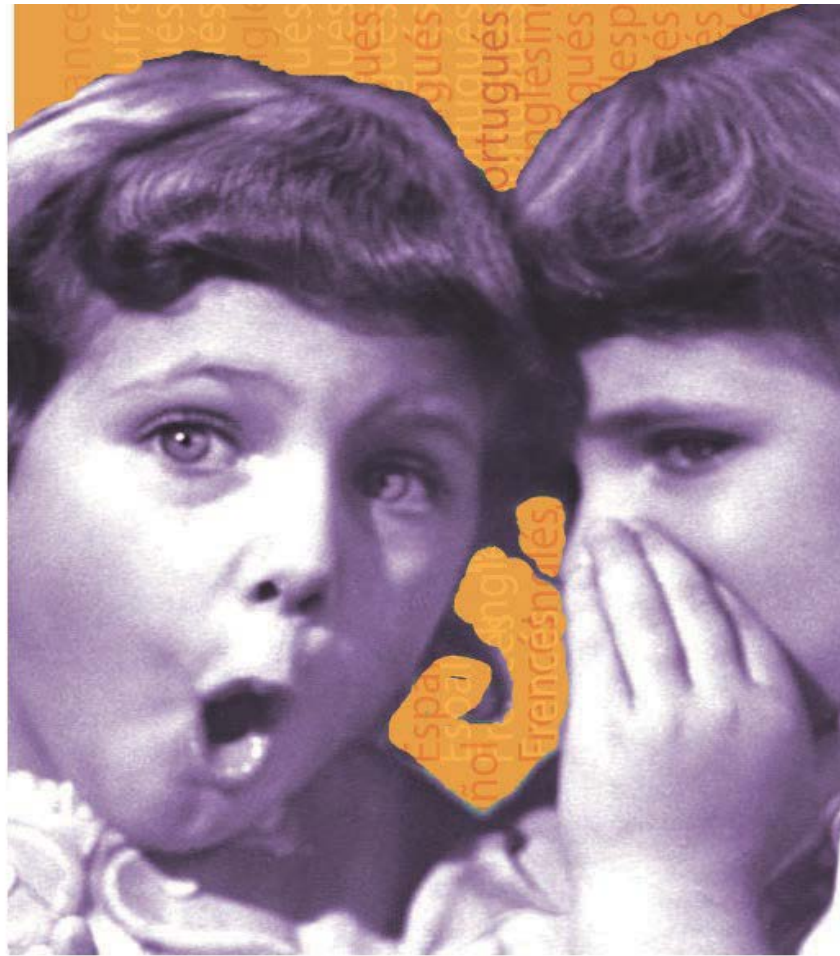


III Jornadas Internacionales



## Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras

Editora Gabriela Leiton



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
SAN MARTÍN

ESCUELA DE  
HUMANIDADES

CEPEL  
CENTRO PARA EL  
ESTUDIO DE LENGUAS

III Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras / Evangelina Aguirre Sotelo ... [et al.]; editado por Gabriela Delia Leiton. - 1a ed. - San Antonio de Areco: Gabriela Delia Leiton, 2016. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-987-42-1867-4

1. Fonética. 2. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 3. Didáctica. I. Aguirre Sotelo, Evangelina II. Leiton, Gabriela Delia, ed.  
CDD 401

**III Jornadas Internacionales de Didáctica  
de la Fonética de las Lenguas Extranjeras  
(alemán, español, francés, inglés, italiano y portugués)**

**Videoconferencia Inaugural: Prof. Alan Cruttenden**

*29 y 30 de agosto de 2014*

Centro para el Estudio de Lenguas

Escuela de Humanidades

Universidad Nacional de General San Martín

Campus Miguelete - Av. 25 de Mayo y Francia - 1650 San Martín (Bs. As.) - República Argentina [www.unsam.edu.ar](http://www.unsam.edu.ar) - Tel. 54 11

4006-1500 int. 1306 - [jcepel@unsam.edu.ar](mailto:jcepel@unsam.edu.ar) – [direccioncepel@gmail.com](mailto:direccioncepel@gmail.com)

**Organizan**

- Centro para el Estudio de Lenguas (Escuela de Humanidades - UNSAM)
- Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

**Auspician**

- Diplomatura y Licenciatura en Lengua Inglesa con orientación en Literatura y Cine
- Diplomatura en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera
- Diplomatura Universitaria en Pedagogía de la Fonética con orientación en Lengua Inglesa

# PROSODIA Y ORACIONES (PSEUDO)HENDIDAS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL INGLÉS COMO L2

**Dabrowski**, Alejandra Eva aledabro@gmail.com

Investigador en el Proyecto Prosodia y significado en el español rioplatense:  
implicancias en la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera.  
Universidad Nacional del Comahue.

