

**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**Gramática Pedagógica para el Tratamiento de los
Intensificadores SO y SUCH.**

TESINA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA**

PRESENTA

MIRIAM PIÑA SOLER

ASESOR: MTRA. EMMA NAVARRETE HERNÁNDEZ

Agosto, 2013.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.

**GRACIAS A DIOS POR AYUDARME EN EL CAMINO HACIA LA
CULMINACIÓN DE UN PROYECTO MÁS, POR TODAS LAS BENDICIONES Y
LAS LECCIONES DE VIDA APRENDIDAS.**

Agradezco...

A mi madre, María Elena, por su amor y apoyo en todo momento.

A mi esposo, Juan, y a mis hijos, Alejandro e Iván, por su paciencia, tolerancia y amor incondicional.

A mi asesora Emma por su dedicación, profesionalismo y comprensión.

A la UNAM por brindarme una educación de calidad y por darme la oportunidad de sentirme orgullosa de ser PUMA.

Dedico el presente trabajo a mi esposo e hijos, por los momentos en familia no vividos.

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	
1.1 Definición de Gramática	1
1.2 Tipos de Gramática	4
1.2.1 Gramática Descriptiva	6
1.2.1.1 Gramática explícita	8
1.2.1.2 Gramática implícita	9
1.2.1.3 Gramática deductiva	10
1.2.1.4 Gramática inductiva	11
1.2.2 Una aproximación híbrida a la enseñanza de la gramática	13
1.2.3 Gramática de Aprendizaje	15
1.2.4 Gramática Pedagógica	16
1.2.4.1 Definición de GP	18
1.2.4.2 Componentes de una Gramática Pedagógica	21
CAPÍTULO 2 BASES TEÓRICO METODOLÓGICAS	
2.1 Constructivismo	22
2.2 Definición de adquisición y aprendizaje	24
2.3 Competencia comunicativa	25
2.4 <i>Input</i> y <i>output</i> estructurado	26
2.5 La gramática en las metodologías	30
2.6 Interlenguaje y análisis de errores	34
2.7 Modelo tridimensional de Larsen-Freeman	37
CAPÍTULO 3 DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS INTENSIFICADORES <i>SO</i> Y <i>SUCH</i>	
3.1 Sistema lingüístico de los intensificadores <i>so</i> y <i>such</i>	40
3.1.1 Las gramáticas para el inglés como L1	40
3.1.2 Las gramáticas para el inglés como LE	44
3.2 Análisis contrastivo de los intensificadores <i>so</i> y <i>such</i>	47
3.3 Tratamiento pedagógico de los intensificadores <i>so</i> y <i>such</i>	51
CAPÍTULO 4 ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	
4.1 Características de los modelos	53
4.1.1 Características de los materiales didácticos para LE.	57
4.2 Explicación gramatical de los intensificadores <i>so</i> y <i>such</i> para el profesor de ELE.	58
4.3 Comprensión auditiva	60
4.3.1 Ejercicio Toma de Conciencia	62
4.3.2 Ejercicio 1 Comprensión auditiva Modelo: Comunicativo	66
4.3.3 Ejercicio 2 Comprensión Auditiva Modelo: <i>Input</i> Estructurado	69
4.4 Producción oral	73

4.4.1	Ejercicio 1 Producción Oral	75
	Modelo: Comunicativo	
4.4.2	Ejercicio 2 Producción oral	79
	Modelo: Comunicativo	
4.5	Comprensión lectora	82
4.5.1	Ejercicio 1 Comprensión lectora	84
	Modelo: <i>Input</i> estructurado	
4.5.2	Ejercicio 2 Comprensión lectora	91
	Modelo: Comunicativo	
4.6	Producción escrita	95
4.6.1	Ejercicio 1 Producción Escrita	96
	Modelo: Comunicativo	
4.6.2	Ejercicio 2 Producción Escrita	101
	Modelo: <i>Output</i> estructurado	
4.7	Habilidades Integradas	106
4.7.1	Ejercicio 1 Habilidades Integradas	106
	Modelo: Enfoque de las Destrezas Integradas	
4.7.2	Ejercicio 2 Habilidades Integradas	111
	Modelo: Enfoque de las Destrezas Integradas	

CONCLUSIÓN

ANEXOS

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de lenguas extranjeras uno de los aspectos que se dificulta durante el proceso enseñanza-aprendizaje es el tratamiento de la gramática. A lo largo de la historia de la metodología para la enseñanza de lenguas han surgido diversos métodos que apoyan a los docentes en la enseñanza de lenguas, quienes se han inclinado por la aplicación de un método tradicional que enfatiza el uso y dominio de las reglas gramaticales formales de la lengua, aunque generalmente el eclecticismo es el que impera y más en esta era postmétodo.

El tratamiento de la gramática en la clase de lenguas debe ser más asequible para los alumnos sin tener que bombardearlos de reglas gramaticales, como sucede en la enseñanza tradicional, ni tampoco minimizar los beneficios de la instrucción gramatical pues es evidente que para dominar un idioma se requiere del conocimiento de su funcionamiento como sistema lingüístico.

Hoy en día hay una tendencia por enseñar la gramática de una manera más práctica, más flexible y significativa, considerando los diferentes estilos de aprendizaje de nuestros alumnos, sus necesidades, sus áreas de oportunidad y los objetivos que un determinado curso pretende alcanzar.

Es bien sabido que existen diversos tipos de aproximaciones a la enseñanza de la gramática en una clase de lenguas extranjeras; contamos con la gramática inductiva, la deductiva, la explícita y la implícita, por mencionar algunos. Sin embargo, a los docentes se les dificulta decidir entre un tipo de aproximación u otro pues están sujetos al modelo de enseñanza que las instituciones adoptan, al tipo de aproximación que suponen pueda resultar más

adecuado para la enseñanza de un punto gramatical específico o a las exigencias de los alumnos. Estos últimos, en su mayoría, han experimentado desde jóvenes una instrucción de la gramática de tipo tradicional, esto propicia que, tal vez por comodidad, no se aventuren a experimentar un tipo de enseñanza diferente. Esto puede crear un conflicto de intereses entre los propios alumnos debido a los estilos de aprendizaje. Pues unos preferirán una enseñanza más tradicional a una de tipo comunicativo. Los métodos para la enseñanza de lenguas han aportado beneficios para el proceso enseñanza-aprendizaje esto debido, entre otras cosas, a la manera en que los supuestos teóricos en los que se basan establecen el tratamiento de la gramática.

Un punto gramatical que, a través de la experiencia docente, se ha detectado que causa problemas a los estudiantes de inglés es la intensificación por medio de *so* y *such* debido a la discrepancia en cuanto a su forma con relación al idioma español.

Aun cuando parece ser un punto gramatical transparente en su uso y significado, se ha observado que durante la producción oral y escrita los alumnos presentan dificultades principalmente de orden sintáctico en su uso. Los alumnos tienden a omitir los cuantificadores *many*, *much*, *few* y *little*, se les dificulta colocar el intensificador en el lugar correcto con respecto al adjetivo y el sustantivo.

En español estos intensificadores son expresados en una sola palabra que varía tanto en género como en número, mientras que en inglés los intensificadores se expresan en una o dos palabras, dependiendo de la palabra que los preceden (ya sea un adjetivo, un adverbio, un pronombre contable o uno incontable) Dicho punto gramatical es poco abordado por los libros de texto de inglés y cuando lo hacen es de forma muy superficial, es decir, no se

observan a detalle su uso, forma y significado. Por ello se tomará *so* y *such* como el punto lingüístico para la elaboración de la presente Gramática Pedagógica.

A fin de desarrollar esta gramática se requiere, en primer lugar, definir qué es la gramática, algunos de los diversos tipos de gramática que existen, las bondades de la enseñanza híbrida de la gramática, qué debemos entender por gramática para fines del presente proyecto y algunas generalidades de la Gramática Pedagógica.

En segundo término se realizará un análisis contrastivo del funcionamiento de los intensificadores en español y en inglés para así lograr establecer los aspectos conflictivos para los alumnos y entonces tratar el punto gramatical mencionado. Para tal propósito se diseñará una batería de ejercicios que ayuden a los estudiantes a entender y manejar dicho punto gramatical.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

El término “gramática” ha sido motivo de múltiples discusiones entre lingüistas, sociolingüistas, docentes e incluso alumnos de lenguas extranjeras. La diversidad de opiniones al respecto ha ayudado al surgimiento de diferentes métodos de enseñanza de idiomas. Por ejemplo, el Método Tradicional ve la gramática como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, no concibe el aprendizaje sin las explicaciones gramaticales. El Método Audiolingual, por su parte, considera que la gramática es importante para llegar a ser competente en el uso de una lengua extranjera, pero a diferencia del método tradicional, éste se enfoca en la repetición y las explicaciones son cortas. El tratamiento de la gramática dentro de los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras fue sufriendo cambios hasta llegar a ser abordada de una forma indirecta o inductiva dentro del Método o Enfoque Comunicativo en los años 70 cuyo objetivo principal es la comunicación real entre interlocutores. A partir de entonces, la forma de concebir la gramática ha sufrido muchos cambios dentro del mismo Enfoque Comunicativo; precisamente después de los estudios de Long (en Gutiérrez 1998) la enseñanza de la gramática vuelve a tomar importancia al identificarse beneficios de su instrucción en una clase de LE.

El tratamiento que se le da a la gramática depende en mucho del concepto que se tenga de ella, es por eso que a continuación se tratará de definirla.

1.1 Definición de gramática

El término *gramática* es muy extenso y ambiguo, al escucharlo se puede pensar en una serie de reglas del funcionamiento de la lengua que determinan sus regularidades, en el

conocimiento que los hablantes poseen de su propia lengua o igualmente puede hacer referencia a la disciplina lingüística que estudia el funcionamiento de las lenguas.

El Diccionario de la Real Academia Española define la gramática como “la ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones.” Por su parte, el Glosario Electrónico de Términos Lingüísticos del Instituto Lingüístico de Verano en México la define como “la manera característica en que se combinan los elementos básicos (especialmente los elementos léxicos) de una lengua para formar estructuras más complejas que permitan la comunicación de los pensamientos”. El Diccionario de Términos Básicos de Lingüística la define como “la disciplina que estudia la estructura y las reglas de combinación de las palabras de una lengua.” Estas tres definiciones ponen especial énfasis en la combinación de los elementos que conforman una lengua, sin embargo, sólo la segunda de ellas contempla la comunicación como el propósito de dichas combinaciones.

El Diccionario de Lingüística de Richards la define como “*a description of the structure of a language and the way in which linguistic units such as words and phrases are combined to produce sentences in the language. It usually takes into account the meanings and functions these sentences have in the overall system of the language. It may or may not include the description of the sounds of a language.*” (Richards, J. and Schmidt, R. 2002).

Es importante señalar que estas definiciones dejan a un lado los intereses, necesidades y procedimientos que el tratamiento de una lengua extranjera requiere y que benefician tanto su enseñanza como su aprendizaje, mismos que han sido rescatados por los métodos de enseñanza de lenguas. Aunque, también, dichos métodos han visto e incluso satanizado la gramática como un elemento opcional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a los intereses y necesidades que supone el uso de una lengua extranjera, la transmisión de significados es un elemento que se ve reflejado en la definición que Penny Ur (en Estévez 2010) ofrece y que al respecto dice que “la gramática es la forma en que una lengua manipula y combina palabras o trozos de éstas para formar unidades de significado mayor”. Esta definición contempla la gramática como algo estructural pero con su respectiva función, que es la transmisión de un cierto mensaje o significado. Es importante recordar que el dominio de un idioma requiere tanto de conocimientos sobre el sistema de la lengua como de su uso en la comunicación. Por su parte Newby (2003: 2) ofrece una descripción modificada de gramática: “*Grammar is a speaker’s knowledge of all the contrasts of meaning that it is possible to make within one sentence and his/her ability to use this knowledge in contexts.*” Esta definición se percibe más completa para los fines de la enseñanza-aprendizaje de una lengua, pues considera la gramática como conocimiento almacenado y como habilidad comunicativa en diversos contextos.

De acuerdo con Odlin (en Castro 2004), hay tres grandes concepciones gramaticales, la gramática como prescripción, la gramática como descripción y la gramática como un sistema lógico interiorizado. De esta clasificación de la gramática se entiende que hay una interrelación entre ellas tal como apuntan Doval y Soliño (1998) las reglas gramaticales existen en la lengua, son descritas por los lingüistas y deben ser dominadas por los hablantes.

La gramática prescriptiva o normativa es la que indica lo que es o no correcto y cómo se debe usar la lengua. La gramática descriptiva describe la estructura y el funcionamiento de una lengua y por último, la gramática como sistema lógico interiorizado se refiere al sistema organizado que capacita al aprendiente para interiorizar la lengua (Cortés, 2000).

Estos tres tipos de gramática muestran implicaciones en cuanto al sistema lingüístico en sí, su uso en la realidad y su representación mental en los individuos. A pesar de que estas tres definiciones dejan más en claro lo que podemos pensar cuando se escucha la palabra “gramática”, ninguno de estos tipos de gramática implica el proceso de enseñanza-aprendizaje ni las necesidades de los alumnos con respecto al desarrollo del conocimiento explícito e implícito del sistema lingüístico de la lengua meta.

A este respecto, Castro (2004) menciona que los alumnos necesitan normas que les indiquen lo que es correcto y lo que no, además de descripciones del funcionamiento de la lengua. Asimismo, indica que la gramática pedagógica, que no pertenece a ninguno de los tipos anteriormente mencionados, es la que se encarga de satisfacer esas necesidades.

Para tener un concepto aún más claro de lo que el término gramática implica para la enseñanza de una lengua extranjera, es indispensable resaltar las características de los diversos tipos de gramáticas en los que se basa una gramática pedagógica.

1.2 Tipos de gramática

Muchas han sido las teorías de aprendizaje que han dado pie a la aparición de prácticas pedagógicas de la enseñanza de la gramática; sin embargo, la teoría del Monitor de Krashen ofrece información valiosa para el tratamiento de los aspectos formales de la lengua. Muchos apuestan que la mejor forma de aprender una lengua extranjera es por medio de la exposición directa a ella sin que haya de por medio instrucción gramatical alguna. En contraste, se puede encontrar personas que aseguran que la mejor forma de llegar a dominar una lengua extranjera es por medio de una amplia y exhaustiva instrucción gramatical.

Es verdad que cuando se aprende una lengua, se desarrollan las estructuras internas sobre la forma en que esa lengua se desenvuelve, pero también hay que recordar que por medio de

la instrucción se enriquecen y desarrollan aún más esas estructuras. Tal como indica Cortés (2005: 107): "...las estructuras aprendidas en la instrucción gramatical pasan a enriquecer las que se desarrollan por procesos internos y se facilita así el paso al automatismo de estructuras. La enseñanza ideal será aquella en la que se posibiliten estos dos procesos, enseñanza y aprendizaje."

Krashen (2002:1) en su teoría del Monitor polariza la adquisición y el aprendizaje pero a su vez indica que existe una relación entre ellos: "*Monitor Theory hypothesizes that adults have two independent systems for developing ability in second languages, subconscious language acquisition and conscious language learning, and that these systems are interrelated in a definite way: subconscious acquisition appears to be far more important.*"

De acuerdo con Salazar (2006: 6), la distinción hecha por Krashen (2002) entre adquisición y aprendizaje ha generado la propuesta de cuatro posturas diferentes de prácticas pedagógicas de la enseñanza de la gramática, cada una de ellas compuesta por dos de las cuatro variables de la enseñanza; por un lado la enseñanza explícita e implícita y por el otro la enseñanza inductiva y deductiva, de donde se desprenden las siguientes prácticas pedagógicas:

- 1) Deductiva explícita
- 2) Deductiva implícita
- 3) Inductiva explícita
- 4) Inductiva implícita

A fin de comprender dichas prácticas pedagógicas es imprescindible conocer sus diferencias.

1.2.1 Gramática descriptiva

Mannes (2005) afirma que la gramática descriptiva llegó para desplazar a la gramática tradicional debido a que es un tipo de gramática objetiva, basada en un corpus real de la lengua (hablada y escrita) y porque describe la lengua como en verdad es, mas no como ésta debería ser.

Por su parte, Castro (2004: 209) describe la gramática descriptiva como “una radiografía detallada de la realidad de una lengua”. Asimismo afirma que esta gramática tiene como función servir de referencia, y en ningún caso como doctrina. A este respecto, Mannes (2005: 86) indica que: “[...] *modern descriptive grammars say that certain forms are acceptable, while usage manuals [...] say the opposite.*”

La gramática descriptiva es la que determina cómo habla la gente no cómo debería hablar; es por eso que esta gramática puede o no coincidir con los principios gramaticales de la prescriptiva. Esta última pretende establecer las reglas gramaticales que regulan el uso ideal, tanto oral como escrito, de la lengua. Tal como Mannes (2005: 86) menciona: “*it lays down the norms of correct usage, the ‘dos’ and ‘don’ts’.* *It is quite dogmatic, and makes clear distinctions between ‘good’ and ‘bad’ grammar.*”

Dicha discrepancia entre estos tipos de gramática no se puede catalogar como algo bueno o malo, la diferencia radica en la práctica o el uso real de la lengua; se puede decir que la gramática prescriptiva es la “teoría de la lengua” y la gramática descriptiva es la “la lengua en práctica” (ambas tanto en forma oral como escrita). Como indica Hung en Mannes (2005: 86): “*the grammar of a language resides not in books but in the minds of its speakers.*” La elección entre uno u otro tipo de gramática depende de los objetivos tanto del profesor como de los alumnos. La gramática prescriptiva puede utilizarse para perfeccionar el uso de la lengua cuando ésta ya es dominada por los alumnos o también para complementar la

gramática descriptiva durante las explicaciones gramaticales en clase. Sin embargo, preferiblemente se deberá optar por una gramática descriptiva por estar basada en el uso real de la lengua.

Se puede deducir entonces que la gramática descriptiva es el tipo de gramática que por sus características puede promover un mejor y más rápido incremento de la competencia comunicativa de los alumnos a través del desarrollo de uno de sus componentes, la competencia gramatical, la cual es vista como algo activo, cambiante y como un medio para la comunicación, no así como un cúmulo de conocimientos aislados de la práctica. Mannes (2005: 95) concluye que la gramática descriptiva, a diferencia de los demás tipos de gramáticas, tiene ventajas para la enseñanza de lenguas; a saber:

- Describe mas no prescribe, no hace juicios de valor.
- Está basada en el corpus (*corpus-based*)
- Usa ejemplos basados en el uso real de la lengua
- Los sistemas gramaticales son explicados y ejemplificados
- El metalenguaje es familiar
- Es de fácil manejo para los usuarios
- Sus objetivos son enlistar y agrupar en categorías las características gramaticales en los distintos niveles de la lengua y describir los patrones gramaticales de registros lingüísticos.
- Consiste en enunciados acompañados de una detallada descripción de los usos implicados en ellos.

1.2.1.1 Gramática Explícita

La instrucción gramatical brinda grandes beneficios para la adquisición de una LE. Dicha instrucción puede darse de diferentes formas, una de ellas, la más conocida al menos entre alumnos, es la enseñanza explícita de la gramática. “Una gramática explícita opta por la explicación de las reglas y demás aspectos gramaticales con la convicción de que, a través de su dominio, los aprendientes accederán a la gramática de la lengua meta. El método empleado para la enseñanza de la gramática puede ser tanto deductivo como inductivo” (Cortés, 2000: 107).

Asímismo Cortés indica que “la enseñanza explícita es una vía valiosa que auxilia a los alumnos a configurar ese sistema gramatical que cada uno va modelando y remodelando etapa tras etapa de su interlengua” (2005: 98 y 99). Es indudable el hecho de que la enseñanza de la gramática tiene beneficios para el aprendizaje de una lengua extranjera y promueve niveles más altos de aprendizaje y con mayor rapidez (Cadierno, 2010). Cortés (2005) indica que se puede y se debe enseñar gramática aun desde niveles iniciales de la enseñanza de lenguas; sin embargo, se debe cuidar de no crear un tipo de dependencia a dichas explicaciones gramaticales viendo necesidades donde no existen.

De dichas explicaciones o instrucciones gramaticales se compone el conocimiento explícito que los alumnos poseen sobre el funcionamiento de la lengua meta. Pero no sólo es importante que los alumnos cuenten con un conocimiento explícito sino también con un conocimiento implícito del funcionamiento de la LE el cual se refiere al conocimiento gramatical intuitivo e inconsciente. De acuerdo con Martín (2008: 37), “los profesores de LE deben tener en cuenta ambos conocimientos gramaticales, y el papel de la enseñanza de la gramática debe tender a activar ambos tipos de conocimientos”. Igualmente Martín (2008) asegura que el profesor de lenguas extranjeras debe saber que la enseñanza de la

gramática es funcional y que se deben presentar actividades que activen tanto el conocimiento gramatical explícito como el conocimiento gramatical implícito.

1.2.1.2 Gramática implícita

En una gramática implícita se elimina la terminología gramatical y se simplifican al máximo las explicaciones gramaticales confiando en que el aprendiente irá adquiriendo, de un modo natural y subconsciente, la gramática de la lengua meta (Cortés, 2000: 107). La instrucción implícita asume que el estudiante alcanza un dominio de la GO (gramática objeto) a través de la experiencia directa con el lenguaje [...] (Salazar, 2006: 15). Dicha instrucción se acerca a uno de los conceptos propuestos por Krashen (2002), la adquisición.

Savage et al (2010) señalan que la presentación de la gramática en forma implícita comienza con el uso de la estructura gramatical en un contexto significativo, el cual puede provenir de un visual del salón de clase, de una ilustración de un libro de texto o de la vida del propio profesor o de los alumnos.

Ahora bien, habiendo expuesto las principales diferencias entre la gramática explícita y la implícita puede surgir la siguiente pregunta entre los docentes: ¿Cuándo se debe optar por una aproximación implícita y cuándo por una explícita? De acuerdo con Savage et al (2010), existe una serie de variables que determinan la forma en que se deberá presentar la gramática a los alumnos, dichas variables son:

1. El nivel de dominio de idioma de los aprendientes (*language level*)
2. Nivel educativo (*educational background*)
3. Propósitos para el aprendizaje del inglés (*goals for studying English*)

De igual forma, estos autores afirman que la presentación de la gramática de forma implícita puede ser más efectiva en alumnos de un nivel básico de dominio del inglés que una instrucción explícita. Sin embargo, no se debe dejar de lado la presentación explícita incluso en los niveles básicos de la enseñanza de idiomas, pues el desarrollo de la competencia gramatical de los alumnos depende, en gran parte, de los conocimientos explícitos que éstos tengan sobre el funcionamiento de la lengua meta.

En resumen, la ausencia o presencia de contenidos y explicaciones gramaticales se da debido a dos tipos de aproximación a la enseñanza de lenguas a desarrollarse por los docentes de idiomas, la explícita y la implícita. En este punto es preciso recordar que el proceso enseñanza-aprendizaje no es unidireccional y que involucra tanto acciones y procedimientos tomados y dirigidos por los profesores como las acciones y procedimientos ejecutados por los mismos alumnos. Para resaltar el papel activo de los alumnos en este proceso, se deben abordar otros tipos de gramática que explican la forma en que éstos procesan la información gramatical, proceso propiciado por la intervención didáctica del docente: la gramática deductiva e inductiva.

1.2.1.3 Gramática deductiva

De acuerdo con Cortés (2000), la gramática deductiva es un modelo en el cual primero se enseña la regla y después se demuestra su aplicación con unos ejemplos. Martín (2010) propone que dicha explicación y aplicación de la regla debe complementarse con la práctica de los contenidos aprendidos por parte de los alumnos.

Por su parte, el Centro Virtual Cervantes apunta que en el aprendizaje deductivo el aprendiente realiza un proceso que va de lo general y abstracto (la regla) hasta lo particular (la lengua).

El aprendizaje deductivo de la gramática se relaciona primordialmente con la enseñanza tradicional. A pesar de ello, el “ahorro de tiempo” es una de las ventajas que ofrece su uso en el aula, además de que es más aceptada en sociedades en las que es culturalmente adecuado que el conocimiento se transmita de profesor a estudiante.

Durante este tipo de instrucción de la gramática, el profesor tiene el papel protagónico pues es él quien por medio de explicaciones determina el rumbo de la clase sin involucrar demasiado a los alumnos en ello. Por el contrario, como se verá a continuación la gramática inductiva vuelve al alumno un elemento activo de la instrucción.

1.2.1.4 Gramática inductiva

A diferencia de la gramática deductiva, la gramática inductiva involucra al alumno volviéndolo más participativo durante la instrucción. Es un tipo de gramática que se relaciona con procesos subconscientes del aprendizaje, en contraste con la gramática deductiva que se centra en los procesos conscientes del aprendizaje. Esta diferenciación se sobrepone a la distinción hecha por Krashen (2002) en su Teoría del Monitor entre adquisición y aprendizaje.

