de los sustantivos, verbos, pronombres, etc.

b) *La Gramática Prescriptiva* es la que indica la manera correcta y adecuada de usar una lengua. Es cierto que aún sin hablar correctamente podemos tal vez entendernos, pero el fin de estudiar un idioma en un ambiente escolar formal pretende que nuestro aprendizaje de la LE sea apropiado para poder interactuar con nativo-hablantes en diferentes contextos socio-culturales. En nuestra gramática pedagógica, nos remitiremos a la gramática prescriptiva en cuanto a los usos del pronombre IT.

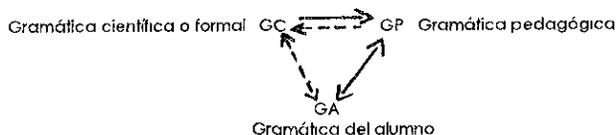
c) *La Gramática Estructural* se ocupa de la correcta sintaxis del discurso, es decir, nos indica cómo las palabras van unidas para formar frases y oraciones, de tal modo que sabemos que en inglés, por ejemplo, a un pronombre regularmente le sigue un verbo, como en "It is important to consider...". Para los estudiantes de una LE, resulta práctico y necesario conocer las reglas generales de la sintaxis del nuevo idioma, pues a partir de ellas puede producir un sinnúmero de expresiones.

1.2 La gramática pedagógica

La gramática pedagógica (GP) es un auxiliar didáctico cuyo objetivo es ayudar al profesor de lenguas en su tarea docente. La GP consiste principalmente de ejercicios, no tanto de descripciones lingüísticas. Actúa como mediadora entre el alumno y las descripciones formales de una lengua extranjera. Es diseñada para que el estudiante aprenda la gramática en contextos significativos y útiles. Generalmente, una GP nace de la detección de un problema, de algún aspecto lingüístico que causa a los alumnos conflicto para entenderlo o usarlo adecuadamente. El lingüista o el profesor que la elabora, después de delimitar el tema que va a dar origen a la elaboración de la GP, debe acudir, por un lado, a las teorías de aprendizaje, y por otro, a las gramáticas formales para decidir qué elementos de ambas utilizará. Después, debe decidirse por una o varias metodologías de

enseñanza a través de las cuales hará llegar el material lingüístico al alumno, de la manera más clara y sencilla posible. Por lo tanto, la GP se auxilia de otras disciplinas en su conformación, como la gramática formal, la psicolingüística y la pedagogía.

Podemos observar la relación que hay entre las descripciones científicas de la lengua, la gramática pedagógica y la gramática en desarrollo del alumno (interlenguaje) en el siguiente diagrama:



Como podemos ver, la relación entre la gramática formal y la del alumno es indirecta, pues la primera es generalmente diseñada para consulta de nativohablantes, lingüistas, o profesores de lenguas. La gramática formal va a alimentar directamente a la gramática pedagógica al proporcionarle una descripción del punto lingüístico. La GP debe estar en constante y estrecha relación con la gramática del alumno para retroalimentarse y, a su vez, proporcionar evidencia valiosa a la gramática formal en cuanto al uso cotidiano de la lengua.

Allen (1974) distingue las gramáticas pedagógicas de las científicas diciendo que una gramática científica especifica las propiedades formales de la lengua; se ocupa del código más que del uso del código, pues está basada en una teoría formal de la lengua; también nos dice que "una gramática pedagógica es una colección de material extraído de una o más gramáticas científicas y es usada como base para la enseñanza de una lengua".

La GP debe considerar no sólo las gramáticas formales, la psicolingüística y la pedagogía, sino también la sociolingüística, que nos describe cómo y cuándo se usa el idioma en contextos auténticos. Nos dice Candlin (1973:75) que "una gramática pedagógica adecuada no puede limitarse a oraciones, sino que debe actuar como intérprete del discurso... además de la gramaticalidad y aceptabilidad de las oraciones, debe considerar lo pragmática del uso de la lengua".

Como podemos observar, la elaboración de una GP debe tomar en cuenta aspectos que pueden ser muy diversos pero que a la vez tienen estrecha relación con la competencia comunicativa de los hablantes.

1.3 Aprendizaje de una lengua extranjera

En esta tercera parte del capítulo, definiremos algunos términos que serán base teórica de nuestro trabajo. Comenzamos con 'competencia comunicativa', la cual constituye el objetivo final deseable en el aprendizaje de una LE¹; después procedemos a definir el término 'interlenguaje', que representa al "idioma" intermedio del alumno entre la lengua materna y la LE, y hacia cuya optimización deben dirigirse los materiales de enseñanza-aprendizaje. Después, comentaremos tres teorías sobre la adquisición de un idioma que han sido relevantes en la enseñanza de lenguas extranjeras, y las cuales han perseguido dejar atrás las hipótesis del conductivismo en cuanto al aprendizaje por ensayo y error, estímulos y respuestas predeterminados y eliminación y reforzamiento de malos y buenos hábitos. Estas teorías son la del Monitor de Stephen Krashen, la del aprendizaje significativo de Ausubel, y la teoría cognoscitiva del aprendizaje.

Todos los conceptos de esta sección guardan una estrecha relación entre sí: qué queremos lograr finalmente, hacia dónde se dirigen nuestros esfuerzos, y cuál consideramos que es la mejor vía para lograrlo.

1.3.1 Competencia comunicativa

Podemos definir la competencia comunicativa como la capacidad para comunicar, la habilidad de saber cómo actuar y qué decir en un contexto determinado con otros hablantes de la misma lengua. El cómo actuar incluye conocer las convenciones sociales del uso de un idioma en un contexto determinado, y el saber qué decir comprende el conocimiento suficiente del sistema morfosintáctico de la lengua y de su léxico, así como de los aspectos fonéticos. En la serie de elementos que engloban el ser comunicativamente competente en una lengua, se encuentra la competencia lingüística, es decir, el grado de dominio que se tenga de la gramática de una lengua dada. Este conocimiento debe ser el mínimo indispensable y suficiente para hacer posible el uso inteligible de la lengua.

1.3.2 Interlenguaje

El término *interlenguaje* lo acuñó Selinker en 1972 para referirse al sistema lingüístico en desarrollo del alumno, sistema que es configuración y puente entre la lengua materna del alumno y la lengua meta que estudia. Tarone (en Bialystok y Sharwood-Smith, 1985:103) define al interlenguaje (IL) como un grupo de estilos que se usan de acuerdo con la

¹ Definiremos el término "aprendizaje de una lengua extranjera" como Rod Ellis (1994:) define "aprendizaje de una segunda lengua": "...(It) refers to the subconscious or conscious processes by which a language other than the mother tongue is learnt in a natural or tutored setting."

situación específica en la que se actúe lingüísticamente en un momento dado. Pit Corder llama al interlenguaje "transitional competence" (Corder 1981:66). Sin embargo, la definición de los mismos Bialystok y Sharwood-Smith nos parece la más completa: el IL es el producto del uso de la lengua, la actuación lingüística sistemática de estudiantes de una LE quienes aún no han alcanzado niveles de análisis y control del conocimiento lingüístico equiparables con los de un nativohablante (Bialystok y Sharwood-Smith op. cit.:101). Esto quiere decir que el estudiante puede llegar a usar sistemáticamente la LE como el nativohablante porque todo idioma es en sí un complejo estructurado y organizado, y él mismo es nativohablante de su idioma; pero su dominio de la LE no es aún completo para controlar automáticamente cómo, cuándo y de qué manera expresarse.

El IL es, entonces, un proceso activo de formulación, comprobación y/o refutación de hipótesis sobre la lengua meta que se va transformando a lo largo del proceso de adquisición. Nuestro objetivo en la presente gramática pedagógica es optimizar la estructuración y utilización del IL a través de ejercicios adecuados.

Los errores que cometen los alumnos al actuar en la lengua meta son un indicador del estado de su IL, y nos permiten conocer qué ha aprendido y qué no ha aprendido aún. Por ejemplo, cuando un alumno hispanohablante dice *It's been a pleasure to see you again, en lugar de *It's been... es observable que todavía no ha internalizado la necesidad de marcar el pronombre en inglés; lo omite porque en español no lo usa; su inclusión resultaría redundante. Pit Corder (op. cit.:65) nos dice que la corrección de los errores que cometen los alumnos en la LE es una de nuestras tareas más importantes como docentes, y también lo es el decidir cómo y cuándo hacerlo.

1.3.3 Teoría del Monitor

Krashen (1981) diferenció los procesos de aprender y adquirir una LE. De acuerdo con él, 'adquirimos' una lengua cuando el proceso es parecido al del aprendizaje de la lengua materna, es decir, sin instrucción formal, sin corrección sistemática de errores y sin concientización explícita de reglas gramaticales. El 'aprendizaje' de un idioma, por otro lado, se da por lo general en un contexto escolar y es un proceso guiado y consciente. Más tarde, sin embargo, Krashen reconoce que los procesos de adquisición y aprendizaje son interdependientes, lo que quiere decir que aún dentro de la instrucción formal es posible la adquisición inconsciente de material lingüístico.

El Monitor, dice Krashen, está conformado por el conjunto de reglas gramaticales y de uso de la LE que hemos aprendido o adquirido, y que regula nuestra producción lingüística. El uso del Monitor, como lo plantea Krashen, supone algunos requisitos básicos: el alumno a) debe darse el tiempo necesario para monitorear (revisar) las expresiones que quiere utilizar

(lo que puede no obstante afectar su fluidez); b) debe estar enfocado en querer expresarse correctamente (para propiciar el uso eficaz del Monitor) y c) debe conocer la regla con la que va a cotejar lo que quiere decir o escribir. Krashen sugiere que deben evitarse dos extremos en cuanto al uso del Monitor, que son el no usarlo en lo absoluto (algo que ocurre a veces a individuos que aprendieron el idioma inglés en un contexto informal (no escolar) en un país de habla inglesa y saben hablarlo fluida aunque no correctamente), y el usarlo en exceso, que significa que el alumno teme expresarse sin antes pensar con detenimiento (monitorear) qué es lo que va a decir o escribir.

El Monitor representa, entonces, el control lingüístico que el alumno ejerce en su actuación en la LE. Los ejercicios de una GP pueden enriquecer el Monitor al concientizar al alumno sobre las reglas de uso de la lengua meta.

1.3.4 Teoría del aprendizaje significativo

Esta teoría es interesante para los que trabajamos en un contexto escolar, pues se centra en el aprendizaje a través de la instrucción. Aprendemos significativamente cuando el conocimiento nuevo se relaciona con el conocimiento preexistente e involucra afectivamente de algún modo al individuo con el material anterior y el reciente (Pozo, 1987.211). Con el aprendizaje significativo se logra una retención mayor de lo aprendido y se provocan cambios y reestructuraciones en el sistema cognoscitivo del individuo. El aprendizaje significativo, dice Ausubel, es más eficaz que el memorístico, pues en éste la incorporación de información nueva es arbitraria y no promueve su relación con experiencias, hechos u objetos preexistentes; aunque en un momento dado el aprendizaje memorístico puede volverse significativo si, por ejemplo, sirve de base para un aprendizaje posterior. El aprendizaje significativo supone un cambio de conducta, y en el caso de una LE esto se refleja en una mejoría en la competencia lingüística y comunicativa del estudiante.

Es importante que el alumno esté dispuesto a hacer significativo el aprendizaje pues su actitud y motivación hacia las tareas y actividades que va a realizar son fundamentales. En cuanto al material, es necesario que esté organizado de manera lógica y significativa y no sólo yuxtapuesto arbitrariamente. Ambas condiciones deben considerarse al elaborar material para el salón de clase, pues numerosos libros de trabajo, de acuerdo a nuestra experiencia, presentan los ejercicios de práctica de estructuras gramaticales fuera de contexto alguno, y sólo promueven la manipulación memorística de la gramática (op. cit: 213-14).

I.3.5 Teoría cognoscitiva del aprendizaje

Nacida de estudios en psicología y en psicolingüística, la TCA define a la adquisición de una LE como el aprendizaje de una habilidad cognoscitiva compleja (B. McLaughlin 1987:133). El alumno, a través de varios procesos mentales, accesa y procesa la información lingüística nueva, y a través de la práctica logra automatizar este conocimiento, y su manejo se vuelve eficaz.

La TCA distingue dos tipos de conocimiento, el declarativo y el procedimental. La información, conceptos y estructuras que aprendemos constituyen el conocimiento declarativo; cuando a éste lo hemos integrado a la resolución de situaciones específicas, se vuelve procedimental (Anderson, en O'Malley y Chamot, 1990:20 y ss.). Anderson sugiere que esto se logra a través de tres etapas: la cognoscitiva, la asociativa y la autónoma. La primera la compone la actividad consciente del individuo al aprender un nuevo conocimiento. En la segunda etapa, la información recién adquirida es cotejada con conocimientos anteriores (en los nodos o núcleos de información de nuestra memoria a largo plazo), y tiene lugar la reestructuración de conocimientos. En esta fase el conocimiento se procedimentaliza, pues los datos almacenados declarativamente se integran como material útil para la resolución o ejecución de tareas específicas. La parte autónoma del proceso cognoscitivo se caracteriza por la habilidad del individuo para actuar en situaciones determinadas de manera automática, con pocos o ningún error y un requerimiento mínimo de concentración o atención.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, para alcanzar el objetivo de hacer eficiente al alumno en el manejo del idioma nuevo, es preciso trabajar con actividades que promuevan las fases descritas.

I.4 Descripción de la población

Los alumnos hispano-hablantes tienen dificultades con el pronombre IT desde prácticamente el inicio en su estudio del inglés. Debido a que el uso de los pronombres no es idéntico en inglés y en español, los estudiantes requieren las más de las veces no sólo practicar bastante con ellos sino inclusive requieren de la presentación explícita de cómo y cuándo usarlos. Esto lo hemos observado continuamente durante nuestra experiencia docente: inclusive después de haber trabajado con los pronombres por un tiempo considerable, es común que el alumno siga cometiendo omisiones en su uso correcto. Y el pronombre IT, por sus diferencias particulares con el español, es el que toma más tiempo en ser internalizado.