**Espinosa**, Gonzalo Eduardo gonzaedward@hotmail.com

Becario doctoral de CONICET;  
Investigador en el Proyecto Prosodia y significado en el español rioplatense:  
implicancias en la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera.  
Universidad Nacional del Comahue.

**Guglielmone**, María de los Ángeles angeles\_guglielmone@yahoo.com

Investigador en el Proyecto Prosodia y significado en el español rioplatense:  
implicancias en la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera.  
Universidad Nacional del Comahue.

**Labastía**, Leopoldo Omar leolabas@hotmail.com

Investigador en el Proyecto Prosodia y significado en el español rioplatense:  
implicancias en la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera.  
Universidad Nacional del Comahue.  
Investigador Proyecto Significado procedimental y contenido explícito III.  
Universidad de Alcalá de Henares, España.

## Resumen

Este trabajo propone el diseño de actividades áulicas para complementar la enseñanza/aprendizaje de recursos prosódicos en oraciones hendidas y pseudohendidas del inglés por parte de estudiantes del profesorado y traductorado en inglés. A partir de su caracterización prosódica (basada en el modelo Métrico-Autosegmental; Ladd 2008, Gabriel *et al.* 2010) y pragmática (basada en la Teoría de la Relevancia; Wilson y Sperber 2004), se compara la realización prosódica de estas estructuras del inglés y del español como L1. Las oraciones hendidas y pseudohendidas separan la información de primer plano de la información de fondo, agrupándola en dos estructuras sintácticas: oración principal y oración subordinada, respectivamente. Se ha observado una correlación entre la estructura informativa (primer plano y fondo informativo) y su expresión prosódica en el habla espontánea para cada una de las lenguas, si bien los recursos utilizados difieren en parte. En consecuencia, los estudiantes de L2 pueden encontrarse con dificultades derivadas de la transferencia de la entonación del español como lengua materna. Se propone una serie de actividades áulicas para el desarrollo y consolidación de la segmentación y entonación de las estructuras (pseudo)hendidas en inglés a partir de un texto narrativo.

**Palabras clave:** prosodia, pragmática, enseñanza del inglés, oraciones (pseudo)hendidas

# PROSODIA Y ORACIONES (PSEUDO)HENDIDAS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL INGLÉS COMO L2

*“Often, intonation simply echoes and reinforces grammatical structure; but if there is any apparent conflict, the inferences generated by intonation will win.” (House 1990: 56)*

## 1. Introducción

Uno de los aspectos que forma parte de la competencia lingüística de todo hablante de una lengua es el conjunto de herramientas que esa lengua utiliza para indicar qué parte del contenido que se transmite es informativo para el destinatario. Las lenguas naturales cuentan con recursos sintácticos, prosódicos y morfológicos para realizar esta tarea. A menudo se afirma que las lenguas de origen latino como el español, el francés, el catalán, etc. utilizan recursos principalmente sintácticos, mientras que las lenguas de origen germánico como el inglés, el alemán o el holandés recurren fundamentalmente a la prosodia para este fin (Vallduví 1992, 1996). Si bien esta afirmación es cierta, también es cierto que las lenguas romances cuentan con recursos prosódicos para indicar la estructura informativa de los enunciados lingüísticos, y que las lenguas germánicas no están totalmente privadas de los recursos sintácticos.

En este trabajo abordamos el estudio de dos de estas estructuras sintácticas: las cláusulas hendidas y pseudohendidas, en su interacción con la entonación. Partimos de un análisis de estas estructuras y de su realización prosódica en español rioplatense y en inglés estándar del sudeste de Inglaterra en un corpus espontáneo de hablantes nativos en las dos lenguas y realizamos una comparación de la prosodia en estas estructuras. De la comparación derivamos algunas implicancias que tuvimos en cuenta para la elaboración de una propuesta didáctica para la enseñanza de la entonación de estas estructuras para alumnos del profesorado y traductorado en inglés como L2.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> En este trabajo empleamos el término L2 para referirnos al inglés como lengua extranjera en la Argentina.