Cortés (2000:107) describe la gramática inductiva como “un modelo que parte de los datos observados e intenta establecer o descubrir las reglas generales o particulares capaces de

describirlos; es decir, se toma una serie de ejemplos y a partir de ellos se busca una regla válida.” Martín (2010: 65) apunta que “la gramática inductiva se centra en el alumno y no en el profesor, es el alumno el que, a partir de muestras reales de la lengua, elabora sus propias hipótesis acerca de la regla gramatical que rige el proceso”. Por su parte, el Centro Virtual Cervantes describe el aprendizaje inductivo como una de las formas de aprendizaje en las que el aprendiente realiza un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica.

Este tipo de gramática vuelve al alumno más independiente y responsable de su propio proceso de aprendizaje, además de brindarle grandes beneficios de tipo cognitivo pues debe involucrar un esfuerzo “extra”, por así decirlo, durante la instrucción. Esto debido a la constante formulación y comprobación de las hipótesis que se va planteando el alumno con relación al funcionamiento de la lengua, la cual le da la oportunidad de activar tanto su conocimiento implícito como explícito de la lengua meta para tales fines. Por medio del rechazo o comprobación de las hipótesis planteadas, ese conocimiento implícito y explícito se ve enriquecido.

El papel activo que el alumno posee en este tipo de aproximación no sólo le da independencia y responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje, también constituye una fuente motivacional de importancia y deriva en un aprendizaje más sólido.

Con respecto a la elección entre un enfoque u otro, Brown (en Handoyo 2006: 129) dice:

“[...] both deductive and inductive presentations can successfully be applied depending on the cognitive style of the learner and the language structure presented.”

1.2.2 Una aproximación híbrida a la enseñanza de la gramática.

Como se puede ver, cada una de las aproximaciones a la enseñanza de la gramática, la implícita, explícita, deductiva e inductiva, tiene sus bondades y contribuye al desarrollo de la competencia gramatical del alumno. Lo que favorece el desarrollo del conocimiento declarativo (explícito) e instrumental (implícito), que son indispensables para el uso de la lengua como vehículo de comunicación (Cortés. 2005). Es por este motivo que se debe aprovechar al máximo dichos beneficios; la mejor forma de hacerlo es optando por una aproximación híbrida a la enseñanza de la gramática, tal como apuntan Savage et al (2010: 19): *A “hybrid” presentation that introduces the grammar implicitly, in a meaningful context, and also includes explicit explanation of form, meaning, and use, should probably be the rule of thumb in most cases.*” Asimismo, los autores atribuyen la necesidad de optar por ambos tipos de aproximación al amplio rango del bagaje de información que cada alumno tiene: *“[...] adult ESL students have a wide range of backgrounds. Therefore, it may not be practical or desirable to employ a purely explicit or implicit approach when presenting grammar.”* No se puede saber a ciencia cierta cuánta información valiosa y relevante para el aprendizaje de una lengua extranjera traen los alumnos consigo. Sin embargo, los docentes pueden basar sus elección entre un tipo de aproximación a la enseñanza de la gramática u otra en su experiencia con respecto al punto gramatical y/o en las necesidades detectadas en sus alumnos.

Martín (2010: 65) indica: “la elección entre un tipo de aproximación inductiva o deductiva en muchos casos depende del enfoque metodológico adoptado, pero en la realidad, el profesor deberá decidir uno u otro según las necesidades y características de sus estudiantes, ya que hay alumnos que necesitan más una enseñanza deductiva y otros trabajan mejor con una inductiva, y [...] que en

la mayoría de las situaciones se precisa de los dos procedimientos para aprender y asimilar un contenido gramatical determinado.”

Martín (2008: 40) menciona al respecto que “...se trata por lo tanto, independientemente de presentar la gramática de manera deductiva o inductiva, de presentar la gramática [...] de una forma aplicada, funcional, de forma que permita a nuestros alumnos alcanzar sus objetivos comunicativos”. Asimismo, Martín (2010) indica que a pesar del ahorro de tiempo valioso de clase que brinda la enseñanza deductiva, la enseñanza inductiva ofrece aún más beneficios, pues es una gramática que se centra en el alumno.

Por su parte, el Centro Virtual Cervantes atribuye el uso de un método u otro al contenido gramatical o lingüístico que se pretende enseñar; sugiere que se debe optar por una aproximación inductiva cuando el contenido gramatical sólo presenta un número limitado de variables y la regla de su funcionamiento es evidente. Por el contrario, cuando el contenido lingüístico o pragmático que se quiere enseñar presenta muchas irregularidades o la regla no es obvia, entonces la enseñanza inductiva puede ser demasiado costosa en tiempo y esfuerzo en comparación con la deductiva. Por lo tanto, la estrategia más eficaz puede ser la combinación de la enseñanza inductiva y deductiva.

En resumen, las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la gramática expuestas por Salazar (2006) (deductiva explícita, deductiva implícita, inductiva explícita e inductiva implícita) son combinaciones posibles sobre la forma de abordar los aspectos formales de la lengua considerando, como bien se mencionó anteriormente, diversas variables como el nivel de dominio de la lengua de los alumnos, el nivel educativo, propósitos u objetivos para el aprendizaje, el enfoque metodológico adoptado, necesidades y características de los

alumnos, el bagaje de información de los alumnos, el contenido gramatical o lingüístico, el tiempo con el cual se cuenta para abordar dichos contenidos en un curso de idiomas, etc.

No obstante estas variables, la combinación más recurrente será la inductiva-explícita, esto a pesar de que, de acuerdo con Alonso y Martínez (2009), esta combinación de lo explícito y lo inductivo ha sido considerada durante mucho tiempo como imposible en la enseñanza de lenguas.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma se desencadenan procesos, no solo por parte de los docentes sino también por parte de los alumnos, quienes traen consigo una serie de conocimientos que permiten que dicho proceso pueda darse.

1.2.3 Gramática de aprendizaje

El proceso de enseñanza aprendizaje es bidireccional y multidimensional, se integra por dos polos, por un lado el tratamiento pedagógico de las unidades lingüísticas y por otro los procesos cognitivos que desencadenen el aprendizaje. En este último aspecto radica la importancia de describir lo que el alumno trae consigo para poder interactuar en la clase de LE y que se pueda desencadenar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta. De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la gramática descriptiva le da al alumno un panorama del uso real de la lengua meta, pero ¿cómo logra el alumno comprender dichas descripciones? El alumno cuenta con un sistema interiorizado de conocimientos gramaticales que le permiten participar activamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se ve enriquecido por la constante formulación y comprobación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta, así como por las explicaciones gramaticales tanto de tipo explícito, implícito, inductivo y deductivo. A este tipo de gramática se le conoce como la gramática del alumno.

Para Driven (1990: 2) la gramática del alumno es una gramática interiorizada que le permite comprender y producir la lengua meta, donde “[...] *the learner’s grammar is the actual knowledge of the learner at any given stage.*” Por su parte Cook (1992) considera la gramática de aprendizaje como: “[...] *the knowledge of language that the speaker possesses in the mind known as grammatical competence.*” Este conocimiento gramatical que el alumno tiene le permite saber qué decir, cómo y cuándo decirlo.

1.2.4 Gramática Pedagógica

La gramática pedagógica (GP) es de carácter global, ecléctica, flexible, pues debe atender a las necesidades de construcción del conocimiento tanto explícito como implícito, o como Estévez (1998: 384) indica, “una gramática pedagógica se inserta en un marco global donde se integran tanto los aspectos relacionados al significante como los implicados en el significado.”

Una gramática pedagógica instruye a los alumnos acerca de la lengua y su funcionamiento para la comunicación y con ello se va formando una serie de reglas psicológicas que conforman el interlenguaje.

La gramática pedagógica hace esto posible facilitando una reflexión consciente (*consciousness rising*) definida por Sharwood en Alonso y Martínez (2009: 1) como: “medios por los cuales hacemos conscientes a los aprendices de ciertos aspectos de la gramática”. Asimismo, los autores mencionan que el principal objetivo de la gramática pedagógica es que las reglas lingüísticas se incorporen o integren a lo que se conoce como reglas psicológicas o interlenguaje. Al respecto, Castro (2004) al respecto añade que una gramática pedagógica debería proporcionar descripciones explícitas de las estructuras gramaticales de una lengua y su uso expresadas de manera sencilla y clara.

Según Alonso y Martínez (2009), hay dos formas para que dichas reglas lingüísticas se incorporen como parte de las reglas psicológicas que integran el interlenguaje, estas formas son la enseñanza explícita deductiva y la enseñanza explícita inductiva. Apuntan también que las reglas psicológicas no siempre coinciden con las reglas lingüísticas que se les presentan a los alumnos durante la instrucción, pues su construcción depende de la interpretación de los datos que se les presenten, es decir, el *input*.

La correcta interpretación de los datos es pieza clave, de ello depende que los alumnos desarrollen su interlenguaje de manera óptima. A este respecto Estévez (1998: 384) afirma: “[...] hace falta establecer un puente que relacione [...] las gramáticas formales y el trabajo que se realiza en el aula de LE, activo y personalizado, en el que la reflexión gramatical resulte algo vivo y rentable, que parta del uso, de realizaciones lingüísticas concretas y de la experiencia lingüística también concreta del grupo de aprendices.”

Es precisamente la construcción de ese puente para facilitar la interpretación de los datos una de las finalidades de la gramática pedagógica.

Por lo tanto, se puede decir que una gramática pedagógica:

- Toma en cuenta las necesidades de los alumnos
- Trabaja tanto la forma y el significado como el uso real de las unidades lingüísticas
- Promueve el desarrollo del interlenguaje facilitando el paso de las reglas lingüísticas para la posterior formulación de las reglas psicológicas.
- Facilita la reflexión consciente y activa de las regularidades de la lengua meta
- Es de carácter global, ecléctica y flexible
- Facilita la construcción del conocimiento implícito y explícito
- Le permite al profesor liberar el lenguaje del alumno y enriquecerlo.
- Desarrolla la competencia gramatical en la lengua meta.

Así bien, hay tanto alumnos como docentes que opinan que una lengua se aprende mejor sin la enseñanza de reglas gramaticales para desarrollar una competencia comunicativa eficaz y asertiva, a diferencia de otros que opinan que el dominio de las regularidades de la lengua se traduce en el dominio de la lengua meta en la comunicación.

En el siguiente apartado se dará una definición más precisa de Gramática Pedagógica.

1.2.4.1 Definición de Gramática Pedagógica

Las gramáticas prescriptiva y descriptiva se ligan directamente al sistema y a su funcionamiento, mientras que la gramática como sistema interiorizado se relaciona con los usuarios y describe el sistema que, por medio de su uso, permite la comunicación y la estructuración de unidades lógicas. Por otra parte, la gramática se refiere a “[...] la suma del conocimiento académico de la gramática y del conocimiento de la gramática de LE (es decir, aquello que es útil al estudiante, solamente los aspectos gramaticales útiles y necesarios para un hablante no nativo) además de ciertas técnicas y habilidades didácticas” (Martínez, 2008: 32)

Se tiene entonces por un lado la gramática del alumno o la gramática como sistema interiorizado, por el otro se encuentra la lengua como sistema y, en el medio, la gramática del profesor, quien sirve como intermediario entre las dos anteriores. No basta con que el profesor sepa las regularidades de la lengua meta, es necesario que sepa enseñar esas regularidades. Es por ello que se requiere entender cómo se integran las gramáticas prescriptiva y descriptiva al sistema interiorizado de los alumnos y qué hacen los docentes para que ello suceda.

La gramática pedagógica surge precisamente como un puente didáctico entre las gramáticas del sistema lingüístico y el sistema interiorizado del alumno, teniendo como intermediario al profesor. La siguiente imagen ilustra con claridad las relaciones entre estos elementos:

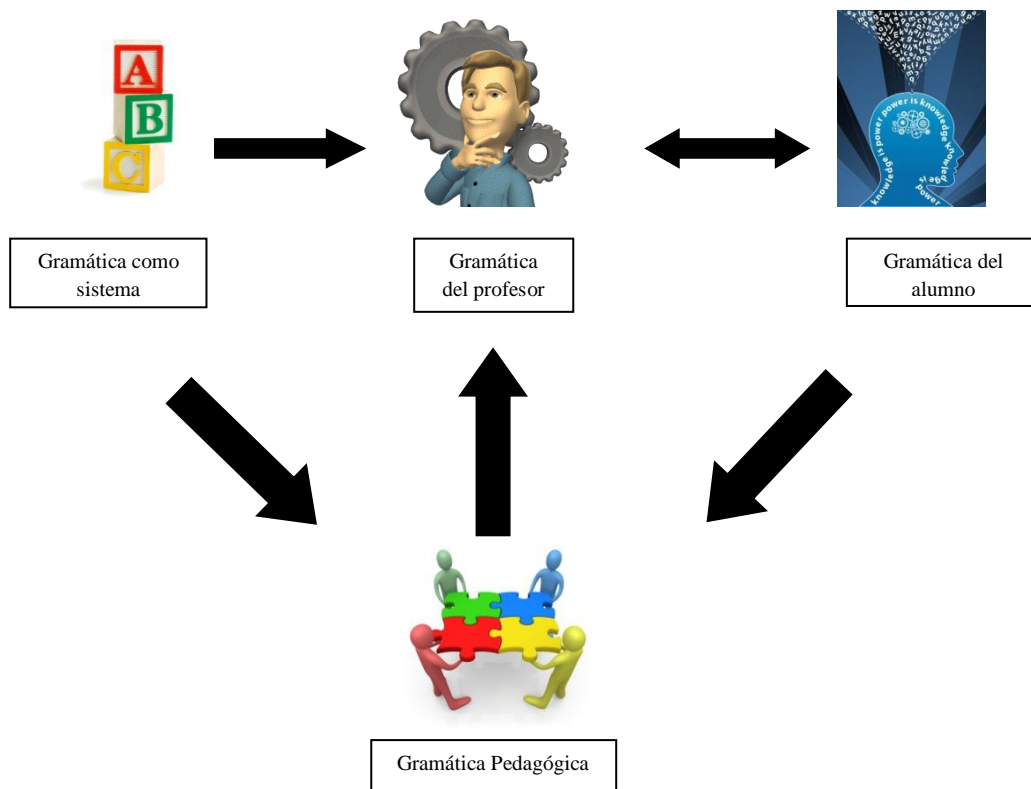


Fig. 1. La Gramática Pedagógica como puente didáctico.

Imágenes tomadas de: <https://www.google.com.mx/imghp?hl=es&tab=wi>

De acuerdo con Odlin (1994:1) una gramática pedagógica es “el tipo de análisis e instrucción gramatical diseñado para las necesidades de los estudiantes de segundas lenguas”. Para Cortés (2005: 103) “una Gramática Pedagógica deberá ocuparse no sólo de la gramaticalidad y aceptabilidad de las frases, sino también de los aspectos pragmáticos observables en el uso real de la LE”. Por lo tanto, una gramática pedagógica es una instrucción cuidadosa, sistemática, diseñada para atender necesidades específicas, y basada en el uso real y común de la lengua meta.

Asimismo, el Diccionario de Términos ELE del Centro Virtual Cervantes define la gramática pedagógica como “un conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de segundas lenguas se promueve un mejor desarrollo de la interlengua de los aprendientes.”

Odlin (en Castro 2004) indica que la gramática pedagógica es un híbrido orientado a la práctica cuyo propósito es cubrir las necesidades de los alumnos; dicha postura es compartida por Fernández en Estevez (1998) que afirma que una gramática pedagógica debe hacer uso de las diferentes teorías, conceptos y métodos dependiendo del nivel de análisis y de proceso de enseñanza-aprendizaje.

De estas definiciones se entiende con claridad que se puede recurrir a cualquier medio, recurso, aproximación, metodología o teoría de la enseñanza-aprendizaje de lenguas con el fin de instruir a los alumnos sobre la gramática de la lengua meta considerando sus necesidades específicas con el fin de que se comuniquen adecuadamente. Con ello el aprendiente irá formando y reformulando una serie de reglas psicológicas que conformarán su interlenguaje y promoverán su desarrollo.

Como ya se mencionó, una Gramática Pedagógica requiere de una instrucción cuidadosa y sistemática, por lo cual se integra de diversos componentes, los cuales a continuación se describen.

1.2.4.2 Componentes de una Gramática pedagógica

Una gramática pedagógica se compone de cuatro partes:

1. Identificación del punto problemático.

2. Descripción de los factores afectivos, cognoscitivos, personales y afectivos del alumno; es decir, la descripción del proceso psicolingüístico y cognoscitivo del aprendizaje de una lengua extranjera.
3. Descripción del punto gramatical problemático elegido, en este caso será el uso de los adverbios *so* con sus variantes *so many*, *so much*, *so few*, *so much* y *such* con sus variantes *such a* y *such an* en su función de intensificadores.
4. Elaboración de una batería de ejercicios que aborde el punto lingüístico elegido y atienda la producción oral, la producción escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita.

Para este último punto se tomará como referencia el modelo tridimensional de Larsen-Freeman, abordado en el capítulo 2, en el que se contempla la forma, el uso y el significado como elementos o componentes permanentes de cualquier punto lingüístico.

CAPÍTULO 2 BASES TEÓRICO METODOLÓGICAS

El presente capítulo tiene la intención de abordar algunas bases teórico metodológicas que se consideran relevantes para los fines del presente trabajo de investigación. Algunas de las teorías que se abordarán son el Constructivismo, la Teoría del Monitor en la que se distingue entre adquisición y aprendizaje, la Teoría del *input* y *output* estructurado, la Competencia Comunicativa, diversas metodologías de la enseñanza de lenguas, interlenguaje, análisis de errores y el Modelo Tridimensional de Larsen-Freeman.

2.1 Constructivismo

El constructivismo tiene su origen en los griegos en el año 490 a. C. y se desarrolla en el siglo XX con los estudios de L. Vigotsky (Enseñanza Guiada), J. Piaget (Desarrollo Individual), Ausubel (Aprendizaje Significativo) y Brunner (Aprendizaje por Descubrimiento).

Según Cerezo (2008: 6), el constructivismo propone que el individuo se construye a sí mismo día a día por su interacción entre el medio externo e interno, que la razón y la emoción van unidos, que el conocimiento es una construcción del ser humano y no es una copia de la realidad y que dicha construcción es social, es decir, se crean "constructos" sociales con significado compartido.

Asimismo, Cerezo (2008: 6) apunta que el Constructivismo tiene los siguientes principios:

1. El alumno es responsable de su propio proceso de aprendizaje
2. La construcción de conocimiento se hace sobre otros contenidos ya elaborados que el alumno posee previamente.

3. El facilitador debe crear las condiciones que faciliten el proceso y guiar al alumno para que el aprendizaje sea significativo.

De acuerdo con Cerezo (2008: 7):

El Constructivismo es una concepción participativa del proceso de aprendizaje en el que el docente y el alumno están en el mismo nivel jerárquico, en el que el alumno es activo (plantea problemas, busca soluciones, construye y reconstruye información) y en el que se fomenta la autonomía del alumno como finalidad de la educación y del desarrollo.

Para que estas características se puedan dar o desarrollar dentro de la corriente Constructivista, es indispensable que el docente tome en cuenta los conocimientos previos del alumno como punto de partida para la instrucción, que considere sus recursos cognitivos, afectivos y valorativos y que recuerde que el proceso de enseñanza aprendizaje no es unidireccional (transmisión de conocimientos del profesor al alumno).

Además, se debe tomar en cuenta que un aprendizaje es significativo para los alumnos siempre y cuando el docente propicie un ambiente en el que el alumno logre establecer relaciones entre sus conocimientos, actitudes y valores con la nueva información y las nuevas experiencias.

Se sabe que el objetivo principal de la enseñanza de lenguas es el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. El aprendizaje de una lengua, el inglés en este caso, se beneficia de la labor docente, es decir, del diseño de actividades de entrada o de comprensión (*input*) y de salida o producción (*output*) correctamente o adecuadamente secuenciadas y estructuradas. Para poder lograr el desarrollo de la competencia comunicativa, el diseño de dichas actividades debe auxiliarse de los supuestos teóricos de la Teoría del Interlenguaje, la Teoría del Análisis de errores, del Constructivismo como teoría

de aprendizaje y de la teoría de la enseñanza de lenguas que más se ajuste a los objetivos de la instrucción y las necesidades de los alumnos.

2.2 Definición de adquisición y aprendizaje

Los conceptos *adquisición* y *aprendizaje* surgen como respuesta a las interrogantes que se tenían con respecto a la manera en que se interioriza una lengua. Krashen (2002), con su Teoría del Monitor, establece las diferencias que subyacen a estos conceptos. Igualmente indica que los adultos tienen estos dos sistemas para desarrollar su competencia en una lengua extranjera; por un lado relaciona el conocimiento subconsciente del lenguaje con la adquisición y por otro lado relaciona el conocimiento consciente con el aprendizaje. Más claramente, la adquisición se puede comparar con la forma en que un niño aprende su lengua materna, este proceso supone la presencia de una interacción significativa en la lengua meta, una comunicación natural centrada en el mensaje, una falta de corrección de errores y una enseñanza de tipo implícito. Por otro lado, el aprendizaje es un proceso consciente que se beneficia de la corrección de los errores y de las explicaciones gramaticales de tipo explícito. Por medio de la exposición consciente del alumno a las regularidades lingüísticas, éste puede comprender de una mejor manera la forma en que funciona el sistema lingüístico y con ello facilitar la adquisición. El Monitor se refiere al conocimiento consciente de la lengua extranjera que el alumno posee y que ayuda a que sus producciones sean más precisas día a día, pues es una “herramienta” que con el tiempo y su constante uso mejora la competencia comunicativa de los alumnos.

Krashen (en Mayor: 1994) indica que en ocasiones se utiliza el término *adquisición* para referirse al manejo de una lengua que se consigue de forma espontánea en un contexto

natural, mientras que el término *aprendizaje* tiende normalmente a vincularse a una actividad intencional, que conlleva una actividad complementaria de tipo instruccional, la mayor parte de las veces en un contexto institucional. Sin embargo, y a pesar de que existen diferencias entre estos procesos, no se pueden separar pues ambos se interrelacionan en el aprendizaje de una lengua.

2.3 Competencia Comunicativa

El concepto de Competencia Comunicativa fue usado por primera vez por Hymes en los años 70 y surge como resultado de las críticas de la Gramática Generativa. Dicho concepto se ha visto beneficiado por los avances en diversas disciplinas como la pragmática, la psicolingüística y la filosofía. Hymes (1971) señala que la competencia comunicativa es un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse.

El Centro Virtual Cervantes describe la competencia comunicativa como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla.

Pilleux (2001) afirma que la competencia comunicativa es una suma de competencias dentro de las cuales se encuentra la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la psicolingüística; a su vez dice que cada una de estas competencias se compone de "subcompetencias", a saber:

1.- Competencia lingüística: Conocimiento que se tiene sobre los planos que integran el sistema de la lengua: morfológico, sintáctico, fonético, semántico y fonológico. Es lo que se conoce como gramática tradicional.

2.- Competencia sociolingüística: Se refiere a las reglas de interacción social e incluye la competencia interaccional y cultural.

3.- Competencia pragmática: es la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua. Esta competencia se compone las siguientes “subcompetencias”: competencia funcional, implicatura y presuposición.

4.- Competencia psicolingüística: se refiere a la personalidad del alumno, la sociocognición y el condicionamiento afectivo.

En resumen, el desarrollo de estas cuatro competencias deriva en la evolución de la competencia comunicativa de los hablantes de una lengua extranjera convirtiéndolos en personas capaces de comunicarse en una diversidad de contextos, de una forma gramaticalmente correcta y adecuada tomando en cuenta el contexto sociocultural en el que se encuentran. Para que esto suceda, el docente debe poner especial atención a los materiales que presenta a sus alumnos, las actividades de aprendizaje que diseña y su adecuada secuenciación, pues, en gran medida, de ello depende que los alumnos produzcan oraciones tanto orales como escritas que vayan de acuerdo a su nivel de dominio de la lengua meta.

2.4 *Input y Output estructurado*

Los alumnos de lenguas extranjeras se ven expuestos a una gran variedad de materiales con fines didácticos. Sin embargo, no toda esta información es procesada en su totalidad, de

forma adecuada o de una forma que beneficie al máximo el desarrollo de su interlenguaje. Para que esto suceda se debe poner especial atención en la forma en que estos materiales se presentan y lo que ellos contienen con relación a aspectos lingüísticos.

El *input*, también conocido como aducto, se refiere a las muestras orales o escritas de la lengua meta, a las que el aprendiente es expuesto durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso (Instituto Cervantes, 2012).