Durante las primeras horas de instrucción, es más fácil para el alumno aprender los aspectos de la LE que son más sencillos o que tienen cierta similitud con su propio idioma,

que aquéllos que son más complejos porque difieren mucho de sus equivalentes en la lengua materna del alumno o porque su uso es distinto en la lengua meta y requieren de su estudio consciente y analizado (Rod Ellis, 1994). Consideramos que en estas primeras etapas de estudio no es muy significativa una presentación explícita del comportamiento del pronombre IT, pues el alumno no está familiarizado aún con las particularidades del idioma inglés, y, como dice Pienemann (1982:89) "una estructura lingüística dada no puede ser añadida antes de tiempo a voluntad mediante la instrucción dirigida al interlenguaje del alumno". Consideraremos, entonces, a una población estudiantil de jóvenes y adultos en un nivel intermedio en su dominio del inglés, que haya cursado alrededor de 250 horas de clase (es el caso, por ejemplo, de los alumnos del Plan Global nivel 5 del Centro de Idiomas Extranjeros (CIE) de la UNAM en el campus Acatlán). En esta etapa de instrucción los alumnos conocen y utilizan todos o la mayoría de los pronombres en inglés, y pueden reconocer y distinguir aceptablemente los diferentes usos de IT.

En México, el inglés se estudia como lengua extranjera. Por ello, no es común que nuestros alumnos tengan muchas posibilidades de hablar inglés con nativo-hablantes en situaciones auténticas. Entonces, en la mayoría de los casos, el estudiante mexicano del inglés sólo tiene oportunidad de oírlo y hablarlo en el salón de clase, o en ocasiones en su centro de trabajo, aunque en situaciones escasas y bien delimitadas. También, mediante los medios escritos, la radio, la televisión o el video y las computadoras, si el alumno lo procura, puede tener oportunidad de acercamiento con la lengua inglesa.

Sin duda es también importante identificar al profesorado que probablemente hará uso de la presente gramática pedagógica. En el CIE del Campus Acatlán, de acuerdo a lo que hemos observado en cinco años de trabajar en él, la mayor parte del profesorado es femenino, con estudios de licenciatura o superiores, y en un rango de edad muy amplio. La mayoría no trabajamos de tiempo completo en el Centro, por lo que en general laboramos también en otras escuelas o por nuestra cuenta en clases particulares o en empresas. El CIE promueve entre sus profesores el uso de los principios del enfoque comunicativo en las clases de idiomas, aunque los docentes gozamos de libertad de cátedra para impartir las clases. En cuanto a equipo, el Centro cuenta con tocacintas, videograbadoras, pantallas de televisión, proyectores y laboratorios. Las aulas en su mayoría tienen una capacidad para 20 alumnos, aunque a veces requerimos trabajar en ellas con grupos de hasta 30.

En este primer capítulo, hemos sentado algunas consideraciones generales que son base de nuestro trabajo. En el siguiente describiremos el funcionamiento del pronombre IT.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DEL PRONOMBRE "IT"

El objetivo del presente capítulo es delimitar los usos específicos del pronombre IT para los que elaboramos la presente gramática pedagógica. Por principio, definiremos a nuestro pronombre. Después, revisaremos algunas gramáticas diseñadas para consulta de nativohablantes del inglés (las llamaremos gramáticas L1), con el fin de constatar si el uso de IT representa o no un punto de dificultad para ellos. También estudiaremos en gramáticas dirigidas a estudiantes no nativohablantes del idioma inglés (en este trabajo gramáticas L2) la presentación del punto que nos ocupa. De esta sección eligiremos algunos usos específicos de IT que por sus características particulares representan una problemática de aprendizaje para los alumnos. Continuaremos nuestro análisis lingüístico con la breve revisión en algunas gramáticas de la lengua española de los usos equivalentes a IT en español y, a partir de la teoría chomskiana de la Gramática Universal, bosquejaremos una explicación del porqué los estudiantes del inglés, nativohablantes del español, incurren en tantos y tan frecuentes errores en el uso del pronombre IT. Finalmente, buscaremos el pronombre en referencia en diferentes libros de texto que se usan hoy día comúnmente en el salón de clase mexicano con el propósito de descubrir cuáles usos de IT se presentan con mayor frecuencia a los alumnos.

II.1 Definición del pronombre IT

El diccionario Webster's Ninth New Collegiate (1990:643) nos dice en su definición de IT que:

a) IT se usa normalmente en referencia a un objeto inanimado, a una planta, a una persona o animal cuyo sexo es desconocido, a un grupo de personas o cosas (o animales, añadiríamos nosotros) o a una entidad abstracta.

Veamos algunos ejemplos:

· I took a look at the car and noticed it was very old.

It = the car (un objeto inanimado)

· My brother gave me a rose yesterday. It's white.

It = a rose (una planta)

· She didn't know who it was.

It = (una persona desconocida)

- The Parliament got together yesterday. It discussed the new law.

It = The Parliament (un grupo de personas)

- I saw a flock of seagulls at the beach. It was flying south.

It = a flock (un grupo de animales)

- Love is everywhere and it's a source of strength.

It = love (una entidad abstracta)

b) IT puede ser también el sujeto de un verbo:

- It is true.

c) el objeto directo de un verbo:

- Where's my dictionary? Emil has it.

d) y también puede ser el objeto indirecto de un verbo:

- Come on. Give it a try.

e) También puede ser el objeto de una preposición:

- I just finished washing the wall. Please help me put the clock on it.

Randolph Quirk (1985:347-8) denomina a todos estos casos **(a-e)** como "Referring IT". También menciona que IT es el único pronombre personal que casi nunca se acentúa al hablar.

Estos usos de IT son en cuanto a su función como pronombre¹, sea sujeto u objeto. Michael Swan (1995: 423) comenta que resulta un poco confuso que se incluya a IT dentro de los pronombres "personales", pues junto con 'they' y 'them' también se puede referir a cosas.

Otros usos de IT que menciona el Webster's los estudiaremos más adelante.

II.2 Gramáticas para nativohablantes

En las gramáticas L1 que consultamos (Legget G. 1988; Perrin R. 1982; Levin G. 1987 y Lester J. 1991), la descripción del pronombre IT está enfocada principalmente a cómo usarlo en cuanto a estilos escritos. Por ejemplo, Legget (1988:92) nos dice que:

..." las oraciones en las que dos usos diferentes ocurren pueden ser confusas:

- She put her car in the garage because she never leaves IT out when IT is bad weather."

(donde IT primero es pronombre de objeto directo y después se refiere a condiciones climatológicas)

" Una versión mejorada de esta oración quedaría como:

¹ El diccionario Webster's define a un pronombre como una palabra que se usa como sustituto de un sustantivo o equivalente de éste, y se refiere a personas o cosas nombradas o entendidas en el contexto.

· She put her car in the garage because she never leaves it out when the weather is bad."

Sin embargo, en cuanto a la utilización de IT en términos sintácticos no hay referencia alguna en las gramáticas L1 que consultamos. Saber dónde y cuándo usar este pronombre no parece representar problema alguno para el nativohablante del idioma inglés.

II.3 Gramáticas para estudiantes de inglés

A diferencia de las gramáticas L1, las gramáticas L2 sí especifican los diferentes usos del pronombre IT: es evidente que la adquisición de este pronombre causa conflicto al estudiante extranjero. Curiosamente, no todos los autores que consultamos mencionan los mismos usos, por lo que el número de gramáticas L2 que revisamos tuvo que ser considerable para poder completar una semblanza general de los usos de IT.

En esta sección del capítulo, entonces, veremos lo que las gramáticas L2 presentan a los estudiantes de inglés como lengua extranjera sobre el pronombre IT y delimitaremos aquellos usos que consideraremos para la elaboración de los ejercicios en nuestra gramática pedagógica.

II.3.1 IT en referencia al tiempo, a la distancia y a aspectos climatológicos

Este aspecto de IT lo encontramos en prácticamente todas las gramáticas L2 que consultamos. Veamos unos ejemplos.

a) IT expresando tiempo:

- What day is it? It's Tuesday. (También: What day is today?)
- What time is it? It's three o'clock. (También: What's the time?)
- Do you remember what year it was? I think it was 1969.
- How long does it take you to get to Veracruz by car? It takes about four hours.
- It can take months to run a business successfully.

IT, por lo tanto, nos ayuda a referirnos a los días, a la hora, a los años y en general a alguna cantidad de tiempo.

b) IT expresando distancias:

- It's a long way back home.
- It isn't that far if you go to Cancún by plane.

c) IT expresando aspectos climatológicos:

- It's sunny out there. (IT= al día, o al estado de tiempo)
 - We didn't go out last night because it was terribly chilly.
 - It is raining
 - It is snowing
- } Celce-Murcia Marianne y Larsen-Freeman Diane (1983:281)
llaman a estos casos "fenómenos de precipitación".

Al respecto de los usos de IT mencionados en este apartado, Celce-Murcia y Larsen-Freeman (op. cit.:283) los llaman "filler IT" y mencionan también los términos "ambient IT" y "environmental IT" que otros autores utilizan. Quirk (op. cit.:347) llama a estos aspectos "Prop IT" o "sujeto vacío". Podemos ver que los autores no se ponen de acuerdo en cuanto a un término común.

II.3.2 IT refiriéndose a 'todo', 'nada', etc.

Está en Swan (op. cit.:424) y Chalker Sylvia (1990:198).

IT es el pronombre que se usa para hacer referencia a 'nothing', 'everything', 'all', 'something' y 'anything':

- Nothing happened, did it?
- Everything is OK, isn't it?
- I did all you asked for, but it wasn't enough.
- Something's going to change, isn't it?

Podemos observar que este aspecto de IT se presenta principalmente en "question tags".

II.3.3 IT como sujeto u objeto vacío

Se le denomina 'sujeto u objeto vacío' porque el pronombre IT está ocupando el lugar de uno u otro, pero sin referirse a nada en realidad. Por lo general se sobreentiende el sujeto u objeto al que hace referencia. Jean Praninskas (1975:133) llama a IT un 'expletive', y lo define como 'a word which means nothing in particular but which calls attention to the existence of whatever is mentioned in the rest of the sentence'.

Veamos ejemplos de este caso, que encontramos en Chalker (op. cit.:199):

- I don't like it here. (el lugar, el ambiente)
- Well, that's it for today. (el trabajo, todo)
- When it comes to videotaping, ... (el trabajo, la ocasión)

II.3.4 IT como "sujeto" de una oración pasiva

Entrecorrimos la palabra sujeto porque, estrictamente hablando, una oración pasiva no lo tiene. Chalker (op. cit.), sin embargo, así lo nombra y nos dice que IT se utiliza en este caso con verbos que se refieren a las actividades de hablar y pensar:

- It is thought that the activity of the volcano won't affect the neighborhood.
 - It is not yet known how much cocaine was found.
 - It was considered impossible for anyone to escape.
 - It is said that she slipped arsenic into his tea.
- } Ejemplos de Quirk et al.
(1972:964)

Este uso de IT es más común en lengua escrita. La voz pasiva es muy utilizada en textos científicos.

II.3.5 IT en expresiones idiomáticas

Una expresión idiomática es un conjunto de palabras con significado a menudo distinto del de los vocablos que la componen.

Este aspecto de IT lo encontramos en:

- a)** Webster's Ninth New Collegiate Dictionary (op. cit.)
- Foot it back to camp. (regresar a pie al campamento)
 - How is it going? (¿cómo va todo?)
 - This is it. (esto es todo)
- b)** Cowie AP et al. (1983)
- It can't be helped. (no hay nada que se pueda hacer)
 - It pays. (vale la pena)
 - It's a question of... (es cuestión de...)
- c)** Quirk (op. cit.:348-9)
- She's got it. (IT en referencia a carisma, 'sex appeal', etc.)
 - At last we've made it. (finalmente lo logramos)
 - Stick it out. (persevera)
 - You're in for it. (vas a estar en dificultades)

Podemos notar en los ejemplos de esta sección que IT puede referirse a cosas muy diferentes. Quirk (op. cit.) nos dice que "tal vez el mejor caso para un IT vacío o sin referencia alguna puede lograrse con expresiones idiomáticas en las que IT le sigue a un verbo y tiene implicaciones vagas de 'la vida en general'".

Hemos incluido algunos ejemplos de IT en expresiones idiomáticas, pero obviamente hay muchísimas más. El significado de tales expresiones debe hacerse explícito al alumno no nativohablante del inglés, ya que puede ser muy distinto de lo que las palabras que las forman nos pueden indicar.

II.3.6 IT introductorio en oraciones divididas (Cleft Sentences)

Este aspecto lo encontramos en: Chalker (op. cit.:200); Gazdar et al. (1985:158); Webster's...(op. cit.); Maclin (1981:185); Quirk et al. (op. cit); Quirk (op. cit).

Estas oraciones reciben este nombre ya que están divididas en dos partes, cada una con su respectivo verbo. La función de IT en este tipo de enunciado consiste en enfatizar alguna parte de la oración. Por ejemplo, si tenemos:

- My husband gave me a pearl necklace for our anniversary

podemos reescribir la oración de distintas maneras utilizando IT y haciendo mayor hincapié en diferentes partes del enunciado original, y podríamos tener:

- It was my husband who gave me a pearl necklace for our anniversary
(hincapié en el sujeto)
- It was a pearl necklace that my husband gave me ...
(hincapié en el objeto)
- It was for our anniversary that...
(hincapié en la ocasión)

Las 'Cleft sentences' pueden quedar configuradas como 'relative clauses' (proposiciones subordinadas relativas), tal como en el ejemplo 'It was my husband who gave me...' Quirk et al (op. cit.) nos dicen que hay, sin embargo, ligeras diferencias entre unas y otras, como, por ejemplo, que en la 'oración dividida' se puede suprimir el pronombre relativo al hablar (el que muy usualmente es 'that') y no así en una 'relative clause'.

Los casos que hasta aquí hemos visto son de interesante estudio para la elaboración de ejercicios. Algunos de ellos se tratan ya ampliamente en libros de texto, como veremos más adelante en II.6. Sin embargo, nosotros no trataremos en los ejercicios de nuestra gramática pedagógica ninguno de los casos mencionados hasta el momento; su inclusión tiene el fin de ofrecer al lector el cuadro completo de los posibles usos del pronombre IT.

A continuación veremos otras clasificaciones de las que sí tomaremos usos que ocuparemos en nuestro trabajo. Todos ellos pertenecen al tipo de oración que Quirk et al. (op. cit.:963) denominan "extraposición", en el que IT está funcionando como segundo

sujeto o segundo objeto de la oración, es decir, está repitiendo a alguno de estos dos elementos.

II.3.7 IT como sujeto introductorio o anticipatorio

Ejemplos los encontramos en Praniņskas (op. cit.); Legget et al. (1988); Webster's (op. cit.); Hornby A. (1975); Thomson A. y Martinet A. (1969); Chalker (op. cit.).

