

## LA INMIGRACIÓN ILEGAL COMO CONTEXTO PARA COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y ALFABETIZACIÓN CULTURAL APOYADAS POR UN EVEA

González de Gatti, María Marcela  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
marcelagdegatti2013@gmail.com

Schander, Claudia  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
claudiasamban@gmail.com

Orta González, Dolores  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
doloresorta@yahoo.com

### Resumen

En esta ponencia nos proponemos describir una experiencia áulica desarrollada en el contexto de la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en grupos de alumnos universitarios de niveles postintermedio y avanzado. La experiencia tuvo la meta principal de proveer un marco propicio para el desarrollo del proceso de redacción de un ensayo argumentativo, la consolidación de contenidos léxicos específicos, y el fortalecimiento de una visión del aprendizaje de una lengua extranjera como un tejido de múltiples hebras que abarca no solamente las competencias lingüísticas sino también una competencia cultural. Las prácticas de enseñanza de una lengua extranjera han virado de una comprensión cognitiva de posibles diferencias culturales entre la cultura nativa y la extranjera hacia un énfasis en aspectos emocionales y sociales, que permite superar un entendimiento superficial, apoyado en la señalización de deficiencias de la cultura extranjera y la osificación de estereotipos y prejuicios, para avanzar hacia una cultura de la empatía, sin caer en la idealización de lo extranjero. Uno de los objetivos lingüísticos específicos fue la enseñanza del ensayo argumentativo, basada en el ciclo desarrollado por Feez. Con respecto al segundo objetivo específico, la adquisición de contenidos léxicos, apelamos a la investigación actual que dictamina que la enseñanza explícita tanto de contenidos léxicos como de estrategias de aprendizaje contribuye a incrementar el interés y la motivación del sujeto de aprendizaje por expandir su lexicón y aumentar su *conciencia léxica*, que es vital para el desarrollo de competencias lingüísticas, puesto que niveles superiores de sensibilidad a la elección del léxico empleado incrementa la habilidad de los sujetos para comunicar sus ideas y transformarse en consumidores críticos y sofisticados de los textos que abordan. La experiencia se desarrolló en el marco de la temática vinculada a medidas regulatorias sancionadas por el estado de Arizona, en Estados Unidos, a fin de controlar el flujo inmigratorio ilegal a través de sus fronteras porosas. Las actividades propuestas se llevaron a cabo dentro de una metodología general que hace hincapié en la integración, fortalecida por un componente de aprendizaje mixto/híbrido, de todas las macrohabilidades lingüísticas, la competencia léxica y la conciencia cultural.

**Palabras clave:** competencia cultural, empatía, andamiaje, conciencia léxica, enfoque tapiz

## Introducción

La adquisición de contenidos léxicos específicos y su adecuado despliegue en contextos suficientemente sofisticados, como la redacción de un ensayo argumentativo que exprese una posición personal y se apoye en procesos sólidos de argumentación y el manejo competente de fuentes indirectas de lectura, suele presentar desafíos singulares en contextos de enseñanza y aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en los niveles post-intermedio y avanzado. Las investigaciones llevadas a cabo en el aula por los equipos docentes a los que pertenecen las autoras de este trabajo demuestran que los alumnos en general suelen alcanzar estos niveles con algunas dificultades manifiestas. Por ejemplo, es común el desconocimiento de ciertas herramientas necesarias para la adquisición de contenidos léxicos; predomina la valoración de la fluidez por sobre la precisión, y cuando se privilegia la precisión, en general el énfasis está puesto en la precisión gramatical y no la exactitud léxica, como si no se hubiera desarrollado con plenitud una conciencia léxica. La experiencia áulica que aquí se comparte tuvo en cuenta esta problemática y se desplegó, además, en el marco del desarrollo de una competencia cultural, cuya necesidad surge de la estrecha conexión entre el lenguaje y la cultura, pues el lenguaje es uno de los principales sistemas simbólicos a través de los cuales los sujetos interpretan y dan significado al mundo que los rodea. Como lo han expresado Crawford-Langue y Langue, “[e]studiar una lengua sin estudiar la cultura de los hablantes nativos de esa lengua es una empresa desprovista de vida propia” (citados en Scarcella y Oxford, 1992: 184).<sup>1</sup> Y en un mundo cada vez más globalizado, diverso y atravesado por conflictos de sistemas de valores, la comprensión y la cooperación transculturales se convierten en una clara necesidad. Las secciones que siguen se ocupan de proporcionar un breve marco teórico que da sustento a los tres pilares de la experiencia – es decir, el ciclo de Feez y su relación con la teoría del género, la importancia tanto del desarrollo de una conciencia léxica como la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje de vocabulario, y el fortalecimiento de las competencias comunicativas y culturales. A continuación de ellas, se detalla la experiencia así como los procedimientos y recursos empleados, antes de proceder a algunas reflexiones y conclusiones finales.