Por otro lado, el *output* o educto se refiere a la lengua que el aprendiente produce, ya sea de forma oral o escrita, y que ayuda a estimular la adquisición (Instituto Cervantes, 2012).

Según Alonso (2004: 2), el procesamiento del *input* fue primero impulsado por VanPatten e indica que es un tipo de instrucción que induce al aprendiz a dirigir su atención hacia las formas a través de las cuales se expresa el contenido. Es decir, se trata de manipular exteriormente procesos atencionales internos con el fin de facilitar la adquisición. Este tipo de manipulación tiene por objeto fijar la atención del alumno hacia aspectos formales del *input*.

VanPatten (en Alonso 2004: 8) da una serie de características que debe tener el *input* estructurado:

- Enseñar sólo una cosa cada vez.
- Mantener el significado siempre presente.
- Los aprendices tienen que hacer algo con el *input*: mostrar acuerdo o desacuerdo, seleccionar entre alternativas, tachar lo que no es válido; es decir, deben demostrar que comprenden.
- Usar *input* oral y escrito.

- La secuencia es: de la frase al discurso.
- Mantiene las estrategias de procesamiento psicolingüístico en mente.

Sería ideal que todo lo que se le presenta a los alumnos lo asimilen y lo aprendan, sin embargo una parte no logra ser incorporado a los conocimientos de los alumnos. La porción de información que se logra incorporar a los conocimientos que un alumno posee de la lengua meta es a lo que se llama *intake*.

Durante una instrucción de tipo tradicional los docentes presentan a sus alumnos una determinada estructura, la cual posteriormente practicarán o utilizarán en sus producciones propiciando con ello una repetición mecánica que no es reflejo de la comprensión o incorporación de dichas estructuras en su sistema interiorizado de la lengua meta. Por el contrario, si se presentara a los alumnos un *input* estructurado, éste facilitaría la comprensión y se les guiaría en la construcción de sus propios conocimientos por medio de la atención a las formas objetos de la instrucción en un determinado momento.

En palabras de Fernández (1999: 2), el *input* estructurado son fragmentos de discurso y oraciones intencionalmente manipulados portadores de significado que se escuchan u observan durante las actividades. Por otro lado, todo lo que el alumno hace con el *input* que lo lleva al *intake* se denomina procesamiento del *input*.

Este tipo de Instrucción de Procesamiento facilita mucho la adquisición de la lengua meta, por eso, según Alonso (2004) este tipo de instrucción es más beneficiosa que la instrucción tradicional de la gramática.

Según VanPatten (1996: 64), hay dos los tipos de actividades que la Instrucción de Procesamiento contempla: las actividades referenciales y las actividades afectivas. Igualmente indica la diferencia entre ellas y dice que las actividades referenciales son aquellas en las que los contenidos del *input* giran en torno a una tercera persona y son

actividades que monitorean y comprueban la comprensión del alumno, por lo tanto implican que existe una respuesta correcta y una incorrecta. Por otro lado indica que las actividades afectivas no tienen una respuesta correcta o incorrecta, son actividades en las que los alumnos pueden mostrar acuerdo, desacuerdo, verdadero o falso según su información personal, es decir, son actividades en las que las respuestas proporcionadas son indicadores de sus opiniones, creencias, sentimientos y circunstancias personales.

El *output* es otro de los elementos que se encuentran presentes dentro de la Instrucción de Procesamiento, éste se refiere a las producciones de los alumnos. Según Arnaiz y Peñate (2004), hasta antes de 1985 se creía que el *output* no constituía parte del mecanismo de aprendizaje. Asimismo, aseguran que fue hasta los estudios de Swain, publicados en ese año, que se establece que el *output* tiene funciones independientes del *input*. Estos autores identifican las siguientes funciones del *output*:

- Potencia la fluidez, entendida ésta como la habilidad de hablar con propiedad en varios contextos, y la automatización del procesamiento. (Scarcella y Oxford en Arnaiz y Peñate, 2004). Esto se logra mediante el diseño de tareas que favorezcan el paso de las estructuras de un procesamiento controlado a uno mecánico.
- Favorece la concienciación (*noticing*: darse cuenta de lo que no sabe o conoce solo en parte) la cual activa procesos cognitivos generadores de conocimiento lingüístico nuevo o consolidar el conocimiento ya existente.
- Comprobación de hipótesis (*Hypothesis testing*): el *output* se reformula mediante la retroalimentación.
- Reflexión sobre la lengua: función metalingüística (*conscious reflection*). La habilidad metalingüística se refiere a la capacidad de un aprendiz para considerar la

lengua no como un medio para expresar ideas o para comunicarse con sus compañeros, sino como una vía para investigar sobre la propia lengua.

Con respecto al papel del *output* en la adquisición de la lengua, Arnaiz y Peñate (2004: 55) afirman que éste constituye una herramienta fundamental para fomentar, por un lado, la interacción entre los factores internos del estudiante (su propia competencia interlingüística) y los factores externos (el *input* posterior, la interacción y la intervención pedagógica) y, por otro, la interacción entre los propios estudiantes, la cual puede llevar a una reflexión de carácter metalingüístico.

Según la Instrucción de procesamiento, el proceso de adquisición de una lengua extranjera se beneficia de un *input* adecuadamente manipulado que facilita la incorporación de nuevos elementos lingüísticos que se manifiestan en el *intake* y que a su vez son la base para la producción lingüística o *output* de los alumnos, cuya función primordial es la consolidación de los nuevos conocimientos.

2.5 La gramática en las metodologías.

La aparición de corrientes metodológicas de la enseñanza de lenguas no es algo nuevo; según afirma Cortés (2005), desde el siglo XVI ya existían dos corrientes antagónicas: la gramatical y la conversacional. Más tarde, con los aportes de la sociolingüística, la pragmática, la psicolingüística, el análisis del discurso, etc., se desarrollaron diversos métodos para la enseñanza de lenguas, muchos de los cuales, aunque de formas diferentes, contemplan la instrucción gramatical dentro de sus supuestos. A continuación se describirá brevemente el papel de la gramática en algunas de las metodologías más significativas del siglo XX.

1. Método Gramática-traducción

Este método fue utilizado entre el siglo XVIII y el siglo XIX para la enseñanza del latín y el griego y años más tarde se usó también para enseñar algunas otras lenguas como el francés, al alemán y el inglés. Según este método, la lengua se aprendía por medio de la comprensión de una regla gramatical y la memorización de listas de vocabulario, lo cual servía para la traducción de textos. Las explicaciones gramaticales y de vocabulario se dan en la lengua materna, lo cual no favorecía en nada la habilidad auditiva y los procesos cognitivos se veían reprimidos.

2. Método Directo

Este método surge a principios del siglo XX como respuesta al método Gramática-Traducción. Este método, según explica Hernández (2000), establece una relación entre la palabra en la lengua meta y el objeto o cosa a la que ésta se refiere; es decir, se suprime el uso de la lengua materna usada como puente entre la realidad y la lengua meta. Esto por el hecho de que supone que los procesos de adquisición de la lengua materna y la lengua meta son iguales, la única diferencia es la edad en que se adquieren. Este método se enfoca en desarrollar primordialmente la habilidad oral sin desatender las otras tres habilidades lingüísticas, la producción escrita, la comprensión oral y la comprensión lectora. La gramática, por lo anteriormente mencionado, es enseñada de forma inductiva y se evitan los errores para no formar malos hábitos.

3. Método Audio-lingual.

Este método surge durante la Segunda Guerra Mundial y considera la lengua hablada como la habilidad principal a desarrollar por ser usada para la comunicación social. La repetición

oral, la asociación de imágenes con palabras, los ejercicios mecánicos, los ejercicios de imitación de patrones y una guía de estudio bien detallada constituyen los medios para lograr un fin, es decir, el aprendizaje de la lengua meta. Al igual que el Método Directo, el Método Audio-lingual ve el aprendizaje de lengua como una acumulación de hábitos y como una forma de conducta social; es decir, no le da importancia a la parte racional y consciente del aprendizaje. Los laboratorios de lenguas y la enseñanza programada fueron diseñados para este método con el fin de minimizar los malos efectos de la repetición mecánica y de costumbres conductistas. Las nuevas estructuras lingüísticas introducidas a los alumnos debían ser fragmentadas y posteriormente practicadas hasta llegar a la automatización antes de ser usadas en conversaciones libres; este hecho refleja la influencia conductista del método.

Durante la segunda mitad del siglo XX surgieron algunos métodos que, aunque hicieron algunos aportes, no tuvieron un impacto significativo en la metodología de la enseñanza de lenguas. Estos métodos, según Hernández (2000: 147), “están basados en el enfoque humanista, por estar relacionados con esta teoría psicológica”. La teoría humanista contempla las creencias, valores, percepciones, la personalidad, las emociones y los sentimientos del alumno para ayudarlo en su crecimiento personal. Entre estos métodos están la sugestopedia de Lazanov, en la que se llevan a cabo ejercicios de relajación, autoestima y autocontrol. Asimismo, se encuentra el Método de la Vía Silenciosa de Gattegno en el que se desarrolla la creatividad del alumno, se fomenta la resolución de problemas y el descubrimiento. Otro método es el RFT de Asher (Respuesta Física Total), el cual combina el habla con la acción y pretende enseñar la lengua a través de la actividad física.

4. El Enfoque Comunicativo.

Este enfoque surge en la década de 1970 y utiliza muchas de las ideas propuestas por los métodos que lo anteceden.

Es un enfoque que gira en torno al desarrollo de la competencia comunicativa tomando en cuenta el contexto en el que se produce la comunicación y la intención comunicativa de sus protagonistas. Para lograr tales fines, la gramática es considerada parte fundamental en la instrucción, pues la competencia gramatical forma parte indispensable de la competencia comunicativa. Bajo este enfoque, un alumno adquiere una competencia gramatical cuando hace uso y conoce el sistema en términos del código lingüístico, el léxico, morfología, pronunciación, sintaxis y ortografía (Martín: 2008).

Con respecto a la enseñanza de la gramática en el Enfoque Comunicativo, Romero y Roseli (2000) indican que no hay que enseñar gramática de una manera explícita directa (deductiva) sino que se deben crear actividades de concienciación gramatical bajo los supuestos de la enseñanza explícita indirecta (inductiva) de la gramática para que el alumno pueda construir su conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua meta por medio de un descubrimiento progresivo. Asimismo, indican que es un tipo de instrucción de la gramática basada en el alumno, en la que el profesor juega un papel de facilitador del proceso de análisis y comprensión.

Por su parte, Gómez y Zanón (1994) dicen que a diferencia de los métodos anteriores, el Enfoque Comunicativo optó por una instrucción que desarrollara la competencia comunicativa pero no supo diseñar actividades que incorporaran las características de las comunicativas. De igual forma indican que este método, para sus actividades de aprendizaje, sigue un esquema similar al Método Audio-lingual; en una primera fase la

presentación esquemática del punto gramatical seguida de una batería de ejercicios estructurales.

5. El Enfoque Basado en Tareas

El Enfoque Basado en Tareas surge en 1990 para llenar ese vacío del Enfoque Comunicativo, su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el diseño de actividades que faciliten el uso real de la lengua y desarrollen la competencia comunicativa. Esto se hace posible mediante fórmulas (tareas gramaticales) que desarrollan la concienciación gramatical.

Gómez y Zanón (1994) definen las tareas gramaticales como “[...] actividades o ejercicios diseñados para provocar en el alumno un proceso de reflexión formal que, tras sucesivas etapas de creciente complejidad, le conducirá hacia la observación de una parte del sistema o incluso hacia el autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta.” (p.91)

2.6 Interlenguaje y análisis de errores.

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje sería ideal que los docentes enseñaran una serie de contenidos lingüísticos y que los alumnos los aprendieran sin cometer errores. Sin embargo se sabe que esto no es posible.

Para poder entender la importancia del interlenguaje y el análisis de errores se debe poner en claro el concepto de *error*. Para Blanco (2012), un error siempre es “una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma [...] lingüística [...] cultural, pragmática, etc”. El

error es, para el Conductismo, algo que debe evitarse a toda costa para así no generar malos hábitos en los alumnos.

A diferencia del Conductismo, el Constructivismo ve el error como algo positivo, como un punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes, es una “herramienta de construcción” que en vez de sancionarse debe utilizarse a favor de la instrucción. “El error es principio de conocimiento y camino habitual de enseñanza-aprendizaje” (Torre en Suarez, 2012: 29). Torre (en Suarez: 2012: 30) menciona una serie de características del error:

1. Es un principio de conocimiento, es relativo y conduce a nuevos caminos y exploraciones.
2. Es un material para aprender y no debe verse como obstáculo o riesgo sino como algo positivo, con potencial constructivo, didáctico y creativo.
3. No puede verse como un fin, sino como una estrategia que permita dar enfoque al proceso y no al resultado.

El Análisis Contrastivo surge como alternativa para la prevención de los errores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Este análisis establece que los errores de los alumnos se pueden pronosticar por medio de la identificación de las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna (Centro Virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE). Este análisis se llevaba a cabo con el fin de evitar la producción de errores en la clase de LE; es decir, el error seguía teniendo un valor negativo.

No fue hasta los años 70 que nuevos estudios detectaron que algunos errores no podían atribuirse a la interferencia de la lengua materna y se comenzaron a estudiar los errores en sí mismo; así es como nace el Análisis de Errores. Este análisis surge como puente entre el Análisis contrastivo y el interlenguaje, definido como “sistema interiorizado que el alumno posee sobre la lengua meta, con características personales y propias que van pasando por etapas de reajustes”; es considerado por la autora como “el motor del proceso de aprendizaje” (Blanco, 2012).

Desde esta perspectiva, el error viene a ocupar un papel protagónico en dicho proceso y es a partir del desarrollo del Análisis de Errores que se le da un valor positivo. Bajo este nuevo enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje, el error, según Blanco (2012), es “un síntoma de la situación de la interlengua del alumno”.

Con respecto al análisis de errores, M. Burt., H. Dulay y S. Krashen (en Santos 1990: 169) señalan lo siguiente:

- a. ha supuesto una contribución significativa a la lingüística aplicada;
- b. ha elevado el estatus del error y ha ampliado el ámbito de sus fuentes y de ser considerado algo negativo, ha pasado a ser parte inevitable en el proceso de aprendizaje;
- c. indica a los profesores qué áreas ofrecerán mayor dificultad en el aprendizaje y con ello, el profesor será consciente del punto del proceso en que se encuentra el alumno y el investigador sabrá qué estrategias está utilizando el alumno;
- d. establece una jerarquía de dificultades, iluminando las prioridades en la enseñanza;

- e. produce material de enseñanza y revisa el que se tiene y que no resulta adecuado;
- f. construye exámenes que son relevantes para determinados objetivos y niveles.

El análisis de errores provee información valiosa para determinar las prioridades de la instrucción. La enseñanza de un punto lingüístico según el modelo de Larsen-Freeman, puede abarcar todos o alguno de los aspectos que lo integran, la forma, el uso y el significado.

2.7 Modelo tridimensional de Larsen-Freeman.

El aprendizaje del inglés no solo requiere del dominio de sus reglas lingüísticas; se requiere del conocimiento de esas reglas, de sus usos en la comunicación y de los significados que ellas transmiten.

Hasta ahora se ha visto que una GP tiene el propósito de promover y guiar los procesos de aprendizaje en la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera basándose principalmente en las necesidades lingüísticas de los alumnos. Las problemáticas que los alumnos presentan pueden deberse a que su conocimiento sobre la estructura de una cierta unidad lingüística es deficiente, a que no identifican cuándo usar dicha estructura o a que no saben qué significado tiene en un determinado contexto. Para poder diseñar actividades que atiendan específicamente el área en la que los alumnos están teniendo dificultades, es preciso identificar de forma precisa la o las dimensiones en las que se enfocará, para lo cual se usará el Modelo Tridimensional de Larsen-Freeman.

Para Larsen-Freeman (1991: 280), la enseñanza de la gramática significa posibilitar a los alumnos de lenguas para usar las formas lingüísticas de forma precisa, significativa y apropiada. En esta definición se logra percibir nuevamente el carácter tridimensional de la enseñanza de la lengua con los aspectos que atañen a la formulación correcta de unidades

lingüísticas, a los significados que éstas transmiten y sus implicaciones pragmáticas. Larsen-Freeman (1991) propone un modelo que contempla estos tres aspectos: la forma, el significado y el uso de las unidades lingüísticas; existe una correlación entre estos tres aspectos; si se modifica uno de ellos, los otros dos sufrirán cambios. La siguiente imagen muestra dicha correlación entre los tres aspectos.

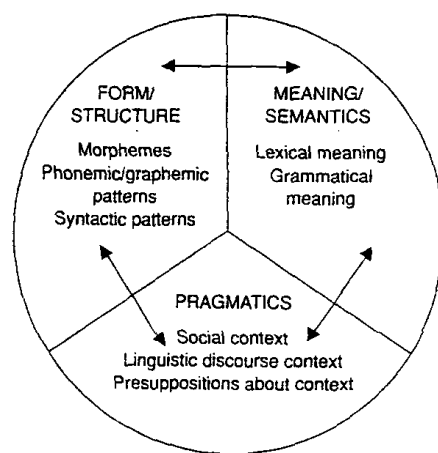


Fig. 2: Modelo tridimensional de Larsen-Freeman. Relación forma-uso-significado
 Imagen tomada de Larsen-Freeman (1991: 280)

Como puede verse en la imagen anterior, una gramática pedagógica se enfoca en los puntos problemáticos identificados en los alumnos; sin embargo, los docentes deben tener muy en claro la importancia de detectar certeramente dichos puntos y el o los aspectos (ya sea la forma, el significado o el uso) en los que se debe trabajar. Es necesario recordar que una gramática pedagógica debe atender aspectos específicos del punto gramatical conflictivo con el fin de brindar una solución de tipo correctivo. En muchas ocasiones se deberá trabajar más de uno de los aspectos del modelo de Larsen-Freeman, sin embargo es preciso tener en cuenta que dichos aspectos deberán ser tratados de forma integral y no por

separado, pues en la comunicación real la forma, el significado y el uso forman un “todo comunicativo”.

CAPÍTULO 3 DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS INTENSIFICADORES SO Y SUCH.

El presente capítulo expone el funcionamiento de los intensificadores *so* y *such* de manera general. Dicho punto gramatical se aborda desde la perspectiva del inglés como L1 y como LE. De igual forma se observan y distinguen diferencias estructurales entre el español y el inglés sobre el funcionamiento de *so* y *such* utilizados tanto como intensificadores como en su funcionamiento dentro de oraciones de causa y efecto junto con la conjunción *that*. De las diferencias observadas en dicho análisis contrastivo se desprenderá una propuesta pedagógica para el tratamiento de los puntos conflictivos.

3.1 Sistema lingüístico de los intensificadores *so* y *such*.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, un intensificador es una palabra empleada en determinadas estructuras oracionales para establecer una comparación. Vigar Tauste (en Fernández, 2005) utiliza el término “realce lingüístico” para hacer referencia a la intensificación, el cual define como un recurso del hablante para destacar una parte de su enunciado que puede ser una cualidad, un objeto, un sujeto, una acción, etc. Por su parte Briz (en Fernández, 2005) considera la intensificación como una categoría pragmática que utiliza diversos recursos morfológicos, sintéticos y léxicos para obtener sus objetivos.

En el siguiente apartado se detalla el concepto de intensificador y su función.

3.1.1 Las gramáticas para el inglés como L1.

Crystal (2008: 248) describe un intensificador como:

A term used in some grammatical classifications of words to refer to a class of adverbs which have a heightening or lowering effect on the meaning of another element in the sentence.

También es definido como “una palabra, especialmente un adverbio o un adjetivo, que tiene poco significado en sí pero que es usada para agregar fuerza a otro adjetivo, verbo o adverbio” (Cambridge Dictionaries Online, 2011). De estas dos definiciones podemos concluir que un intensificador es una palabra, ya sea adverbio o adjetivo, que modifica semánticamente aquella o aquellas palabras que estructuralmente se encuentran vinculadas a ella; es decir, enfatiza su significado o lo atenúa, según el tipo de intensificador o modificador que se utilice. Dichas palabras (las modificadas), pueden ser otros adverbios, adjetivos o verbos.

De acuerdo con Tagliamonte & Roberts (en Lowell: 2009) los intensificadores más comúnmente utilizados en el inglés americano son *very*, *really* y *so*. Típicamente, la palabra *very* es usada para intensificar y puede sustituir las palabras *so* y *such* en muchas de las oraciones en las que se usan como intensificadores. Sin embargo, dichos intensificadores presentan contrastes de tipo sintáctico a diferencia del uso del intensificador *very*.

El intensificador *so* se encuentra dentro de las categorías gramaticales como un adverbio. Un adverbio es una palabra que modifica un verbo, un adjetivo u otro adverbio. Los adverbios pueden indicar modo, tiempo, lugar, causa o grado y usualmente responde las preguntas ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cuánto? En este caso el intensificador *so* indica grado y responde a la pregunta ¿cuánto? Por ser un adverbio de grado, es colocado antes del adjetivo o adverbio que modifica. Por ejemplo:

Your jacket is so nice!

Pregunta de grado: ¿Cuánto? o ¿Qué tan bonita es?

Respuesta: *so* (*very*)

Según Quirk R., Leech G., Greenbaum S. y Svartvik J. (1972) *so* es un adverbio simple por estar compuesto de una sílaba, es de origen nativo, no tiene ningún otro componente ni sufijos derivacionales.

Los autores indican que hay dos funciones sintácticas de los adverbios:

1. Componentes de la oración
2. Modificadores de un adjetivo o adverbio

Para fines del presente trabajo sólo se abordará la segunda función.

Como modificador de adjetivo, el adverbio puede modificar un adjetivo y comúnmente intensifica sus atributos.

Como modificador de adverbio, un adverbio puede modificar otro adverbio. Los adverbios que intensifican otros adverbios suelen ser los mismos que aquellos que intensifican los adjetivos. Los adverbios que modifican otros adverbios sólo pueden ser intensificadores.

Dentro de la función de modificador (intensificador), el adverbio *so* generalmente premodifica pues, comúnmente, el elemento modificado por el adverbio *so* puede tener la función de modificador como en el caso de los adjetivos y otros adverbios. Los modificadores se clasifican en:

1. Enfatizador
2. Amplificador (intensificado)
3. Atenuante (*Downtoner*) (tiene un efecto contrario al amplificador).

So modifica o intensifica un adjetivo o adverbio que se encuentre solo, es decir, que no sea seguido de un sustantivo. Ejemplo:

She is so beautiful.

This car is so fast.

No es correcto decir, por ejemplo:

**This is a so beautiful dress.*

Por su parte, el intensificador *such* se encuentra clasificado como un adjetivo dentro de las categorías gramaticales. Los adjetivos son palabras que son usadas para modificar sustantivos y pronombres (Ansell: 2000). *Such*, al igual que el adverbio *so*, funciona como intensificador de grado e igualmente responde a la pregunta ¿Cuánto? A diferencia del adverbio *so*, que puede modificar tanto adverbios como adjetivos, *such*, en su función de intensificador, solo modifica adjetivos.

El intensificador *such* se encuentra dentro de la clasificación de los adjetivos determinadores. *Such* funciona como pre-determinador debido a que, dentro de una frase adjetival, modifica un adjetivo, el cual a su vez es modificador del sustantivo dentro de la frase.

Ambos intensificadores (*so* y *such*) suelen ser usados en oraciones que contengan la relación causa- efecto, para lo cual requiere del uso de la palabra *that*, aunque en contextos no muy formales puede ser omitida. Ejemplos:

I was so embarrassed that I couldn't talk. (Uso regular)

I was so embarrassed I couldn't talk. (Uso informal)

Regularmente en la escritura, la oración en la que se usan intensificadores debe ser acompañada de un signo de exclamación; en el uso cotidiano durante la expresión oral, la entonación y el énfasis silábico ayudan a reforzar la carga semántica de dichos intensificadores.

En resumen, *so* y *such* funcionan como modificadores y dentro de los modificadores pertenecen a los intensificadores, el primero es un adverbio y el segundo un adjetivo. Semánticamente cumplen la función de intensificadores de otros adverbios o adjetivos (elevan el grado de las palabras que modifican); sintácticamente son pre-determinadores. Comúnmente aparecen en oraciones que denotan una relación causa-efecto. En el inglés hablado, el grado de intensificación de *so* y *such* puede ser reforzado por medio de patrones de énfasis silábico y entonación. En el inglés escrito, las oraciones en las que se presentan estos intensificadores, por lo general, llevan un signo de exclamación.