## 2. Marco teórico sintáctico-semántico y prosódico

Las cláusulas hendidas y pseudohendidas son dos tipos de estructura sintáctica cuya motivación principal es dividir la información en dos partes: la presuposición y la aseveración. Estas estructuras pueden considerarse como instrucciones de procesamiento específicas para el oyente. La cláusula subordinada debe interpretarse como presuposición o información de fondo, mientras que la cláusula principal constituye una afirmación, y es información de primer plano, sin importar si la información es antigua o nueva (Jucker 1997). Mientras que en las oraciones canónicas del inglés la distinción entre fondo y primer plano depende del alcance del foco en la oración y es gradual, las estructuras hendidas y pseudohendidas indican claramente qué parte pertenece al foco y qué parte no (Jucker 1997: 188). En los ejemplos (1) a (6), la cláusula principal (información de primer plano) se muestra en **negrita** y la cláusula de relativo (información de fondo) se muestra sin negrita.

(1) **It was Elaine** who played the Moonlight sonata. (hendida)

(2) What Elaine did **was play the Moonlight sonata**. (pseudohendida)

Las cláusulas pseudohendidas también tienen una versión invertida, en la que la oración principal precede a la subordinada. El primer plano consiste en un elemento de anáfora textual que resume el discurso previo (Jucker 1997):

(3) **And that's** what I've done.

Esta caracterización es también válida para las estructuras hendidas y pseudohendidas del español (Di Tullio 2010: 360-364):

(4) **Fue Pedro** el que (le) entregó el informe al director. (hendida)

(5) Lo que Pedro hizo **fue entregar(le) el informe al director**. (pseudohendida)

La pseudohendida invertida también existe en español, en condiciones similares a las del inglés:

(6) **Esto es** lo que hizo Pedro. (hendida invertida)

Por otra parte, House (1990) analiza el rol de las configuraciones tonales nucleares del inglés del sudeste de Inglaterra para indicar qué frases entonativas deben procesarse como fondo informativo, y qué frases constituyen el centro de la comunicación o primer plano de la información. Las configuraciones tonales que terminan en un tono medio o alto (*rise, fall-rise, level*) forman parte del fondo, mientras que las que culminan en un tono

bajo (*fall, rise-fall*) componen el primer plano. El siguiente ejemplo de nuestro corpus, extraído de una entrevista a Theresa May, muestra la identificación del fondo y del primer plano a través de la entonación<sup>2</sup>:

(7) // as con ↘SERVatives// we all be↗LIEVE //I be ↗LIEVE // in ACTually  
going ↗OUT there // and per ↗ SUADing people // ↘TALKing to people //  
(fondo)  
// **about what WE as conSERVatives be↘ LIEVE in/** (primer plano)

En trabajos anteriores (Labastía 2011, Dabrowski y Labastía 2013), hemos constatado que la entonación en el español rioplatense puede analizarse con los mismos criterios: las configuraciones tonales nucleares que terminan en un tono medio o alto tienden a asociar el contenido que se transmite al fondo informativo (suspensivo, ascendente, descendente-ascendente), mientras que las que terminan con un tono bajo tienden a indicar que la información constituye el primer plano de la comunicación (descendente, bajo, ascendente-descendente). En el ejemplo (8), extraído de una entrevista al periodista argentino M. Grondona, observamos la identificación del fondo y del primer plano a través de la entonación:

(8) // en CAMBIO aparece un HOMBre totalMENte ↘RAro // desde el punto de  
vista hisTÓrico el hombre mo ↘DERno // que empieza a hacer presuPUEStos  
y ba↘LANces// y Eso que le SObra lo VUELve a inver↗TIR /// en la  
productiviDAD del apa →RAto // (fondo)  
//**produc ↘TIvo** // (primer plano)

En este trabajo nos proponemos investigar la relación entre las estructuras hendidas y pseudohendidas, su segmentación en frases entonativas y su entonación en inglés y español. Queremos comprobar si existe una coherencia entre lo que codifica la estructura sintáctico-semántica y lo que codifica la prosodia, dado que ambos recursos lingüísticos juegan un rol en la expresión de la estructura informativa en las dos lenguas.