### El ciclo de Feez en los procesos de aprendizaje de la redacción de un ensayo argumentativo

El marco metodológico en el cual se enseña la escritura en la asignatura en la que se llevó a cabo la experiencia es ecléctico, puesto que los docentes adhieren a la concepción de que un respeto estricto de las pautas que guían una sola orientación hacia la ambiciosa tarea de desarrollar la habilidad de la escritura constituye una abierta simplificación de la complejidad de la situación. Como se expide Hyland (1996), por ejemplo, respecto de la habitual oposición entre una orientación focalizada en el proceso y otra focalizada en el género, el conflicto entre ambas solo puede ser perjudicial para las prácticas áulicas, ya que es más fructífero ver a las dos en una relación de complementariedad mutua (27).

Los enfoques basados en la teoría del género se focalizan en las intenciones comunicacionales y definen los géneros de escritura en términos de sus maneras abstractas pero socialmente reconocidas de utilizar la lengua escrita para un determinado propósito y dirigidas a una audiencia que reconocerá tales propósitos precisamente por sus convenciones en la organización de los mensajes. En general, la teoría del género se vincula con la lingüística sistémica funcional desarrollada por Halliday y con la noción de corte constructivista ligada a Vygotsky de que el aprendizaje se lleva a cabo cuando los aprendices abordan tareas dentro de la zona de desarrollo próximo en interacción con otros sujetos competentes y asistidos por el rol docente de proveer adecuado andamiaje.

Este concepto de andamiaje resulta de particular relevancia en el ciclo de enseñanza y aprendizaje diagramado por Feez (1998), como un posible modelo de secuenciación de las

<sup>1</sup> Todas las traducciones al español a partir de fuentes en inglés son propias.

sucesivas etapas en que se pueden dividir las tareas áulicas para el desarrollo de la escritura. El ciclo consiste en una serie de etapas estrechamente relacionadas que proporcionan el apoyo suficiente para permitir una comprensión crítica de los textos. Las etapas principales son las siguientes: 1) Establecimiento del contexto, que consiste en revelar los propósitos de un determinado género y los contextos en los que se desarrolla; 2) El modelaje, que implica un análisis completo del género para comprender las diversas etapas y componentes principales; 3) La construcción conjunta, es decir, la práctica guiada y apoyada por un docente; 4) La construcción independiente, es decir la escritura autónoma, aunque monitoreada por el docente, cuya tarea de andamiaje se va reduciendo paulatinamente; y 5) La comparación entre las convenciones y componentes del género estudiado con otros géneros y/o contextos. Según Hyland (1996), el modelo “les da a los estudiantes metas claras y un sentido de cómo se interrelacionan la lengua, el contexto, el contenido, el género y el proceso”, y les permite a los docentes “secuenciar las actividades sin restringirlos a un determinado tipo de método o conjunto de tareas” (139). La implementación de este modelo permite contrarrestar los efectos negativos de la polarización que Hyland identifica en la “tensión entre expresión y represión” (22) de los enfoques centrados en el proceso y en el género, respectivamente. En efecto, si bien se prioriza el análisis de modelos de textos “expertos”, nada impide que a medida que se desenvuelve el ciclo, se incorporen estrategias ligadas a la orientación basada en el proceso, tales como la experimentación creativa, la exploración de itinerarios por fuera de las pautas convencionales ortodoxas con las que los estudiantes se están familiarizando, la producción de múltiples borradores y la intercalación de instancias de *feedback* de distinto tipo. El modelo no es incompatible con una visión múltiple de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura que combine los beneficios de los tres enfoques principales sintetizados por Hyland (2002), es decir, los enfoques que examinan los diversos textos en sus elementos formales y discursivos, y que por lo tanto se centran en los productos; los enfoques expresivistas, cognitivistas y situacionales, centrados en los procesos empleados en la creación de textos; y los enfoques que enfatizan el rol de los lectores al considerar la dimensión social de la escritura (5).