3.1.2 Las gramáticas para el inglés como LE.

En el apartado anterior se observó que la función principal del adverbio *so* y del adjetivo *such* es servir como intensificadores de adverbios y adjetivos. Sin embargo, el adverbio *so* también puede ser utilizado para modificar sustantivos, en cuyo caso deberá usarse conjuntamente con los cuantificadores *many*, *much*, *few*, *little*, formando la siguiente

construcción: *so many / much / few / little + noun* (contable o incontable). En el caso del adjetivo *such*, éste debe ser seguido por los artículos indefinidos *a/an*, de esto se obtiene la siguiente estructura: *such a / an + adjective + countable noun*, también puede ser utilizado con sustantivos plurales o incontables: *such + adjective + uncountable noun or plural noun*.

Ejemplos:

There are so many nice places to visit in Mexico.

They have so much interesting information about it.

I had such a wonderful time.

So puede ser utilizado en oraciones que contengan *that* para indicar una relación de causa-efecto. La construcción sintáctica es la siguiente:

So + adj / adv + that (clause containing the effect of the situation)

Ejemplo:

The food is so good that I go there every weekend.

So many / much / few / little + noun + that (clause containing the effect of the situation)

Ejemplo:

There is so little water that I couldn't take a shower.

Such, al igual que *so*, puede usarse dentro de oraciones de causa-efecto, su estructura es la siguiente:

Such / such a / an + adj + noun + that (clause containing the effect of the situation)

Ejemplo:

*Mario has **such clever ideas that** everybody envies him.*

*One Hundred Years of Solitude is **such an interesting book that** I've read it four times.*

La conjunción *that* que introduce la oración consecutiva puede ser omitida en el inglés informal.

De lo anterior, se deduce que los alumnos podrían presentar dificultades al momento de usar el intensificador *so* en conjunto con los cuantificadores *much* y *many*; de igual forma se prevé que se presenten dificultades durante el uso del intensificador *such* con respecto a las diferencias sintácticas que presenta con el español; derivando las siguientes problemáticas:

1. La omisión de *much* y *many* cuando el intensificador *so* es utilizado para intensificar un adjetivo que modifica un sustantivo, el cual puede ser tanto contable como incontable. Ejemplo:

He has **so nice cars that girls look at him when he drives around.*

He has so many nice cars that girls look at him when he drives around.

2. El uso de *so much* y *so many* para intensificar un adjetivo que no modifica ningún sustantivo. Ejemplo:

That jacket is **so much nice that I want to buy it.*

That jacket is so nice that I want to buy it.

3. El uso indistinto de *so* y *such* para intensificar adjetivos. Ejemplo:

This is **such good.*

This is so good.

4. El uso de *so* en vez de *such* en oraciones que describen un sustantivo debido a la sintaxis del español. Ejemplo:

**Mario has friends so interesting that you never get bored at his parties.*

Mario has such interesting friends that you never get bored at his parties.

Debido a dichas problemáticas, se pretende crear una gramática pedagógica que aborde los puntos conflictivos de los intensificadores *so* y *such* para lo cual es indispensable realizar un análisis contrastivo entre el español y el inglés y así partir de las similitudes y diferencias encontradas en ambos sistemas.

3.2 Análisis contrastivo de los intensificadores *so* y *such*.

Según McWilliams (en Hernández: 1974) “es adverbio lo que no es sustantivo, adjetivo ni verbo.” La palabra adverbio proviene del latín *ad- verbum* (*ad*, relacionado con; *verbum*, palabra) y fue utilizada por primera vez cerca del año 1580 (Merriam-Webster Dictionary). De acuerdo con Hernández (1974), el adverbio es una categoría oracional muy heterogénea, carece de marcas distintivas, su presencia o ausencia no modifica significativamente la estructura de la oración; no obstante, puede cambiar el aspecto psicolingüístico de las oraciones.

El uso del adverbio apocopado TAN en sus diferentes formas (tan, tanto, tantas, tantos) deriva en la composición de oraciones subordinadas adverbiales cuantitativas, las cuales, según Sánchez (2003: 457), pueden ser comparativas o consecutivas según su complemento. Es decir, dentro de una oración subordinada adverbial cuantitativa comparativa, se usa el adverbio TAN (en sus diferentes formas) + COMO; por otro lado, dentro de la oración subordinada adverbial cuantitativa consecutiva (indican la consecuencia de algo), se usa el adverbio TAN (en sus diferentes formas) + QUE. Este

ultimo tipo de oraciones, según Sánchez (2003), indican la consecuencia de algo, funcionan como complemento o modificador del intensificador, y llevan como nexos QUE con un intensificador que puede ser el adverbio TAN o TANTO y sus formas (tanta, tantos, tantas); a este tipo de oraciones también se les conoce como oraciones subordinadas circunstanciales consecutivas de intensificación. En este último tipo de oraciones se basa el presente proyecto.

Dentro de la oración, las palabras se organizan en grupos sintácticos o sintagmas. El adverbio apocopado TAN es utilizado en los grupos o sintagmas adverbiales y adjetivales. La sintaxis del grupo adjetival es la siguiente:

Modificador + adjetivo + Complemento del adjetivo

Ejemplo: tan lejos que no llegué a tiempo

La sintaxis del grupo adverbial es muy parecida a la del grupo adjetival:

Modificador + adverbio + Complemento del adverbio

Ejemplo: tan rápido que nadie lo alcanza

Asimismo, el intensificador TAN en sus diversas formas puede ser utilizada en el grupo nominal, en cuyo caso tiene función de un determinativo. En el grupo nominal el intensificador TAN debe concordar en género y número con el sustantivo, lo cual genera las siguientes formas: tantos, tantas, tanta, tanto. La estructura para este tipo de oraciones es la siguiente:

Modificador + Sustantivo + Complemento del sustantivo

Ejemplo: tantos problemas que no puede pensar claramente

Como puede observarse, en los tres tipos de grupos (nominal, adverbial y adjetival) el modificador apocopado TAN y sus diferentes formas ocupa siempre el mismo lugar, antes de la palabra que modifica, en español mientras que en inglés, los adverbios *so* y *such* sintácticamente no son tan constantes como el adverbio TAN en español pues en ocasiones se colocan antes del adjetivo que modifica el sustantivo, que a su vez es modificado por el adverbio TAN. Ejemplo:

Español: Tiene **tantos** problemas **importantes** que no se puede concentrar.

Inglés: *She has **so many** **important** problems that she can't concentrate.*

Además de la diferencia sintáctica, hay otra diferencia que puede generar dificultades entre los alumnos: el hecho de que en español el adverbio TAN y sus diferentes formas se expresan en una sola palabra y en inglés se utilizan de forma compuesta *so many*, *so much*, *such a*, *such an*.

Ejemplo:

Español: Tiene una cara tan bella que podría ser modelo.

Inglés: She has such a beautiful face that she could be a model.

El intensificador *such* en sus variantes *such a* / *such an* podría generar especial dificultad por el hecho de presentar las dos características antes mencionadas; están compuestas por dos palabras y sintácticamente su construcción es diferente a la del español.

Ejemplo:

Español: Tiene una cara tan bella que podría ser modelo.

Inglés: *She has such a beautiful face that she could be a model.*

Como se observó con anterioridad, en el inglés informal se puede omitir la conjunción *that* en la oración consecutiva; de igual forma, en el español existen usos coloquiales o del habla convencional con respecto al uso u omisión del grupo cuantificativo protagonizado por el intensificador TAN solo en su forma apocopada. Ejemplos: Está que chilla. (Está tan enojado que chilla). Habla que da pena (Habla tan mal que da pena). De igual forma, en los registros informales se hace uso del indefinido *un* como suplente del intensificador TAN o una de sus formas. Ejemplo: Hace un aire que no se puede caminar (Hace tanto aire que no se puede caminar). Pese a que tanto en el inglés como en el español existen usos coloquiales o de registro informal, su construcción es diferente en cada uno de estos idiomas. Por una parte, en el inglés solamente se omite el uso de la conjunción *that* dejando intacto el resto de la construcción de la oración. Sin embargo, en el español, no se omite la conjunción sino el mismo intensificador o puede ser sustituido por el indefinido *un*.

Las diferencias expuestas en este apartado podrían generar los siguientes errores:

**She has so important problems that she can't concentrate.*

**She has so/such beautiful face that she could be a model.*

**She has a face so beautiful that she could be a model.*

El siguiente cuadro muestra las características del intensificador TAN, sus diferentes formas, su construcción sintáctica tanto en inglés como en español y ejemplos de ellas:

MASCULINO SINGULAR	FEMENINO SINGULAR	MASCULINO PLURAL	FEMENINO PLURAL	VARIANTE APOCOPADA
Tanto	Tanta	tantos	Tantas	tan
Se usan como modificadores dentro del sintagma nominal, es decir determinan o cuantifican el sustantivo.				Se usa como modificador dentro de los sintagmas adverbiales y adjetivales; es decir, determina o cuantifica al adverbio o al adjetivo.
Construcción sintáctica en español: a) tanto/tanta/tantos/tantas + sustantivo				Construcción sintáctica en español: a) tan + adjetivo o adverbio
Construcción sintáctica en inglés: a) <i>So many/ so much + noun</i>				Construcción sintáctica en inglés: a) <i>So + adj/adv</i> b) <i>such + adj/adv + noun</i> c) <i>such a/ such an + adj/adv + noun</i> d) <i>so much/so many + adj/adv + noun.</i>
Ejemplos: 1. <i>He has so many qualities.</i> Él tiene tantas cualidades. 2. <i>There are so many monuments in Canada.</i> Hay tantos monumentos en Canadá.				Ejemplos: 1. <i>She is so beautiful.</i> Ella es tan bella. 2. <i>There are such interesting programs on tv.</i> Hay programas tan interesantes en la tele. 2. <i>She is such an interesting woman.</i> Ella es una mujer tan interesante. 3. <i>There are so many nice girls.</i> Hay mujeres tan agradables.

Cuadro 1: Definición, características y construcción de los intensificadores so y such en inglés y su equivalente en español.

3.3 Tratamiento pedagógico de los intensificadores *SO* y *SUCH*.

Se pudo observar en diversos libros de texto de LE de nivel intermedio que el punto gramatical *so* y *such* en sus diversas formas no es comúnmente abordado en las secciones de gramática o uso del idioma. Sin embargo, se pueden observar ejemplos de dicho punto gramatical en los contenidos de los libros de texto de forma implícita en los diversos tipos de *input*, ya sean estos escritos u orales. Algunos ejemplos de libros de nivel intermedio

que abordan dicho punto gramatical de esta manera son **Interchange 3, Summit 2 y Power House Intermediate.**

De igual forma se pudo encontrar que el libro **Passages 2** aborda de forma explícita el punto gramatical dentro de una de sus secciones dedicadas al uso del idioma; sin embargo, la manera en la que se presenta puede generar confusiones ya que solo se mencionan las diferentes formas que el punto gramatical puede tomar, se dan ejemplos de sólo algunas de estas formas y posteriormente se le pide al alumno que reescriba una serie de oraciones utilizando *so* y *such* en sus diversas formas manteniendo el significado original. Este tipo presentación de *so* y *such* no contempla las posibles dudas o problemáticas que el alumno pueda tener con respecto a su uso, forma y significado, tampoco le da la oportunidad de hacer conscientes sus conocimientos ni de construir su conocimiento con base en lo que hasta el momento sabe sobre el idioma.

Este hecho hace evidente la necesidad de la elaboración de la presente Gramática Pedagógica, pues como se ha podido constatar, especialmente en el análisis contrastivo, el punto lingüístico requiere de atención focalizada, estructurada e integral.

CAPÍTULO 4 ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.

El presente capítulo tiene por objeto presentar las características de los modelos y/o métodos que se utilizarán para la elaboración de los ejercicios que destacarán la importancia del uso comunicativo de la Gramática Pedagógica y que pueden favorecer la comprensión-producción oral y escrita de *so* y *such*. Asimismo, se dará una explicación del punto lingüístico dirigida al profesor de LE haciendo énfasis en las problemáticas que los alumnos llegaran a tener con respecto al uso, forma y significado del punto gramatical mencionado, descritas en el capítulo anterior. De igual manera se describirán algunas de las características que deben tener los materiales didácticos para LE.

Por otra parte, se propondrá una batería de ejercicios sobre el uso, significado y forma de los intensificadores *so* y *such* atendiendo al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y comprensión escrita.

4.1 Características de los modelos y/o métodos.

Como se detalló en el capítulo 2 del presente proyecto, el Constructivismo plantea que el aprendizaje se construye tomando como base lo que el alumno ya conoce, sabe o intuye acerca del funcionamiento de la lengua. El alumno es un ente activo durante el proceso enseñanza-aprendizaje y debe considerarse como tal al elaborar los ejercicios de la presente gramática.

Para la presente Gramática Pedagógica se tomará como punto de partida el modelo tridimensional de Larsen-Freeman, que contempla tanto la forma, el significado y el uso de las unidades lingüísticas, poniendo más énfasis en la forma debido a que, como se pudo observar en el análisis contrastivo, es el punto con más complejidad.

Para que dicho aprendizaje se dé de manera adecuada, se debe hacer consciente al alumno del funcionamiento del punto lingüístico mediante su introducción por medio de un *input* debidamente estructurado. Para ello, deben diseñarse actividades debidamente focalizadas, secuenciadas y estructuradas, además de actividades de *Output* estructurado encaminadas a un uso correcto (de forma, uso y significado) del punto lingüístico. Todo esto se hará sin dejar a un lado el propósito primordial del aprendizaje de una lengua extranjera: la comunicación.

Con las actividades de la presente gramática pedagógica se pretende que los alumnos desarrollen su competencia lingüística con respecto a los intensificadores *so* y *such*.

A fin de diseñar los ejercicios que componen esta gramática, se debe hacer una breve descripción de los modelos y métodos seleccionados para ello.

Modelo tridimensional de Larsen-Freeman: Este modelo contempla las tres dimensiones de cualquier punto gramatical: forma, uso y significado. La Gramática Pedagógica se auxilia del análisis contrastivo y en el análisis de los errores de los alumnos para poder priorizar la instrucción, dándole más peso a una de las dimensiones sin obviar las otras dos, pues como se ha señalado reiteradamente, el aprendizaje de una LE es de carácter integral, no se puede enseñar la forma de un punto gramatical sin enseñar su significado o su uso en contexto.

Enfoque Comunicativo: Este enfoque supone una enseñanza para la comunicación real, tanto en su forma oral como escrita, para lo cual se emplean grabaciones y textos auténticos y se elaboran actividades que imiten las que comúnmente se llevan a cabo en la vida real. Las actividades bajo este modelo se caracterizan por tener un vacío de información (dentro

de una situación comunicativa, sólo una de las personas involucradas conoce la información), libertad de expresión y la retroalimentación (indicadores verbales o no verbales que indican al emisor si el receptor está comprendiendo el mensaje). La enseñanza de la gramática suele ser inductiva. Dentro del tipo de actividades suelen estar los juegos de rol o *role plays* y los proyectos.

Input Estructurado: Este modelo tiene como propósito facilitar la comprensión del punto lingüístico, las actividades van aumentando en estructura y dificultad. Se pone especial atención a la forma y el significado del punto gramatical. Los ejercicios se caracterizan por presentar *input* oral y escrito, de los cuales se desprende una serie de actividades que van de las más sencillas a las más complejas o elaboradas, parten de unidades lingüísticas pequeñas como por ejemplo una palabra y terminan en unidades mayores como la oración. Según Pereira (1995), el *input* se modifica para que pueda resaltar información específica. Asimismo, la autora indica que las características de este modelo son las siguientes:

1. Concentrar la enseñanza en una sola cosa.
2. Enfocarse en el significado
3. Empezar por frases para llegar al discurso conectado.
4. Usar *input* oral y escrito
5. Hacer que el estudiante interactúe con el *input*
6. Tener en cuenta los mecanismos de procesamiento psicolingüístico

Output Estructurado: Mientras que el *input* estructurado está enfocado en la interpretación, el Modelo del *Output* Estructurado se centra en la producción tanto oral como escrita del punto gramatical. Este modelo le permite al alumno acceder a sus conocimientos previos y utilizarlos conjuntamente con los conocimientos del nuevo punto

gramatical de una forma estructurada. Su función principal es precisamente la de consolidar los conocimientos nuevos y llevar a los alumnos a una reflexión metalingüística sobre el uso, forma y significado del punto gramatical.

Toma de Conciencia: Este método implica el incremento de la conciencia gramatical del estudiante, llamando su atención a algunas particularidades del sistema lingüístico por medio de actividades que desencadenen en él una reflexión formal de dichas particularidades que lo puedan llevar a un autodescubrimiento y autoformulación de una regla gramatical específica.

Enfoque de las destrezas integradas: Según Mayora (2009), dentro de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas se encuentra un método de enseñanza de lenguas conocido como el Enfoque de las Destrezas Integradas (*skills-integrated approach*) cuya principal característica es la integración de las habilidades lingüísticas por medio de proyectos o tareas que buscan la generación y negociación del significado. Según el autor, las habilidades pueden integrarse de la siguiente forma:

- a) Leer para escribir
- b) Escuchar para escribir
- c) Leer para hablar
- d) Escuchar para hablar

Por su parte, Nunan (1989) afirma que las habilidades lingüísticas pueden ser separadas durante la instrucción; sin embargo, el docente debe, en la medida de lo posible, integrarlas para que sean utilizadas y aplicadas en situaciones de la vida real.

4.1.1 Características de los materiales didácticos para LE.

En el aula de LE se requiere que los alumnos, los docentes y los materiales didácticos cumplan con ciertas características para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los materiales utilizados en la enseñanza de una LE deben ser cuidadosamente seleccionados y/o diseñados pues de ello depende un fácil manejo de la información por parte de los alumnos y docentes. Según el Centro Virtual Cervantes (2013), los materiales curriculares o didácticos deben ser coherentes con otros elementos como los objetivos, contenidos, metodología y evaluación; asimismo, indica que un material didáctico eficaz debe presentar las siguientes características:

1. Coherencia con el proyecto educativo
2. Adecuación al contexto de aprendizaje
3. Significatividad
4. Impulso de la autonomía tanto de la enseñanza como del aprendizaje
5. Flexibilidad y adaptabilidad
6. Equilibrio en el tratamiento de las destrezas lingüísticas
7. Gradación
8. Autenticidad
9. Contextualización por referencia a una misma situación de comunicación
10. Claridad en la formulación de las instrucciones

La significatividad se refiere a lo que Ausubel (1968) denomina aprendizaje significativo; lo cual establece que:

1. Los conocimientos previos sirven de “anclaje” para el aprendizaje de nuevos conocimientos.
2. Incorporación de nuevos conocimientos a la estructura mental, en específico de la memoria comprensiva.
3. El alumno debe construir su propio aprendizaje relacionando lo que tiene y conoce con lo que quiere aprender.

Así, considerando las características antes señaladas, las actividades de la presente GP fueron diseñadas para que los alumnos puedan equilibrar el uso de sus destrezas lingüísticas, estén expuestos a material auténtico, se vuelvan autónomos en su proceso enseñanza-aprendizaje y se vean inmersos en una situación de comunicación en cada actividad diseñada. La significatividad es la característica que se tomó como base para que todas las actividades giraran en torno a Dubai de una forma coherente, variada y vinculada unas con otras. De igual forma, todas ellas van dirigidas a alumnos de nivel B2¹ del MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) el cual establece que los alumnos de este nivel pueden producir textos claros y detallados sobre temas diversos.

4.2 Explicación gramatical de los intensificadores *so* y *such* para el profesor de ELE.

La función de *so* y *such* es de servir de intensificadores de adverbios y adjetivos. Sus diferentes formas son:

1. *so* + adjetivo: *It is so nice.*
2. *so* + adverbio: *She runs so fast.*

¹ Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones. (Tomado de: <http://educacio.ua.es/es/secretaria/documentos/master/niveles-lengua-extranjera.pdf>)

3. *so much / little* + sustantivo incontable: *There is so much pollution.*
4. *so many / few* + sustantivo contable: *There are so few nice places in this city.*
5. *such a / an* +adjetivo/adverbio + sustantivo contable: *He has such a nice smile.*
6. *such* + adjetivo / adverbio + sustantivo : *Tom has such brilliant ideas.*

Por lo general los intensificadores *so* y *such* se utilizan en oraciones que contengan la relación causa-efecto, en cuyo caso el efecto va introducido por la conjunción *that*, por ejemplo: *The conference was so boring that I fell asleep.*

Los intensificadores *so* y *such* en sí añaden fuerza a las palabras que modifican, sean éstas adjetivos o adverbios; sin embargo, es común que se vean acompañados de patrones de entonación y acentuación, por ejemplo: *She is so nice.*

Es preciso considerar que los alumnos pueden presentar las siguientes problemáticas:

1. Omitir el cuantificador o utilizar un cuantificador incorrecto (*much* o *many*). Por ejemplo:
 - **There is so many pollution in this country.*
 - **There is (...) much traffic that you don't feel like going out.*
2. El uso de *much* o *many* cuando no son necesarios. Por ejemplo:
 - **People here are so much nice that you immediately feel welcomed.*
3. El uso indistinto de *so* y *such*. Por ejemplo:
 - **There are so interesting places in Mexico.*
4. El uso de *very* en lugar de los intensificadores *so* y *such*. Por ejemplo:
 - **The night was very cold that we were shivering.*

4.3 Comprensión Auditiva.

La comprensión auditiva es una de las habilidades lingüísticas que implica la interpretación de los discursos orales, en lo cual intervienen factores cognitivos, perceptivos, actitudinales y sociolingüísticos. Según Lee y VanPatten (1995), hasta hace poco la comprensión auditiva era considerada una habilidad pasiva; sin embargo, se ha observado que los oyentes son participantes activos durante el acto comunicativo, lo cual implica diversos procesos mentales.

Wolvin y Coakley (en Lee y VanPatten :1995) mencionan tres procesos generales que se hacen evidentes durante la comprensión auditiva: percepción del estímulo auditivo, atención al estímulo auditivo y dar significado al estímulo auditivo. La percepción del estímulo auditivo se refiere al aspecto fisiológico del acto de escuchar, es decir, todos los efectos que el sonido provoca en nuestro cuerpo, vibraciones del tímpano, la percepción de las ondas sonoras, etc. El interés al estímulo auditivo se relaciona con la atención que el oyente deliberadamente pone a lo que escucha y a la discriminación de lo que es y no es relevante para los fines comunicativos. El tercer paso es asignar significado o interpretar lo que se escucha, para lo cual se debe poner especial atención en patrones de entonación que pueden variar el significado de lo que literalmente se dice, resultando en variaciones de interpretación como el sarcasmo, la burla, el sentido figurado, etc. Durante la asignación de significado, la inferencia juega un papel importantísimo, pues es un medio por el cual se asigna significado a lo que no se ha dicho. La interpretación o asignación de significado va desde el nivel de la palabra hasta la oración o incluso hasta párrafos completos. Asimismo, los autores apuntan que las actividades de comprensión auditiva pueden ser discusiones,

conversaciones, resúmenes en forma escrita, hacer una representación visual de la información, cuestionarios, una narración, realizar una tarea con lo escuchado, etc.

Lee y VanPatten (1995) indican que existen dos tipos de situaciones auditivas: colaborativas y no colaborativas. Las situaciones colaborativas son aquellas en las que existe algún tipo de intercambio, es decir, hay un emisor y un receptor; en cambio, en las situaciones no-colaborativas no existe interacción alguna. Por ejemplo, el alumno escucha un audio o un video. El tipo de actividades que corresponden a este último tipo de situaciones pueden ser de tres tipos: práctica auditiva a nivel oración, práctica auditiva a nivel diálogo y práctica auditiva de tipo monólogo. Estos dos tipos de situaciones, la colaborativa y la no colaborativa, benefician y desarrollan la comprensión auditiva de los alumnos y deben ambas, si las condiciones así lo permiten, contemplarse para la planeación y diseño de actividades.

Lee y VanPatten (1995) aseguran que las actividades previas a la comprensión auditiva, conocidas como *pre-listening activities*, que preparan al alumno para lo que está por escuchar, elevan la comprensión y pueden ser de tres tipos: introducción de vocabulario usado en el *input*, revisión de conocimientos previos y anticipación al contenido. A este respecto, Field (2002) dice que la instrucción durante la comprensión auditiva se integra de tres partes: *pre-listening*, *while-listening* y *post-listening*. Asimismo indica que cada una de estas etapas tiene su propia función particular: la primera sirve para activar conocimientos previos de los alumnos y para prepararlos para lo que están a punto de escuchar, la segunda fase se centra en la comprensión del *input* y la tercera involucra una respuesta a dicha comprensión.

Para la elaboración de los ejercicios de comprensión auditiva se tomaron como base los siguientes modelos: Comunicativo e *Input Estructurado*.