---

<sup>2</sup> Utilizamos mayúsculas para indicar sílabas prominentes y doble barra para señalar límites de frases.

### **3. Corpus en español rioplatense y en inglés: metodología**

Para ambas lenguas analizamos entrevistas televisivas e identificamos las estructuras hendidas y pseudohendidas. Luego marcamos su segmentación y entonación indicando la configuración tonal nuclear en cada frase entonativa, utilizando el modelo Métrico-Autosegmental (AM) en inglés (Ladd 2008) y en español rioplatense (Gabriel *et al.* 2010). Corroboramos el análisis auditivo con el programa PRAAT (Boersma y Weenick 2014). Para el español, analizamos tres entrevistas televisivas a personalidades del mundo de la cultura, del arte y de la economía, obteniendo un corpus de 135 minutos de duración, con la participación de cuatro hablantes de español rioplatense de entre 45 y 65 años de edad. Para el inglés, analizamos cinco entrevistas televisivas de una duración de 102 minutos, a personalidades del mundo de la política, del espectáculo y de la medicina. Estas involucran a seis hablantes de inglés estándar del sudeste de Inglaterra, de entre 45 y 60 años de edad. Observamos la correlación entre la estructura sintáctica y la división en frases entonativas, como así también las configuraciones tonales nucleares de la estructura subordinada (fondo informativo) y de la estructura principal (primer plano informativo).

### **4. Análisis de los datos**

En el corpus del español hay 35 ejemplos (81%) de oraciones pseudohendidas, 5 ejemplos (12%) de pseudohendidas invertidas y 3 ejemplos (7%) de hendidas. Mientras que en el corpus del inglés hay 39 ejemplos (83%) de pseudohendidas, 6 ejemplos (13 %) de pseudohendidas invertidas, y 2 ejemplos (4%) de construcciones hendidas. El porcentaje elevado de pseudohendidas en las dos lenguas coincide con lo expuesto por Jucker (1997) para un corpus mucho más amplio del inglés: las oraciones pseudohendidas son más frecuentes en la lengua oral, mientras que las hendidas son típicas de la lengua escrita. A partir de esta constatación, nos concentramos en el análisis de las oraciones pseudohendidas.

#### 4.1 Comparación de la segmentación de pseudohendidas en español y en inglés

Para el análisis de la segmentación analizamos si la frontera sintáctica de las pseudohendidas se refleja en la frontera prosódica. Es decir, si la cláusula principal y la cláusula de relativo están expresadas a través de dos unidades entonativas distintas o de una sola unidad entonativa. En el corpus del español encontramos que en el 71% de los casos la frontera sintáctica coincide con una frontera prosódica, mientras que en el 29% de los casos no se produce esta coincidencia, es decir, que la cláusula principal y la de relativo aparecen en la misma unidad tonal. En inglés, la frontera sintáctica coincide con la prosódica en el 94% de los casos, mientras que solamente en el 6% de los casos no coincide (ver Figura 1). Estos datos muestran que en la mayoría de las construcciones pseudohendidas observadas en ambas lenguas, la frontera sintáctica entre la cláusula subordinada y la principal coincide con una frontera prosódica.

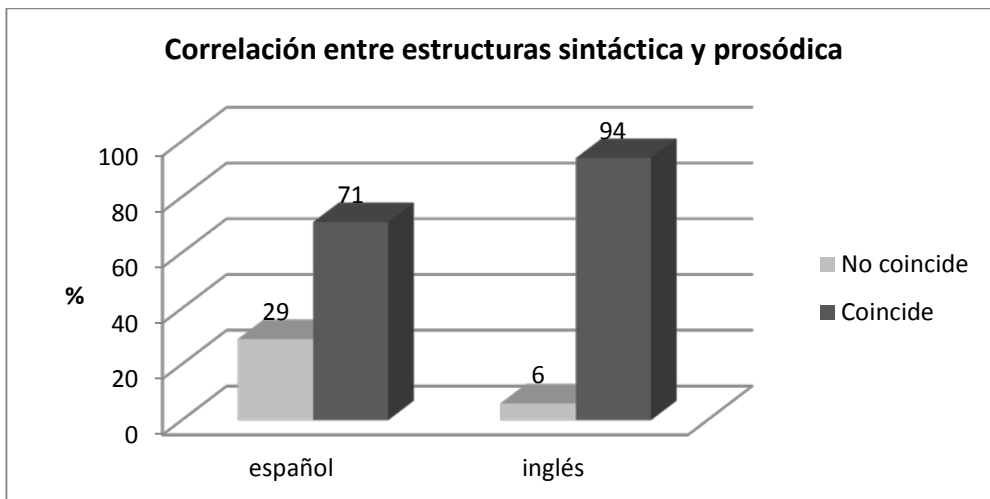


Figura 1. Relación entre la estructura sintáctico-informativa y la frontera prosódica en pseudohendidas