I CONGRESO INTERNACIONAL  
LENGUAS-MIGRACIONES-CULTURAS

### **La conciencia léxica y la enseñanza explícita de estrategias de adquisición de vocabulario**

En los últimos años, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la didáctica y producción de materiales, el vocabulario está adquiriendo nueva centralidad a medida que se le reconoce importancia como parámetro de competencia lingüística y como herramienta para un buen desempeño tanto oral como escrito. Como lo sintetiza Wilkins, “[s]in gramática se puede transmitir muy poco, pero sin vocabulario no se puede transmitir nada” (citado en Thornbury, 13, el énfasis pertenece al autor). Según Graves y Watts-Taffe (2000), un programa exitoso de enseñanza de contenidos léxicos debe contemplar, además de los diversos aspectos del conocimiento léxico, oportunidades de aprendizaje tanto incidental como directo, y la instrucción explícita en estrategias de aprendizaje léxico, la posibilidad de desarrollar una “conciencia léxica”, definida como una predisposición hacia la palabra que es tanto cognitiva como afectiva (141). Entre los resultados relevantes del proyecto de investigación titulado “Estrategias de aprendizaje de vocabulario en alumnos de niveles post-intermedio y avanzado, en carreras de grado en inglés,” avalado y subsidiado por SECyT, llevado a cabo en el bienio 2010-2011, y en el cual participaron las autoras de este trabajo, se encontraba el dato preocupante de que, en general, los alumnos de estos niveles suelen demostrar una comprensión escasa de algunos de los componentes del concepto de “conocimiento léxico”. Nagy y Scott (2000) describen cinco importantes componentes del conocimiento léxico. En primer lugar, es *incrementable*, es decir, se aprenden significados y se profundiza la comprensión de dichos significados con sucesivos encuentros con una palabra meta y una relación activa con ella. Un segundo aspecto se refiere a la *polisemia*, ya que el conocimiento léxico implica el conocimiento de distintos significados para una misma palabra en distintos contextos. El tercer aspecto notado por

Nagy y Scott se refiere a los *diversos tipos* de conocimiento implícito. Esto incluye el uso de palabras en formas orales y escritas, conocimiento sintáctico referido a la gramática y uso de la palabra, comprensión semántica, lo cual implica discernimiento de sinónimos y antónimos, y comprensión morfológica, que se refiere al correcto uso de prefijos y sufijos. Por cuanto no se aprenden las palabras de manera aislada, el cuarto aspecto del conocimiento léxico se refiere a la *relación* que una palabra establece con otras palabras y conceptos. Por último, según Nagy y Scott, el conocimiento léxico varía según el tipo o *categoría gramatical* de una palabra. Estos aspectos coinciden en general con los aspectos del conocimiento léxico que Schmitt (2000) reelabora a partir de Nation, es decir: significado(s) de una palabra; forma escrita; forma oral, comportamiento gramatical; colocaciones; registro; asociaciones y frecuencia (5).

De manera cada vez más frecuente, se considera a la metacognición como un aspecto importante y constitutivo del aprendizaje léxico, ya que una conciencia expandida de la importancia del vocabulario permite al alumno construir e incrementar de manera constante su lexicón (Stahl y Nagy, 2006). Por esta razón, en la experiencia se hizo hincapié tanto en la importancia de desarrollar la conciencia léxica, que es esencial para el crecimiento sostenido del vocabulario, la escritura eficaz y la lectura y la escucha críticas, como en la expansión del abanico de estrategias de aprendizaje manipuladas. Si bien entendemos que el vocabulario se adquiere y expande de manera intencional e incidental, en ambos casos es necesario comprender que el aprendizaje es incremental; por lo tanto, como argumenta Schmitt (2000: 138), “las palabras deben ser encontradas varias veces antes de que puedan ser adquiridas, lo cual torna necesario incorporar la repetición en la médula de los procesos de aprendizaje léxico”. A diferencia de la gramática, que consiste en un número limitado de reglas, el léxico es un sistema abierto e ilimitado. El manejo de dicho sistema, según Laufer y Nation (2012: 163), plantea dificultades de dimensiones *cuantitativas* (cantidad de palabras posibles), *cualitativas* (múltiples niveles estratificados de conocimiento respecto de una palabra) y *situacionales* (desafío de la necesidad de consolidación del conocimiento que pareciera requerir cantidades extraordinarias de *input*, en contraste con las estructuras gramaticales, que se refuerzan de manera constante por su recurrencia). La ejercitación propuesta como parte de la experiencia tuvo el objetivo de suplir las “cantidades extraordinarias de *input*”.