Respecto a este tipo de oraciones nos dicen Quirk et al. (op.cit.:963-4) que " la frase nominal se coloca al final de la oración y la posición de sujeto la llena el pronombre anticipatorio IT. La oración resultante, entonces, contiene dos sujetos, a los que podemos identificar como 'sujeto pospuesto' y 'sujeto anticipatorio' ". Dentro de este tipo de enunciado tenemos varias posibles construcciones:

a) IT con verbos como 'seem', 'appear', 'look', 'be sure', etc.

- It's certain that he'll forget my address.
- It's sure that it's going to snow.
- It seems that they're getting married soon.
- It appears that she just forgot to give me the message.
- It occurred to me that he was lying.

Aunque algunos autores nos mencionan que este tipo de construcción con IT requiere una cláusula con la palabra 'that', también encontramos oraciones del tipo:

- It looks as if I didn't know him at all.

b) IT + frase verbal + sujeto pospuesto

- It doesn't matter what you think.
- It surprised us to hear her say that.
- It makes me happy to see others enjoy my books, aunque también
- It makes me feel happy when others enjoy my books.
- It feels right to visit friends from time to time.

c) IT + verbo 'be' + adjetivo + infinitivo.

- What does it take to be a good teacher?
- It was pleasant to live on that ranch.
- It is necessary to go to the dentist at least once a year.

d) IT + verbo 'be' + adjetivo + gerundio.

- It was nice meeting you.
- It's been great having you both here.

En las oraciones en c) y d) se presenta el verbo 'be', el que generalmente acompaña a las palabras descriptivas, o adjetivos.

e) Sin embargo, también encontramos oraciones como

- It's a pleasure to share dinner time with them.
- It was my plan to come back earlier.
- It's a pity to waste time and money.

f) · It's been a waste of time baking all those cakes,

en las que no tenemos un adjetivo, sino un sustantivo antes del infinitivo o del gerundio.

g) IT + verbo 'be' + adjetivo + frase con 'when':

- It's boring when you have to wait in a queue.
- It's disgusting when you get an anonymous note or letter.

h) O con otras 'question words' o 'relative words':

- Does it make any difference where I spent the night?

Como podemos ver, las posibilidades dentro de esta clasificación de enunciado son numerosas.

II.3.8 IT como objeto introductorio o anticipatorio

Lo encontramos en Chalker (op. cit.) y Hornby (op. cit.).

Nos dice Hornby que " se utiliza cuando en lugar de un sustantivo o una frase nominal como objeto, hay un infinitivo, un gerundio, una pregunta dependiente (dependent question) o una cláusula con 'that'. El adjetivo sigue a IT inmediatamente ". IT en estos casos representa un objeto directo anticipado. Ejemplos:

a) sujeto + frase verbal + IT + frase con 'when':

- I can't stand it when young people smoke or drink too much
- I like it when all my students do their homework.

b) sujeto + frase verbal + IT + adjetivo + otras estructuras:

- She made it clear that she isn't going to work overtime.
- We felt it necessary to tell him the truth.
- My husband found it rather surprising that you didn't know.
- John found it dull working on the same project again.
- He took it for granted that they would accept the idea.

Sin embargo, Hornby no menciona que en lugar de un adjetivo, podemos tener un sustantivo después de IT:

c) · They made it a rule not to wear jeans to the office.

Aunque IT funciona aquí como objeto directo, igual que en II.1 inciso c) y en II.3.3, los tres son casos diferentes. En II.1 c) IT representa a un objeto anteriormente mencionado; en II.3.3 IT no está sustituyendo a ningún objeto previamente citado, es decir, funciona como

pronombre vacío; y en el caso que vemos en este apartado, IT está repitiendo al objeto directo, aunque anteponiéndose a éste.

Para efecto de la elaboración de ejercicios en nuestra gramática pedagógica, consideraremos los tipos de oración presentados en **II.3.7** y **II.3.8**. Como ya hemos mencionado, no nos es posible elaborar en este trabajo ejercicios para todos los casos mencionados, y algunos de ellos han sido y son tratados en libros de texto de manera amplia, por lo que los profesores de inglés contamos con esas fuentes para consulta y como herramientas en nuestro salón de clase. También y de acuerdo a nuestra experiencia, los aspectos escogidos no son trabajados en profundidad en los cursos de inglés, y son patrones para formar un sinfín de oraciones, lo que permite una amplia gama de actividades para la práctica de funciones comunicativas en el aula.

Cabe mencionar, como dato curioso que, en el análisis de los casos en los que se utiliza el pronombre IT en inglés, los autores no sólo no se ponían de acuerdo en cuanto a un término para designar a cada aspecto, sino que repetidamente encontramos oraciones que debían ir en otro apartado, es decir, algunos enunciados estaban ejemplificando alguna otra característica de la que se proponía. De acuerdo a nuestro juicio, reubicamos estos ejemplos para su presentación en este trabajo.

Procederemos ahora a consultar en gramáticas de la lengua española el funcionamiento en español del pronombre cero.

II.4 El funcionamiento del pronombre "0" en español

Esta sección nos ayudará a comprender mejor las dificultades que los alumnos hispanohablantes enfrentan al estudiar el funcionamiento del pronombre IT. Tal problemática nace de la interferencia que se presenta en el hispanohablante en su proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Veamos la utilización del sujeto vacío en español en tres casos:

Como sujeto implícito,
en proposiciones subordinadas y
en oraciones impersonales.

II.4.1 El sujeto implícito en español

A diferencia del inglés, en el que "excepto el imperativo, todas las frases verbales requieren sujetos explícitos" (Robert Stockwell, 1965:241), en español el sujeto puede ser omitido, ya que el verbo en su conjugación nos lo indica. El sujeto entonces se llama implícito o tácito.

Veamos unos ejemplos:

- Sentimos necesario decirle una mentira.

(la terminación -imos del verbo nos indica que el sujeto es la primera persona del plural)

- Aclaró que no va a trabajar tiempo extra.

(En esta oración el sujeto es la tercera persona del singular, aunque es preciso conocer el contexto para decidir si tal sujeto es femenino o masculino).

El pronombre indicador de sujeto, por lo tanto, es usualmente omitido "para evitar repeticiones fastidiosas", dice Andrés Bello (1978:101). Tomemos otro ejemplo:

· El campus Acatlán de la UNAM ofrece cursos en varios idiomas. Cuenta con excelentes instalaciones y personal académico calificado y acepta tanto alumnos de la escuela como externos.

Los verbos subrayados se refieren al sujeto 'El campus...' y los nativohablantes del español lo saben sin necesidad de la inclusión de un pronombre. En inglés, hubiera sido necesario incluir al pronombre IT.

En una oración como

- Él llamó,

la mención explícita del pronombre sujeto tiene la función de asentar o clarificar que fue él, y no alguien más, quien ejecutó la acción.

11.4.2 Propositiones subordinadas sustantivas de sujeto (Santiago Revilla, 1984:225).

" Son las proposiciones incorporadas que ejercen la función de sujeto, del mismo modo que un sustantivo o elemento sustantivizado ejerce tal función en la oración simple " (Revilla, op. cit.)

Veamos unos ejemplos con su traducción al inglés:

- Será necesario que se compren más sillas.

(it will be necessary to buy more chairs)

- Conviene levantarse temprano.

(It's a good idea to get up early)

- Está bien que vengas la próxima semana

(It's OK for you to come next week)

Revilla nos dice que este tipo de oraciones no son frecuentes en español. Tal vez lo sean mucho más en inglés.

II.4.3 Oraciones impersonales

Estas oraciones no tienen sujeto, pues sus verbos son llamados impersonales, como los verbos 'llover' e 'importar' en los siguientes ejemplos:

- ¿Salimos a dar un paseo? No, es tarde y va a llover.
(Shall we go for a walk? No, it's late and it's going to rain)
- No importa lo que pasó.
(It doesn't matter what happened)

Debido a que es posible y muy usual omitir el pronombre sujeto en español, los estudiantes hispanohablantes lo omiten también en inglés, y producen oraciones como:

- *'Is beautiful to live here', en lugar de
- It's beautiful to live here, y
- *'I like when rains', en lugar de
- I like it when it rains.

El fin de nuestra gramática pedagógica es proponer un marco de solución para esta problemática.

II.5 Universales lingüísticos

Veremos ahora muy brevemente algunas hipótesis sobre la adquisición de la lengua basadas en la teoría de la Gramática Universal (GU) de Noam Chomsky. Su inclusión en este capítulo obedece a explicar el porqué a los nativohablantes del español nos resulta difícil el aprender a usar adecuadamente el pronombre IT del inglés. Aunque los estudios sobre GU se han hecho principalmente para evidenciar la adquisición de la lengua materna, algunas investigaciones se han llevado a cabo para determinar la posible influencia de la GU en el proceso de aprendizaje de una L2.

La Gramática Universal está compuesta por un sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos o propiedades de todas las lenguas. Este sistema es el que nos permite aprender nuestra lengua materna, pues la evidencia o 'input' lingüístico que recibimos de las personas o medios que están a nuestro alrededor no es suficiente para aprender todas las estructuras gramaticales que son o no posibles en un idioma. De acuerdo a Chomsky, los seres humanos nacemos con la capacidad de discernir y delimitar, a partir del lenguaje que escuchamos, qué características del corpus de la GU pertenecen a nuestra lengua en particular. Al conjunto de características que son comunes a un grupo de lenguas (por ejemplo, la particularidad que el objeto directo anteceda o suceda al verbo), se le conoce como 'core grammar' o gramática central y aquellas cualidades que son

particulares de cada lengua (por ejemplo, irregularidades en conjugaciones o plurales) forman 'the periphery' o gramática periférica (Rod Ellis, 1994:193-194).

Junto con la hipótesis chomskyana de gramática central y periférica, está la marcación, la cual determina el orden y la facilidad con los que se adquiere una estructura gramatical dada. Entre menos marcado sea algún aspecto lingüístico, es más factible que se aprenda rápida y eficazmente y que requiera menos elementos lingüísticos previos como base. Las características que forman la periferia pueden tener diversos grados de marcación, según sus características particulares.

La existencia de la GU es comprobable pues, según varios autores (por ejemplo, Cook, 1985:2), los niños aprenden rápida y fácilmente su lengua materna pese a que reciban un estímulo lingüístico pobre del exterior. En el caso del aprendizaje de una L2, el estímulo lingüístico dentro del salón de clase puede ser aún menor.

Una de las principales características de la GU son los parámetros de comportamiento de las lenguas y que forman parte de la gramática central. Cook (1991:22) define un parámetro así: "...*(they are) aspects that vary from one language to another within tightly set limits*". Tomemos el parámetro 'pro-drop' o de la supresión del sujeto, que es un aspecto de algunas lenguas (como el español) el cual permite omitir el pronombre en la oración. El inglés *no* es una lengua 'pro-drop', pues como ya hemos visto, no es posible suprimir el pronombre en los enunciados, salvo en el imperativo. La fijación de algún parámetro de la GU, es decir, el aprendizaje de cierta característica lingüística, supone la adquisición automática de otras, como por ejemplo, en el caso de las lenguas 'pro-drop', sus hablantes nativos saben inconscientemente que se puede invertir libremente la posición del sujeto y del verbo, como por ejemplo, en la oración *'Emil llamó para confirmar la cita o 'Llamó Emil para...*

Es precisamente esta característica central del inglés y el español (el que una no sea lengua 'pro-drop' y la otra sí) la que explica porqué a los nativohablantes del español nos es problemático incluir el pronombre IT en nuestras construcciones: es difícil aprender la inclusión de un elemento que no existe en el sistema lingüístico primario o materno; se aprende más rápidamente una lengua 'pro-drop' cuando se habla una lengua no 'pro-drop'.

Pese a que aún hay un largo camino que recorrer en la investigación sobre la influencia directa o indirecta que la GU pueda tener en el aprendizaje de una L2, y pese a que los autores llegan a contradecirse en los resultados de sus experimentos al respecto, consideramos que esta teoría es la que mejor promete una clara exposición de los porqués de las dificultades que enfrentan nuestros alumnos en el aula.

II.6 El pronombre IT en libros de texto

En esta última sección del presente capítulo revisaremos algunos libros de texto para la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera y buscaremos en ellos actividades o ejercicios que estén dirigidos a la práctica del pronombre IT, así constataremos qué cantidad y qué tipo de materiales ofrecen estos libros en cuanto al punto que nos concierne. Esto sin duda será un interesante antecedente para la elaboración de nuestra batería de ejercicios. Elegimos textos que estuviesen dirigidos a estudiantes en un nivel intermedio o avanzado, ya que los usos de IT a los que nos avocaremos requieren, como hemos mencionado, un alumnado familiarizado con las características básicas del inglés en general y de los pronombres en particular.

Veamos en la **tabla II.1** un resumen de los usos de IT considerados en los libros de texto consultados y los nombres y autores de éstos.

Como podemos observar en la tabla, las actividades que presentan estos libros de texto para la práctica del pronombre IT no son de modo alguno suficientes, pues la mayoría de ellas sólo piden al alumno que complete ejercicios escritos aislados y fuera de todo contexto, además que no se trabaja en profundidad con ninguno de los usos mencionados. De todos los textos consultados, el que contenía más material sobre el pronombre IT es el Workbook de Destinations, aunque esta serie adolece del hecho que los reactivos de sus ejercicios están descontextualizados, y las frases con verbos modales que ofrecen como ejemplos son ambiguas.

En el siguiente capítulo de nuestra gramática pedagógica, revisaremos el papel de la enseñanza de la gramática en diferentes métodos de aprendizaje de una LE y los modelos de elaboración de ejercicios que serán base de los ejercicios que presentaremos en el capítulo IV.

AUTOR Y TÍTULO	USOS DEL PRONOMBRE IT ENCONTRADOS EN SUS ACTIVIDADES								
	Ninguno	Ambiental	De identificación	It+Verbo Modal	Expresiones con it's Time	Voz Pasiva	Relative Clauses	Extraposición	It+infinitivo
De la Fuente Mansol y Acevedo Ana, 1990 Think in English Intermediate	✓								
Graves Kathleen y Rein David, 1930: East West 3. Student's Book				✓					✓
Hamer Jeremy y Maybin Don, 1989. Coast to Coast Teacher's Manual 3			It's Jack ✓						
Hartley Bernard y Viney Peter, 1985 American Streamline Destinations Part A.				It might not have been him ✓					
Hartley B y Viney P., 1985. American Streamline Destinations Workbook B					It's time to go ✓	It's done ✓	That's the day when it happened ✓		It needs to be done
Jones Leo, 1992 Communicative Grammar Practice.	✓								
Jones L., 1986 Progress to Proficiency.			It was me ✓ who						
Kent Allan, 1982 ESL Grammar Quiz Book.	✓								
Kimbrough Victoria, 1994 Life Styles Workbook 3								Does it make any difference when I start? ✓	
Naughton Jan, 1989 Think First Certificate		✓							
Richard Jack, 1990 Interchange 2 student's Book		✓							
Schrampler Betty y Azar Donald, 1990 Understanding and Using English Grammar WB. Vol A		✓						✓	
Soars Le y Soars John, 1966 New Headway Intermediate									

Tabla 11.1

CAPÍTULO III

ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

En el presente capítulo delimitaremos los modelos de elaboración de ejercicios que utilizaremos para nuestra gramática pedagógica (Grammar Consciousness Raising Tasks, Procesamiento de 'Input' Estructurado, 'Output' Estructurado y Scenarios). Partiremos de la diferenciación de los ejercicios elaborados bajo un enfoque deductivo o inductivo, y repasaremos el papel que la enseñanza de la gramática de una LE ha tenido en los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje. También comentaremos brevemente las características principales de las cuatro macrohabilidades hacia cuya práctica se dirigirán nuestros ejercicios.