El siguiente ejercicio fue diseñado tomando como base el modelo Toma de Conciencia con la intención de que los alumnos reflexionen sobre la forma, el uso y el significado de los intensificadores *so* y *such*.

4.3.1 Ejercicio: TOMA DE CONCIENCIA

Modelo: Toma de conciencia.

Objetivo para el maestro: El profesor mostrará a los alumnos la construcción de las reglas sobre la forma y uso de los intensificadores *so* y *such*.

Objetivo para el alumno: Los alumnos identificarán y describirán el uso de los intensificadores *so* y *such* para posteriormente utilizarlos en contexto dentro de sus producciones tanto orales como escritas.

Tiempo Estimado: 15 min.

Conocimientos previos requeridos: Uso del verbo *to be*, orden del adjetivo como modificador de un sustantivo, presente simple y *there is / there are*.

Instrucciones para el profesor:

1. Reparte copias del ejercicio a cada uno de los alumnos, pide a uno de los alumnos que lea las indicaciones marcadas con el número 1 en voz alta y pide a otro que explique lo que entendió. Indícales a los alumnos que trabajen de forma individual y asígneles solamente 5 min para ello.
2. Posteriormente, pídeles que compartan y comparen sus respuestas en parejas. En caso de que se presenten dudas, deberás intervenir y resolverlas procurando que sea al final de la interacción, para evitar que la mecánica de la actividad se vea interrumpida.
3. Una vez finalizada la primer parte, pide a los alumnos que lean las indicaciones marcadas con el número 2 y asígneles otros 5 minutos para que concluyan esta parte. Verifica comprensión y brinda ayuda si así lo requieren.
4. Pídeles que en parejas completen las reglas gramaticales sobre el uso de los intensificadores *so* y *such*, asígneles 5 min. Para ello proporciona la ayuda necesaria.

Clave de respuestas:

1.

- a) Incorrect. Correct sentence: There are **so many** beautiful buildings
- b) Correct.
- c) Correct.
- d) Incorrect. Correct sentence: Mexican cuisine is **so** varied that you find it hard to have a favorite dish.
- e) Correct.
- f) Incorrect. Correct sentence: Mexico is a place where you can have **such a** wonderful time.
- g) Correct.

2.

- 1) We use *so* and *such* to intensify the quantity of something or the quality of someone or anyone.
- 2) *So* and *such* have the same meaning but their use and form are different. We use *so* followed by an adjective, *so many* is followed by a countable noun and *so much* is followed by an uncountable noun.
- 3) *Such a* is followed by an adjective or an adverb and a singular noun. *Such* is followed by an adjective or adverb and a plural noun.

- a) **so** + adjective or adverb.
- b) so many/few + **Countable noun**
- c) so **much** / **little** + Uncountable noun.
- d) such a + **adjective** or adverb + **singular noun**
- e) such + **adjective** or **adverb**+ plural noun.

Hoja para el alumno:

Instructions:

1. Read the following sentences and decide whether they are correct or incorrect. If a sentence is incorrect, correct it. Check your answers with a classmate.

Sentence	Correct	Incorrect
a) There are so beautiful buildings in this city.		
b) The weather here is so nice.		
c) The Palace of Fine Arts is such a wonderful building.		
d) Mexican cuisine is so much varied that you find it hard to have a favorite dish.		
e) There is so much pollution in Mexico City that drivers should be asked to carpool.		
f) Mexico is a place where you can have such wonderful time.		
g) Mexican people behave so nicely that you feel at home.		

1. _____

2. _____

3. _____

Instructions:

2. Discuss the following questions with a partner:

1. What do you use *so* and *such* for?
2. When do you use *so*, *so many/much* and *so little/few*? Are there any differences?

Which are they?

3. When do you use *such a/an* and *such*? Are there any differences? Which are they?

Instructions:

3. In pairs, complete the following rules about the use of *so* and *such*.

- a) _____ + adjective or adverb.
- b) so many/few + _____.
- c) so _____ / _____ + uncountable noun.
- d) such a + _____ or adverb + _____.
- e) such + _____ or _____ + plural noun.

4.3.2 Ejercicio 1: COMPRENSIÓN AUDITIVA.

Modelo: Comunicativo

Objetivo para el profesor: El profesor, por medio de medios electrónicos, ejemplificará el uso de los intensificadores *so* y *such* en contexto para que los alumnos a su vez logren analizar y examinar algunos patrones de entonación con fines semánticos.

Objetivo para los alumnos: Los alumnos analizarán oraciones en las que los intensificadores *so* y *such* son utilizados para que a través de la identificación de patrones de entonación deduzcan su uso y significado. Asimismo, examinarán patrones de entonación con fines semánticos de las estructuras mencionadas.

Tiempo Estimado: 25 min.

Conocimientos previos requeridos: Uso del verbo *to be*, diversos adjetivos, presente simple, presente perfecto, superlativos, *there is / there are*, infinitivo, pasado simple y voz pasiva.

Instrucciones para el profesor:

Nota: Antes de comenzar explica a tus alumnos el significado de las palabras que creas desconozcan, si lo prefieres puedes desarrollar una actividad para enseñar el siguiente vocabulario:

Dhow, lavish Butler, lounge, hand-blown, launch party and landmark.

1. Proyecta los primeros 6 min. del video *Dubai, the art of living* que se encuentra en la siguiente página de Internet: <http://www.youtube.com/watch?v=yiAFWI5bezc&feature=related> . Proyecta el video un máximo de tres veces. La transcripción del video se encuentra en el anexo 1.
2. Pide a los alumnos que en un párrafo expliquen el tema principal del video. Los alumnos deberán leer sus párrafos en clase y comparar sus ideas.
3. Reparte a los alumnos copias de la hoja del alumno. Pídeles que marquen la respuesta correcta después de escuchar cada oración. Lee en voz alta y con los patrones adecuados de entonación y énfasis de los intensificadores *so* y *such* las siguientes oraciones: (la palabras que llevan la mayor intensidad se encuentran marcadas con negritas, la parte de la oración que lleva el estrés secundario ha sido subrayada)
 1. Dubai has **so many** great architectural features that it has been compared to cities such as Manhattan and Hong Kong.
 2. The landmarks of Dubai are **so unique** that they have helped place it on the top-of-the-range list of architecture.
 3. The ways to get to the Burj Al Arab are **so limited** that most people prefer to get there by car.

4. They wanted to build **such a unique place** that they decided to use gold as part of the decoration at the Burj Al Arab.
 5. There is **so much glamour and extravagance** in the hotel that each suite was built as a two-floor space.
 6. The service at the hotel is **so good** that each suite has a butler to meet the guests' requests at any time of the day or night.
 7. The construction of the Atlantis hotel was **so expensive** that it took ten years to be completed.
 8. The glass sculpture built by Dale Chihuly was **so big** that it had to be divided into three parts to be transported to Dubai.
 9. The Atlantis hotel has **such extravagant suites** that you can find bedrooms with a view to the aquarium.
 10. The aquarium at the hotel is **so big** that it holds two hundred and eighty-five species.
4. Ahora pide a los alumnos que revisen sus respuestas en parejas y posteriormente haz una revisión grupal para asegurarte de que todos sepan las respuestas correctas.
 5. Finalmente pide a tus alumnos que en grupos de tres den su punto de vista sobre los aspectos mencionados en el video (lujos, espacios, servicios, etc)

Clave de respuestas:

1. True
2. True
3. False
4. True
5. False
6. True
7. Not mentioned
8. False
9. True
10. False

Hoja para el alumno:

Instructions: Watch the video and pay attention to all the information. Take notes if necessary. Then write a paragraph stating the topic of the video. Read your paragraph with the whole class and compare your ideas.

Listen to the sentences and decide if they are true, false or not mentioned in the video. Check the appropriate box.

Sentence number	True	False	Not mentioned in the video
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

In groups of three give your opinion about the things mentioned in the video. Remember you can use *so* and *such* to emphasize your point of view.

4.3.3 Ejercicio 2: COMPRENSIÓN AUDITIVA

Modelo: *Input* estructurado

Objetivo del profesor: El profesor ejemplificará por medio de un video el uso de los intensificadores *so* y *such* para que los alumnos lo identifiquen en contexto.

Objetivo del alumno: Los alumnos identificarán el uso y la carga semántica de los intensificadores *so* y *such* en contexto.

Tiempo estimado: 20 min.

Conocimientos previos requeridos: presente simple, superlativos, presente continuo, presente perfecto, verbo *to be*, infinitivo, modales y conectores.

Instrucciones para el profesor:

Nota: Antes de comenzar explica a tus alumnos el significado de las palabras que creas desconozcan, si lo prefieres puedes desarrollar una actividad para enseñar el siguiente vocabulario:

Bustling, housemaid, tuxedo, a chest of drawers, sheel, hijab, burqa and khandura.

1. Reparte entre los alumnos copias de la hoja del alumno. Pídeles que lean las indicaciones marcadas con el número 1.
2. Proyecta el video (los primeros 3:24 min.) *How women live in Dubai* que se encuentra en la siguiente página de internet:
<http://www.youtube.com/watch?v=xuEljkNR3ss&feature=related>
3. Pídeles que en parejas comenten las notas que tomaron sobre la forma en que viven las mujeres de Dubai. Pídeles que lean las indicaciones marcadas con el número 2 y que en parejas resuman en una sola oración la forma en que esas mujeres viven. Recuérdales que utilicen *so* o *such* en su oración y que la complementen con una cláusula que contenga *that* para exponer un posible resultado o consecuencia. Revisa sus oraciones de forma grupal pidiéndoles que las escriban en el pizarrón.
4. Pídeles que lean las indicaciones marcadas con el número 3. Proyecta el video nuevamente (los primeros 3:24 min.). Los alumnos deberán completar las oraciones dadas en la hoja del alumno con la opción adecuada. Los alumnos comparan sus respuestas en grupos de tres o en parejas.
5. En las indicaciones del número 4 los alumnos deberán escribir un párrafo exponiendo su opinión con respecto a la forma en que viven las mujeres de Dubai, procurando utilizar *so* y *such* en sus diversas formas. Recuérdales que son intensificadores y que el uso excesivo de ellos puede dar como resultado una producción no muy natural. Los alumnos deberán leer sus párrafos en voz alta para toda la clase. Procura fomentar la interacción entre tus alumnos.

NOTA: en el anexo 2 encontrarás la transcripción del video en caso de que lo requieras.

Clave de Respuestas:

- a) Multicultural / 20%
- b) Big / rooms / large
- c) Wonderful
- d) Convenient / practical

Hoja para el alumno:

1. Watch the video “How women live in Dubai” and take notes about the lifestyle of women in Dubai. Compare your notes with a partner.

2. Write a sentence summarizing the lifestyle of women in Dubai. Use the intensifiers *so* or *such* and a clause containing the result or consequence introduced by *that*. Share your sentence with the class.

3. Watch the video again and complete the following sentences with the best option. Once you finish, share your answers with two or three classmates.

Dubai is _____ that only _____ of its population is local.
(cosmopolitan / multicultural) (40% / 20%)

a) Houses in Dubai are _____, have so many _____ because families are _____. (big / small) (space / rooms) (big / large)

b) Families have _____ relationship that they help each other with almost all the cooking. (wonderful / awful)

c) Men’s dressing code is _____ and _____. They don’t have to

wear different type of clothes for different occasions. (easy /convenient)
practical / simple)

4. State your opinion about the way women in Dubai live in a paragraph. Remember to use *so* and *such* and its different forms. Remember they are intensifiers and they just help you to add character to your opinions. Share your paragraph with the class. (aproximately 120 words)

4.4 Producción oral.

La producción oral se refiere a todos los intentos que un alumno produce con la finalidad de comunicarse con los demás. Esta capacidad comprende tanto los conocimientos que el alumno tenga sobre pronunciación, fluidez, léxico, gramática, sociocultura y pragmática del funcionamiento de la lengua meta. Savignon (1983, en Lee y VanPatten :1995), define el acto comunicativo en la mayoría de los casos como la expresión, interpretación y negociación de significado. Lee y VanPatten (1995) agregan a este concepto la importancia del contexto para la comunicación. Entonces se puede describir la comunicación como la expresión, interpretación y negociación de significado que se da dentro de un contexto dado. A este respecto, Austin (en Soler, M. y Flecha, R., 2010) distingue a los actos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios (significado, intención o fuerza y acción resultante) dentro del acto comunicativo. Para Searle (en Soler, M. y Flecha, R., 2010), todo acto locucionario tiene un indicador de fuerza ilocucionaria como parte de su significado, es por eso que distingue entre contenido proposicional y fuerza ilocucionaria.

Casanny, Luna y Sanz (1994) proponen la siguiente clasificación de las actividades de expresión oral:

- a. Según la técnica: diálogos dirigidos, juegos teatrales, juegos lingüísticos, trabajos en equipo, etc.
- b. Según el tipo de respuesta: ejercicios de repetición mecánica, lluvia de ideas, actuación a partir de instrucciones (p. ej., recetas de cocina), debate para solucionar un problema, actividades de vacío de información, etc.
- c. Según los recursos materiales: textos escritos, sonido (una canción), imagen (ordenar una historieta), objetos (adivinar objetos a partir del tacto, del olor), etc.

- d. Comunicaciones específicas: exposición de un tema preparado de antemano, improvisación (p. ej., descripción de un objeto tomado al azar), conversación telefónica, lectura en voz alta, debates sobre temas de actualidad, etc.

Por su parte Kayi, (2006) propone una clasificación más actual de los tipos de actividades que promueven la producción oral:

- a. Discusiones
- b. Juegos de rol
- c. Simulaciones
- d. Actividades donde hay un vacío de información
- e. Lluvia de ideas
- f. Contar historias
- g. Entrevistas
- h. Completar historias
- i. Reportes
- j. Juegos de tarjetas
- k. Narración por medio de imágenes
- l. Descripción de imágenes
- m. Encontrar diferencias

4.4.1 Ejercicio 1: PRODUCCIÓN ORAL.

Enfoque: Comunicativo.

Objetivo para el profesor: El profesor mostrará algunas diferencias y similitudes entre dos hoteles de Dubai con la finalidad de que los alumnos cuenten con suficiente información para producir de forma oral oraciones utilizando los intensificadores *so* y *such*.

Objetivo para el alumno: El alumno comparará las características de dos hoteles de Dubai y discutirán sobre sus similitudes y diferencias por medio del uso de los intensificadores *so* y *such*.

Tiempo estimado: 30 min.

Conocimientos previos requeridos: Presente simple, verbo *to be*, orden de adjetivos como modificadores de sustantivos, comparativos y superlativos.

Instrucciones para el profesor:

1. Reparte a los alumnos copias de las descripciones de los hoteles Burj Al Arab y Atlantis, The Palm, pide que las lean. Posteriormente proyecta los videos que se encuentran en las siguientes páginas de internet:

Atlantis, The Palm: <http://www.youtube.com/watch?v=tJoSw8FUm34&feature=relmfu>

Experience The Bur Al Arab: <http://www.youtube.com/watch?v=5RhMFoucSTY>

2. Escribe las siguientes palabras en el pizarrón:

exciting	boring	rooms/suites	luxurious
attractions	fun	expensive	glamorous
excitement	relaxing	leisure facilities	accommodation

3. Pide a los alumnos que hablen y decidan en grupos de tres personas cuál de los dos hoteles es la mejor opción para pasar sus siguientes vacaciones. Recuérdales que deben utilizar los intensificadores *so* y *such* en sus diversas formas y las palabras del pizarrón para dar sus razones, opiniones, comentarios con respecto a lo que los hoteles ofrecen. Recuérdales que usen ejemplos de la conjunción *that* para introducir una consecuencia. Por ejemplo: *The BurjAl Arab hotel is so expensive that we won't be able to afford more than one night.*

Clave de respuestas:

Para este ejercicio no existe clave de respuestas, pues éstas dependen de la producción espontánea de los alumnos. Sin embargo en el anexo 8 encontrarás un ejemplo de lo que se espera que los alumnos produzcan.

Hoja para el alumno:

Instructions:

1. Read the information of two hotels located in Dubai: the Burj Al Arab Hotel and the Atlantis, The Palm Hotel.
2. Watch the promotional videos of these hotels.
3. Decide which hotel would be the best choice for you when traveling to Dubai. Use the words on the board as well as *so* and *such* (*so, so many, so few, so little, so much, such, such a* and *such an*) when discussing the topic.

Example: *The Atlantis Hotel has so many restaurants that you may have a wide variety of types of food to choose from.*

Burj Al Arab	
Accommodations	202 duplex suites with private butler service.
Price per room	US\$11,000 to US\$45,000 per night
Leisure Facilities	Spa and health club Private beach
Hotel facilities	7 Restaurants 2 Ballrooms for business meetings 1 VIP Lounge 2 Boardrooms
Thing to do	Take a Tour on a Yatch charter Visit the Wild Wadi Park Take a Rolls-Royce chauffer shopping tour Take a helicopter tour over Dubai

Información tomada y modificada de: <http://www.jumeirah.com/en/Hotels-and-Resorts/Destinations/Dubai/Burj-Al-Arab/>



Imagen tomada de: Google Images

Atlantis Hotel	
Accommodation	1539 Rooms 16 Suites
Price per room	USD\$680 to USD\$2995 per night
Leisure Facilities	Shuiqi Spa Atlantis Kid's Club Club Rush (for teens) N´dulge Cub (nightclub) Tennis Courts 2 swimming pools 3 beaches
Hotel Facilities	20 Restaurants 9 Ballrooms for business meetings 3 Boardrooms
Things to do	Swim with dolphins in the Dolphin Bay Visit the Aquaventure Visit The Lost Chambers Go scuba diving in the Atlantis Dive Center Take a helicopter tour over Dubai

Información tomada y modificada de: <http://www.atlantisthepalm.com/rooms/supersuites.aspx>



Imagen tomada de: Google Images

4.4.2 Ejercicio 2: PRODUCCIÓN ORAL

Enfoque: Comunicativo.

Objetivo para el profesor: El profesor mostrará algunas diferencias y similitudes entre los Emiratos Árabes Unidos y México con la finalidad de que los alumnos cuenten con suficiente información para producir de forma oral oraciones utilizando los intensificadores *so* y *such*.

Objetivo para los alumnos: Los alumnos reconocerán las diferencias y similitudes encontradas entre los Emiratos Árabes Unidos y México y mostrarán su opinión haciendo uso de los intensificadores *so* y *such* en sus diversas formas.

Tiempo estimado: 30 min.

Conocimientos previos requeridos: presente simple, voz pasiva, sustantivos contables e incontables, comparativos y superlativos, presente continuo, presente perfecto, futuro con *will* y el verbo *to be*.

Instrucciones para el profesor:

Nota: Antes de comenzar explica a tus alumnos el significado de las palabras que creas desconozcan, si lo prefieres puedes desarrollar una actividad para enseñar el siguiente vocabulario:

Dutty-free, partridge, ginger, drill, curl, garment, underneath, robe and flock.

1. Distribuye entre los alumnos copias de la hoja para el alumno.
2. Coméntales a tus alumnos que están a punto de ver un video que contiene información variada acerca de Dubai. Pídeles que lean las indicaciones marcadas con el número 1 en el cual deberán tomar nota de aspectos como: ingresos per cápita, precio del litro de petróleo, precio del litro de agua, vestimenta, las compras, etc.
3. Proyecta el video: *Living in Dubai, United Arab Emirates*, tomado de [www.youtube.com: http://www.youtube.com/watch?v=6wpxSRC3Gy0](http://www.youtube.com/watch?v=6wpxSRC3Gy0) . La transcripción se encuentra en el anexo 3.
4. Pídeles que lean las indicaciones marcadas con el número 2. En este punto deberán llenar el cuadro con información relacionada con México.
5. Finalmente pídeles que lean las indicaciones marcadas con el número 3. Los alumnos deberán entablar una conversación en la que se vean reflejadas las semejanzas y diferencias encontradas entre Dubai y México.

Clave de respuestas:

	DUBAI	MEXICO
Salary per capita a year	\$23,000.00 dollars	
Liter of water	\$1.00 dollar	
Liter of petrol	\$0.5 Cents	
Citizens' personality	Kind, friendly, hospitable, etc.	
Dress code	There are different outfits depending on the area of origin of the arab person. A head dress called "thawb", collar, shirts, the "shalabi", the "bisht", etc.	
Shopping	There are a lot of options to go shopping, there are different malls. People can buy different things such as gold and jewelry.	

Hoja para el alumno:

Instructions:

1. Watch the video: *Living in Dubai, United Arab Emirates*. Take notes to complete the information required about Dubai.

	DUBAI	MEXICO
Salary per capita a year		
Liter of water		
Liter of petrol		
Citizens' personality		
Dress code		
Shopping		

2. Now complete the chart with the information required about Mexico.
3. Work in groups of three and talk about the similarities and differences you noticed between Dubai and Mexico. Remember to use *so* and *such* whenever possible to convey your ideas.

4.5 Comprensión Lectora.

La lectura es considerada como una de las cuatro habilidades de la lengua que a su vez se compone de diversas microhabilidades. Urquhart and Weir (en Feng Liu: 2010) describen la habilidad lectora como la habilidad cognitiva que una persona es capaz de utilizar cuando interactúa con un texto. A diferencia de la comprensión lectora, la habilidad lectora es más integral, pues la comprensión de un texto se deriva de la utilización de las diversas microhabilidades que la integran.

Urquhart and Weir (en Feng Liu: 2010) indican que hay cinco tipos de lectura: *scanning*, *skimming*, *search reading*, *careful reading* y *browsing*. Para los fines del presente proyecto, sólo se describirán los dos primeros, debido a que son los que se utilizarán para el diseño de las actividades de la gramática pedagógica.

Skimming se refiere a un tipo de lectura rápida que se utiliza cuando se quiere tener una idea general de un texto. Por otro lado, *scanning* es el tipo de lectura en la que se debe encontrar información específica, por ejemplo para responder una pregunta en concreto sobre el contenido de un texto (un dato).

La habilidad lectora y las microhabilidades que la integran son mecanismos que se ponen en acción al momento de interactuar con un texto. Sin embargo, para que esta interacción se pueda dar y favorezca la comprensión, la intervención docente es necesaria. Lee y VanPatten (1995) sugieren un marco instruccional compuesto de tres fases: *Preparation (pre-reading)*, *Guided Interaction (during Reading)* and *Assimilation (post-reading)*.

Preparation: Esta primera fase se refiere a la activación del conocimiento previo de los alumnos para que el texto pueda ser comprendido. Las técnicas utilizadas para activar estos conocimientos previos son variadas, algunas de ellas son:

1. *Brainstorming* (lluvia de ideas)
2. Uso de títulos, encabezados e ilustraciones.
3. Conocimiento del mundo
4. *Pretests y posttests*
5. *Scanning* (búsqueda de información específica dentro del texto)

Guided interaction: En esta fase el alumno explora el contenido del texto guiado en todo momento por las actividades que el docente ha diseñado para ello. Esta fase se compone de dos tipos de actividades, *management strategies activities* and *comprehension check activities*. Las primeras le dan al alumno una idea de cómo dividir el texto para facilitar su comprensión y las segundas corroboran la comprensión del texto o partes de él.

Assimilation: En esta fase se pretende que el alumno consolide la información comprendida en el texto, que la utilice para realizar alguna otra actividad que le permita interactuar con ella. Esta fase se relaciona con la lectura de aprendizaje, la clave para la instrucción en LE es que el docente decida qué información es la que quiere que sus alumnos recuerden. Algunas de las técnicas utilizadas en esta fase son:

1. Asociar nombres con fechas o lugares
2. Identificar ideas principales y las palabras clave asociadas a ellas
3. Crear un test relacionado con el contenido

4. Escribir preguntas sobre el texto
5. Esquematizar el texto
6. Clasificar las ideas del texto entre ideas principales y secundarias
7. Identificar los tópicos del texto
8. Crear un póster del contenido del texto
9. Escribir un resumen
10. Establecer relaciones de causa-efecto, problema-solución o ventajas-desventajas
11. Dibujar un mapa conceptual o un diagrama del contenido
12. Llenar un cuadro o tabla

Grallet (en Lee y Van Patten: 1995) identifica la función comunicativa de un texto y la describe como toda acción que realizamos después de leer un texto que tenga como finalidad la comunicación, por ejemplo: escribir una respuesta a una carta, usar el texto para hacer algo como seguir direcciones, instrucciones, decidir algo, resolver un problema, etc. Dichas actividades comunicativas le permiten al alumno personalizar el contenido de un texto. Responder preguntas sobre un texto, dividirlo en partes o dibujar un mapa conceptual sobre él no son consideradas funciones comunicativas.

4.5.1 Ejercicio 1: COMPRENSIÓN LECTORA.

Modelo: *Input* estructurado

Objetivo para el profesor: El profesor mostrará el uso, forma y significado de los intensificadores *so* y *such* en un texto escrito promoviendo la identificación de patrones gramaticales por parte de los alumnos.

