

Escritura académica y medioambiente: el uso de vocabulario específico en la redacción de ensayos argumentativos en ILE

Gustavo E. Kofman
Facultad de Lenguas (UNC)
M. Marcela González de Gatti
Facultad de Lenguas (UNC)
I. Yamina Gava
Facultad de Lenguas (UNC)

RESUMEN

Este trabajo comunica los resultados de una investigación realizada en el marco de una serie de exámenes parciales de alumnos avanzados de ILE que cursan las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Lengua Inglesa en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Partiendo de la necesidad de conocer el repertorio de estrategias de aprendizaje que los estudiantes poseen, nos centramos en la adquisición de vocabulario como problemática central a esta intervención. A fin de examinar el problema, diseñamos una consigna para una tarea de escritura de un ensayo argumentativo sobre la temática “ética y medioambiente” en la que los alumnos debían utilizar vocabulario específico para elaborar sus conocimientos previos sobre los problemas ambientales. Se trabajó con esta temática debido a que se trata de un tema actual, y la tarea requirió que los estudiantes lean, resuman y analicen un corpus abundante de textos especializados. Si bien pensamos que las producciones escritas de los estudiantes no tendrían las carencias léxicas observadas en otros temas más abstractos o alejados de su realidad circundante, los resultados dan cuenta de que los alumnos, en general, no logran utilizar elementos léxicos específicos de manera eficiente y efectiva en sus ensayos. Observamos que los estudiantes demuestran cierta dificultad para analizar palabras, usarlas en contexto y crear conocimientos. Concluimos que es importante que se trabaje siguiendo el enfoque de la ‘enseñanza estratégica’ (Coady, 2000; Oxford y Scarcella, 1994), a partir de la que la enseñanza del vocabulario se explicita y ocasionalmente se introducen actividades descontextualizadas para el aprendizaje de vocabulario y su utilización en la elaboración de conocimientos sobre un tema.

ABSTRACT

This paper reports the findings of a research study conducted with advanced students of EFL who sat for a series of term tests and who are enrolled in the Teaching, Translation and Licentiate Studies Programmes in English at the School of Languages, National University of Cordoba. Based on the need to know the repertoire of learning strategies that students have, we focus on vocabulary acquisition as a central problem to this intervention. To examine the problem, we formulated a rubric for an argumentative essay-writing task on “ethics and the environment”, in which students had to use specific vocabulary to draw on their prior knowledge of environmental problems. We worked with this topic because it is a current issue, and the task required students to read, summarize and analyse a rich corpus of specialized texts. Even though we believe that students’ written productions would not have the lexical deficiencies observed in other more abstract topics or topics which are detached from their surrounding realities, results demonstrate that students in general fail to use specific lexical items efficiently and effectively in their essays. We notice that

students find it difficult to analyse words, use them in context and generate knowledge. We conclude that it is important to work with the so-called 'strategic learning' (Coady 2000; Oxford and Scarcella 1994), under which the teaching of vocabulary is made explicit and decontextualized activities are occasionally introduced to learn vocabulary and use it in the production of knowledge about a topic.

Palabras clave: ensayo argumentativo, medioambiente, vocabulario

La compleja trama de estrategias de aprendizaje que un estudiante de ILE necesita tanto en el aula como fuera de ésta invita a que los involucrados en esta disciplina se interroguen acerca del funcionamiento de estas estrategias y de los modos a través de los que el proceso de su adquisición y desarrollo pueda ser optimizado. Esta problemática parece complicarse a medida que el estudiante de ILE avanza en sus estudios hacia cursos superiores que exigen mayor poder de abstracción en el tratamiento de ciertos contenidos temáticos y una integración cada vez más demandante de numerosas estrategias de aprendizaje. Los cursos de Lengua Inglesa de las carreras de grado de ILE son espacios en los que necesariamente el conocimiento sobre una lengua debe integrarse, en cuanto se combinan saberes provenientes de otras áreas, tales como la gramática y la fonética. En general, los cursos de Lengua Inglesa se estructuran alrededor de contenidos temáticos, morfosintácticos y de expresión oral y escrita, y los primeros son los que proveen de tópicos para el tratamiento de los otros. Un tema que generalmente se desarrolla en los cursos de Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas es el medioambiente y los problemas ambientales. En nuestro caso en particular, la cátedra de Lengua Inglesa IV retoma los problemas ambientales en relación con la ética, temática a partir de la que se explora el rol de la ética en el mundo actual, la relación entre los seres humanos y la naturaleza, los avances tecnológicos y el medioambiente, debates respecto de los problemas ambientales como el calentamiento global, y posibles soluciones, entre otros. Además de la actualidad y la relevancia para la formación integral del estudiante, uno de los parámetros que los docentes de esta cátedra tomamos en cuenta para la elección de este tema es la complejidad que el mismo requiere para su tratamiento serio y comprometido. Este contenido temático, entonces, origina elementos sustanciosos para el desarrollo de los contenidos morfosintácticos y de expresión oral y escrita de la asignatura. Para esta comunicación, nos interesa focalizarnos en la importancia del vocabulario para el desarrollo competente del contenido temático antes referido a través de un contenido específico de redacción escrita, el ensayo argumentativo.