### **Las competencias comunicativas y culturales en el aprendizaje de ILE en el nivel universitario**

Los equipos docentes involucrados adhieren a la *metáfora del tapiz*, desarrollada por Scarcella y Oxford, como modelo de integración de las habilidades lingüísticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua y cultura extranjera. Estos autores trazan una analogía entre dichos procesos y la creación de un tapiz en un telar. Así como el artesano obtiene formas y diseños a partir de hebras multicolores, el aprendizaje de una lengua extranjera implica procesos de desarrollo en los que los sujetos entrelazan diversos hilos, tales como el vocabulario, las estructuras gramaticales y marcadores discursivos para obtener una adecuada competencia en la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y la oralidad. Scarcella y Oxford aluden a la “interacción” que se produce entre las características individuales de un estudiante, lo cual incluye sus estilos de aprendizaje y sus niveles y tipos de motivación, y las influencias externas, tales como las prácticas de enseñanza y los materiales de instrucción, para concluir que es “[c]uando tal interacción forma una trama tupida y pareja” que entonces “emerge la competencia comunicativa” (3). Según Scarcella y Oxford, los materiales didácticos creados para la enseñanza y el aprendizaje de ILE basado en un “enfoque tapiz” reúnen ciertas características generales: proporcionan oportunidades para el uso auténtico y comunicacional del lenguaje; se orientan a una amplia gama de estilos de aprendizaje, necesidades, intereses y metas variadas; estimulan la autonomía y son altamente motivadores. Una idea de vital importancia en la implementación de este enfoque es el rol que desempeñan cada uno de

los siguientes factores: la integración de las habilidades; el empleo de lenguaje auténtico y la asistencia docente. La integración de las cuatro macro-habilidades tradicionales, la gramática y el vocabulario se basa en la concepción del lenguaje como un sistema para la construcción de significados, en el cual la intervención sobre cualquiera de los componentes tiene efectos sobre los demás en virtud de su naturaleza relacional, razón por la cual las “hebras” empleadas en la construcción del “tapiz” no deben ser tratadas de manera estanca o aislada sino como parte del todo al que pertenecen. Si bien la meta final es la autonomía del aprendiz, esta última se construye conceptualmente, según Benson (2001:47) como “la capacidad para asumir control sobre el propio aprendizaje”, es decir que la autonomía es, siguiendo a este autor, “una capacidad multidimensional que tomará distintas formas en sujetos diferentes, y aun diferentes formas en el mismo sujeto expuesto a distintos contextos y en diferentes circunstancias”. Precisamente por esa amplitud conceptual, es de crucial importancia no equiparar autonomía con una “abdicación de su responsabilidad por parte del docente” (Little, 1990:7), sino que, por el contrario, en adhesión a este concepto de autonomía, el enfoque tapiz promueve diversos tipos de asistencia y andamiaje, noción de singular relevancia en el contexto del ciclo de Feez que hemos discutido.