Objetivo para el alumno: Los alumnos reconocerán tanto la forma como el significado de los intensificadores y su relación subordinada de efecto, para así entonces poder demostrar

su comprensión del texto presentado por medio de la relación causa-efecto de los intensificadores *so* y *such*.

Tiempo estimado: 40 min.

Conocimientos previos requeridos: presente simple, presente perfecto, superlativos, comparativos, futuro con *will*, voz pasiva, modales, *there is / there are* y verbo *to be*.

Instrucciones para el profesor:

Nota: Antes de comenzar explica a tus alumnos el significado de las palabras que creas desconozcan, si lo prefieres puedes desarrollar una actividad para enseñar el siguiente vocabulario:

Outstanding, eponymous, skyscrapers, skyline, sprouted, state of the art, hub, to be billed, outskirts, perennially, lifeline and UAE.

1. En el anexo 4 encontrarás dos imágenes de Dubai (Dubai en 1990 y Dubai en 2012), ponlas en el pizarrón y escribe la fecha debajo de ellas. Házle las siguientes preguntas a tus alumnos: *How long did Dubai take to become what it is now? Which factors do you think contributed to the rapid growth of Dubai?*
2. Antes de realizar la lectura da a tus alumnos una copia del anexo 7 en la que se presenta una actividad para introducir vocabulario con el que tus alumnos posiblemente tengan problemas (*alchemy, sprouted, state-of-the-art, slot, outskirts, ease* y *hub*). NOTA: Si lo prefieres puedes hacer esta actividad después de la lectura, de esta forma tus alumnos podrán tener como referencia el contexto de la lectura para deducir el significado de las palabras.
3. Reparte entre los alumnos copias del artículo “Dubai: The Alchemy of Turning Desert Dust into Gold.” Indícales que lo lean con atención.
4. Pídeles a tus alumnos que lean las instrucciones marcadas con el número 2 y que realicen dicha actividad. Proporciona la ayuda necesaria si así lo requieren.

Clave de respuestas:

- 2.- 1 – e 2 – a 5 -b
 2 – c 3 - d

1.- Dubai has **such a** clear vision and **such an** outstanding ability to execute ideas that its success has been remarkable.

2.- Business environment in Dubai is **so** dynamic, quality of life is **so** high and tourism is **so** important that it has been considered the fastest-growing city on earth in less than four decades.

3.- Dubai has **so many** good features that has become one of the ten most visited places in the world.

4.- **Such** types of business and leisure offered by Dubai are making of it a destination of choice.

5.- There is **so much** political stability, **so much** security, **so much** excellent land and infrastructure that the world's leading companies and financial institutions have set up bases in Dubai.

Clave de respuestas anexo 7

1. d
2. c
3. f
4. a
5. g
6. b
7. e

Hoja para el alumno:

1.- Instructions: Read the article carefully, pay attention to all the characteristics which have made Dubai the place it is now. Use your dictionary to get the meaning of the words you don't know.

DUBAI:

The Alchemy of Turning Desert Dust into Gold.



Dubai combines a clear vision for its future with an outstanding ability to execute its ideas. The result has been a remarkable success story, even in the face of a challenging global economy. Under the guidance of His Highness Sheikh Mohammed bin Rashid Al Maktoum, Ruler of Dubai and Prime Minister of the United Arab Emirates,

Dubai has demonstrated its commitment to excellence, creating a dynamic environment for business, one of the world's top tourism

destinations and a high quality of life for its citizens. This credo has been the driving force behind the transformation of a small pearl-diving and fishing village into the fastest-growing city on

the planet in less than four decades.

A Model for Success

Here in the city and eponymous state, the tallest building in the world stands at half a mile, towering over an impressive skyline of skyscrapers that appears to have sprouted virtually overnight. Dubai's national

airline, Emirates, is the largest carrier by passenger numbers, operating out of a state-of-the-art airport that is the fifth busiest in the world. The number one slot will be within sight when the Dubai World Central Aviation hub is completed on the outskirts of the world's largest man-made seaport at Jebel Ali. On the other side of Dubai, across a man-made island shaped like a palm tree that is billed as the eighth wonder of the world, lies Dubai Drydocks, where record-breaking projects for the oil, gas and maritime industries are being

undertaken. Soon an underwater hotel will rise from the waters of the Persian Gulf, the city's historic lifeline, to rival hotel operator the Jumeirah Group's iconic Burj Al Arab as the world's most expensive. Detractors may say Dubai's rapid development has been excessive, but there is no denying the success of a model that is being emulated elsewhere in the region. Today's Dubai is a truly multicultural, cosmopolitan city and an international maritime, aviation, tourism and business hub that is among the ten most

visited cities in the world. Dubai International Airport handled more than 50 million passengers in 2011, and the numbers are rising as the city becomes a destination of choice for business and leisure. Visitors come for the luxury beachfront hotels, guaranteed sunshine, nightlife, fine dining, desert safaris and shopping, starting with the perennially successful Dubai Duty Free shops at the airport and extending to the world's largest shopping malls, one of which houses an indoor ski resort the size of ten football

fields. The world's leading companies and financial institutions have set up bases in Dubai. They are drawn by the UAE's political stability, low crime rate, excellent land, sea and air transport links and mature infrastructure. They also appreciate the ease of operating within free zones like Dubai Internet City, the Dubai International Financial Center and the Dubai Multi Commodities Centre, home to the third largest diamond exchange and regional gold-trading hub.

Tomado y modificado de: <http://www.forbescustom.com/SectionPDFs/101512FADubaiSection.pdf>

2.- Match the following cause-effect excerpts of the article. Then compare with a partner. Read the article again to check your answers.

Cause	Effect
1.- Dubai combines a clear vision for its future with an outstanding ability to execute its ideas.	a) that is among the ten most visited cities in the world.
2.- Dubai has demonstrated its commitment to excellence, creating a dynamic environment for business, one of the world's top tourism destinations and a high quality of life for its citizens.	b) The world's leading companies and financial institutions have set up bases in Dubai.
3.- Today's Dubai is a truly multicultural, cosmopolitan city and an international maritime, aviation, tourism and business hub	c) This credo has been the driving force behind the transformation of a small pearl-diving and fishing village into the fastest-growing city on
4.- Visitors come for the luxury beachfront hotels, guaranteed sunshine, nightlife, fine dining, desert safaris and shopping	d) the city becomes a destination of choice for business and leisure.
5.- They are drawn by the UAE's political stability, low crime rate, excellent land, sea and air transport links and mature infrastructure.	e) The result has been a remarkable success story

3.- Fill in the blanks with *so* and *such* in its different forms.

1.- Dubai has _____ clear vision and _____ outstanding ability to execute ideas that its success has been remarkable.

2.- Business environment in Dubai is _____ dynamic, quality of life is _____ high and tourism is _____ important that it has been considered the fastest-growing city in the planet in less than four decades.

3.- Dubai has _____ good features that have made of it one of the ten most visited places in the world.

4.- _____ types of business and leisure offered by Dubai, are making of it a destination of choice.

5.-There is _____ political stability, _____ security, _____ excellent land and infrastructure that the world's leading companies and financial institutions have set up bases in Dubai.

4.5.2 Ejercicio 2: COMPRENSIÓN LECTORA

Enfoque: Comunicativo

Objetivo para el profesor: El profesor mostrará el uso y forma escrita de los intensificadores *so* y *such* por medio de un texto sobre el código de vestimenta de Dubai.

Objetivo para el alumno: Los alumnos detectarán aspectos relevantes relacionados con el código de vestimenta de Dubai. Identificarán de entre varias opiniones la que represente la forma de pensar de los alumnos con respecto a dicho código.

Tiempo estimado: 30 min.

Conocimientos previos requeridos: Presente simple, presente perfecto, *there is / there are*, modales, superlativos, comparativos, conjunciones, conectores, voz pasiva, condicionales y futuro con *will*.

Instrucciones para el profesor:

Nota: Antes de comenzar explica a tus alumnos el significado de las palabras que creas desconozcan, si lo prefieres puedes desarrollar una actividad para enseñar el siguiente vocabulario:

Outrageous, respectful, spaghetti top, souks and venue.

1. Reparte copias de la hoja del alumno.
2. Pídele a los alumnos que observen las imágenes y que comenten sobre lo que ven.
3. Pregúntales si saben algo acerca del código de vestimenta de lugares como Dubái.
4. Pídeles que lean el artículo.
5. Pídeles que lean las instrucciones marcadas con el número 2 y que escojan de entre las tres opiniones la que más se apegue a su opinión sobre el código de vestimenta de Dubai.

Clave de respuestas:

Para este ejercicio no se cuenta con clave de respuestas, pues éstas dependen de la opinión de los alumnos y pueden variar. Posible respuesta: **Marco**

Hoja para el alumno:

1. Look at the pictures of the dress code in Dubai. What do you think? Read the article.

Dress Code in Dubai



Images taken from: <http://www.google.com.mx>

Dubai and UAE (United Arab Emirates) have varying degrees of tolerance to clothing styles from across the world. Nevertheless, dress code in Dubai is quite liberal, in comparison to several other states in the Middle East. There are legal guidelines about what is acceptable, but, in general people are mostly allowed to wear what they like. However, it would be wise to tone down your dress code in other emirates of UAE (other than Dubai), especially in areas where there is greater proportion of nationals or Emiratis.

Dress code in public places in Dubai

In general most 'normal' clothing is tolerated, provided it is not too outrageous.

For women

Women do not have to cover their heads, faces and hair with a scarf or something similar in public, although Muslim women, particularly Gulf Arabs, do cover their hair, faces and heads with a scarf for

cultural and religious reasons. But when visiting a Mosque, women have to cover their hair, bodies and legs, although covering the face is not a must.

To be respectful of the UAE culture, it is best to remain covered from shoulders at least to the knees. For instance, although t-shirts (preferably with sleeves covering at least the upper arm) are fine, spaghetti tops for women may not be appreciated in public areas. Also, very tight and/or low-cut t-shirts are also considered offensive. Females wearing strappy tops may be in for a warning at Dubai shopping malls, or shopping centers.

It is best not to keep the skirt length above the knee level. As skirts get shorter in length, there is higher risk of male attention, police arrests and fines.

When visiting a government office, women are required to dress more conservatively.

In more traditional areas such as villages and souks, markets and such other areas, short skirts are not considered appropriate for women, and long skirts below knee length are preferred. Western tops with deep neck lines are strictly prohibited.

For men

Men wearing shorts, although they may be considered odd, are unlikely to get into trouble. However, cycling shorts that reveal certain contours or boxer shorts may result in warning from the authorities. Wearing cycling shorts when cycling should be fine.

Appropriate sports clothing for the sport being played is allowed at the sports venue. However, any combinations of t-shirts and shorts are not a problem, even if worn elsewhere on the way from sports location. At the beach, a swimsuit is acceptable.

When visiting a Mosque, men are required to be dressed in long trousers.

T-shirts with offensive slogans or pictures, gestures, or obscene language that might cause religious or cultural offence are not acceptable in Dubai.

Consequences of not following the dress code

If caught wearing an offensive outfit, and receiving a warning, it is best to apologize and fix the offensive item, or at least fix it immediately. However, on arguing with the concerned person, matters may get worse, and police may be called.

On being caught in such a scenario, possibilities are one month imprisonment, followed by deportation. However, the police may not walk around particularly looking for offensively dressed visitors, but they will surely respond to complaints.

Taken and adapted from: <http://www.guide2dubai.com/info/dress-code.asp>

2. Read the following opinions about the dress code in Dubai and choose the one you most agree with. Then discuss your reasons with a partner.

Lila: I don't know. I must say that at first all these dress codes seemed dumb to me. But you know, these people have the right to express their beliefs and customs as they wish. There are so many disrespectful people around the world. Tourists think they can do whatever they want wherever they go and sometimes don't even bother to find out about customs and traditions of the places they're visiting.

Marco: Well, I think any touristic place should tolerate all types of visitors. Dubai is a very touristic place and an important part of its economy depends on tourism, they should embrace visitors instead of making them feel uncomfortable. I think UAE citizens are so traditional and so strict about their dress code that they forget the importance of making visitors feel welcomed.

Ivan: No one can change the fact that Dubai is a very touristic place. As the Arab culture is very different from most of the cultures around the world, citizens of Dubai should be asked to be away from the touristic areas; in that way they won't feel offended. There should be a warning preventing locals, something like "WARNING: If you are a local and feel offended by liberal dress styles, please keep your distance." I don't think it's such a great idea but at least it would help make different cultures get along in a common area.

4.6 Producción escrita

La escritura es una de las habilidades lingüísticas enfocadas a la producción y a la que, a diferencia de la producción oral, no se le pone mucho énfasis o que raramente se contempla dentro de las actividades a desarrollar dentro del salón de clase. La expresión escrita unifica las diferentes formas de expresión oral por medio de las normas de escritura. En el enfoque comunicativo, para el proceso de la composición escrita, se pueden seguir las siguientes etapas:

1. Análisis de la situación de comunicación
2. Producción de ideas
3. Organización de ideas
4. Búsqueda de información
5. Redacción de un borrador
6. Revisión, reestructuración y corrección
7. Redacción definitiva
8. Últimos retoques

Según González y Artuñedo (1995) para el enfoque comunicativo, la expresión escrita es una forma de reforzar lo aprendido de forma oral que ayuda a desarrollar las estrategias de los alumnos por medio de un *input* que sirva de modelo para la organización del texto. Según las autoras, este enfoque contempla cuatro criterios: la contextualización, la finalidad, la motivación y la integración con otras destrezas. Asimismo, indican que las modalidades de textos pueden ser desde de uso propio (recetas, listas de compra, notas), dirigidos a otras personas (recados, cartas, invitaciones) o de tipo institucional o público (anuncios, folletos publicitarios, instrucciones).

4.6.1 Ejercicio 1 PRODUCCIÓN ESCRITA

Enfoque: Comunicativo

Objetivo del profesor: El profesor ejemplificará el uso de los intensificadores por medio de un folleto que sirva como ejemplo para que los alumnos elaboren uno propio usando los intensificadores *so* y *such*.

Objetivo del alumno: El alumno aplicará lo aprendido sobre el uso de los intensificadores *so* y *such* por medio de la elaboración de un folleto de alguna ciudad utilizando los intensificadores con el fin de promoverla en una comunidad.

Conocimientos previos requeridos: presente simple, presente continuo, condicionales, futuro con will, presente perfecto, voz pasiva, modales, causativo, conectores, conjunciones y imperativo.

Tiempo estimado: 30 min.

Instrucciones para el profesor:

Nota: Antes de comenzar explica a tus alumnos el significado de las palabras que creas desconozcan, si lo prefieres puedes desarrollar una actividad para enseñar el siguiente vocabulario:

Bonded, hassle-free, scam, scratch card, rate, bear in mind, GP, redress, tipping, assault and round up.

- 1) Reparte entre los alumnos copias de la Hoja para el Alumno y pide que lean y observen el ejemplo del tríptico. Pide a tus alumnos que describan las características que este tipo de documento debe tener.
- 2) Indica que en parejas busquen información relacionada con historia, cultura, puntos turísticos, arte, economía, restaurantes, precios, vuelos, etc.
- 3) Dile a tus alumnos que organicen la información por secciones: información general, información turística, arte y cultura, historia, transporte, etc.
- 4) Usando la información que recopilaron redactarán, por cada sección, un párrafo procurando utilizar los intensificadores *so* y *such*, sin abusar de ellos, para darle énfasis a su redacción.
- 5) Posteriormente, pídeles que elaboren un tríptico que brinde información sobre ese punto turístico incluyendo los párrafos que redactaron, imágenes, etc.
- 6) Finalmente, pídeles que verifiquen su redacción, puntuación y coherencia.

Nota: Las primeras etapas de esta actividad (1-3) se pueden asignar de tarea. Posteriormente, en clase se pueden organizar grupos de tres personas las cuales compararán sus párrafos y decidirán qué información se incluirá en el tríptico y lo elaborarán.

Ojo: No se incluye hoja de respuestas debido a que es una actividad que el alumno debe realizar y los resultados son diversos.

Clave de respuestas:

Las respuestas varían dependiendo de la información que cada equipo decida incluir en el folleto. Sin embargo, en el anexo 9 encontrarás un ejemplo de lo que se espera que los alumnos produzcan.

Hoja para el alumno:

1. Read the following brochure about Spain, identify the kind of information that it contains, the way it is written, the images, the structure, the kind of vocabulary and the titles and subtitles.

EUROPEAN CONSUMER CENTRE IRELAND

TRAVELLING TO SPAIN

With its sunny climate, beautiful beaches and colourful festivals Spain has long been a favourite destination for Irish holiday makers. If you are planning a trip to Spain this leaflet will provide you with useful tips and information to help ensure you enjoy a hassle-free holiday.

BEFORE YOU GO

- An excellent starting point for tourists planning to visit Spain is the website www.spain.info. It contains a number of useful resources to help you plan your trip and get maximum enjoyment from your stay.
- Ensure you have all relevant travel documentation, such as your passport or national identity card, as this may be required by the relevant authorities. Be aware that hotels in Spain have a legal duty to register guests' passport details when checking-in. Wait until the receptionist has registered your details or taken a photocopy rather than leaving it at reception to collect later. ID will also be requested in shops if you are paying with a credit or debit card.
- If you are travelling to Spain by plane, be aware that Spanish law requires airlines to provide certain personal information about passengers to the authorities in advance of travel (Advance Passenger Information). These details are usually taken at the time of booking or at check-in and include the passenger's name, date of birth, nationality, and number and type of travel document (Passport or National Identity Card).

GETTING THERE

- Bear in mind that if your flight is cancelled or significantly delayed EU legislation states that you must be given a choice between re-routing to your final destination or a refund. The airline should also provide you with information, care and assistance, and compensation in certain circumstances.
- Remember if your luggage is lost or damaged by the airline while travelling to or from Spain,

you can claim compensation under the Montreal Convention. Fill out a Property Irregularity Report (PIR) at the airport and ensure to keep receipts for all necessary expenses. Make sure to complain in writing to the airline immediately as strict time limits apply to claims.

- Be aware that if you book a package holiday through a bonded and licensed travel agent, you will normally enjoy a higher level of protection should something go wrong than if you book travel services separately.

WARNINGS

- A popular scam in Spain is the sale of so-called 'Holiday clubs'. Be cautious if you are approached and are given a scratch card on which you 'win' a big prize. To claim your prize you may have to attend a presentation involving high pressure selling techniques designed to entice you to sign up to a holiday club for which the prices can be exorbitant. Be aware that at best these clubs represent bad value and at worst you may lose your money.
- Another scam involving scratch cards requires you to call a premium rate number or pay an administration fee in order to claim your 'big prize'. Alternatively you may be told you won a cash prize in a lottery but you cannot collect this prize until you pay for taxes, bank costs, delivery costs or insurance processing etc. Do not respond as you have won nothing, and will lose any money you spend.

Baggage and way out Equipajes y salida

Gates Puertas H16 and H18



HEALTHCARE SYSTEM

- Ensure you obtain a European Health Insurance Card (EHIC) before travelling to Spain as this will allow you access the same necessary public healthcare services as any other Spanish citizen.
- You will be seen by a GP at a local health centre (*centro de salud, consultorio o ambulatorio*) or at your accommodation if you are unable to make the journey. If you need to see a specialist, the GP will give you the relevant medical certificate or referral. Accident and Emergency services (*urgencias*) are available at hospitals.
- You can check where the nearest hospitals and health centres in Spain are located at the website of the Minister of Health.
<http://www.msc.es/cludadanos/prestaciones/centrosServiciosSNS/home.htm>
- Before you consult a doctor or hospital ensure that they accept your European Health Insurance card. Some hospitals and health centres offer both private and state-provided healthcare and it is important that you ensure that you are treated by a state healthcare provider as you will not be covered for private healthcare under the EHIC scheme.



SHOPPING ADVICE

- Remember that under EU legislation your basic legal rights as a consumer are protected when you are shopping in Spain. This means that a trader is obliged to repair or replace a faulty product and you have a two year period during which you can seek redress from the seller.
- If you encounter a problem concerning a purchase you made in a shop in Spain, and you are unable to resolve the matter amicably, the first step is to request a complaint form ("*hoja de reclamación*") from the seller/service provider. This typically has three sheets: one for the company, one for the consumer and one that may be sent to the competent consumer body. This form is also available in hotels and restaurants.
- Most businesses close in the afternoons at around lunchtime and reopen in the evenings. However in larger cities in the town centre shops may stay open as well as large chains and shopping centres.
- Tipping is not mandatory in Spain as service is always included with the price of a meal or drink. However, tipping is a common practice at bars and restaurants, hotels, and taxis, depending on the total price for the service, and on the generosity of the client. Most people leave some small change or round up if they're satisfied.



- Remember that if things go wrong with any of the goods or services you purchase during your stay in Spain, you can contact the European Consumer Centre Ireland for free and confidential information, advice and assistance.

OTHER USEFUL INFORMATION

- If driving, remember that in Spain you must drive on the right (opposite to Ireland). If travelling with small children, they must use an approved child safety seat in the back seat of the car so if one is required ensure you inform your car rental company at the time of making your reservation.
- The current limit for drink driving in Spain is 50mg of alcohol per 100ml of blood or 30mg for new drivers with less than two years' experience. (In Ireland, the limit is 80mg of alcohol per 100ml of blood.)
- If you lose any of your possessions ask the police for the telephone number of the lost property service of the city you are in. All public transport services in larger cities have their own lost property service.

USEFUL TELEPHONE NUMBERS

EMERGENCY (Police, Medical, Firemen)	112
To report an assault, robbery or accident to the police	902 102 112
Road accidents or other Road related information	900 123 505
Hospital Emergencies	061
Flight and airport Information (AENA)	902 430 704
Tourist Information	913 433 500
ECC Spain	91 822 45 55

13a Upper O'Connell Street,
Dublin 1
T: +353 1 809 0600
F: +353 1 809 0601
E: info@eccireland.ie

www.eccireland.ie



Taken and adapted from: http://www.eccireland.ie/downloads/Travelling-to-Spain_leaflet.pdf

2. With a partner, find information about Dubai on these topics: history, culture, landmarks, economy, nightlife and prices. You will find useful information on the following websites:

<http://dubai.ae/en/visitors/pages/default.aspx?category=Visitors>

<http://www.godubai.com/aboutdubai/>

<http://www.guide2dubai.com/>

<http://www.dubaicityinfo.com/>

3. After selecting the information, divide it into these different categories: general information, touristic information, culture and art, history and transportation. Then write a paragraph for each category, pay attention to spelling and grammar. Include examples of *so* and *such* in its different forms but don't use them so much to make your brochure sound as natural as possible.
4. Now, for homework, create a brochure with the paragraphs you wrote, include images and all the necessary information.

4.6.2 Ejercicio 2 PRODUCCIÓN ESCRITA

Modelo: *Output* estructurado

Objetivo para el profesor: El profesor ejemplificará el uso de los intensificadores por medio de un artículo que sirva como ejemplo para que los alumnos elaboren uno propio a cerca de su propio país usando los intensificadores *so* y *such*.

Objetivo para los alumnos: Los alumnos usarán los intensificadores *so* y *such* en formato escrito. Elaborarán un artículo haciendo uso de dichos intensificadores en contexto.

Tiempo estimado: 40 min.

Conocimientos previos requeridos: presente simple, verbo *to be*, conectores, conjunciones, voz pasiva, comparativos, superlativos, futuro con *will*, modales, condicionales e infinitivo.

Instrucciones para el profesor:

Nota: Antes de comenzar explica a tus alumnos el significado de las palabras que creas desconozcan, si lo prefieres puedes desarrollar una actividad para enseñar el siguiente vocabulario:

Rooftops, outlets, heritage, attire, loose-fitting clothes, mosques, Majlis, escort, beckon, soles and wedlock.

1. Reparte copias de la hoja del alumno.
2. Pregunta a los alumnos si saben algo sobre la cultura de Dubai; su religión, sus costumbres, etc.
3. Pídeles que lean el artículo *Getting familiar with Dubai's culture and etiquette*.
4. Escribe los subtítulos subrayados en el pizarrón. Esto te ayudará a que los alumnos pongan atención a la forma en que los intensificadores son utilizados.
5. Pídeles que lean las indicaciones marcadas con el número 2. Es posible que en este punto requieran de tu ayuda, pues deberán elaborar una serie de oraciones que contengan los intensificadores *so* y *such*.

Clave de respuestas:

Para este ejercicio no hay clave de respuestas pues ellas dependen de la información que los alumnos proporcionen. Sin embargo, en el anexo 11 encontrarás un ejemplo de lo que se espera ellos produzcan.