## 4.2 Comparación de la entonación de pseudohendidas en español y en inglés

Para la información de segundo plano, el español prefiere la configuración suspensiva (52%), seguida de la descendente-ascendente (24 %), y de la ascendente (19%). El inglés, en cambio, privilegia la configuración descendente-ascendente (49%), seguida de la configuración descendente (32%) y de la ascendente (11%), tal como se muestra en la Figura 2.

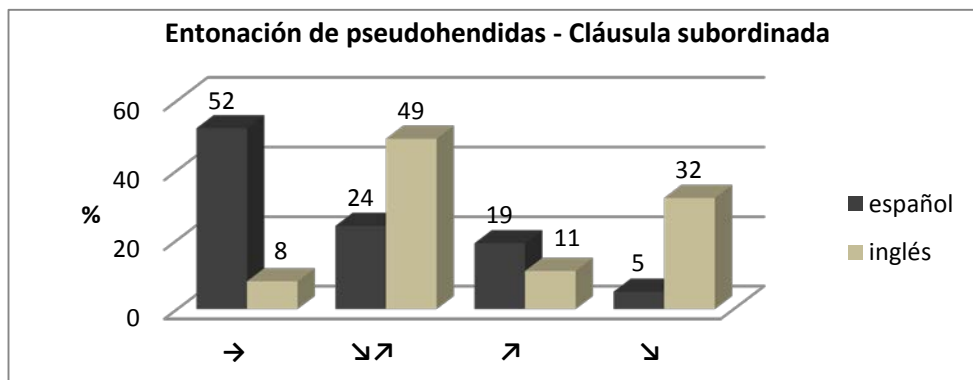


Figura 2. Entonación de subordinadas (información de fondo) en pseudohendidas del español y el inglés

Para la información de primer plano, el español privilegia la entonación descendente (53%), o ascendente-descendente (38%) (tono enfático). De manera similar, el inglés muestra una fuerte tendencia hacia el uso de la configuración descendente (96%), como podemos observar en la Figura 3:

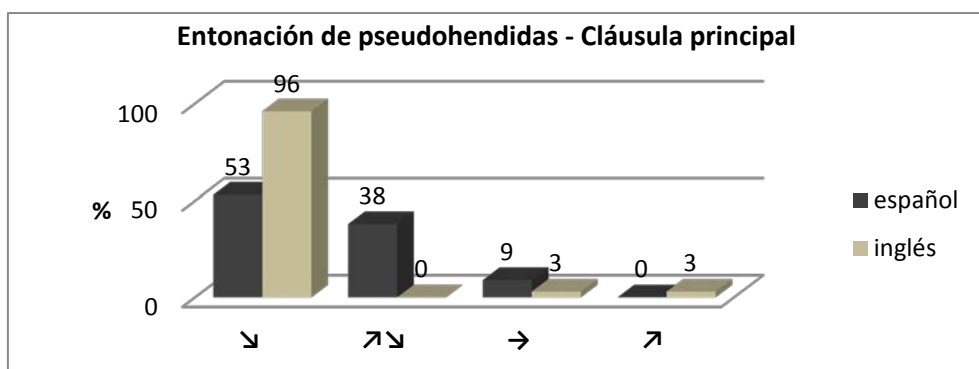


Figura 3. Entonación de la cláusula principal (primer plano) en pseudohendidas del español y el inglés

Los ejemplos (9) y (10) muestran algunos tonos característicos de ambas lenguas, ya detallados en los gráficos de barras de las Figuras 2 y 3:

(9) //o sea lo que usted me→ DIce // es que en esa CASa había GENTe que  
escu\CHAba //

(10) // WHAT \ʔI want to see // is a... LOOK at the \BOND system // as a  
MEANS of preventing over\STAYIng //

En el caso de las cláusulas hendidas, tanto en el corpus del español como en el del inglés se observó un tono descendente en la cláusula principal, y una desacentuación en la subordinada.