III.1 Los enfoques deductivo e inductivo de aprendizaje

Los enfoques deductivo e inductivo se refieren a diferentes formas de aprender algo. En el primero, aprendemos a partir de la exposición de conceptos, teorías, modelos, etc. y *deduciendo ejemplos de ellos*.

En el enfoque inductivo, se observan y analizan diversos objetos o ejemplos con el fin de encontrar algo común a todos ellos que permita inferir un concepto o regla. La enseñanza implícita de una LE ha presentado el material lingüístico nuevo dentro de textos, diálogos, ejercicios, etc. que le permiten al alumno entender y asimilar su significado y uso sin necesidad de recurrir a exposiciones explícitas.

Por la naturaleza misma del tipo de ejercicio que presentaremos más adelante, nuestras actividades tomarán el enfoque inductivo como base. Aún así, y de acuerdo a la primera actividad en el capítulo IV, la presentación explícita de los contenidos será aceptable cuando así se requiera.

III.2 La enseñanza de la gramática en las diferentes metodologías

Dentro de las diferentes metodologías que han surgido para el aprendizaje de una LE, el papel de la gramática ha sido tanto ensalzado como disminuido. En un afán de concentrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa, la competencia gramatical ha sido soslayada como componente esencial de aquella (Dickins, 1988 :626).

Veamos brevemente la importancia que la enseñanza de la gramática ha tenido en los más reconocidos métodos de enseñanza-aprendizaje de una LE².

a) Método Gramática-Traducción. La presentación de la gramática es explícita: previa explicación en la lengua materna del alumno, se buscan en un texto ejemplos de la regla, o se practica por escrito. Sugiere que la enseñanza de la lengua debe seguir una organización jerárquica de las categorías gramaticales, empezando a trabajar con las estructuras más simples y procediendo a las más difíciles. En este método se acostumbra pedir a los alumnos que memoricen paradigmas gramaticales y listas de palabras.

b) Método Directo. La presentación de la gramática es implícita. El profesor, usando siempre la lengua meta, presenta a los alumnos diálogos en cuyo discurso está inmerso el punto gramatical que se pretende aprendan los estudiantes. Hay poco énfasis en la producción lingüística genuina del alumno, más bien trabajan con la reproducción de lo visto en clase: los alumnos repiten varias veces el diálogo o partes de él u oraciones similares para practicar el nuevo material lingüístico.

c) Método Audiolingual. Señala que las palabras tienen una relación intrínseca en la oración, por lo que sugieren practicar las diferentes categorías gramaticales (sustantivos, verbos, pronombres, etc) en varios tipos de "substitution drills". Consideran que la cultura no sólo la comprenden la literatura y las artes, sino también lo que la gente dice o hace diariamente. No promueve la presentación explícita de la gramática, pues consideran que la lengua es un conjunto de hábitos que se deben internalizar vía la práctica.

d) El Enfoque Comunicativo. Este enfoque de enseñanza pretende presentar al alumno la LE en contextos reales, sean orales o escritos. Indica que independientemente del tipo de actividad que se quiera desarrollar en el aula escolar, debe considerarse siempre que ante todo, la lengua es un medio de comunicación, y que los usuarios, además del idioma, involucran sus emociones y experiencias vivenciales al interactuar con otros hablantes. Enfatiza la enseñanza implícita de la gramática, aunque acepta su presentación explícita cuando así se requiera.

Independientemente del método o la combinación de métodos que se elija para trabajar la gramática en clase, las actividades o tareas deben estar relacionadas dentro de un contexto en el cual las estructuras estudiadas tengan posibilidad de usarse, pues

² Se puede encontrar información más completa sobre los métodos de enseñanza aquí mencionados y otros más en Larsen-Freeman 1986 y 1987.

recordemos que el fin de la incorporación de cualquier tarea en el proceso enseñanza y aprendizaje es el ulterior desarrollo óptimo de la competencia comunicativa del alumno. En la siguiente parte del capítulo revisaremos los tipos de ejercicios que serán modelo de nuestras actividades en el siguiente capítulo.

III.3 Actividades gramaticales de toma de conciencia (Grammar Consciousness Raising Tasks)

Las actividades de toma de conciencia combinan el desarrollo del conocimiento sobre aspectos gramaticales complicados de la LE con la oportunidad de usar significativamente la lengua meta (Sandra Fotos, 1994:323). Los alumnos, durante la actividad, se concentran en trabajar con estructuras gramaticales, pero esto lo hacen por medio de la comunicación en la lengua meta. El propósito es que los alumnos, por ellos mismos, descubran la regla de uso de la estructura gracias a su interacción a lo largo de la actividad. Este tipo de tareas no pretende desarrollar en el alumno una inmediata habilidad para usar la estructura estudiada; el objetivo es que se concientize de las características particulares de la misma y esté listo para su práctica e internalización posterior. *Bill VanPatten (1996:46) dice que esta toma de conciencia es probablemente la parte inicial del procesamiento del 'input' lingüístico. Fotos comenta que este tipo de ejercicio es muy apropiado para el contexto escolar: por un lado, los alumnos trabajan con estructuras difíciles de la LE y evitan tener viscosidades con su uso, y por otro, como deben concentrarse en estructuras muy particulares del idioma que estudian, tienen que usar la LE para la resolución de la tarea y así evitan la interferencia de la lengua materna.*

III.4 'Input' estructurado

De acuerdo a lo que hemos visto hasta este momento en cuanto a la enseñanza de la gramática en las diferentes metodologías, ésta no ha recibido el tratamiento adecuado para promover su aprendizaje dentro de un contexto realmente significativo. El objetivo de los ejercicios gramaticales ha estado por lo general centrado en conseguir la producción adecuada e inmediata del material lingüístico nuevo, lo cual sin embargo no ha garantizado la posterior producción autónoma. Para poder proponer un marco de respuesta a tal situación, es preciso recordar que el aprendizaje de una lengua es la obtención de una habilidad cognoscitiva compleja, y no el reforzamiento de 'buenos hábitos'.

Se han llevado a cabo diversas investigaciones con el fin de evidenciar la influencia de la enseñanza formal (escolarizada) de una LE, comparando este aprendizaje con el que se

adquiere en un ambiente natural. Diane Larsen-Freeman y Michael Long (1990:321), por ejemplo, encontraron que la instrucción en el aula tiene claros efectos positivos en la velocidad para adquirir una LE, y posiblemente también en los procesos de su adquisición. Van Patten y Lee (1995) afirman que la enseñanza explícita y estructurada definitivamente *optimiza la adquisición de una LE*.

Van Patten y Lee reconocen que la enseñanza tradicional de la gramática ha sido generalmente conformada por la exposición explícita de algún punto lingüístico en particular y la consiguiente práctica (oral o escrita) de oraciones que contengan dicho punto, esto es, se ha procedido usualmente de la instrucción a la producción. Como docentes, sabemos que durante el proceso de aprendizaje de los alumnos, muchas veces es preciso repetir tal presentación de los contenidos lingüísticos una y otra vez. Van Patten y Lee afirman que la razón de ello es que la etapa asociativa (de reestructuración del conocimiento) del proceso cognoscitivo no se lleva a cabo adecuadamente, pues por lo general se pone mayor hincapié en el 'output' (producción) mecánico y controlado, *que en cómo se procesa el 'input' (el material lingüístico nuevo)*.

El proceso de aprendizaje de una LE, de acuerdo al cognoscitivismo y a Van Patten (1986), comienza con la presentación del 'input', el cual debe ser, por principio, comprensible para el alumno, pero con cierto grado de dificultad que le permita enfrentarse a conocimientos nuevos (Krashen 1985). No todo este 'input' puede ser aprehendido por el alumno: el contenido lingüístico que pueda procesar estará determinado por diversos factores, como su comprensión, conocimientos previos, actitud, etc. El conocimiento que el estudiante sí logre internalizar conformará su 'intake', que es la información que puede ser equiparada y reestructurada con el conocimiento previo existente, con lo que las relaciones de forma morfológica y significado del material lingüístico nuevo se conforman. Van Patten y Lee sugieren que es justamente la presentación del 'input' la que debe estructurarse para facilitar el idóneo procesamiento del 'intake', lo cual a su vez puede agilizar los procesos de recuperación de la información cuando el hablante la necesite para comunicarse.

III.4.1 Ejercicios de 'input' estructurado

El modelo de procesamiento de 'input' estructurado de Van Patten sugiere diseñar los ejercicios de manera que se promueva el reconocimiento y surgimiento de la relación de las formas lingüísticas y su significado, para que su uso se automatice (se haga procedimental) más rápidamente. Van Patten sugiere que los alumnos procesan con más facilidad las formas lingüísticas significativas que las que se encuentran fuera de algún

contexto real, y que el contenido semántico es más fácilmente rescatable de las palabras (léxico) que de las estructuras gramaticales, por ello el valor comunicativo de la gramática presentada al alumnado debe ser evidente.

Van Patten (1996:24) nos dice que una forma lingüística que no es redundante y cuyo valor semántico inherente es claro tendrá un alto valor comunicativo. Es preciso notar que el *punto lingüístico de nuestra gramática pedagógica cae en la categoría de elementos redundantes de la lengua*. En oraciones como 'It's nice having a computer at home' y 'I like it when somebody gives me a present', el pronombre 'it', como ya vimos en el capítulo II, está repitiendo a algún otro elemento de la oración, tal y como es el caso de la 's' final en los verbos en el presente simple para la tercera persona del singular ('He loves having friends over for dinner', por ejemplo). A los alumnos se les dificulta enormemente automatizar el uso de estos elementos que en español son redundantes y por lo tanto innecesarios. (Pero, de similar manera, en español hay redundancia en las oraciones negativas y en inglés no: 'No quiero nada' y 'I don't need anything', por ejemplo). Por lo tanto, la presentación explícita y bien estructurada de la información gramatical redundante es de suma importancia.

Los ejercicios de 'input' estructurado pueden ser de dos tipos: referenciales y afectivos. Los primeros están orientados hacia contextos reales, no subjetivos, por lo que tienen una sola respuesta correcta. Las actividades afectivas se relacionan con la propia experiencia existencial del alumno, sus expectativas y sentimientos, son subjetivas y por lo tanto no tienen respuestas correctas o incorrectas. Se sugiere primero trabajar con las actividades referenciales (para que la atención se centre en la forma) y después con las afectivas.

Van Patten (1995,1996) sugiere considerar ciertos principios que guíen las actividades de 'input' estructurado:

- a)** que enseñemos una sola cosa a la vez;
- b)** que nos enfoquemos en el significado, pues éste se procesa antes que la forma,
- c)** que se proceda de la oración al discurso;
- d)** que nuestro 'input' sea tanto oral como escrito, esto con el fin de ampliar las posibilidades de establecer las relaciones de forma y significado y ayudar a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos;
- e)** que los alumnos hagan algo con el 'input'. Los estudiantes no deben ser considerados receptáculos de información. Es preciso evitar en todo contexto y a todo nivel la 'educación bancaria' (Paulo Freire, 1987:16-18). Pongamos a nuestros alumnos a resolver tareas con el material que estén aprendiendo.

Las actividades de procesamiento de 'input' pueden ser de varios tipos. Van Patten nos sugiere algunos:

- a)** actividades con opciones binarias, en las que el alumno puede responder 'sí', 'no', 'falso', 'verdadero', 'de acuerdo', 'en desacuerdo' o cualquier otra combinación de dos opciones;
- b)** actividades de correspondencia (matching), en las que se deben corresponder una oración con otra, una oración con una imagen, un evento con su causa o consecuencia, un día con una actividad, una persona con un objeto, etc;
- c)** actividades para completar información, en las que se provee información faltante a algún reactivo (ítem). En los ejercicios de 'input' estructurado no se le pide todavía al alumno que produzca la estructura que está estudiando, pues primero tiene que procesarla;
- d)** actividades de opción múltiple;
- e)** actividades de encuesta, en las que los alumnos solicitan o dan información específica sobre cuestionamientos precisos.

Con ejercicios de este tipo se espera enriquecer el 'intake' gramatical que a su vez promueva el desarrollo del interlenguaje.

III.5 'Output' estructurado

El hecho que durante los ejercicios de 'input' estructurado no se le pida al alumno que produzca la forma estudiada no significa que más tarde en el proceso no se trabaje con la producción. Como vimos, los ejercicios de 'input' estructurado pretenden centrar la atención del alumno no en dar una respuesta gramatical correcta, sino en la estructuración de las relaciones de forma y significado del material lingüístico nuevo. Después de realizar actividades que conduzcan a tal fin, Van Patten sugiere trabajar con actividades de producción, o 'output' estructurado. El 'input' es necesario para crear un sistema, pero no es suficiente para desarrollar la habilidad de usar un idioma en un contexto comunicativo (Van Patten, 1996:117). Los criterios y principios básicos que rigen al 'input' estructurado son los mismos para el 'output' estructurado, la diferencia radica en el objetivo de la actividad.

Van Patten toma el concepto de 'access' de Terrell porque se relaciona al uso productivo de la lengua. De acuerdo a Terrell, la producción de discurso en una lengua requiere por lo menos de dos habilidades o procesos: a) ser capaz de expresar algún significado específico a través de una forma o estructura en particular (access) y b) ser capaz de combinar formas y estructuras apropiadamente (production strategies) (Terrell, 1986 y 1991,

en Van Patten op. cit.). Terrell enfatiza que el acceso no sigue automáticamente a la adquisición, de ahí lo poco trascendente de la producción inmediata y mecánica que se presenta tan a menudo en los salones de clase (aunque para fines de entonación y pronunciación nos parece adecuada tal práctica). El hecho de que el alumno haya incorporado una estructura o forma particular en su interlenguaje no significa que pueda ser accesada fácilmente, ni tampoco que pueda ser producida automáticamente (Van Patten op. cit.). Así como el procesamiento del 'input' está relacionado con la adquisición de formas y estructuras, el acceso está ligado a la corrección y fluidez en el 'output' (op. cit.:118).