Por último, el concepto de cultura, a lo largo del tiempo, ha ido virando según diversos vaivenes epistemológicos y políticos, y, en los últimos tiempos, según Yúdice, las nociones convencionales de cultura han sido vaciadas. La globalización ha determinado que en vez de centrarnos en el *contenido* de la cultura, es decir el modelo de *enaltecimiento*, según Schiller o Arnold, o el de *distinción o jerarquización de clases*, según Bourdieu, o su *antropologización* como estilo de vida integral, según Williams, debamos concentrarnos en la cultura como un *recurso*. Por esta razón, Yúdice (2002: 23) reclama que “la cultura se ha convertido en un pretexto para el progreso sociopolítico y el crecimiento económico”. A pesar de esta transformación conceptual, sin embargo, lo que no varía demasiado es la centralidad de la preocupación por la cultura en la era contemporánea, especialmente cuando, comprendida como un espectro de comportamientos observables y no observables, sus reglas y valores implícitos, así como las interpretaciones y sistemas simbólicos que los individuos utilizan para comprender su sociedad y otras sociedades ajenas (Scarcella y Oxford, 1993: 183), desarrollar estrategias de comprensión de la diferencia se vuelve un imperativo *de rigueur* en la clase de ILE. En este sentido, Moran (2001: 7) sostiene una visión amplia de cultura que la concibe como “un fenómeno vital y dinámico” y es por ello que cuando se cruza la frontera que separa el estilo de vida propio y el estilo del otro cultural, “los desafíos pasan a ser la comunicación, la construcción de relaciones y el logro de tareas en el lenguaje del otro mediante el uso de las reglas de ese otro”. Moran propone un ciclo de aprendizaje cultural que denomina *experiencial* y que comprende una serie de etapas que van desde la adquisición de información cultural – hechos, datos, conocimientos sobre productos, prácticas y perspectivas –; la adquisición de ciertas prácticas culturales, es decir acciones o maneras diferentes de hacer ciertas cosas (etapa en realidad más aplicable a quienes busquen una integración e inserción directas en la cultura extranjera); el desarrollo de una comprensión de perspectivas culturales, o el sistema de creencias, valores y actitudes que tiñen los comportamientos culturales, y que implica la búsqueda de razones que las expliquen o justifiquen; y el autoconocimiento idiosincrático – dicho de otro modo, la confrontación entre la cultura aprendida y la propia, y las elecciones y decisiones – siempre personales – que se adopten en torno a los valores y perspectivas diferentes (15-17). Este ciclo es compatible con el enfoque tapiz que propicia el desarrollo de una conciencia cultural. Scarcella y Oxford describen una escalera creciente de distintos niveles: un nivel de conocimiento de hechos, estereotipos y supuestas deficiencias de la cultura nueva; una comprensión superficial de la cultura, a menudo frustrante; una comprensión profunda, que es indicada por cierto nivel de comprensión de la cultura extranjera a partir de un marco de referencia perteneciente a esta última; y la empatía, que acorta la distancia entre las culturas. Si bien entendemos que tales etapas no pueden medirse con precisión ni deben constituir categorías de rígida demarcación, en

general, acordamos con el énfasis del enfoque en los aspectos sociales y afectivos – es decir, no solamente cognitivos, de las diferencias culturales.

### **Procedimientos y recursos empleados**

Como introducción a la experiencia, los alumnos fueron invitados a analizar tres tiras cómicas basadas en situaciones relacionadas con la inmigración ilegal en Estados Unidos, una de las cuales se refería a la historia de racismo en el estado de Arizona. Los objetivos principales fueron ofrecer una actividad disparadora del tema y conocer el grado de familiaridad de los alumnos con la situación particular de Arizona. La breve actividad demostró que los alumnos conocían la gran permeabilidad de la frontera que separa Estados Unidos de México pero no sospechaban que Arizona tenía problemas aún más graves que Texas y California y desconocían por completo las iniciativas legales que el estado de Arizona había tomado así como las controversias suscitadas en torno a ellas.

La actividad disparadora fue utilizada además para preparar a los alumnos para recibir el contenido de la siguiente actividad que constó de dos etapas. En la primera etapa, los alumnos fueron invitados a mirar tres breves *clips* de video tomados de programas informativos de noticias de la cadena CNN emitidos durante abril de 2010,<sup>2</sup> época en que fueron presentados los proyectos correspondientes a las leyes SB 1070 y HB 2162, que se cuentan entre las más estrictas leyes con medidas para el control de la inmigración que se hayan presentado en varias décadas. El objetivo perseguido mediante la introducción de estas leyes era identificar, juzgar y deportar inmigrantes ilegales, y, entre otras provisiones, permitía a la policía estatal detener a cualquier sujeto con niveles razonables de sospecha de permanencia no autorizada y convertía en un delito menor la no portación de documentación migratoria. Las leyes suscitaron diversas controversias y quienes las propiciaron recibieron acusaciones de intentar legalizar la discriminación racial. Fueron aprobadas pero después de un recorrido legal complicado. En los *clips* de video participaron en debates espontáneos personajes sumamente involucrados con las medidas legales bajo discusión que representaban posiciones antagónicas, cada una de las cuales era sostenida con vehemencia y con la contundencia de sus argumentaciones. Se trató del Sheriff Joe Arpaio, del condado de Maricopa, de Arizona; el Senador Demócrata por el estado de California Darrell Steinberg; y el Senador Republicano por el estado de Arizona John Kavanaugh. Los alumnos fueron provistos de unas tablas de sencillo diseño para ser completadas mientras realizaban la actividad de escucha. Fundamentalmente debían identificar la posición del orador en cada caso y confeccionar un listado de los principales argumentos de peso encontrados en su discurso. Parte de la actividad también requería anotar y subrayar o encerrar en un círculo al menos 2 (dos) términos o expresiones directamente relevantes al tema que consideraban importante destacar. Una vez finalizada la escucha, los alumnos fueron dispuestos en pares a fin de comparar y discutir oralmente las opiniones de los oradores e intercambiar los registros léxicos. Como la actividad se realizó de a pares, la docente a cargo fue recogiendo los diversos términos y los copió en el pizarrón. Una vez terminada la actividad oral, se hicieron explicaciones y comentarios sobre la relevancia de los términos haciendo hincapié en contextualizarlos y ampliar el rango de discusión más allá del significado, para incluir otros aspectos del conocimiento léxico tales como restricciones estructurales y asociaciones y colocaciones frecuentes.