Hoja para el alumno:

1. Read the following article about things you must know if you want to travel to Dubai. Pay special attention to the underlined subtitles and the use of *so* and *such*.

GETTING FAMILIAR WITH DUBAI'S CULTURE AND ETIQUETTE

Dubai is a modern city that welcomes visitors from around the world. However, as it is also a Muslim city and there are so many factors to take into consideration in terms of dress code and behavior.

People are so religious that you should learn some things about it before going to Dubai.

Religion plays a significant role in the culture of Dubai. Mosques can be found throughout the city and at sunset the call to prayer can be heard across the rooftops. It is possible for non-Muslim tourists to visit certain mosques in Dubai; perhaps the most impressive is the Jumeirah Mosque, tours of which can be booked through the Sheikh Mohammed Centre for Cultural Understanding. Ramadan is a popular time of year to visit Dubai; although all residents and visitors must refrain from eating or drinking in public in daylight hours, it is a wonderful time experience the local culture and strong religious heritage of the city. Non-Muslims may eat and drink in designated areas, and many hotels and shopping malls will have various outlets that remain open during Ramadan.



Local people of Dubai have such a conservative dress code that you should consider certain things before traveling there.

Visitors to Dubai should dress modestly, particularly in conservative areas and public places. Swimwear is acceptable at the beach or around the swimming pool, but visitors should cover up elsewhere. Shorts and T-shirts are suitable attire in many places, although when visiting mosques, religious sites or older parts of the city, both men and women may feel more comfortable wearing loose-fitting clothes that cover shoulders, arms and legs. Women will usually be required to wear a headscarf when entering mosques.



Good manners and courtesy are so important for people in Dubai that if you do something wrong they might feel easily offended.

Courtesy and hospitality are important virtues in the Arab world, and visitors will enjoy the friendliness and warm welcome provided by locals. If you are invited to a majlis, remove your shoes at the entrance. Males and females will probably be escorted to different sections. If you are sharing a meal with your host, accept food and refreshment before moving on to matters of business. It is important to stand up for new guests and older or higher-ranking people, and men are expected to stand when a woman enters the room. When greeting a member of the opposite sex who is Muslim, it is important not to offer to shake hands unless they extend their hand first – both men and women (more commonly women) may prefer not to shake hands with the opposite sex due to religious reasons.



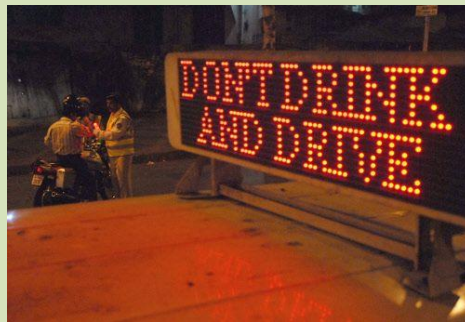
Simple things having no meaning at all in your country may mean so much to people in Dubai.

It is customary to accept food and drink with your right hand; this is also the hand you should eat with. Avoid showing the soles of your feet, or pointing your foot at anyone. If you are sitting in front of an important guest, it is considered rude to cross your legs. Do not beckon or point with your finger; if you need to use a hand gesture, use the whole hand. If you are hosting Muslim guests, do not offer them alcoholic beverages or pork.



People in Dubai have so many restrictions concerning alcohol consumption.

Alcoholic beverages are available in licensed bars and restaurants in Dubai. In order to get a license, an outlet must be attached to a hotel or sports centre, and therefore, most bars, pubs and licensed restaurants can be found inside Dubai's hotels. Visitors may also purchase alcohol from Duty Free shops at Dubai International Airport, as long as they observe the limits set by Dubai Customs. Drinking and driving is strictly prohibited, and Dubai Police take a zero tolerance approach – in other words, it is not safe to have even one drink if you are driving.



Finally, People in Dubai have such a modest behavior that they expect everyone to behave like them.

Visitors should remember that, as Dubai is a Muslim city, a more modest code of behavior is required. Being drunk and disorderly in public is unacceptable, and may result in a fine or worse. Public displays of affection should be minimal – holding hands is acceptable but kissing and hugging in public is not. Noise disruptions, bad language, making obscene gestures and showing disrespect in any way to Dubai's religion or its leaders are all forbidden and may land you in legal trouble. The following are also considered illegal in Dubai: use or possession of drugs, cohabitation, sex outside of marriage, having a baby out of wedlock, adultery and homosexuality.



Taken and adapted from: <http://www.dubai.ae/en/Lists/Articles/DispForm.aspx?ID=147&category=Visitors>

2. Now, list five important things visitors must know before going to your country. Then for each thing write a sentence using *so* and *such*. Now write a paragraph for each point in your “things-to-consider-list” to make an article.

4.7 Habilidades integradas.

El objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera es el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual se compone de muchas otras habilidades, como se explicó en anteriores capítulos. Sin embargo, las habilidades generales y básicas de la lengua son la lectura, la escritura, la expresión oral y la expresión escrita. En la vida cotidiana estas habilidades no se utilizan de forma separada, es decir, se integran por lo menos dos de ellas: para poder responder un correo electrónico debemos leer uno, para poder entablar una conversación telefónica es preciso escuchar. En resumen, cuando se habla, generalmente, se debe a una respuesta a un estímulo auditivo o escrito; lo mismo cuando se escribe, se está respondiendo a algo que se leyó o escuchó.

4.7.1 Ejercicio 1: HABILIDADES INTEGRADAS

Modelo: Modelo de las destrezas integradas

Objetivo para el profesor: El profesor mostrará a los alumnos las características de algunos países para que los alumnos seleccionen uno y apliquen sus conocimientos sobre los intensificadores *so* y *such* en el diseño de una presentación del país de su elección.

Objetivo para el alumno: Los alumnos aplicarán sus habilidades lingüísticas desarrolladas a lo largo de los ejercicios anteriores de forma integrada en situaciones de la vida real para observar la dinámica que el punto lingüístico *so* y *such* tiene al momento de poner en práctica más de una habilidad lingüística y con ello promover la generación y negociación de significado.

Tiempo estimado: 30 min.

Conocimientos previos requeridos: voz pasiva, presente perfecto, presente simple, conectores, verbo *to be*, comparativos, relativos, superlativos, infinitivo, *there is / there are*, condicionales y futuro con *will*.

Instrucciones para el profesor:

Nota: Antes de comenzar explica a tus alumnos el significado de las palabras que creas desconozcan, si lo prefieres puedes desarrollar una actividad para enseñar el siguiente vocabulario:

Brim, perks, bold, botellón, appealing, flock, intricate, lush, draws, crowds, lure, permeate, staple, turn a blind eye to, entre, sprinkle, window shopping, unruffled, gracefulness, hub, stall, heaped, blanket, bite-sized chunks, nestle and mainland.

1. Proporciona copias de la hoja del alumno.
2. Pídeles que de forma individual lean la información relacionada con España, Italia y China. Pregúntales cuál destino les pareció más atractivo y forma grupos dependiendo de sus respuestas (todos lo que creen que España sería un buen destino en un equipo, etc)
3. Posteriormente pídeles que en grupo discutan cuáles fueron las razones por las cuales escogieron ese destino y las razones por las cuales los otros destinos no les parecieron atractivos. Recuérdales que utilicen ejemplos de *so* y *such* cuando les sea posible.
4. Finalmente los alumnos prepararán una presentación en la que darán las razones por las cuales el destino que ellos escogieron es la mejor opción y de igual forma dirán por qué los otros destinos no son tan atractivos. Para ello deberán utilizar los intensificadores *so* y *such* cada vez que se requiera intensificar la cantidad o la cualidad de algún aspecto de su destino favorito.

Clave de respuestas:

No hay clave de respuestas para este ejercicio, éstas dependen de la producción de los alumnos. Sin embargo, en el anexo 10 encontrarás un párrafo que ejemplifica el tipo de producción que se espera de ellos.

Hoja para el alumno:

You are looking for the best destination for your next vacation. Read the following information about Spain, Italy and China. Decide which destination is best for you. Form small groups with classmates that chose the same destination. Say why you chose that country.

Reasons to Travel to Spain

The Iberian nation of Spain has long been one of Europe's top destinations for tourism and study abroad. The country brims with Moorish, Romanesque and Gothic architecture as well as bold cultural elements like bullfighting and botellon street parties, part of the reason why so many travelers continue to choose Spain for their vacations or as a place of residence. Other perks of travel to Spain include the sunny Mediterranean climate and delicious foods like paella. No matter what motivations you have to travel, Spain stands out as an appealing destination

Attractions

The capital city of Madrid features the Royal Palace as well as the Prado Museum, home to masterpieces by artists such as Goya and El Greco. The city of Granada sits at the base of the Sierra Nevada Mountains. Visitors flock here to tour the intricate Moorish architecture and lush gardens of the Alhambra Palace and Fortress complex towering over the town below. Seville draws crowds with its flamenco tradition and the third largest cathedral in the world. Then there's the coastal city of Valencia and the wild pyrotechnics that take place every year around mid-March at the week-long festival of Las Fallas.

Culture

Spanish culture lures visitors just as much as the tourist attractions themselves. Spain is famous for its tradition of siesta, an afternoon break during which workers and students take a few hours to eat, sleep and relax. This easygoing lifestyle permeates most of Spain. Spanish nightlife is part of the reason why so many people need to take a siesta. Bars and clubs don't get going until much later in the night, and Spaniards often stay out until the early hours of the morning on weekends. There's also the tradition of botellon, or street parties, in southern cities such as Seville and Granada where local authorities generally turn a blind eye to drinking in the streets and plazas in certain parts of town. Another staple in Spanish life is soccer, referred to as futbol. Almost every city and town has a local team and passionate supporters. For a more extreme spectacle, consider checking out Spanish bullfighting. It's a bloody and violent event, decried by some and adored by others.

Gastronomy

Spain's gastronomy varies from region to region. One of its best-known dishes is paella, a seafood and rice combination that originated along the Mediterranean Sea. The tortilla española is another common entree consisting of fried eggs, diced onions, salt and olive oil. Sample tapas while touring Spain. Tapas are essentially appetizers with ingredients such as bread, cheese, olives, meat and vegetables and can be eaten as a quick snack or as an entire meal.

Climate

Spain is on the same seasonal calendar as the United States and Great Britain, and weather varies greatly, depending on what part of the country you are visiting. Spring and fall generally bring in a higher volume of tourist traffic due to the more moderate climate during these months. Spain can get a bit chilly in the winter, though not as cold as many parts of North America or Europe. It can also get extremely hot in the summer, especially in southern Spain near the Mediterranean.

Taken and adapted from: <http://traveltips.usatoday.com/reasons-travel-spain-3433.html>

Ten Good Reasons To Visit Italy.

Reason One: For The Food. To Eat Authentic Italian Food.

It does not matter if you can only afford a pizza or a simple bowl of pasta; you will almost certainly be served a meal that has been prepared with skill. The pizzas are usually baked in a wood burning stove and there is nothing better than an authentic Italian pizza. Italian pasta cooked perfectly and al dente (firm 'to the tooth') in a tasty sauce sprinkled with the wonderful cheese made only in Parma, Italy.

Reason Two: For The Wine... to drink Italian wine in Italy.

As wonderful as Italian wines are at home, for some reason they always taste better when you drink them in the country that they were created in.

Reason Three: To Eat Real Italian Ice Cream.

The variety of flavors will leave you spoilt for choice; cream, peach, lemon, strawberry, pistachio, coffee, chocolate, chocolate and nut, Nutella, pineapple, spagnola, tutti frutti, fruit of the forest and mango.

Reason Four: The Cities & Towns.

Each city has a different atmosphere and the old and modern architecture are both in their own way interesting to see. Visit **Florence** for its art, **Pisa** for its tower and **Venice** because there is no other place like it.

Reason Five: To Drink A Cappuccino... a real Italian cappuccino made by a barista.

Baristas in Italy have coffee making down to an art form.

Reason Six: Beauty.. Italy is a beautiful country to visit.

The landscape, the weather, the good taste and style that the Italians live by.

Reason Seven: The Shops.

This does not need much of an explanation; even just window shopping is a pleasure there. The quality of the displays in windows is amazing. The window displays range from a display of hats so magnificent you will think that you have stepped back in time to the most modern of designer shoes, clothes and bags in streets dedicated to famous designer names such as Prada and Jimmy Choo.

Reason Eight: The Lifestyle... families matter.

It is always a pleasure to witness Italians are still mostly very good at getting together as families. Everyone will be included in a meal out at a restaurant from great grandma to the latest arrival. They all share a love of good food and company.

Reason Nine: The People.

Watching the Italians go about their daily life with an air of gracefulness. Women ride their bikes elegantly no matter what they are wearing and shopping is no problem as it is put in the basket on the front of the bicycle. Even in the heat of the summer in the city the men and women of **Italian cities** look unruffled and elegant.

Reason Ten: The Local Markets.

The Italians love a good market, it is a meeting place and a hub of activity. The Italian women will sort through a pile of clothes heaped on a stall. Suddenly she manages to pull out from the tangle of clothes a dress or skirt that looks unpromising. The fruit stalls are piled high with the most colorful and fresh fruit and vegetables, so well arranged they could be in a painting.

Why Visit China

China, a country of superlatives, most populous of nations, hidden for so long, is now emerging onto the world travel scene. From frozen north to tropical south, modern east to wild west, this is a huge, diverse land just waiting to be explored.

China is the fastest-changing country in the world, it's no wonder the race to see China is on. The events of the last 50 years have blanketed and even physically destroyed previous images of this vast unknown land and, until recently, many people's perception was of little more than an overpopulated, oppressed, Communist country.

So much to offer

China is such an enormous place with so much to offer that you could spend your whole life here and never see it all, especially since previously inaccessible areas are continually opening up to foreign visitors. Thus it is best taken in bite-sized chunks or, if you have the opportunity, in an extended stay. But even on a short trip it's possible to link up several of the areas we cover in one trip.

This guide is designed to allow you to experience as many facets of the country as possible, while concentrating on a few, select areas that can offer a broad insight into China.

These are the great cities of Beijing, Shanghai and Hong Kong, the Terracotta Warriors near Xi'an, the Yangzi River's Three Gorges and the majestic rural scenery around Guilin in Guangxi Province.

Proceeding south, Guangzhou and Shenzhen offer many visitors their first taste of mainland China while, nestled on the western side of the Pearl River Delta, Macau is definitely worth the short boat ride from Hong Kong.

Whether climbing, shopping, sightseeing or studying, in these places you will find adventures that stimulate the body and mind, getting you into the heart of the country and under the skin of its culture.

Taken and adapted from: <http://www.willgoto.com/1/143454/liens.aspx>

2. As a group give the reasons for your choice to the whole group. Use *so* and *such*.
Example: *Italy's cuisine is so fantastic and varied that you can't help visiting this country.*

4.7.2 Ejercicio 2: HABILIDADES INTEGRADAS

Modelo: Enfoque de las destrezas integradas

Objetivo del profesor: El profesor mostrará a los alumnos las características de algunas estructuras de Dubai para que los alumnos y apliquen sus conocimientos sobre los intensificadores *so* y *such* en la elaboración de un párrafo que describa dichas características.

Objetivo para los alumnos: Los alumnos utilizarán los intensificadores *so* y *such* de forma integral y contextualizada haciendo uso de los diferentes recursos e información que se les brinda.

Tiempo estimado: 60 min.

Conocimientos previos requeridos: pasado simple, presente simple, comparativos, voz pasiva, futuro con *will*, modales, relativos, verbos compuestos y presente perfecto.

Instrucciones para el profesor:

Nota: Antes de comenzar explica a tus alumnos el significado de las palabras que creas desconozcan, si lo prefieres puedes desarrollar una actividad para enseñar el siguiente vocabulario:

Get off, frond, outlandish, drawing in, spinning and stories.

1. Reparte copias de la hoja para el alumno
2. Proyecta el video *Megastructures of Dubai* que se encuentra en la siguiente página de internet: <http://www.youtube.com/watch?v=uk6huppJOgM&list=PL7BE2BE58DC1424B5> . Pide a tus alumnos que tomen nota de acuerdo a las indicaciones marcadas con el numero 1.
3. Forma grupos de dos o tres personas para que puedan seguir con las indicaciones del número 2. Monitorea la interacción de tus alumnos y brinda la ayuda necesaria.
4. Pide a un alumno que lea las indicaciones marcadas con el número 3 y proyecta el video *The world's tallest Rotating Skyscraper* que se encuentra en la siguiente página de internet: <http://www.youtube.com/watch?v=yxCDsdXjK14> La transcripción del video se encuentra en el anexo 5 si lo requieres. Asígnales un tiempo estimado entre 10 y 15 min. Para que escriban el párrafo requerido. Los párrafos pueden ser leídos en clase o puedes indicarles que intercambien sus párrafos en parejas y comenten algo sobre ellos.
5. Pídeles que lean el artículo *World's first 'building in motion' ready in 2 years*. Una vez que hayan leído la información del artículo puedes indicarles que hagan una lista de las cosas que les gustaron, las que no les gustaron o las que les parecieron exageradas, para posteriormente escribir una crítica sobre el rascacielos. En el anexo 6 encontrarás las principales características de una crítica en caso de que lo requieras.

Clave de respuestas:

1. The Burj Al Arab, The Emirates Towers, The World Islands, The Burj Dubai, The Burj Dubai Mall, The Burj Dubai Residences, The Dubai Autodrome and The Palm Islands.

No hay clave de respuestas para los demás ejercicios debidos a que éstas dependen de la producción de los alumnos. Sin embargo, en el anexo 12 encontrarás un ejemplo de lo que los alumnos deben producir.

Hoja para el alumno:

1. Watch the video *Megastructures of Dubai*. Write the names of the structures that are shown in the video.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

2. What do you think about these megastructures? Which structure did you find most interesting? Why? Discuss with a partner. Remember you can use *so* and *such* in its different forms to emphasize your ideas.

3. Now watch the video *The World's Tallest Rotating Skyscraper* (CNBC News). Pay attention to the skyscraper's features. Then write down a paragraph explaining what it is and its features. Remember you can use *so* and *such* in its different forms to intensify its characteristics.

4. Read the article *World's first 'building in motion' ready in 2 years* and learn more about the Rotating Tower.

World's first 'building in motion' ready in 2 years.



On Tuesday 24th June, press was treated to an introduction to the world's first 'building in motion'. The Rotating Tower, designed by Italian architect David Fisher, is expected to move from design to reality in less than two years.

The design, in collaboration with the British firm Dynamic Architecture Group, will be premiered in two locations: Moscow and Dubai, which were chosen for very different reasons. Dubai was Fisher's first choice for the tower. He said, "Dubai is a city of the future and I think that the building of the future should be in the city of the future." He took inspiration from UAE Vice President and Dubai ruler, Sheikh Mohammed Bin Rashid Al Maktoum, who told him, "Don't wait for the future, face the future." Moscow got involved by approaching Fisher, who accepted the Russians' proposal knowing that they would be 'fast at putting things together'.

Dubai's building will reach 80 floors: The top 10 floors will be used for luxury 'Villa' style apartments, below which a further 35 floors of accommodation and the 15 floors below will comprise an extravagant hotel and the lowest 20 floors used as retail space. The segmented tower design will allow each floor to turn independently using voice recognition technology and giving those inside an ever-changing view every 1 to 3 hours. In the Dubai building the voice recognition will be able to interpret such instructions as 'left' or 'right' in English, Arabic or Italian but any language could be programmed in for further buildings.

The Rotating Tower design uses photovoltaic cells and wind turbine technology to collect enough energy to power itself and Fisher says they 'will have some power so we can sell to the neighbors'. The cells which will be placed on the top surface of each floor will be 15% open to the sun's rays on all 80 floors for the full day helping to

power the building.

The towers will also be the first skyscrapers to be entirely constructed from prefabricated parts put together in a factory in Southern Italy by a team of 600 in the facility and 80 on-site. Moscow and Dubai's towers will begin construction in the next few weeks in Italy where the bathrooms, the most complicated part of the design according to Fisher, will be created and it is hoped they will be able to break ground in the next couple of months. While there has been interest from several countries throughout the world, Fisher hopes that New York will be the next to pick up on the concept.

Niki May Young
News Editor

Taken and adapted from:

http://www.worldarchitecturenews.com/index.php?fuseaction=wanappln.projectview&upload_id=10026

5. Now write a three-paragraph critique to the Rotating Tower. In the first paragraph include general information about it. In the second paragraph express your points of view, your impressions, what you liked or didn't like about it. Finally, in the third paragraph write a conclusion where you can give an overall opinion about the Rotating Tower. Remember to include examples with *so* and *such* in its different forms to emphasize your critique.

CONCLUSIÓN

En el presente trabajo se pudo observar la necesidad de contar con una gramática pedagógica que atienda las necesidades de los alumnos que surgen al momento de interactuar con los intensificadores *so* y *such*. Dichas necesidades se deben principalmente a la discrepancia existente entre la forma que los intensificadores toman en el idioma español y en inglés.

Para poder tratar los intensificadores *so* y *such* se realizó una investigación sobre su funcionamiento tanto en inglés como en español, posteriormente se realizó un análisis contrastivo para poder identificar qué aspecto requería mayor atención (forma, uso o significado) para con ello poder dar paso al diseño de las actividades que conforman este proyecto.

Los intensificadores *so* y *such* en algunos libros de nivel intermedio consultados no cuentan con un tratamiento adecuado pues solo abarcan algunas de sus formas, los ejercicios que proponen no dan la oportunidad de aplicarlos de manera significativa para el alumno y son limitados. Además, dejan muchas interrogantes en el aire, no se puede encontrar una clara explicación de su funcionamiento y no atienden a fondo el aspecto conflictivo del punto gramatical: la forma.

La batería de ejercicios diseñada en este proyecto trata dicho punto gramatical abarcando las cuatro habilidades de la lengua e integrándolas al final en actividades de tipo global que conjugan dos o más de estas habilidades. Dichas actividades favorecen la construcción del

conocimiento del sistema lingüístico de los alumnos por medio de la manipulación e interacción con el punto gramatical.

Se espera que esta GP sirva de apoyo didáctico para el profesor y que facilite al alumno su comprensión de los intensificadores *so* y *such*, a fin de que puedan ser utilizados en la producción de la lengua de forma natural.

Para concluir, se sugiere que los ejercicios diseñados en la presente GP se apliquen a fin de validarlos y hacer las modificaciones necesarias. De igual forma, se espera que este trabajo sirva como inicio para la creación de más actividades u otras Gramáticas Pedagógicas que persigan reforzar los conocimientos de los alumnos y lograr un aprendizaje significativo.

ANEXOS

Anexo 1

Video: *Dubai, the art of living.* (Video tomado de: [www.youtube.com: http://www.youtube.com/watch?v=yiAFWI5bezc&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=yiAFWI5bezc&feature=related) el 6 de febrero de 2013.)

Transcripción:

Speaker: In less than a decade, Dubai skyline has become iconic. It is recognizable to many as those of Manhattan or Hong Kong. The city's been at the forefront of ambitious architectural design and some considerable features of engineering. The icons have put Dubai on an innovative design map but the passion for design here is beyond the exteriors of the city's landmarks. In this program we'll take a closer look at some of the iconic and less unknown projects, meet some well-established designers and see how the passion for design has extended to art.

The Burj Al Arab is to Dubai what the Opera House is to Sydney and the Eiffel Tower is to Paris. Built to look like the sail of an Arabian how the hotel opened in 1999 and is the tallest all-suite hotel in the world. Hotel guests have a choice, come by car or come by helicopter. The first things visitors see when they walk into the hotel are computer-controlled fountains and an impressive synchronized water display. The pillars of the Burj Al Arab are 180m high atrium decorated with gold like much of the hotel. Its 202 suites are

all 2-storeys high. Lavish rooms on each floor are linked by a spiral staircase, and a private butler is assigned to every suite to make sure all requests are met.

Another of Dubai's top landmarks is The Palm Jumeirah. At the tip of the manmade island sits yet another: Atlantis, The Palm. The hotel cost about one and a half billion dollar to build. In November 2008, the resort hosted an extravagant launch party. One of the party's biggest features, the largest fireworks display ever held anywhere. The interior is luxurious, as in the hotel lounge, extravagance is everywhere. The central piece of the lobby: a nine meter high glass sculpture: it's made of three thousand hand-blown pieces of glass. The sculpture was designed by the well-known glass sculpture Dale Chihuly. Chihuly directed its construction at his studio in the U.S. It took two years to build. **(Sculpture designer Chihuly talks)** Once finished, the sculpture was dismantled, transported to Dubai and then reassembled piece by piece.

Atlantis guests have a choice of unique rooms. The Lost Chamber suites have bedroom views of an eleven-million-meter aquarium filled with two hundred and seventy five species of fish.