## **5. Implicancias metodológicas para la enseñanza de pseudohendidas en inglés como L2**

Del análisis y la comparación de los datos de nuestro corpus, podemos derivar conclusiones que serán las bases sobre las cuales organizamos las actividades áulicas propuestas en el apartado 6. Decidimos privilegiar la práctica de pseudohendidas, las más frecuentes en la oralidad. Como el inglés muestra una mayor tendencia a segmentar la información en fondo y primer plano y a hacerla corresponder con la estructura prosódica, insistiremos en que nuestros alumnos de inglés como L2 también hagan coincidir la frontera sintáctica con la frontera prosódica en su producción oral. Con relación a la entonación, privilegiaremos la configuración descendente-ascendente (*fall-rise*) por sobre la suspensiva (*level*) –típica del español rioplatense– para la realización de información de fondo. Además, trataremos de evitar el uso del tono ascendente, característico de la lengua de nuestros estudiantes en la región Comahue, según hemos observado informalmente en la oralidad espontánea y experimental. Para la información de primer plano, privilegiaremos el uso de la configuración descendente simple. Trataremos de desalentar el uso de la configuración enfática tritonal dentro de la sílaba acentuada, común en el español rioplatense.

## **6. Actividades pedagógicas propuestas**

Las actividades que proponemos a continuación están dirigidas a estudiantes de la carrera de Profesorado de Inglés con un nivel intermedio/avanzado. Estos están familiarizados con la estructura sintáctico-semántica de las oraciones hendidas y pseudohendidas. Además, ya conocen las características prosódicas asociadas a estas estructuras. El tiempo previsto para el desarrollo de estas actividades es de aproximadamente dos horas.

Las actividades están organizadas en tres secciones: en primer lugar proponemos actividades de reconocimiento e imitación de manera muy controlada (Actividad A). Los estudiantes relacionan los contenidos teóricos adquiridos con ejemplos concretos de la L2, concentrando su atención en la segmentación y la entonación de las estructuras en cuestión. En segundo lugar, se proponen actividades de producción de estas estructuras en un marco menos controlado y con un contexto más amplio provisto por un relato en formato video extraído de YouTube (Actividad B), poniendo énfasis no solamente en la forma sino también en la relación prosodia-significado-función. Finalmente (Actividad C), se da a los estudiantes oportunidades para la producción de las estructuras estudiadas (ver Apéndice).

## **7. Conclusión**

Tanto en español como en inglés se utiliza la prosodia y la sintaxis para la estructura informativa. Mientras que el inglés privilegia la prosodia, el español generalmente hace uso de la sintaxis. En este trabajo nos hemos focalizado en pseudohendidas porque son mucho más frecuentes en la oralidad de ambas lenguas. Podemos concluir que en su segmentación hay una fuerte tendencia a la correlación prosódico-informativo-sintáctica. También encontramos similitudes en la entonación: en ambas lenguas la información de segundo plano se codifica con configuraciones tonales no descendentes, mientras que la información de primer plano se realiza a través de tonos descendentes, aunque hay diferencias. Finalmente, consideramos que es necesaria la instrucción formal de la prosodia de las estructuras informativas en general –más allá de su estructura sintáctica– dentro de un contexto significativo que motive y favorezca su uso.

## REFERENCIAS

- Boersma, P. & Weenick, D.** 2014: PRAAT en [www.fon.hum.uva.nl/praat/](http://www.fon.hum.uva.nl/praat/)
- Dabrowski, A. & Labastía, L.** 2013: Prosodia y relevancia en el discurso: selecciones tonales y altura tonal en el español rioplatense. En Labastía, L. (Ed.), *Fonética, Fonología y Oralidad. Volúmenes Temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística*.
- Di Tullio, A.** 2010: *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, La Isla de la Luna.
- Gabriel, C. et al.** 2010: Argentinian Spanish Intonation. En Prieto, P. & Roseano, P. (Eds.) *Transcription of Intonation of the Spanish Language*. pp. 285-317. Muenchen: Lincom Europa.
- House, J.** 1990: Intonation structures and pragmatic interpretation. En Ransaram, S. (Ed.), *Studies in the Pronunciation of English*, pp. 38-57. London, Routledge.
- Jucker, A.** 1997: The relevance of cleft constructions, *Multilingua*, 16, 2/3, pp. 187-198.
- Ladd, D.R.** 2008: *Intonational Phonology*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press
- Labastía, L.** 2011: Procedural Encoding and Tone Choice in Buenos Aires Spanish. En. Escandell-Vidal, V.; Leonetti, M.; Ahern, A. (Eds.) *Procedural Meaning: Problems and Perspectives*, pp.383-413. Bingley (UK): Emerald.
- Vallduví, E. & Engdahl, E.** 1996: The linguistic realization of information packaging, *Linguistics*, 32, pp. 459-519.
- Vallduví, E.** 1992: *The Informational Component*. New York, London: Garland Publishing.
- Wilson, D. & Sperber, D.** 2004: Relevance Theory. En L. Horn & G. Ward (Eds.), *The Handbook of Pragmatics*, pp. 607-632, Oxford: Blackwell.