En la segunda etapa, los alumnos fueron expuestos a un texto escrito en el que se hacía referencia a un nuevo proyecto de ley, publicado en *Fox News online*. En el artículo “Ariz. Lawmaker Targets Citizenship for Kids of Illegal Immigrants” de *Associated Press* se hace referencia a que, en parte movilizado e incentivado por la sanción de las leyes anteriores, el Senador Republicano Russell Pearce propuso un nuevo proyecto de ley para denegar la ciudadanía estadounidense a los hijos de inmigrantes ilegales – los llamados *anchor babies*, o

<sup>2</sup> Los video clips se encuentran disponibles en las siguientes direcciones: [https://www.youtube.com/watch?v=USOUw\\_ZQ85U](https://www.youtube.com/watch?v=USOUw_ZQ85U) (Parte 1); <https://www.youtube.com/watch?v=lSvGBrTFGBE> (Part 2); y <https://www.youtube.com/watch?v=TeooRxe7Zpg>

*bebés ancla* – porque, supuestamente, el otorgamiento automático de la ciudadanía constituye un fuerte aliciente para la inmigración ilegal. La lectura del artículo fue complementada con la lectura de una serie de mensajes previamente seleccionados en *blogs* destinados a la expresión de ideas y opiniones respecto de las nuevas leyes. Los alumnos se ubicaron en grupos de cuatro o cinco participantes, quienes fueron provistos de dos tipos de materiales. Por cuanto una de las principales acusaciones en contra del proyecto de ley era su flagrante inconstitucionalidad, los alumnos recibieron una copia del texto de la Enmienda Constitucional Catorce de 1868, que claramente explicita que todas las personas nacidas en suelo estadounidense o naturalizadas estadounidenses son ciudadanos de Estados Unidos y del estado donde residen, y que ningún estado podrá promulgar una ley que de manera alguna recorte los privilegios e inmunidades de un ciudadano estadounidense. Recibieron además una ficha con una serie de expresiones para indicar acuerdo o desacuerdo, pedir clarificación sobre un tema, expresar una opinión personal y otras funciones relevantes a fin de que pudieran emplearlas en el curso de la discusión grupal que se originó como consecuencia de la lectura.

En esta instancia de discusión oral, hubo posiciones encontradas pero en una abrumadora mayoría, los participantes opinaron que las leyes eran opresivas, injustas y discriminatorias. La comparación con la situación de inmigrantes legales e ilegales en la República Argentina fue realizada de manera espontánea en todos los grupos. Entre los temas de más frecuente tratamiento figuraron: la presencia de la comunidad peruana en el contexto local de la ciudad de Córdoba y el flujo migratorio de refugiados de guerra o individuos que intentan escapar de condiciones de pobreza extrema o falta de libertad por la opresión de regímenes autoritarios que suele producirse en determinados periodos según las políticas gubernamentales. En cuanto a las actitudes expresadas respecto de la presencia de familias peruanas en el medio local, se articularon algunas quejas referidas a la amenaza que representan ante condiciones de empleo escaso y la falta de exigencias para el ingreso al país por parte del gobierno nacional, lo cual contribuye a aumentar la inseguridad producto del accionar delictivo. En cuatro grupos de alumnos (de un total de nueve), se discutió el tema de los estereotipos y prejuicios y entre las reflexiones más frecuentes que se vertieron figuró la referencia a la dificultad para la percepción de las personas como tales y no como parte de una comunidad monolítica. Es decir, la discusión promovió la introspección por parte de los alumnos sobre sus posibles actitudes prejuiciosas o conductas discriminatorias que ubicó su nivel de competencia cultural, según la escala de Scarcella y Oxford, en algún punto intermedio entre el conocimiento estereotipado del nivel más básico y el conocimiento superficial y frustrante del segundo nivel.