Tal y como ocurre en la comunicación real, las actividades de 'output' deben involucrar el intercambio de información que necesitamos y por lo tanto desconocemos. Para ello, los hablantes requieren de formas y estructuras con las que puedan expresar lo que necesiten decir o escribir. Tradicionalmente, y en el mejor de los casos, los ejercicios de 'output' o producción se han basado en 'role plays' (juego de roles o representaciones escénicas), en los que con frecuencia los alumnos tienen que asumir papeles que en nada se relacionan a sí mismos o a su entorno: aunque sí llegan a comunicar información desconocida para su interlocutor y lo hagan en la LE, el valor de interacción real o afectivo de tales actividades es bajo. Por todo esto, las actividades de 'output', idealmente, además de procurar la producción correcta y fluida de la LE, deben contemplar el tipo de información con la que interactúen los alumnos.

III.6 Escenarios (R. Di Pietro, 1990:35 y ss)

Los 'escenarios' son un tipo de actividad en la que los alumnos tienen que decidir cómo resolver una situación que se les plantea. El grupo se divide en dos equipos, los que comparten parte de la información sobre el problema y parte es sólo conocida por cada equipo. El 'escenario' se resuelve en dos etapas: en la primera, cada equipo decide cómo resolverán el conflicto; esto deben hacerlo hablando en la LE. Después, el o los integrantes elegidos para actuar el 'escenario' pasan al frente del grupo entero y lo representan. A diferencia de los 'role plays', en los que se especifica al alumno qué decir y cómo decirlo, en el 'escenario' los alumnos deciden el desenlace de la actividad.

III.7 Las cuatro macrohabilidades

III.7.1 Comprensión auditiva

La práctica de la comprensión auditiva de una lengua extranjera tiene cada vez mayor relevancia en los métodos de enseñanza y en el aula. Considerada anteriormente como

una habilidad secundaria, que con el paso del tiempo de alguna manera se adquiriría, hoy día es reconocida como parte de la competencia comunicativa que debe desarrollarse paulatinamente durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

La metodología y objetivos para la práctica auditiva han por cierto variado con el tiempo. De sólo pedir a los alumnos que discriminasen fonemas aislados o que entendiesen pasajes literarios leídos en voz alta, se procedió a presentar material auditivo auténtico, dentro de cierto contexto, para sugerirles a los alumnos que se ayuden de éste y de indicadores de convenciones sociales de interacción oral (pausas, muletillas, etc.) para entender algún texto auditivo. De esta manera se pretende evitar que el alumno se sienta perdido al enfrentarse al inglés hablado genuino.

Cuando escuchamos algún mensaje lingüístico, estamos más atentos a la información que a las palabras en sí. Por ello, Jeremy Harmer (1996), sugiere que en los ejercicios auditivos enfoquemos la atención de nuestros alumnos hacia los datos que específicamente necesiten identificar, además de que utilicen sus habilidades auditivas de la lengua materna en la lengua meta, como, por ejemplo, predecir o anticipar lo que oiremos a continuación, extraer información específica, obtener las ideas generales, deducir el significado de alguna frase o palabra por el contexto, etc.

Hemos notado a lo largo de nuestra práctica docente que la comprensión auditiva del inglés es, en todos los niveles, una de las habilidades más difíciles de dominar. Para evitar la ansiedad que algunos alumnos puedan tener al respecto, es necesario que conozcan las características fonéticas de la LE y que se concienticen del hecho que no tienen que *entender* todo lo que oyen en un mensaje en la LE para poder *comprenderlo*.

III.7.2 Producción oral

El poder comunicarse fluida y efectivamente en una LE es sin duda un objetivo principal para millones de estudiantes hoy en día, sin embargo, a menos que el aprendizaje se enfoque adecuadamente, la habilidad de producción oral en una LE puede tomar mucho tiempo en lograrse.

Como estudiantes del inglés en un país en el que no se habla dicho idioma, nuestros alumnos se enfrentan a la situación de que las pocas oportunidades que tienen de practicar la LE son en el salón de clase. Tal hecho debemos tenerlo presente los profesores de idiomas, para promover al máximo actividades que inviten a los alumnos a intentar comunicarse en inglés de manera significativa. Y, además de proveer estas oportunidades, debemos considerar todos los aspectos involucrados en la habilidad de comunicación oral: la adecuada pronunciación, entonación y ritmo de un idioma dado, las variaciones

dialectales, además de las convenciones sociales de comunicación, tales como gestos, lenguaje corporal, silencios, etc.

Como ha ocurrido con las demás habilidades, la manera de trabajar la práctica oral de los alumnos en el aula ha variado con el tiempo. Una de las más importantes diferencias que debemos tener en cuenta es la que hay entre *reproducir* y *producir* algún mensaje. Por mucho tiempo, y aún hoy día, muchos profesores de lenguas piensan que vía la repetición oral de alguna oración o diálogo va a ayudar de alguna manera a volverse comunicativamente competente. En realidad, desde el inicio de su instrucción, el alumno debe ser enfrentado a diferentes tareas cotidianas que deba resolver auxiliándose de su interacción con otros compañeros, su profesor o hablantes nativos de la LE; de esta manera su habilidad oral puede desarrollarse paulatinamente, además de que su confianza en el uso de la lengua meta y por ende su motivación aumentarán.

III.7.3 Comprensión de lectura

En el método gramática-traducción, la práctica de la lectura era, junto a la escritura, la habilidad con la que más se trabajaba. Después, con los métodos directo y audiolingual, la inclusión de la lectura en los cursos tenía por objeto ser un medio para aprender otros aspectos de la lengua (como la cultura), en vez de ser un fin en sí mismo. En las últimas décadas, se ha intensificado la investigación respecto a los procesos mentales involucrados en el acto de la lectura (generalización, análisis, síntesis, etc.) y también respecto a los elementos que intervienen en el proceso (el lector y sus conocimientos previos sobre el idioma, sus estrategias de lectura, su objetivo para acercarse a cierto texto, el tema del texto, etc.). De esta manera la lectura pasa a ser considerada un proceso dinámico (no pasivo, en realidad) e interactivo, en el cual lo que el texto le dice al lector es tan importante como lo que el lector aporta al texto.

III.7.4 Producción escrita

La enseñanza de la escritura en inglés ha experimentado cambios durante las últimas décadas. En los 60's los alumnos practicaban principalmente por escrito las formas sintácticas recién aprendidas, y en los 70's se incorporaban éstas a párrafos y composiciones controladas, con un énfasis particular en el correcto uso de la gramática. Desafortunadamente, con estos tipos de ejercicios los alumnos no necesitan fijar su atención y esfuerzo en el significado de las oraciones o en su relación con otras dentro del párrafo (Widdowson, en Raimes Ann 1983:408).

A mediados de los 70's surgieron autores que proponían que el trabajo escrito de los alumnos no debía enfocarse únicamente en las formas lingüísticas, sino en la intención del autor al escribir. El enfoque pasaba entonces de la gramática, al proceso mismo de la escritura, significativo y creativo (op.cit.:409). Durante los 80's surgen dos enfoques más sobre la naturaleza de las actividades escritas: enfoques en el contenido y en el lector. El primero intenta evitar una excesiva y privativa concentración en el escritor, y sugiere que sean diferentes áreas (historia, arte, etc.) acerca de las cuales se escriba. El enfoque en el lector se avoca a las expectativas de los lectores académicos (English for Specific Purposes, ESP). En este caso, varias tareas escritas se basan en un sólo tema sobre el cual los alumnos escriben (410-11).

III.7.5 Ejercicios de integración de habilidades

La mayoría de los ejercicios en el próximo capítulo buscara practicar más una u otra habilidad, aunque ciertamente, separar de manera definitiva las macrohabilidades en un idioma es muy difícil, pues rara vez escribimos sin leer o hablamos sin escuchar. Jeremy Harmer (1996:52) menciona que es la responsabilidad del docente el procurar que todas las habilidades se practiquen en el aula, y David Nunan (1989:22) nos dice que siempre que sea posible las habilidades deben estar integradas, aunque admite que algunas actividades bien pueden estar dirigidas a una o dos de ellas.

Algunos de los ejercicios que presentaremos, diseñados para hacer hincapié en alguna habilidad específica, estarán también acompañados de otro ejercicio que integra más de una habilidad en su resolución. Podríamos afirmar sin temor a equivocarnos, que cualquier ejercicio que utilicemos en el aula, bien sea procedente de un libro de texto u otra fuente, puede explotarse de manera que los alumnos tengan una mayor oportunidad de practicar la LE en más de una macrohabilidad.

Después de haber sentado las consideraciones generales que tomaremos en cuenta para la elaboración de nuestras actividades, podemos proceder a su presentación en el último capítulo de nuestro trabajo.

CAPÍTULO IV

DISEÑO DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo presenta los ejercicios que proponemos para el pronombre introductorio IT. Los ejercicios están divididos en cinco grupos, cuatro de ellos de acuerdo a las cuatro diferentes habilidades en un idioma (comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita) y el quinto grupo presenta actividades en las que se integran éstas. También, de acuerdo a lo visto en el capítulo anterior, los ejercicios serán de cuatro tipos: una actividad gramatical de toma de conciencia, ejercicios de procesamiento de 'input' estructurado, ejercicios de 'output' estructurado y un 'escenario'.

Como hemos mencionado en los capítulos anteriores, los ejercicios están dirigidos a alumnos en un nivel intermedio o avanzado en su estudio del idioma inglés; esto es debido a la dificultad de los usos de IT que elegimos para nuestro trabajo. Recordemos que la omisión del pronombre es el error más común en el que incurren nuestros estudiantes, pues la interferencia con la lengua materna (español) es evidente.

Repasemos brevemente las principales características de los tipos de ejercicios que seleccionamos:

- a) El patrón de elaboración de Grammar Consciousness Raising Tasks promueve la inferencia de las reglas de uso de algún punto lingüístico específico, a través de la interacción oral de los alumnos en la LE, por lo que trabajan con la LE tanto para comunicarse entre sí como para hablar sobre las dificultades gramaticales del idioma que estudian.
- b) Las actividades de 'input' estructurado presentan implícitamente la gramática en ejercicios que facilitan y promueven la internalización de las formas lingüísticas y su significado.
- c) Las actividades productivas de 'output' estructurado promueven el uso de la lengua en situaciones significativas de interacción oral o escrita. Éstas y las del inciso b) pueden ser de dos tipos: referenciales y afectivas.
- d) El 'escenario' plantea un conflicto cotidiano que el grupo tiene que resolver en la LE, dividido en dos equipos, quienes comparten parte de la información y a la vez desconocen otra parte, necesarias ambas para llegar al desenlace de la tarea, el que deciden los mismos alumnos en su interacción oral. Nuestros ejercicios están basados en estas características.

Antes de proceder a la presentación de las actividades, proporcionaremos para el docente una semblanza de los usos del pronombre IT que nos ocupan en este trabajo. Después presentaremos los ejercicios habilidad por habilidad. Asimismo, junto con cada ejercicio, presentaremos las instrucciones para el docente y, cuando sea el caso, la clave de las respuestas correctas o adecuadas para cada actividad.

Aunque estos dos tipos de oraciones son muy parecidos y sus frases verbales pueden a menudo ser indistintamente un infinitivo o un gerundio, los que llevan un infinitivo son ligeramente diferentes de los que están formados con un gerundio. Los primeros son utilizados para referirse a hechos (facts) conocidos o aceptados por la mayoría de las personas, hechos que se consideran ciertos o falsos comúnmente. Los segundos son más empleados para hablar de experiencias propias, o de puntos de vista particulares.

Es posible encontrar o escuchar las oraciones anteriores conformadas de diferente manera, por ejemplo:

- Spending time with friends is a real pleasure, o
- Telling everybody the truth wasn't convenient, etc.

Sin embargo, consideramos que la 'probabilidad de evento' (Van Patten 1996:36) de las construcciones con las que estamos trabajando es mayor. La probabilidad de evento se refiere a la posibilidad de que ciertas construcciones sean más utilizadas que otras por los hablantes nativos de un idioma.

Veamos otros casos de IT como sujeto introductorio:

3) IT + verbo 'be' + frase adjetiva y/o sustantiva + frase con 'when' o con 'if':

- It's exciting when you meet new people.
- It's a sad event when somebody you love has an accident.
- It's disgusting if you have to do the cooking every night.
- It's romantic if you take your girlfriend out for dinner to an outdoor restaurant.

Además de estos casos con el verbo 'be', tenemos construcciones con otros verbos. De ellos, sólo tomaremos oraciones con el verbo 'make':

4) Frase nominal con 'It makes' + frase con un infinitivo o con 'when':

- It makes me sad to see children cry.
- It makes me feel sorry when people I know don't have a job.
- It makes people get angry when the government raises taxes.
- It makes him sigh to think of her.

IV.1.2 IT como objeto introductorio o anticipatorio

5) sujeto + verbo + IT + frase adjetiva o nominal + frase con un infinitivo:

- We feel it convenient to see a psychologist.
- The doctor considered it necessary to have a checkup.
- The teacher thought it best to repeat the exam.

6) sujeto + verbo + IT + frase adjetiva o nominal + frase con un gerundio:

- My teacher finds it dull working with a dictionary in class.
 - I consider it great having children on a sports team.
- 7)** sujeto + verbo + IT + frase adjetiva o nominal + frase con 'that':
- They made it clear that there aren't going to be any promotions.
 - I took it for granted that the assignment had to be hand-written.
- 8)** sujeto+ verbo + it + frase con 'when':
- My brother likes it when we call him. He lives in Canada.
 - I hate it when people are late for appointments.