# APÉNDICE

## REMEMBERING HIGH SCHOOL



### ACTIVITY A

**A1.** In small groups, what is it that you remember most from your secondary school? Teachers, subjects, classmates, anecdotes?

**A2.** Match Jessica's statements in the box with the paragraphs below. Then listen and check.

- |  |
|--|
| a. what we did in the afternoon was study together in the park           |
| b. it was the history teacher who I remember most                        |
| c. what I will never forget is that we had a really awful uniform        |
| d. what he usually did when he came into the classroom was ask our names |

<b>About school</b> If I remember anything about high school, I remember that it was really great, but 1.....
<b>About classmates</b> I remember that all my classmates were very nice people, but it was Peter Barns who was the cleverest in the class. We usually had classes in the morning. 2.....
<b>About teachers</b> I remember they had very different styles of teaching, but 3..... He used to come to school with a fake moustache on. We had Mr. Selby in geography. 4..... because he always forgot them.

**A3.** Identify cleft and pseudo-cleft sentences in the utterances above. Recognize division into tone units and intonation. Listen to it again and imitate Jessica.

**A4.** Now say the following statements with the appropriate division into tone units and intonation.

- 1) I remember many things about my high school days, but what I remember most is the things we did during the breaks.
- 2) All my teachers were fairly typical, but it was my mathematics teacher who was the exception.
- 3) John was very funny. What he always did before the teachers arrived was imitate the way they spoke.
- 4) All my teachers were fairly nice, but it was the geography teacher that we used to have more fun with.
- 5) The physical education teacher always forgot our names. What he used to say to excuse himself was "I teach too many students".

## ACTIVITY B

**B1.** In small groups, which are the teachers you remember most? Why?

**B2.** Watch and listen to the story. Then listen again and fill in the gaps.

Tales of mere existence

By Levni Yilmaz - Showtime

### A few of my “High school teachers”

Today, I was sitting around remembering when I was a kid and first starting **1**..... school. I was kind of worried because I didn't know what kind of teachers I would have. I probably didn't need to worry about it because I'm pretty sure they were fairly **2**.....

**ALGEBRA:** My algebra class was taught by this guy named Mr. Clyder. He was actually a pretty good teacher, but you couldn't help noticing that, regardless of what shirt he was wearing, he wore the same pair of white **3**..... pants every single day, week in and week out. It was always my theory that this was because he drew on the blackboard with white chalk, and so he could wipe his hands on his pants without anyone noticing. One day in the lunch room, me and some of my classmates heard a rumour that Mr. Clyder had worn a **4**..... pair of pants that day, and we were all looking forward to giving him a mountain of crap about it. It was not to be, though, because when Mr. Clyder walked into the room, he just raised his arm and said: “Don't say a word. I've already sent thirty-five kids to **5**..... for the next two weeks.” So none of us said anything, and we proceeded to learn about the Pithagorean theorem.

**ENGLISH:** I had Miss Selby for **6**..... She was kind of **7**..... for a teacher, but I really liked her class because we read what I considered to be a high-brow literature and I would pretend that I was a **8**..... from *The Great Gatsby*, *The Outsiders*, or *One Flew over the Cuckoo's Nest*. Towards the end of the semester, though, Miss Selby would stop class about ten minutes early to let us start our homework, and then she would go over and sit with this group of popular girls and start talking about **9**....., suntans and going to the mall. This was sort of weird to see, because she would start using expressions like: “...and I was like totally ‘Oh my God!’”.