Una vez finalizadas las discusiones grupales, los alumnos recibieron una hoja de tareas con distintos ejercicios de consolidación léxica. Dichos ejercicios incluyeron: 1) Ejercicios de correspondencia entre términos y colocaciones habituales, tales como, por ejemplo, *discriminatory practices* o *religious intolerance*, o términos y sus respectivas definiciones; 2) La señalización del término que no pertenece al grupo, como por ejemplo la palabra *inequality* dentro de un grupo que la aglutina con *xenophobia*, *racism* y *ageism*, los cuales comparten el hecho de ser tipos específicos de discriminación; 3) La elección del término correcto de un par de palabras similares para completar una oración, como por ejemplo, la elección de *bigoted* o *bigotry* para completar la oración *Teach your children to recognize bigoted/bigotry and not be part of it*; y 4) Un ejercicio de formación de palabras consistente en suplir los vacíos en un texto con ítems léxicos formados a partir de una base dada para cada término omitido.

Como la redacción del ensayo se llevaría a cabo a lo largo de un cierto tiempo, se consideró adecuada la propuesta de incentivar a los alumnos a continuar realizando trabajo léxico extra-áulico. A tal fin, se les suministró un breve formulario de retroalimentación de pares con el objeto de que pudieran redactar oraciones propias, preferentemente del tipo autoexplicativo con terminología preseleccionada de sus materiales, y brindar y recibir retroalimentación sobre diversos aspectos de su producción escrita. En efecto, el formulario requería responder las siguientes preguntas: ¿Cree usted que mi oración revela cabalmente que conozco el ítem léxico empleado?, ¿considera que mi oración tiene sentido lógico?, ¿considera que mi oración es gramaticalmente correcta?, ¿he empleado el contenido léxico

en un contexto estilísticamente adecuado?, ¿es mi oración tanto *posible* como *probable*?, ¿pongo énfasis en connotaciones especiales de la palabra empleada?, ¿tiene en cuenta mi oración las colocaciones frecuentes del término?, ¿considera que debería mejorar mi ejemplo?, ¿por qué y de qué manera? y, por último, ¿necesita formular comentarios adicionales que me sean útiles como retroalimentación? Al terminar la actividad, los alumnos recibieron un conjunto de ejercicios variados en los que la terminología preseleccionada podía continuar reciclándose. Entre dichos ejercicios, figuraba un vínculo que los conducía al *Corpus of Contemporary American English* (COCA), accesible desde <http://corpus.byu.edu/coca/>, para que pudieran familiarizarse con esta herramienta.

La siguiente etapa consistió en la preparación para el aprendizaje de las convenciones de un ensayo argumentativo aplicando los principios metodológicos que fueron delineados con anterioridad. La actividad se concentró en las dos primeras etapas del ciclo de Feez. Los alumnos asistieron a una presentación en *PowerPoint* de las principales convenciones del ensayo argumentativo al tiempo que fueron familiarizados con algunos conceptos teóricos específicos, tales como el de proposición, argumento, contraargumento, refutación y concesión. Una vez concluida la presentación, los alumnos se reunieron en grupos pequeños a quienes les fue entregado un sobre. En el interior de este, los alumnos encontraron los párrafos mezclados del ensayo argumentativo “Why Educate the Children of Illegal Immigrants?” de Andrew Knutson, que versa sobre el tema de la educación brindada a hijos de inmigrantes ilegales. El sobre también contenía una tabla simple que los alumnos debían usar para indicar su reconocimiento de las convenciones enseñadas. En la tabla debían consignar si el ensayo contaba con una proposición razonable pero objetable, si empleaba estrategias para captar la atención hacia el tema propuesto, si respetaba una estructura equilibrada, si demostraba reconocimiento de posiciones o puntos de vista divergentes u opuestos a la tesis central y, en el caso de que fueran visiones completamente opuestas, si estas eran refutadas, y finalmente, si había marcadores discursivos para introducir o indicar transiciones hacia los distintos componentes del ensayo. Más aun, en cada caso, se esperaba que los alumnos registraran al menos un ejemplo en la tabla.

La actividad propuesta podía ser completada a través del entorno EVEA, que disponía de materiales de video con explicaciones sobre el ensayo argumentativo. Estos materiales eran en realidad tutoriales de video, ya sea independientes o auspiciados por organizaciones diversas, cuyos contenidos fueron corroborados con anterioridad para garantizar óptimos niveles de calidad y coherencia con la bibliografía de la asignatura. En el Aula Virtual correspondiente, se dispuso una guía de trabajo que no comprometiera un grado deseable de heterarquía en la disposición de los materiales pero que facilitara un recorrido hipertextual productivo para consolidar y enriquecer los conceptos presentados. La puesta en común tuvo lugar de manera presencial con posterioridad en el aula a fin de cerrar las dos primeras etapas del ciclo y comenzar la siguiente.