Antes de concluir la presente sección, es muy importante tener en cuenta lo siguiente:

a) como mencionamos en el capítulo II, los tipos de oraciones que escogimos son patrones para la formulación de un sinnúmero de posibles enunciados. Por un lado, los alumnos tendrán con ello un amplio margen de actuación, aunque por ello mismo, la posibilidad de que produzcan oraciones incorrectas es mayor; sin embargo, debemos tener en cuenta que el objetivo de los ejercicios es que los alumnos internalicen y aprendan a colocar correctamente el pronombre IT en los tipos de enunciados seleccionados. El hecho de que los otros elementos del enunciado (por ejemplo, las frases verbales con infinitivo o gerundio) lleguen a no ser utilizadas con total precisión, no debe ser motivo de suspender las actividades o de detenerse en explicaciones gramaticales sobre las decenas de posibilidades de utilizar el pronombre como sujeto u objeto anticipado, pues se desviaría y perdería de vista el objetivo de la actividad.

b) Tenemos que considerar que un alumno de inglés intermedio o avanzado puede sufrir de cierto grado de *fossilización* en el uso de ciertos elementos lingüísticos complejos, como es el caso del pronombre IT. Selinker (1972) llamó así al estancamiento relativamente largo en el desarrollo del IL de un alumno que ha alcanzado un alto grado de dominio en una LE. Dice W. Rutherford (1987:22): " la fossilización se observa con frecuencia en alumnos que han logrado un nivel de competencia que les permite comunicarse con éxito y facilidad, *aun cuando la gramática puede ser muy diferente de la de un nativohablante*. Los alumnos *fossilizados* son la *desesperación* de los profesores de lenguas: nada parece dar resultado con ellos. A veces se observan cambios en una actividad en la clase que ofrezca abundante oportunidad para el *monitoreo* consciente, pero minutos después... las formas anteriores reaparecen..." (la traducción y cursivas son nuestras). Esperamos que las actividades sugeridas en este trabajo resulten muy provechosas para los docentes y alumnos que las utilicen.

IV.2 Las actividades

IV.2.1 Ejercicio de toma de conciencia

Actividad 1 (ejercicio del modelo "Grammar Consciousness Raising Tasks" e inductivo)

Where does IT go?

Instrucciones para el profesor:

1. Tenga listos los enunciados para el ejercicio escritos palabra por palabra en rectángulos pequeños de papel ilustración o cascarón. Todas las palabras IT pueden ir de un solo color. Cada equipo tendrá cuatro oraciones, por lo que sugerimos utilizar otros cuatro colores diferentes para escribir las palabras de cada oración.
2. Divida al grupo en cuatro equipos.
3. A cada equipo déles un 'set' de tarjetas. Cada 'set' contendrá cuatro oraciones, que los alumnos tienen que ordenar. Por principio reconocerán las palabras de cada oración porque estarán escritas en un mismo color y diferente de las demás. Los alumnos pueden trabajar sobre una mesa o sobre el piso.
4. Mientras trabajan, los alumnos comentarán (en inglés) sus sugerencias sobre la distribución correcta de las palabras, sobre cómo lograron estructurar los enunciados y la regla de uso para el pronombre IT en los casos que les haya tocado.
5. Déles a los alumnos suficiente tiempo para trabajar: 20 minutos pueden ser apropiados.
6. Cuando tengan sus oraciones listas, cada equipo pasará por turnos al frente. Fijarán sus oraciones en el pizarrón con pequeños imanes o cinta adhesiva y contestarán las preguntas que sus demás compañeros les hagan con respecto a la estructuración de los enunciados. El grupo entero decidirá si las oraciones son correctas o no.
7. El papel del profesor es el de coordinar a los grupos y en un caso extremo en el que ni el equipo responsable ni los demás equipos puedan estructurar las oraciones, el ofrecer una explicación al respecto (para ello, remítase a la sección IV.1 de este capítulo)
8. Los enunciados serán los siguientes:

Equipo 1:

- IT is a pleasure to go shopping with friends
- IT isn't nice working overnight
- IT is difficult to stay calm when things go wrong
- IT was a lovely experience going to Querétaro for the weekend

Equipo 2:

- My brothers find IT exciting to go camping
- The teacher thought IT best to repeat the exam
- My mother considers IT great taking the children to the countryside
- I feel IT unnecessary to have two cars

Equipo 3:

- It is great when there is a new baby in your family
- It makes my father angry when people are late
- It is expensive if you go shopping to Plaza Santa Fe
- It makes me feel good to finish my homework early

Equipo 4:

- The police made IT obvious that the accident had been provoked
- I took IT for granted that the class was going to start at nine
- I love IT when I have a chance to go to the beach
- I hate IT when people are late for appointments

IV.2.2 Ejercicios para la habilidad de comprensión auditiva

Actividad 2 (ejercicio de procesamiento de 'input' estructurado, referencial)

TV or no TV?

Instrucciones para el profesor:

1. Copie en el pizarrón, dicte o fotocopie las siguientes oraciones para las cuales los alumnos escribirán las palabras SÍ o NO, según si la información contenida en ellas corresponde o no a lo que escuchan en el diálogo.
2. Grabe el diálogo el cual los alumnos van a escuchar 2 ó 3 veces.
3. Las respuestas son: a) sí, b) sí, c) no, d) no, e) sí, f) no.

TV or no TV?

One day after the summer vacation finished, two housewives are talking about the advantages and disadvantages of letting children decide when, how long, and what to watch on tv.

Listen to their dialogue and decide if the information in the following sentences was mentioned by any of the speakers.

- a) I find it terrible having the children in front of the TV for more than an hour _____ .
- b) Many parents take it for granted that the TV is not going to hurt their children _____ .
- c) My husband made it clear that he's going to sell our TV set _____ .
- d) My daughter's teacher considers it good to watch TV together with them _____ .
- e) We thought it best to send the children to the club during the summer _____ .
- f) We feel it sensible to plan what other things to do during our spare time _____ .

Transcripción del diálogo:

Michelle: Well, now the children are back to school.

Felicia: Yeah, ... I think I'm going to miss little Danielle... we spent so many hours together!

M: Oh, you did? I can't say the same. Actually I think I let my children spend a lot of time on their own.

F: Oh, that's OK for you, you've got two boys... they can have a lot of fun by themselves. But I've only got my little girl .. and as I was on vacation myself...

M: You're right. Joseph and I had to work a regular schedule and so we thought it best to send them to the club.

F: That was a good idea.

M: Yeah, but still, they were at home by themselves in the afternoon. I'm afraid they watched a lot of TV.

F: I find it terrible having the children in front of the TV for more than an hour.

M: We do, too. There's so much violence on the programs... you never know what they're actually learning from them.

F: That's true, and just imagine, many parents take it for granted that TV is not going to hurt their children.

M: (sighs) We parents should take the time to watch it together with them...

F: Or just spend more time with them. I tried during the summer to take Danielle to different parks and museums... we went several times to her grandmothers', read, played...

M: Maybe you should watch more TV now...

F: Oh, come on! (both of them laugh)

Actividad 3 (ejercicio de procesamiento de 'input' estructurado, afectivo)

Agree or disagree?

Instrucciones para el profesor:

1. Los alumnos harán una lista del uno al diez junto a los cuales escribirán la letra A (agree) o la letra D (disagree) según estén o no de acuerdo con las oraciones que escucharán:

1___ 2___ 3___ 4___ 5___
6___ 7___ 8___ 9___ 10___

2. Los alumnos escuchan las oraciones que su profesor les lee o en una cinta y deciden si están de acuerdo o no con ellas, y después escriben su respuesta.

3. No hay clave de respuestas para este ejercicio, pues variarán de alumno en alumno.

Transcripción de las oraciones:

1. It's nice having friends at home for a party.

2. It's great meeting new people.

3. It's boring when you have to wait for your turn at the doctor's office.

4. It's wonderful to go on vacation with friends.

5. It's disgusting if you have to cook every day.

6. It's nice to go to a fancy restaurant from time to time.

7. It's great being able to learn several languages.

8. It's OK when you have to clean the house.

9. It's a very good habit to read for a while every night.

10. It's a lovely experience visiting friends in other countries.

Actividad 4 (ejercicio de 'input' estructurado, referencial)

Lovely birthdays

Profesor:

1. Es importante grabar la conversación en una cinta, con dos personas que actúen respectivamente los papeles de Mary y Jeremy.
2. Los alumnos van a escuchar el diálogo 2 ó 3 veces y decidirán si los enunciados del ejercicio los dijeron uno u otro personaje.
3. Respuestas:
a) M b) J c) M d) M e) J f) J

Lovely birthdays

Mary and Jeremy are at their office. They're talking about what they like to do or to have on their birthdays. Listen to their conversation and write an M or a J next to each of the statements below according to what Mary or Jeremy said.

- a) I hate it when my friends forget about my birthday_____
- b) I love it when my mother bakes my favorite cake_ _____
- c) I like it when somebody sends me a present by mail____ _
- d) I especially like it when my family takes me out for dinner_____
- e) I can't stand it when I have to work on my birthday__ _____
- f) I don't like it when people give you a surprise party_____

Transcripción del diálogo:

Mary: So, Jeremy, tomorrow's your birthday. Are you coming to the office at all?

Jeremy: Oh, no, thank goodness! I really can't stand it when I have to work on my birthday.

M: Oh, it doesn't bother me. We can always celebrate birthdays another day anyway.

J: Don't you mind having to get up early and rush and everything?

M: No, not really... (laughs) of course, as long as my family takes me out for dinner at night. That's something I especially like.

J: Going out on birthdays? I'd rather stay home and eat my favorite cake... I love it when my mother bakes me a strawberry cheese cake!

M: What about presents? What do you think? (Both of them laugh) Oh, no... don't worry. I'll take you out to a movie next week and that'll be all, so you can tell me.

J: Well, I really don't care. I just want to have the day for myself... my room, my CD's, doing lunch with the family... But how about you? I'm sure you receive tons of presents and phone calls and letters...

M: (laughs) Come on! I'm not a movie star! But I really like it when someone sends me flowers on that day... or just a little present but... I love it when the bell rings and there's a messenger at your door with something for you. It's a double surprise: you don't know what it is, and you don't know who sent it... at least for a while.

J: I'll try to keep that in mind for next year ... you must love surprise parties...

M: Oh, yes, I do. Don't you?

J: Not especially. It really makes me feel embarrassed and... you never really know what to say.

M: Well, I'm sure we agree on something: we hate it when people forget about our birthdays.

J: That's right! I guess at least your family won't forget.

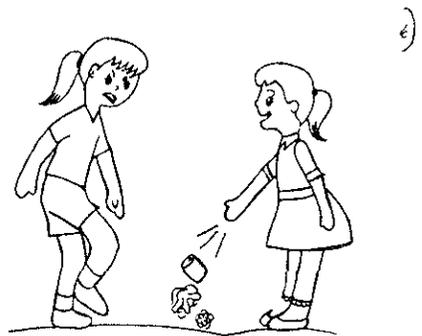
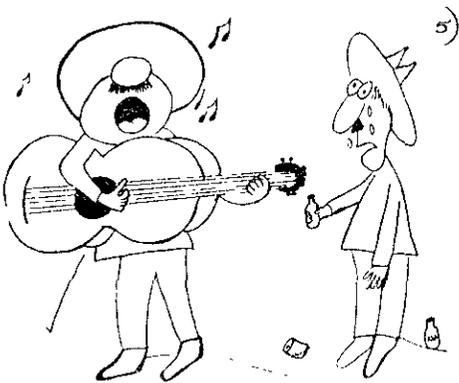
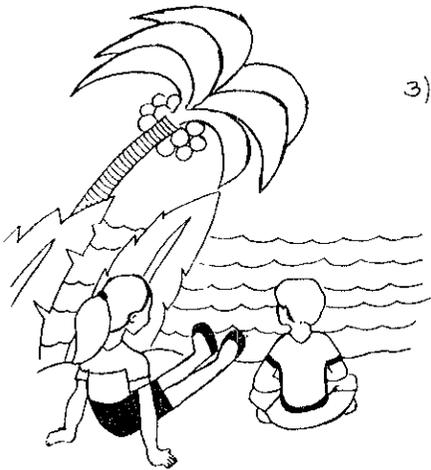
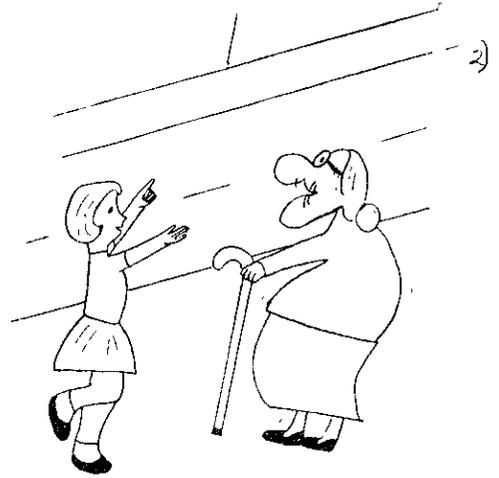
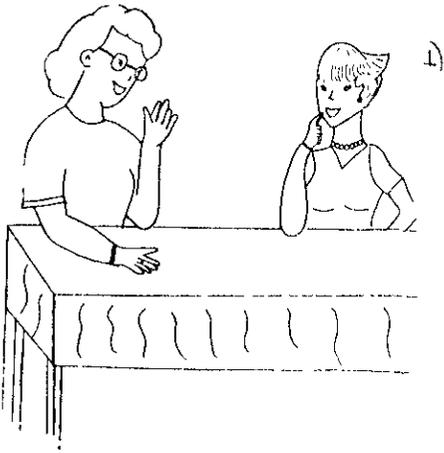
(voices fade away)

Actividad 5 (ejercicio de procesamiento de 'input' estructurado y afectivo)

What makes me feel fine

Profesor:

1. Lea al grupo o grabe previamente las siguientes oraciones.
2. Pida al grupo que relacionen las oraciones que van a escuchar con los dibujos de la siguiente página, numerando éstos según el orden en el que oigan la oración con la que se relacionan.
3. No revise usted directamente el orden correcto de los dibujos con ellos; déles un minuto para que comparen con sus compañeros las respuestas.
4. Las oraciones son las siguientes:
 - a) It makes me feel fine to help others.
 - b) It makes me laugh to watch cartoons on TV.
 - c) It makes me want to cry when I listen to mariachi music.
 - d) It makes me angry to see people throw garbage on the street.



- e) It makes me happy to have a chance to chat with my mother.
 f) It makes me feel great to be at the beach for vacation.

5. Las respuestas son:

- a) 2 b) 4 c) 5 d) 6 e) 1 f) 3

IV.2.3 Ejercicios para la habilidad de producción oral

Actividad 6 (ejercicio de 'output' estructurado y afectivo)

The people I like

Profesor:

1. En una sesión de "lluvia de ideas", pida a los alumnos que mencionen adjetivos que utilizarían para describir la personalidad de sus amigos y familiares. Escribanlos en el pizarrón. Por ejemplo:

funny hardworking studious handsome intelligent responsible
 generous serious creative etc.

2. Auxiliándose de los adjetivos y de las expresiones

'I like it when...', 'I don't like it when...', 'I love it when...' y 'I can't stand it when...',

los alumnos formularán oraciones en las que expresen las características que les agradan o desagradan en las demás personas.