**HISTORY:** My history class was pretty bizarre, because Mr. Grabb always made you feel like you'd just stepped into a time warp back to the year 1955. He always wore these **10**..... wing-tipped shoes and as he walked around the room, they would go ‘klop, klop, klop’. It was kind of hypnotizing. In school of generally rambunctious kids his class was always dead silent because even though he always seemed so **11**....., you also wondered if he would snap at any moment. I always believed the rumor that he had a **12**..... gun and a bottle of whisky in his desk.

**PSYCHOLOGY:** To use a term that I learnt in his class, Mr. Brully was an **13**....., and even though the term is now outdated, I suppose I am too. Anyway, I particularly liked his class because he talked extensively about the Stanford Prison experiment, the milgram obedience experiment, and Dr. Calvin's experiments on the **14**..... of rodents. All of these experiments, I thought, offered a glimpse into how humans could be capable of acting so badly towards each other, which is the exact sort of thing you would be interested in hearing about if you went to a high school like **15**.....

**ART:** My art teacher, Mr. Daniels, taught me the basics of drawing, but also had a belch on command, and he liked to gross people out by suggesting that we all had a nose-picking contest. He was my **16**..... teacher in school. In my senior year, though, he was going through a divorce, and rarely left his backroom office. The story has a happy ending, though, because a few years later I ran into him with his new girlfriend. She had **17**..... hair that was so long you could have braided it if you wanted to, but I'm not going to be judge (?) about that.

**GUIDANCE:** Mr. Santos was my **18**..... counselor, and would suggest prospects for my future, which I don't believe that he thought was very bright. He would talk to me about colleges, and I would just sort of look out the window. The thing is, I'm pretty sure that I thought, at the time, that as soon as I graduated, I was going to embark on so many great **19**..... and have such an interesting life that I would never remember or care what had happened in high school, anyway. That's what I thought at the time. I guess I was **20**.....

Taken from: <http://www.youtube.com/watch?v=ApVKrkp8iYk>



**B3.** Read the text again and take notes to correct the statements below. In pairs, take it in turns to read aloud the statements and the corrections using (pseudo)cleft sentences. Pay attention to segmentation and intonation.

*Example:*

A: (reads aloud) "The algebra teacher wore red jeans."

B: No, what *the algebra teacher wore was white jeans.*

- 1) A: The algebra teacher wore red jeans.  
B: What .....
- 2) A: The algebra teacher allowed the kids to tease him.  
B: What .....
- 3) A: Miss Selby taught French.  
B: What .....
- 4) A: The English teacher used to talk about sports.  
B: What .....

- 5) A: The history teacher was young for a teacher.  
B: It.....
- 6) A: The history teacher always wore trainers.  
B: What.....
- 7) A: The psychology teacher was an endomorph.  
B: What .....
- 8) A: The history teacher was the narrator's favourite teacher.  
B: It .....

### ACTIVITY C

**C1.** Think of your own experience at secondary school. Match the teacher with the corresponding typical features after choosing the best option.

The HISTORY teacher	wear casual / formal clothes
My PHYSICAL EDUCATION teacher	speak loudly / shout / stammer
The MATHS teacher	give gifts / souvenirs
My MUSIC teacher	let us play games / have picnics
The LITERATURE teacher	make us stay in the classroom
My GEOGRAPHY teacher	forbid us to leave the classroom
The BIOLOGY teacher	talk about shopping /football
	tease students / have fun with us
	was very demanding /bossy / calm
	wear high heels
	mispronounce our names / surnames
	fall asleep in class



**C2.** Using the matched information in C1, in small groups provide sentences in the light of your own experience at secondary school. Take turns and don't forget to use (pseudo)cleft sentences.

*Examples:*

Student A: *My history teacher wore formal clothes.*

Student B: *It was my Maths teacher who used to wear formal clothes. What my history teacher used to wear was a T-shirt and jeans.*

Student C: *What my history teacher wore was formal clothes. He even wore ties.*

Student D: *It was my Maths teacher who wore ties. He would wear these colourful ties which never matched his shirt...*

**C3.** In small groups, share anecdotes and interesting facts from your secondary school teachers and classmates. Choose the anecdotes or facts that you like most. Decide on a member of the group to report the information to the rest of the class using (pseudo)cleft sentences whenever possible.