### **Conclusión**

La actividad demostró que la combinación de metas (léxicas, escriturarias, culturales), recursos y procedimientos, a juzgar por las conductas observables en el aula, resultó estimulante y motivadora. Con posterioridad a la actividad, los alumnos completaron una encuesta valorativa sobre los procedimientos y recursos empleados. Destacamos, entre las conclusiones salientes, a partir de las encuestas y las observaciones realizadas dentro del aula, que los alumnos mostraron una clara preferencia por los recursos audiovisuales por encima de los materiales de lectura, incluidos aquellos a los que podían acceder mediante una computadora; mostraron entusiasmo por el uso del recurso COCA; reconocieron la necesidad de continuar trabajando para la expansión del léxico; y en una gran mayoría, destacaron la importancia del tratamiento de temáticas controversiales para fomentar la discusión y el debate. En la sección de la encuesta destinada a consignar la importancia relativa que los sujetos otorgaron a los distintos componentes de la actividad, los participantes debían responder cuál(es) de los siguientes aspectos era(n) el/los más destacable(s) en términos de crecimiento personal: un nivel incrementado de conciencia

léxica; un espectro más amplio de estrategias de aprendizaje léxico; un aumento en las cuatro habilidades macro-lingüísticas como producto de su integración; un conocimiento competente de los componentes y recursos básicos de un ensayo argumentativo; o un aumento en la competencia cultural. Los resultados que arrojaron las encuestas, revelaron, en contra de las propias predicciones docentes, que el desarrollo de la alfabetización cultural fue el aspecto más valorado, en tanto que el aspecto menos valorado fue el concerniente a las estrategias de aprendizaje léxico. Así, en forma conjunta con el vasto corpus de teoría e investigación disponible para hacer elecciones didácticas en el aula, la experiencia proporcionó información que los docentes pueden emplear para resolver los problemas prácticos que surgen en el aula recurriendo a la teoría, y desde esta regresar nuevamente a la práctica en lo que Nunan (1989: 16) ha denominado “la espiral de constante crecimiento profesional”.

### Referencias bibliográficas

- Ariz. lawmaker targets citizenship for kids of illegal immigrants. (2010, Junio 16). *Fox News online* [periodico virtual]. Recuperado de <http://www.foxnews.com/us/2010/06/16/ariz-lawmaker-targets-illegal-immigrant-children.html>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Pearson Education.
- DiVirgilio, L. (2010, June 14). Arizona's next target: Children of illegals. *UTICA College* [periodico virtual]. Recuperado de [http://www.syracuse.com/news/index.ssf/2010/06/arizonas\\_next\\_target\\_children.html](http://www.syracuse.com/news/index.ssf/2010/06/arizonas_next_target_children.html)
- Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: McQuarie University/AMES.
- Graves, M. F., y Watts-Taffe, S. M. (2002). The place of word consciousness in a research-based vocabulary program. *What research has to say about reading instruction*, 3, 140-65.
- Hyland, K. (1996). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2002). *Teaching and researching writing*. London: Pearson Education.
- Knutson, A. (S./f.). Why Educate the Children of Illegal Immigrants? [manuscrito no publicado]. Recuperado de [persuasivewriting.pbworks.com /.../Why+educate+the+children+o...](http://persuasivewriting.pbworks.com/.../Why+educate+the+children+o...)
- Laufer, B. and Nation, I. S. P. (2012). Vocabulary. En S. M. Gass and A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 163- 176). New York: Routledge.
- Little, D. (1990). Autonomy in language learning. En *Autonomy in language learning*. Ed. I. Gathercole (pp. 7-15). London: CILT.
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture. Perspectives in practice*. Scarborough, Canada: Heinle & Heinle.
- Nagy, W. E. y Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (Eds). *Handbook of reading research*. (Vol. III, pp. 269-284). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. New York: Prentice Hall.
- Scarcella, R. and Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning. The individual in the communicative classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stahl, S. A y Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow, England: Longman Pearson.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Trad. Gabriela Ventureira, excepto Cap. 7: Desiderio Navarro. Barcelona, España: Editorial Gedisa.