3. Déles un par de minutos para pensar en sus enunciados, y después dirija la participación grupal al respecto. No les interrumpa para corregirles; de ser necesario puede haber una sesión de retroalimentación después.

4. Aquí le ofrecemos unos ejemplos:

· I like it when ___(people are responsible)_____

· I can't stand it when ___(a friend isn't sincere)___

· I love it when ___(teachers are understanding)___

5. Si algún alumno produce una oración como:

· I don't like it when ___(classmates mock you)___

invite a los demás a intentar oraciones similares, en las que utilicen una frase verbal en lugar de un adjetivo.

Actividad 7 (ejercicio de 'output' estructurado y afectivo)

The perfect school

Profesor:

1. Divida al grupo en pequeños grupos, de 2 a 4 alumnos cada uno.
2. Entregue a cada equipo una copia de la siguiente tarjeta:

<p>The perfect school</p> <p>Is there anything you'd like to change about your school?</p> <p>What do you like most about your school?</p> <p>What do you dislike the most?</p>
--

3. Pida a los alumnos que discutan sus respuestas con sus respectivos equipos. Déles 10 ó 15 minutos para ello.

4. Después del periodo de discusión, cada equipo por turnos pasará al frente para comentar al resto del grupo sus conclusiones. Esto lo harán utilizando las siguientes expresiones:

We find (found) it unnecessary to (have exams)_____

We think (thought) it best to (replace all the chairs in the classrooms)_____

We consider(ed) it important (to have teachers taking courses regularly)_____

etc.

5. En el pizarrón, haga una lista de las características que los equipos vayan mencionando. Marquen las sugerencias cada vez que algún otro equipo las mencione también. Al final de la sesión, pueden comparar las ideas y ver cuáles fueron más populares entre todos. Con estas características, pueden elaborar algún póster o periódico mural para exhibirlo en una pared de la escuela.

Actividad 8 (ejercicio de 'output' estructurado y afectivo)

Holidays

Profesor:

1. Lleve a la clase diferentes láminas, posters o dibujos que evoquen varias fechas festivas, como el Día de la Independencia, la Navidad, el Día de la Madre, el Día de Muertos, etc. Puede utilizar los de la siguiente página.

2. Fije (o pida a los alumnos que le ayuden) las imágenes en el pizarrón (puede utilizar imanes o cinta adhesiva) u ofrézcales fotocopias. Pídale a los alumnos que piensen en lo que les gusta o no les gusta de esas fechas: cómo las celebran, qué acostumbran hacer, etc.

3. Pídale a los alumnos que se pongan de pie, que formen pequeños grupos y que platiquen (unos 7 ó 10 minutos) al respecto.

4. De regreso a sus asientos, dirija una participación grupal en la que cada alumno participe con una o dos oraciones respecto al tema de los días festivos.

5. La única condición para la participación de los alumnos es que sus oraciones comiencen con 'It's...'. Ejemplos:

- It's great having all the family together for Christmas.
 - It's an excellent idea having a picnic with friends that day.
 - It's lovely when there is a present for you under the Christmas tree.
 - It's very nice to take a walk in the city to see the lights.
6. Puede sugerir los anteriores enunciados a los alumnos a manera de ejemplos.

IV.2.4 Ejercicios para la habilidad de comprensión de lectura

Actividad 9 (ejercicio de procesamiento de 'input' estructurado y referencial)

Holdng a camera up to Africa

Profesor:

1. Pida a los alumnos que lean en voz alta el siguiente texto en parejas dos veces, turnándose para leer los diálogos de uno y otro personaje.

2. Después, solicíteles que hagan el ejercicio que sigue al texto. Las respuestas son: a) R b) E c) R d) E e) E f) E



Read the following text with a partner. Imagine one of you is the interviewer and the other the filmmaker.



HOLDING A CAMERA UP TO AFRICA

Born 49 years ago in a small village outside Dakar, in what's now Senegal, Djibril Diop Mambety is one of Africa's leading filmmakers. In a cinema rich with symbolism and spirituality, Mambety contrasts the African dream of affluence and emigration with the reality of hunger and exploitation. He uses film to project a vital image of his native continent. Mambety recently met with NEWSWEEK's Ken Shulman at the Film Festival Dei Popoli in Florence. Excerpts.

SHULMAN *Your films often deal with money and its impact on people's lives*

MAMBETY For me, money is like manure. It can help you fertilize plants. And it can poison your soul. There is a character in my film "Hyenas", a very rich woman who comes back to her village 30 years after leaving Africa. She offers an astronomical reward to the village if the court will issue a death sentence to the man who broke her heart when she was young. And the villagers comply. For me, this woman represents the International Monetary Fund, the World Bank—all these instruments of manure that fertilize only the misery of a people.

Many of your countrymen have immigrated to Europe. Do you know them?

I know them as I know a part of my people, wherever it may be. It is easy to recognize each other in the gray of Europe. When we meet, we salute each other like brothers. And we always say the same thing to each other: "What are you doing in this prison?"

Which prison?

The European prison. Because it is a prison for its inhabitants. Do you really think it is easy to live here in Europe, at the end of the 20th century? You have become nothing other than money, your own creation. One cannot be mad in Europe, because madmen are locked up. One cannot be old in Europe, because the old are sent away.

Is it impossible for an African to assimilate into European society?

It shouldn't be impossible, if each person considered everyone else to be a man like himself. But the African who comes to Europe has two handicaps. He cannot pass unnoticed. And he is always perceived as someone who was your property, coming from a former European colony. When he pretends to be treated as an equal, it is not always easy for you to accept him.

The population of Africa is growing, while that of Europe is shrinking. Is this dangerous?

It is always dangerous to bring a child into the world to whom one cannot assure the minimum, that is, to eat and to be taken care of. More than half of the population of Africa is under 20. The African tends to love life and to create life. This is unfortunate. He must wake up and become conscious of the brutality of the demographic problem.

As an African filmmaker, do you feel responsible for projecting a certain image of your land?

Extremely so. I want to project an image that is, in a word, strong. An image that rouses the conscience of the world. I want to represent a continent that is not outside of the human drama. I want to show that we are an essential part of humanity, a fresh and unspoiled part that is ready to march into the future. I do feel angry before a type of racism I see in Europe regarding African films. Much of the public is extremely indulgent, as if the label 'black' or 'African' were an excuse for mediocrity.

(NEWSWEEK, February 20, 1995)

Now, do the following exercise.

For each of the statements below, write either an **R** or an **E** according to the function of IT, whether as a referential or an empty pronoun. All of the sentences were taken from the text above and are underlined in it.

- a) ... money is like manure. It can help you fertilize plants... _____
- b) It is easy to recognize each other in the gray of Europe. _____
- c) The European prison. Because it is a prison for its inhabitants. _____
- d) Do you really think it is easy to live here in Europe, at the... _____
- e) It is not always easy for you to accept him. _____
- f) It is always dangerous to bring a child into the world... _____

Actividad 10 (ejercicio de 'input' estructurado, referencial y ejercicio de integración de habilidades)

How green was my valley

Profesor:

1. Leer piezas literarias puede ser difícil, especialmente en una lengua extranjera. Lea la siguiente para los alumnos.
2. Para una segunda o tercera lectura, puede sugerirles que repitan cada línea después de usted.
3. Después, pídeles que hagan individualmente el ejercicio de comprensión de lectura que le sigue (ejercicio de 'input' estructurado referencial). Las respuestas son: a) F b) F c) T d) F e) T f) T
4. Finalmente, en una discusión grupal, compartan las respuestas con todo el grupo y sus impresiones sobre la lectura (ejercicio de integración de habilidades: producción oral y comprensión auditiva).

How green was my valley

Richard Llewellyn (1939)

It was strange to go out in the street and find the men out there, on chairs, or sitting on window sills, or just standing in the gutters. There was a feeling of fright in it, too, for the street was almost empty at other times. The wind was full of the low rising and falling of their voices, but nobody talking loudly, or laughing... Meeting after meeting the men held on the mountain-side, and it was strange to see them every day going browner and browner in the sun, and it was then I saw how pale they had always been, even my father and brothers, with the lack of it.

Nothing was said, not a word, at home about the strike. It was never allowed to come past the door. Food got less. Tea we had without sugar or milk, and then no sugar, and after, no tea. Meat came less and less. Bread was spare, thick in the slice, and presently, butter only on Sunday.



Read the following sentences and decide if they are whether true (T) or false (F) according to the information in the text:

- a) It was normal to find men on the street at other times. _____
- b) It felt funny to hear the men's quiet murmurs. _____
- c) It was taboo to talk about the strike at home. _____
- d) It was common to eat meat every day in these days of depression. _____
- e) It was unusual to see their faces tanned. _____
- f) It was obvious that these men used to be pale. _____

Now, read and comment the following questions in groups of two or three people. Then, write your own answer to each one.

a) How do you think the author felt about the strike?

b) Why didn't people talk about the strike at home?

c) How would you feel in the author's place?

Actividad 11 (ejercicio de 'input' estructurado, referencial y ejercicio de integración de habilidades)

What attracts you?

Profesor:

1. Agrupe a los alumnos en tríos y pídale que lean en voz alta y comenten el contenido del texto en la siguiente página.
2. Pídale que resuelvan el ejercicio que sigue al texto (ejercicio de 'input' estructurado). Las respuestas son: a) Mike, b) Matt, c) Ezz, d) Matthew, e) Matt, f) Luke, g) Joseph, h) Doug, i) Dave.
3. Como actividad complementaria, pídale que escriban en una o dos oraciones lo que les gusta o no les gusta de salir con una chica o un chico, utilizando en sus oraciones, de ser posible, al sujeto vacío IT. Deje que en sus equipos compartan sus impresiones al respecto (ejercicio de integración de habilidades: escritura y producción oral).

Write the name of the guy who said something similar:

- a) I don't like it when a girl is conceited. _____
- b) It's a turn-off when a girl smokes. _____
- c) I love it when a girl has a good sense of humour. _____
- d) It's nice if a girl is sociable. _____
- e) It's disgusting to be with a person who does drugs. _____
- f) I don't like it when a girl tells lies. _____
- g) I find it interesting when a girl stands for what she believes in. _____

guy likes...
guy gripes
boys blab about girls

what
attracts
you? what turns you off?



likes "I like a girl who gets along with my friends. It makes me look good in front of my friends because they'll end up wanting to date her!"
—Matthew P. 17

"A girl who will stand up for herself, even if it means she has to disagree with me is a total turn-on."
—Joseph L. 22

"A girl who has a sense of humor is a turn-on. She knows how to have a good time, and she can help me take problems in stride."
—Ezra P. 19

"Of course, a beautiful girl is a turn-on!"
—Doug F. 16

gripes "My last girlfriend wouldn't ever tell me the truth. Not only about small things, like where she went with her friends, but about the big things too, like if she was interested in her ex-boyfriend."
—Luke B. 18

"I can't stand it when a girl is really cocky or when she has an air of superiority. Too much attitude makes a girl very unattractive."
—Mike R. 20

"Girls who act stupid and giggle just for attention are a turn-off. It's fake and it makes them look like they try too hard to be like everyone else."
—Dave B. 19

"I will never date a girl who drinks, smokes, or does drugs. No exceptions!"
—Matt H. 19

turn him on!

- ♥ Be yourself. Don't try to act like something you're not. It will probably just blow up in your face.
- ♥ Act interested. Pay him attention, but not too much.
- ♥ Stay involved. Guys like girls who have a life.
- ♥ Be confident. Self-confidence will make you attractive to guys (and everyone else!).



the guys

"I can't stand girls who are flighty. Also, girls who don't have a broad range of interests bore me."
—Greg S. 23



"Girls who smoke are a definite turn-off."
—Paul S. 23



"The girls I'm attracted to are the ones who have nice smiles and good auras. They are all-around friendly and personable."
—Ryan F. 20

- h) It makes me happy to be with a pretty girl. _____
- i) It's stupid when a girl tries to behave as a different person. _____

IV.2.5 Ejercicios para la habilidad de producción escrita

Actividad 12 (ejercicio de 'output' estructurado, afectivo)

It's like that

Profesor:

1. Dikte, fotocopie o escriba en el pizarrón el esquema del siguiente ejercicio y pida a los alumnos que lo resuelvan.

It's like that...

Write sentences following the example:

- a) (exciting): It's exciting to ride a rollercoaster
- b) (frightening): _____
- c) (disgusting): _____
- d) (interesting): _____
- e) (tiring): _____
- f) (frustrating): _____
- g) (fun): _____

Actividad 13 (ejercicio de 'output' estructurado, afectivo y ejercicio de integración de habilidades)

A picture is worth a thousand words

Profesor.

1. Pídale a los alumnos como tarea para la siguiente clase que traigan consigo una estampa, póster, fotografía, postal o el recorte de una revista o una ilustración en un libro, etc. el cual muestre una imagen que a ellos les guste mucho en particular, por ejemplo:



2. En la clase siguiente, reúnalos en equipos. Los alumnos van a escribir algunas oraciones en las que expresen el porqué les gusta esa imagen en particular. Concédales 15 minutos para ello. La única condición para la elaboración de las oraciones es que contengan al pronombre vacío IT (ejercicio de 'output' estructurado).

3. Sugíérales que si tienen dudas en cuanto a cómo escribir sus oraciones, recurran a sus compañeros de equipo.

4. Ofrézcales como ejemplos algunas oraciones relacionadas con el cuadro de arriba:

- a) It makes me smile. It makes me remember my grandmother's.
- b) It's lovely to see how the photographer captured the kitchen.
- c) I feel it's wonderful to be able to share your meals with the family.

Etcétera.

5. Después que las oraciones estén listas, pídale a los alumnos que fijen sus imágenes en el pizarrón (pueden utilizar cinta adhesiva o imanes).

6. Los alumnos, por turnos, leerán sus oraciones al grupo entero y los miembros de los demás equipos intentarán adivinar a qué cuadro se están refiriendo las oraciones que escuchen (ejercicio de integración de habilidades: producción oral y comprensión auditiva).

Actividad 14 (ejercicio de 'output' estructurado, afectivo)

What I like about...

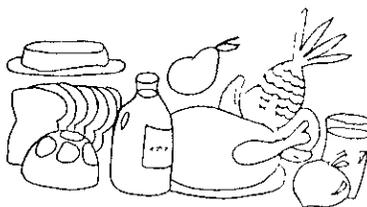
Profesor.

1. Tenga listas fotocopias del siguiente ejercicio, una para cada alumno.
2. Pídales que escriban una oración para cada fotografía, auxiliándose de las palabras clave al lado de cada imagen.
3. Dígalas a los alumnos que pueden utilizar las palabras clave que se les dan en sus oraciones si así lo quieren.