Anexo 2

Video: *How women live in Dubai* (Video tomado de: [www. Youtube.com](http://www.youtube.com/watch?v=xuEljkNR3ss&feature=related) : <http://www.youtube.com/watch?v=xuEljkNR3ss&feature=related> el 24 de noviembre de 2012.)

Transcripción:

Narrator: Welcome to Dubai, “the pearl of the Persian Gulf” at the United Arab Emirates. Rounding in deep Islamic traditions, this modern-day city is unlike any place in the world. This bustling metropolis basically rose up of the desert over the past thirty years.

Dubai is filled with beautiful mosques and stone streets and you will find some of the best shopping and most luxurious hotels. It’s also home to the world’s tallest building.

Dubai is one of the most multicultural places on earth with only about 20% of its population being locals.

Dr. Lamees: Hi, Oprah. My name is Doctor Lamees Hamdan. I’m from Dubai and I’m going to show you how I live. Please come in.

This is the foyer of my house and as you can see it’s very typical with the wide open spaces, the archeries, the wood. As you can see from my walls, I’m a collector of middle Eastern art and I have a few Syrian antiques... here ... this for instance is a chest of drawers given to a lady when she gets married. I’ve got five bedrooms in my house, it’s a fairly large house but that’s very typical of this region, we have large families. Hi, girls... Hi, mom.

Lamees and her husband have four children ages nine to 6 weeks. This is my kitchen and this is Cherina, she’s our housemaid, she’s from the Philippines and she’s been in our family for three years now. I live just across the street from my mother in law who has a chef and a central kitchen so, it’s sort of like “Everybody loves Raymond” but instead of the annoying mother-in-law I actually have a very sweet one who sends me three meals a day, so I’m very lucky. This is my house over there, this is my auntie’s house, over here is my mother-in-law’s house. It’s very traditional to live very close to in-laws and I love it. I think it’s great to be able to see family every day. This is my family, my grandmother’s wearing what traditionally older women wear in Dubai which is the “sheel” and “hijab” and the “burqa” which is the face covering.

Meals in general are a very important part of our daily life. They are very family oriented. And whoever happens to be in the neighborhood comes and is very welcome.

This is the central kitchen; this is where most of the cooking takes place that goes to the various families. And it's very convenient when you consider as a working mother I don't have to worry about what's for dinner and what's for lunch. It's very quiet right now because we have just finished lunch but in an hour or two it will be busy again in preparation for dinner.

I'd like to introduce you to my husband Shahab, he just came home from work. As you see he's wearing the traditional Khandura.

Shahab: Hello Oprah, It's very practical and convenient. It's my T-shirt, it's my business suit, it's my tuxedo, all in one.

A lot of people ask... oh... is there a difference living in Dubai. I don't think it's different at all we are all working moms, we all have the same priorities, we all face the same challenges. You know, how do I run house... and have... and bring up my kids and take them to soccer matches. But I think just because we have maybe more help here it's a little bit easier.

Anexo 3

Video: *Living in Dubai, United Arab Emirates* (Video tomado de [www.youtube.com](http://www.youtube.com/watch?v=6wpXSR3Gy0): <http://www.youtube.com/watch?v=6wpXSR3Gy0> el 19 de noviembre de 2012.)

Transcripción:

Dubai is the world of shopping and commerce. It attracts thousands of shoppers from different parts of the world by organizing shopping festivals. These events help bring people to Dubai to contribute to its successful economy.

You can see new shopping centers are being built all over. Some buildings are being built to look like historical ones so as to attract more tourists. In fact these buildings were only built a few years ago. Mercato is one of them.

Dubai is also called the paradise of duty-free shopping. They developed a slogan for that: "Fly to Dubai, buy in Dubai and return to your country".

Dubai's citizens earn roughly \$23,000 per capita a year.

Here in Dubai they use the sea water as a resource since it rarely rains here. They have two water refining systems; in fact 80% of the drinking water of Dubai is obtained from the sea alone. Ironically water is more expensive than petroleum in this part of the world.

As this is the paradise of petroleum you'll find it here more easily than you will water. One liter of petrol is about 50 cents while one liter of water is about a dollar. Water is double the price of petroleum. It is the opposite in many parts of the world. We are now at a petrol station. People are buying petrol and paying for it more regularly than they do water. Since the sea water has been refined to fresh water it becomes more and more expensive. One can easily appreciate the value of water in this country.

We are now in the oldest market of Dubai... and our tea has just arrived. These gentlemen here are offering us tea. They say that this market is about one hundred years old and it's still possible to find all sorts of goods here. They are very hospitable; we were being offered tea when we were just passing by. So we decided to sit on down right here and have some. Well, we thanked them for offering us tea and in helping us getting our energy back. And you know something?, I really love tea. Only spices are sold in this part of the market. There's a wonderful scent all over this corridor because of the different types of spices. Here you can find any type of spice ranging from partridge to mint to ginger. It's really amazing what you can find in this market. Pretty much you name it and you can find it here. As we look around here in addition to the spices you can also find some herbs that can help cure illnesses and are used to maintaining good health. Market is called "suk" in

Arabic. There are many narrow streets in this market. While walking in the streets you are surrounded by the mixed spice scents all way through. One is reminded of the old Dubai by walking in this market.

We've met many Iranian tradesmen in this market. They've come to this country to make money, too. Well, walking through the market here in Dubai we come across traditional shops selling fruit and fruit juice. Here fruit juice is called "aserot". As you can see they have many different kinds of fruit to choose from depending on your preference. Everything looks delicious. Now I've just bought them some coconuts and I've been told that if you pay them 2 dollars, they'll drill this coconut for you so you can drink its milk. What a wonderful treat that would make.

It's the type of clothes that tell us the country of origin of an Arab person. This dress right here is typical of United Arab Emirates, particularly this part of it which curls downwards. The citizens of the United Arab Emirates prefer this white type of headress and they put a "thawb", a special garment on top of it which complements the rest. Southeast citizens prefer this collar shirt, there are clothes complementing it underneath and I'll just put this right back where I found it. Now, let's see what else can we find here ... ha ... this headress is preferred by Palestinians and this one is preferred by southeast to complements its clothes. Let's see, this is called "shalabi" and it is a garment that is worn by Moroccans. Ok, let's see what else we have here. This garment is worn under your head dress, you put it on like this and then the headressing goes on over it, after you wear all these garments, you put something on over it all. You wear this garment here which looks like a robe and they call it... what's its name? ... a "bisht" ... a "bisht".

People flock to these popular shopping centers well after the sunsets. Here you can find many people traveling from shop to shop. In this shopping center you can buy gold and other valuables, you can find many jewels around, too. Tourists of different nationalities come here to enjoy themselves as they do their shopping in the cool weather.

Anexo 4

Dubai, before and after.



Dubai, 1990.

Foto tomada de: <http://www.condohotelsdubai.com/articles/dubai-incredible.html>



Dubai, 2012.

Foto tomada de: <http://www.condohotelsdubai.com/articles/dubai-incredible.html>

Anexo 5

Video: *The World's Tallest Rotating Skyscraper* (video tomado de [www.youtube.com](http://www.youtube.com/watch?v=yxCDsdXjK14&feature=bf_prev&list=PL7BE2BE58DC1424B5): http://www.youtube.com/watch?v=yxCDsdXjK14&feature=bf_prev&list=PL7BE2BE58DC1424B5 el 18 de noviembre de 2012)

Transcripción:

Announcer: Let's talk about hot real state of Dubai. It's so hot in the running out of room and struggling to build more space with the twist literally a twist. Margaret Brennan is "On the Money with Dubai's unbelievably Ka-ching".

Margaret Brennan: A room with a view and view and... oh wait... another view. The Middle East fastest growing city is ready to break the building mold yet again, and this one could leave your head spinning literally. It's this Italian architect David Fishers' plan for the yet to be named hotel condo and office tower. It's sixty-eight stories in and, get this, each floor individually rotates three hundred and sixty degrees constantly changing the shape of the building. Construction is expected to cost around three hundred and fifty million dollars. But will this wild design ever get off the ground?

Man: Dubai is... hay ... is full of this kind of projects. It's so much fun that you actually go there and see it with your eyes... you can't believe it!

Margaret Brennan: Remember, this city is home to the world's only seven-star hotel, the world's only underwater hotel and indoor ski slope and a chain of islands in the form of a palm frond built by money and man in the middle of the water. These attractions are drawing in the world's wealthiest who are looking apart their oil riches in real estate and have a good time doing it. An outlook for the building boom has slowed down anytime soon. According to the Richard Ellis Group with companies like Halliburton expanding, Dubai is running out of office space, so look for more cities in the Gulf to follow Dubai's lead.

Man: Look at Abu Dhabi, which is about an hour of the south of there. They are going to build ... they spent two hundred billion dollars in the next, you know, decade to build their own version of Dubai which will be more luxurious and more outlandish ... It's the beginning of the story.

Margaret Brennan: A story that continuous to spin heads. On the Money, Margaret Brennan CNBC.

Anexo 6

A critique can be written in response to a book, movie, song, poem, or any other kind of creative work. It is a review giving an overall summation of quality by revealing either positive or negative aspects. Three main parts integrate a critique:

1. Introduction
2. The substance of your arguments
3. A conclusion.

Anexo 7

Instructions: Match the words with their meanings.

WORDS	MEANING
1. Alchemy	a. Position
2. Sprout	b. Lack of difficulty
3. State-of-the-art	c. Come up like a plant
4. Slot	d. Transformational process
5. Outskirts	e. The focal of principal point
6. Ease	f. Latest advance
7. Hub	g. Outlying or bordering area

Anexo 8

Student's conclusion: We think the best option to spend our vacation in Dubai is the Atlantis Hotel. There are **so many** things to do there **that** you may not need to leave the hotel to have fun. Although the Burj Al Arab is one of the best and most expensive hotels, it seems to be so cold and formal that kids would find it hard to have a great time. On top of that the Burj Al Arab is **so** expensive, one night there is at least three times as much as one night in the Atlantis Hotel. The Atlantis hotel has **so much** to offer, a club for kids, 3 beaches, 20 restaurants, the Aquaventure and the Lost Chambers. All these attractions make of this hotel a place of **such** quality.

HISTORICAL OVERVIEW

There is no such place like Dubai in the world. Dubai City is on the northern coast of the Emirate of Dubai. The Emirate has the largest population of the seven emirates in the UAE, and it has the second largest territory after Abu Dhabi.

It has become such an important city for business and luxury tourism that it attracts global attention for some ambitious building schemes. Today it offers the chance to experience the desert, the beaches, and Arabian culture, in a location that has all the latest Western style amenities, and is a true shopping paradise. So many good characteristics like these ones have ranked it the world's second most popular destination for shopping after the United States.

AIRPORTS

Airports:

Dubai International

Dubai International (DXB) is located 4 km south-east of Dubai, and it is the city's main airport.

Al Maktoum

Al Maktoum International Airport (DWC) opened in July 2010 principally as a cargo airport, though its passenger capacity is expected to expand to full capacity by 2017. According to plans, it will be the world's largest passenger and cargo hub, with five runways and three passenger terminals.

Taxis

Taxis are such a good way to travel around the city. They should have a working meter, and should belong to one of the four government-franchised official taxi companies (Dubai Taxi, CARS Taxi, National and Metro Taxi, Arabia Taxi).

DUBAI

Useful information

Tourist info:

Dubai Department of Tourism & Commerce

Marketing

13th floor, National Bank of Dubai Building, Deira, tel.

+971 (0)4 2230 000

www.dubaitourism.ae

www.definitelydubai.com

Tourist Information Booth

Level 1, North Village, Burjuman

Mall, Khalid Bin Al

Waleed Street, Dubai

Tel. +971 (0)4 3520 222



DUBAI

UAE (UNITED ARAB EMIRATES)

"SO NICE, SO BEAUTIFUL, SO

UNBELIEVABLE, SUCH A

PRADISE...YES...DUBAI."



GENERAL HINTS AND TIPS

Tipping

Tipping is common practice, at your discretion for hotel staff. Most restaurants add service to the bill (10% in Dubai); if not, add 10% to the total. Taxi drivers do not generally expect a tip.

Photography

Avoid photographing Muslim women, and don't take photos of airports, industrial and harbour installations, military and government buildings. Ask permission before taking photographs of people.

Clothing

The extremely hot climate in summer months calls for lightweight clothes, but take a wrap or jacket for cooler nights and powerful air-conditioning.

UNMISABLES

Dubai has so much to offer to tourists. So many architectonic examples helped to place it as the most modern city around the world.

- The Dubai Fountain
- Dubai Tower - Burj Khalifa
- Burj Al Arab hotel
- Ski Dubai
- The Creek
- Dunebashing and desert safari
- Grand Mosque

GENERAL BEHAVIOR

People in Dubai are so traditional. Please consider these tips to help you keep out of troubles.

1. Islamism is the UAE's official religion, so be careful not to speak out against it or distribute any form of printed material that offends it.
2. Avoid making abrupt hand gestures, as these can be interpreted as being offensive.
3. Avoid spitting, swearing and any form of aggressive behavior, which can all lead to a six-month jail sentence.
4. Alcohol consumption is licensed only at bars, restaurants and hotels, for people over 21. Drinking in a private place requires an alcohol license, which is only available for non-Muslim UAE residents. It is against the law to drink alcohol or to be drunk in public.
5. There is a zero tolerance policy for drunk drivers. The penalty usually culminates in a prison sentence. If you are in doubt about your blood alcohol level, take a taxi.
6. Zero tolerance also applies to legal and illegal substances. Harsh prison sentences are enforced for people possessing minimal amounts. This also applies to pharmaceutical substances such as Codeine, even if you have a doctor's prescription. Check all medications for acceptability in the UAE before traveling.
7. Do not take pictures of governmental buildings, military organizations or local people, especially women in national dress. Photographing them or approaching an Emirati female without permission is seen as offensive.
8. In the UAE, dress codes should be followed in public places. For women, skirts should be at least knee length and shoulders covered, with no revealing clothing or beachwear. For men, no bare chests or t-shirts with offensive slogans.
9. Most hotels don't observe strict dress codes, but in any case it is best to keep in line with local laws.
10. Refrain from public displays of affection. Holding hands is tolerated if you are married, but kissing and hugging is against the

local laws of public decency, and could land you in jail for three months.

SHOPPING HIGHLIGHTS

Dubai is such a shopping paradise, with its large, airconditioned malls, street markets, individual shops, and the souks for gold, perfume and spice. Credit cards are widely accepted, but if you're looking for a bargain, you'll be using cash and haggling. Prices in Dubai are often lower elsewhere due to tax-free regulations, and even large stores often run special discounts - if you ask for them! In late January-early February, there is the month-long "Dubai Shopping Festival" (DSF), with shopping, entertainment and culture.

SOUVENIRS AND GIFT IDEAS

The "abaya" is a traditional garment based on flowing fabrics that both hide and enhance the female figure.



Anexo 10

Italy

Italy would be a great destination for spending our next holidays. There are a lot of things to do there, the architecture is fantastic. There are so many old buildings, so many beautiful towns and cities that you may have to come back to visit them all. Another good thing about Italy is its fantastic cuisine. Shopping is another world experience, especially for women. Its places, people, art and cuisine make of Italy such a good tourist destination. There tourists can experience a completely different and unforgettable experience.

Anexo 11

1. When visiting Mexico, it's important to keep in mind that the crime rate is **so high that** people have to take certain precautions if they want to go out late at night
2. There is **so much** traffic at rush hours **that** it is more convenient to use the subway at these times.
3. Mexicans cook **such** spicy food **that** you ought to take some antacid wherever you go.
4. It's **so** difficult to get around Mexico City **that** you should buy an easy-to-read map.
5. There is **so much** information about Mexico **that** if you want to know more things about touristic places, you should hire a tour guide.

Anexo 12

The world's Tallest Rotating Skyscraper.

This amazing building is a modern structure which has a very original design. It is planned to hold hotel rooms, offices and apartments. The most incredible thing about it is that each floor rotates 360°. This project is so expensive, it will cost around three hundred and fifty million dollars. There are such modern buildings in Dubai that it is no surprise that it has been chosen to hold this incredible twisting tower.

Referencias

- Alonso, R. (2004). Procesamiento del input y actividades gramaticales. *Red ELE*. Revista electrónica de didáctica. No. 0 Marzo 2004. Recuperado de:
http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b
- Alonso, R. y Martínez, P. (2009). Reflexión consciente y adquisición de la lengua. Algunos ejemplos en español. *MarcoELE* No. 9. Recuperado de:
http://marcoele.com/descargas/9/alonso_martinez_reflexion.pdf
- Arnaiz, P. y Peñate, M. (2004). El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones. *Porta Linguarum*. No. 1. Recuperado de:
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/arnaiz.pdf
- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2012). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. España: Espasa.
- Ausubel, D. (1968). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Blanco, A. (2012). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes*. Recuperado de: http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html
- Bosque, I. and Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. España: Espasa.
- Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. Revista de didáctica *MarcoELE*. No.10. Universidad de Aarhus: Dinamarca Recuperado de:
http://www.marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. Recuperado de:
http://books.google.com.mx/books/about/Ense%C3%B1ar_lengua.html?id=_kOWd3Btg4MC
- Castro, F. (2004). Condiciones de las gramáticas pedagógicas para la enseñanza de ELE. *ASELE*. Actas XV. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0205.pdf
- Cerezo, P. (2008). *Modelos de Aprendizaje Aptos para Adultos*. Recuperado de:
<http://www.formador.org/doc/modelosaprendizaje.pdf>

- Cook, V. (1992). *Learning different types of grammar. Second language learning and language teaching*. Edward Arnold, Great Britain. GEA
- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro. GEA
- Cortés, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? *CAUCE*. No.28. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_05.pdf
- CVC. Centro Virtual Cervantes. Diccionario de Términos ELE.
- Diccionario de la Lengua Española. 22ª Edición. Recuperado de:
<http://lema.rae.es/drae/?val=gram%C3%A1tica>
- Doval, I. y Soliño, M. (1998). Gramática y comunicación: ¿Conceptos antitéticos? *ASELE*. Actas IX. Recuperado el 28 de agosto de 2012 de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0378.pdf
- Downing, A. and Locke, P. (2006). *English Grammar*. New York: Routledge.
- Driven, R. (1990). *Pedagogical Grammar. State of the art article*. Separata. CELE-UNAM. (GEA)
- Eastwood, J. (1994). *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Estévez, A. (1998). Nuevas aportaciones a una didáctica de la gramática del español como lengua extranjera para lusohablantes. *ASELE* Actas IX. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0386.pdf
- Estévez, I. (2010). Gramática: lengua y aprendizaje. Eumed.net. *Cuadernos de educación y desarrollo*. Vol. 2 No. 12. Recuperado de:
<http://www.eumed.net/rev/ced/12/ier.htm>
- Evans, D. (1998). *Power House*. England: Longman.
- Fernández, M. (1999). Procesamiento del input e instrucción gramatical Apuntes sobre el trabajo del profesor VanPatten. *ASELE* Actas X. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0243.pdf
- Fernández, C. (2005). *Estrategias de intensificación y de atenuación en el español y en el italiano coloquiales*. AISPI. Actas XXIII. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_13.pdf
- Field, J. (2002). *The changing face of listening. English teaching Professional*. Cambridge University Press.

- Gómez, M. y Zanón, J.(1994). La enseñanza de la gramática mediante tareas. *ASELE*. Actas V. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0087.pdf
- González, T. y Artuñedo, B. (1995). Propuestas didácticas pra la expresión escrita en la clase de ELE. *ASELE*. Actas VI. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0168.pdf
- Gutiérrez, M. (1998). La instrucción Gramatical en el Enfoque Comunicativo. Centro Virtual Cervantes. *ASELE*. Actas IX. Recuperado 12 de Julio de 2012 de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0114.pdf
- Handoyo, W. (2006). Approches and procedures for teaching grammar. *English teaching: practice and critique*. No. 5. Recuperado de:
<https://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1nar1.pdf>
- Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. Encuentro. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. Recuperado de: <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>
- Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory. Acquisition of languages: Models and Methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext
- Kayi, H. (2006). Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. *The Internet TESL Journal*. Vol.XII No. 11. Recuperado de:
<http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>
- Krashen, S. (2002). *Second language acquisition and second language learning*. New York: PergamonPress. Recuperado de:
http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html
- Lee, J. y VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. United States: McGraw-Hill.
- Liu, F.(2010). Reading abilities and strategies: A short introduction. *International Education Studies*. Vol. 3 No. 3. Recuperado de:
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/issue/view/231>
- Luna, E., Viguera, A. y Báez, G. (2005). Diccionario Básico de Lingüística. México: UNAM. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/80406672/DICCIONARIO-BASICO-DE-LINGUISTICA>

- Mannes, J. (2005). The grammar we teach. *Reflections on English language teaching*. No. 4. Recuperado de: <http://www.nus.edu.sg/celc/publications/BourkeVol4.pdf>
- Martín, M. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *OGIGIA*. No. 3. Recuperado de: http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf
- Martín, M. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*. No. 8. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3219208>
- Mayor, J. (1994). Adquisición de una Segunda Lengua. *ASELE: Actas IV*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- Mayora, C. (2009). Fundamentos Teóricos y Pedagógicos del Enfoque de las Destrezas Integradas en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Núcleo*. No. 26. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v21n26/art04.pdf>
- Murphy, R. (2004). *English Grammar in Use*. UK: Cambridge University Press.
- Newby, D. (2003). *A Cognitive+Communicative Theory of Pedagogical Grammar*. Habilitationsschrift. Karl-Franzens Universität Graz. Recuperado de: <http://www.uni-graz.at/>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks form the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge:University Press.GEA
- Pereira, I. (1995). El uso del input estructurado en actividades de clase. *ASELE Actas VI*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0296.pdf
- Pilleux, M. (2001). Competencia Comunicativa y Análisis del Discurso. *Estudios Filológicos*. No. 36. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext
- Quirk, R., Leech, S. y Svartvik, J. (1972). *A Grammar of Contemporary English*. Great Britain: Longman.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., and Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. England: Longman.
- Richards, J. and Chuck, S. (2000). *Passages 2*. UK: Cambridge University Press

- Richards, J., Hull, J. and Proctor, S. (2005). *Interchange 3*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. and Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres: Pearson Education Limited.
- Rodríguez, R. (1998). La Gramática para Comunicar: una Propuesta Inductiva. *ASELE*. Actas IX. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0436.pdf
- Salazar, V. (2006). Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera. Universidad de Jaén. *MarcoELE* No.2. Recuperado de:
<http://marcoele.com/gramatica-y-ensenanza-comunicativa-del-espanol-lengua-extranjera/>
- Santos, I. (1990). Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ele, una propuesta didáctica. *ASELE*. Actas II. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0167.pdf
- Saslow, J. and Ascher, A. (2006). *Summit 2*. New York: Pearson Logman.
- Savage, K., Betterlin, G. y Prince, D. (2010). *Grammar matters. Teaching grammar in adult ESL programs*. New York: Cambridge University Press. Recuperado de:
http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Savage-Grammar-Matters.pdf
- Soler, M. y Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*. No. 2. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s2/a07.pdf>
- Suarez, Z. (2012). Constructivismo en Educación: Ilusiones y Dilemas. *Revista CAES*: Vol. 3 No. 1. Recuperado de:
<http://web.uned.ac.cr/revistas/index.php/caes/article/view/89/106>
- Swan, M. (1995). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Tuggy T., David J. y Bickford, A. (2002). *Glosario electrónico de términos lingüísticos (con los términos equivalentes en el inglés)*. Versión 0.6. Instituto Lingüístico de Verano: México. Recuperado de: <http://www.sil.org/mexico/ling/glosario/E005ae-Glosario.htm>
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation. Recuperado de:
http://books.google.com.mx/books?id=fNALW3ZJkigC&pg=PA63&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

Videos

Atlantis The Palm Dubai. [Video] Producido por Destinology Luxury Holiday Specialists., 2008., MP4., (2.8 min.), Son., Col.

Dubai, The Art of Living. [Video] Irene Proimos, Mike Charlton y Kristina Millman., Producido por The Luxury Channel. 2010. MP4. (25.51 min.), Son., Col.

Experience The Burj Al Arab. [Video] Halee Rockwell. Producida por Destinology., 2009., MP4., (2.47 min.) Son., Col.

How Women Live in Dubai (United Arab Emirates). [video] 2010., MP4., (5.56 min.), Son., Col.

Living in Dubai, United Arab Emirates. [Video] 2011., MP4., (8.23 min.), Son., Col.

Megastructures of Dubai. [Video] Producido por Dequal., 2007., MP4., (4.53 min.), Son., Col.

The World's Tallest Rotating Skyscraper. [Video] Producido por CNBC. 2007, MP4., (1.53 min.), Son., Col.