What I like about...

For each of the following pictures, write a sentence beginning with either "It's (good, healthy, etc.); "I like it when..."; "I find it...", etc. You may use the words given.

a) Healthy food



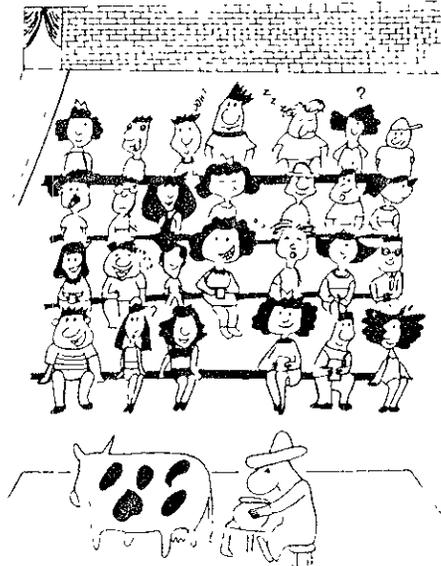
b) On vacation



c) On hot days



d) To the theater



IV.2.6. Ejercicios de integración de habilidades

Actividad 15

What do you think?

Profesor:

1. Esta es una actividad que integra las cuatro macrohabilidades. Dícteles a los alumnos las preguntas que abajo sugerimos u otras similares que usted o los mismos alumnos aporten.
2. Pídales que las contesten por escrito dando una razón para sus respuestas.
3. Pídales que se pongan de pie, formando dos círculos del mismo número de personas. Un círculo debe estar dentro del otro, de manera que siempre tengan una persona frente a ellos.
4. Ponga un poco de músicaailable. Mientras los alumnos la escuchan, deben caminar en dirección contraria a la que caminan las personas en el otro círculo. Cada vez que usted detenga la música, ellos también se detendrán, y platicarán sus respuestas a las preguntas con la persona que al azar haya quedado frente a ellos.
5. Cada periodo de música puede ser de hasta 30 segundos, alternando con periodos de 2 minutos para que los alumnos platiquen con su compañero (a).

What do you think?

a) Does it get you down to be in a hospital?

b) Do you find it interesting to visit a bookstore or a museum?

c) Does it make you happy to go shopping frequently, or for a drink with friends?

d) Do you feel it is sensible to ask friends many questions about private affairs?

e) Do you consider it proper to invite your boss or workmates out?

Actividad 16 ('Escenario')

What should we do about it?

Profesor:

1. Divida al grupo en dos equipos.
2. Pida a un equipo que se desplace a otra área para que pueda trabajar cómodamente; otro salón o el patio son buenas alternativas.
3. Tenga listas las instrucciones para cada equipo en tarjetas. Comuníquelas a los equipos que como único requisito, tendrán que utilizar al pronombre antepuesto IT en algunas de sus participaciones.
4. Las instrucciones son:

Team 1:

You're the principal and some teachers of a most prestigious high school. Today, you have an appointment with the parents of a candidate girl who wants to enroll in your program right away. Unfortunately, it's January and it is the middle of the school year, and the policies of the school are very strict about accepting irregular students. Of course, you expect this girl to be a good and regular student and to have very important reasons for wanting to change schools so late in the school year.

Team 2:

Parents and teenage daughter. You have an appointment with the principal and some of the teachers of a most prestigious high school where you want your daughter to finish the school year (it's January). She wasn't able to continue her eleventh grade in her former school because she got pregnant and will have her baby in July. What will you say to convince the school staff to accept her?

En este último capítulo de nuestra gramática pedagógica para el pronombre vacío IT, hemos presentado los ejercicios que de acuerdo a los modelos vistos en el capítulo anterior, nos pueden facilitar la tarea docente con respecto a un tema tan confuso para los alumnos, como lo es el uso adecuado de este pronombre. Los ejercicios los hemos presentado de acuerdo a la habilidad a la que principalmente se dirigen, esto con el objetivo que todas y cada una de las cuatro habilidades sean practicadas en detalle. También hemos sugerido algunas actividades en las que las habilidades quedan integradas.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

CONCLUSIONES

La propuesta de la estructuración del 'input' lingüístico en actividades encaminadas a la enseñanza de una lengua extranjera (Bill VanPatten 1995, 1996) ha sido apropiada para la elaboración de los ejercicios presentados en este trabajo. El enfocarse en la adecuada estructuración de las relaciones forma-significado del idioma representa una interesante propuesta de solución a las continuas dificultades que enfrentamos profesores y alumnos por igual al trabajar en el aprendizaje y uso apropiado de estructuras difíciles de una lengua extranjera.

Los ejercicios que propusimos en esta gramática pedagógica han intentado seguir fielmente el modelo de elaboración de 'input' y 'output' estructurados, sin perder de vista el manejo de las cuatro macrohabilidades discursivas de un idioma. Esperamos que todas las actividades resulten de gran utilidad para el docente y el estudiante que consulte este trabajo con el fin de comprender mejor los complejos usos del pronombre IT del inglés.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS Emilio, 1984: *Estudios de Gramática Funcional del Español*. Madrid: Gráficas Condor
- ALCINA Juan F. y José M. Blecua, 1975: *Gramática Española*. Barcelona: Ariel.
- ALLEN J.P.B., 1974: Pedagogic Grammar. En *The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Vol 3: Techniques in Applied Linguistics*. J.P.B. Allen y S. Pit Corder, editores. Oxford: OUP. 59-92.
- BELLO Andrés, 1976: *Gramática de la Lengua Castellana*. Madrid: EDAF.
- BIALYSTOK Ellen y Michael Sharwood-Smith, 1985: Interlanguage is not a state of the mind. *Applied Linguistics*. 6, 2: 101 - 117.
- BROWN Gillian y G. Yule. 1983: *Teaching the Spoken Language* Cambridge: CUP.
- BROWN Gillian, 1987: Twenty-five Years of Teaching Listening Comprehension. *FORUM*, octubre, 11-15.
- BROWN Gillian, 1990: *Listening to spoken English*. London: Longman.
- BRUMFIT Christopher, 1984: *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- CANALE, M. y M. Swan, 1980. "Some Theories of Communicative Competence" *Applied Linguistics, 1*.
- CANDLIN Christopher, 1973: The Status of Pedagogical Grammars. En *The Background to Teaching*. S.P. Corder y E. Roulet (eds).
- CARRIELL Patricia, J. Devine y D. Eskey (eds), 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP.
- CELCE-MURCIA Marianne y Diane Larsen-Freeman, 1983. *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course* Massachusetts: Newbury House.
- CHALKER Sylvia. 1990: *English Grammar Word by Word*. Hong Kong: Thomas Nelson Ltd.
- CHAUDRON Craig y Kate Parker, 1990: *Discourse Markedness and Structural Markedness*. Cambridge. CUP
- CHOMSKY Noam. 1965: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- COOK Vivian, 1988: *Chomsky's Universal Grammar*. Oxford: Blackwell.
- COOK V., 1991: *Second Language Teaching and Learning*. London. Eduar Arnold
- CORDER S. Pitt. 1967: The Significance of Learner's Errors *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* 5: 161 - 170

- CORDER S. Pitt, 1973: *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Press.
- CORDER S. Pitt, 1974: Pedagogical Grammars or the Pedagogy of Grammar? en *Linguistic Insights in Applied Linguistics*. Roulet Eddy (EDS).
- CORDER S. Pitt, 1981: *Error Analysis and Interlanguage*. Londres: OUP.
- COWIE AP et al., 1983: *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English, 2* Hong Kong: OUP.
- DE LAFUENTE Marsol G. y Ana P. Acevedo, 1990: *Think in English, Intermediate*. Cd. de México: Macmillan.
- DICKINS R. y E. Woods, 1988: Some Criteria for Development of Communicative Grammar Tasks. *Tesol Quarterly*, XXII, 4.
- ELLIS Rod, 1994: *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- FREIRE Paulo, 1987: *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- FOTOS Sandra y Rod Ellis, 1991: Communicating about Grammar: a Task Based Approach. *Tesol Quarterly*, 24/4: 605 - 628.
- GALLISON R. y D. Coste, 1976: *Dictionnaire de Didactique des Langues* Paris: Hachette.
- GAZDAR Klein, et al., 1985: *Generalized Phrase + Structure Grammar*. Cambridge. Harvard University Press.
- GRABE William, 1991: Current Developments in Second Language Reading Research. *Tesol Quarterly*, 25, 3: 375 - 406.
- GRAVES Kathleen y David Rein, 1990: *East-West 3*. Oxford: OUP.
- HARMER Jeremy, 1996: *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- HARMER Jeremy y Don Maybin, 1989: *Coast to Coast Teacher's Manual 3*. Hong Kong: Longman.
- HARSH Wayne, 1968: Three Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar. *The English Teaching Forum*, 2, 10.
- HARTLEY Bernard y Peter Viney, 1985: *American Streamline Destinations Part A y Workbook Part B*. New York: OUP.
- HORNBY A.S., 1975: *Guide to Patterns and Usage in English*. London: OUP.
- HUDSON Richard. 1990: *English Word Grammar*. London: Basil Blackwell.
- JESPERSEN Otto, 1982: *Growth and Structure of the English Language*. Chicago. The University of Chicago Press.
- JONES Leo. 1986: *Progress to Proficiency*. New York: CUP.
- JONES Leo, 1992: *Communicative Grammar Practice*. New York: CUP.

- KENT' Allan D., 1982: *ESL Grammar. Quiz Book*. New Jersey: Prentice Hall.
- KIMBROUGH Victoria, 1994: *Life Styles Workbook 3*. Cd. de México: McGraw Hill.
- KNEPLER Myrna, 1990: *Grammar with a Purpose*. New York: Maxwell McMillan Inc.
- KRASHEN S.D., 1981: *Second-language Acquisition and Second-language Learning* Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN S. D., 1982: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN S.D., 1985: *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- LARSEN-FREEMAN Diane, 1986: *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN Diane, 1987: From Unity to Diversity: Twenty-five years of Language Teaching Methodology. *The English Teaching Forum*, XXV, 4.
- LARSEN-FREEMAN Diane y Michael H. Long, 1990: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- LEE S. y B. Van Patten, 1995: *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw Hill.
- LEECH Geoffrey y Jan Svartik, 1975: *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- LEGGET Glenn et al., 1988: *A Handbook for Writers*. New Jersey, Prentice Hall.
- LESTER James D., 1991: *A Writer's Handbook*. Philadelphia, HBJ Publishers.
- LEVIN Gerald, 1987: *The McMillan College Handbook*. New York, Macmillan.
- LICERAS Juana M., 1990: On Some Properties of the "Pro-Drop" Parameter: Looking for Missing Subjects in Non-Native Spanish. Fotocopias.
- LITTLEWOOD W., 1984. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: CUP.
- MACLIN Alice, 1981: *Reference Guide to English: A Handbook of English as a Second Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- McLAUGHLIN Barry, 1987: *Theories of Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- MENDOZA Verónica: "El papel de la Gramática Pedagógica en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera: Una propuesta Metodológica". *Tesis UN.UM*.
- MOSKOWITZ Gertrude, 1969: *Caring and Sharing in the Second Language Classroom*. New York: Newbury House.
- MURPHY Raymond, 1994: *English Grammar in Use*. London. Cambridge University Press.
- NAUNTON Jon, 1989: *Think First Certificate*. Essex. Longman.

- NUNAN David, 1989: *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, CUP.
- ODLIN Terence, 1994: *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: CUP.
- O'MALLEY J.M. y A.V. Chamot, 1990: *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- PARROTT Martin, 1993: *Tasks for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- PERRIN Robert, 1982: *The Bacon Handbook*. Dallas: Houghton Mifflin.
- PIERCE Joe, 1985: The Nature of English Grammar. *The English Teaching Forum*.
- PIENEMANN Manfred, 1987: Psychological Constraints on the Teachability of Languages. En C. Pfaff (ed), *First and Second Language Acquisition Processes*. Cambridge, Mass: Newbury House. 143-168.
- POZO J. I., 1987: *Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata.
- PRANINSKAS Jean, 1975: *Rapid Review of English Grammar*. New Jersey: Prentice Hall
- QUIRK Randolph, 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York: Longman
- QUIRK Randolph et al., 1972: *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman
- RAIMES Ann, 1983: *Techniques in Teaching Writing*. Oxford. OUP.
- RAIMES Ann, 1991: Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing. *TESOL Quarterly*, 25, 3: 407-429.
- REVILLA Santiago de C., 1984: *Gramática Española Moderna, un Nuevo Enfoque* Naucalpan: McGraw Hill.
- RIVERS Wilga M. y Mary S. Temperley, 1978: *A Practical Guide to the Teaching of English*. Oxford. OUP.
- RUTHERFORD W , 1980: Aspects of Pedagogical Grammar *Applied Linguistics* I. 1. 60 -72
- RUTHERFORD W., 1987: Grammatical Consciousness Raising in Brief Historical Perspective. En *Second Language Grammar Teaching and Learning*. London: Longman.
- RUTHERFORD W., 1987: What is Pedagogical Grammar? en *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London: Longman
- SAVIGNON Sandra, 1983: *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing .
- SCHRAMPFER, Betty A. y Donald A. Azar, 1990: *Understanding and Using English Grammar. Workbook A*. New Jersey: Prentice Hall
- SECO Manuel, 1972: *Gramática Esencial del Español*. Madrid: Aguilar.

- SELINKER L., 1972: Interlanguage. *IRAL*, 10: 209 - 231.
- SILBERSTEIN Sandra, 1994: *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford: OUP.
- SOARS Liz y John, 1996: *New Headway Intermediate*. Oxford: OUP.
- SPINELLI Emily, 1979: *English Grammar for Students of Spanish*. Michigan: The Olivia and Hill Press.
- STOCKWELL Robert P. et al., 1965: *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press Ltd.
- SWAN Michael, 1995: *Practical English Usage*. Oxford: OUP.
- STERN H. H., 1982: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.
- THOMSON AJ y AV Martinet, 1969: *A Practical English Grammar*. Oxford: OUP.
- UR Penny, 1984: *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: CUP.
- VAN PATTEN B., 1996: *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- VAN PATTEN B. y James F. Lee, 1996. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw Hill.
- Webster's Ninth Collegiate Dictionary*. Director: Frederick C. Mish. Merriam-Webster Inc.
- WIDDOWSON H.G., 1978: *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.
- WHITE Lydia, 1985: The PRO-Drop Parameter in Adult Second Language Acquisition. *Language Learning*, 35, 2:47-62.
- WHITE Lydia, 1989 *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Philadelphia: John Benjamin Publishing Co