Si bien la posición del vocabulario en el aprendizaje de una lengua extranjera hoy no se debate, este aspecto no siempre gozó tal privilegio¹. Desde fines de la década de 1990 existe un consenso general entre los especialistas que estima que la competencia léxica es esencial para la competencia comunicativa. Antes, en general, se pensaba que el vocabulario de alguna manera podía incorporarse por sí solo, sin ningún tipo de instrucción explícita. Hacia fines de la década de 1980, sin embargo, Carter y McCarthy (1988) ya expresaban su preocupación por la limitada atención que se daba a la enseñanza explícita del vocabulario. Predominaban claramente las estructuras gramaticales y fonológicas como puntos de partida para el aprendizaje de una lengua. Se creía entonces que los estudiantes debían aprender marcos estructurales primero para luego incorporar unidades léxicas que completen esos marcos estructurales según sea necesario. Esta

¹ Zimmerman así lo afirma en Coady y Huckin (eds.) (1997).

visión fue cambiando durante las décadas de 1970 y 1980², si bien aún se creía que el vocabulario podía atenderse por sí mismo.

En el volumen número 10 de la serie “Enseñanza Práctica de la Lengua” de la Editorial Heinemann de comienzos de la década de 1980, por ejemplo, Wallace (1984) establece algunos principios básicos a partir de los que se comienza a pensar en la adquisición de vocabulario como un proceso complejo que requiere de una atención particularizada. Según el autor, conocer una palabra en una lengua extranjera comprende la habilidad para: reconocerla en su forma oral o escrita, recordarla a voluntad, relacionarla con un objeto o concepto apropiado, utilizarla en la forma gramatical apropiada y con aquellas palabras con las que se deben utilizar –es decir, en colocaciones correctas, pronunciarla de manera identificable, emplearla en el nivel apropiado de formalidad y ser consciente de sus connotaciones y asociaciones (27)³. A partir de aquí, como se sugiere, los especialistas comienzan a focalizarse en el vocabulario como una disciplina independiente pero relacionada y tan importante como los demás aspectos del proceso de adquisición de una lengua.

A medida que el vocabulario fue alcanzando mayor importancia, comenzaron a surgir diversos enfoques para su adquisición. Una distinción que se estableció en este aspecto fue entre enseñanza explícita y enseñanza implícita⁴. Coady y Huckin (1997) establecen las principales diferencias entre una y otra. Según los autores, en la perspectiva implícita o indirecta:

- a) la preocupación por el aprendizaje de vocabulario no es tan evidente;
- b) el profesor puede incorporar el aprendizaje de vocabulario en actividades comunicativas, tales como escucha de cuentos, compleción de espacios con información y trabajo en grupo, entre otras;
- c) el vocabulario no es el objetivo principal de aprendizaje de estas actividades;
- d) los estudiantes son alentados y guiados para realizar cantidades significativas de lectura graduada;
- e) cuando se producen problemas con el vocabulario en estas actividades, se los trata de una forma basada en principios específicos;
- f) el profesor debe asegurarse de que los estudiantes estén expuestos a materiales y actividades que incrementen su vocabulario.

Por otro lado, en una perspectiva explícita o directa:

- a) se le otorga una atención explícita al vocabulario;
- b) se reservan períodos de tiempo en las lecciones para el estudio de vocabulario;
- c) se desarrollan ejercicios explícitos de vocabulario, tales como construir palabras (*word-building*), hacer coincidir palabras con distintos tipos de definiciones, estudiar vocabulario en contexto, crear mapas semánticos, y dividir o separar información basándose en el vocabulario, entre otros;
- d) se administran pruebas de vocabulario habitualmente;
- e) eventualmente se estipula el aprendizaje de memoria;

² Principalmente a partir del desarrollo del concepto de *competencia comunicativa* explorado, entre otros, por Hymes (1972) y del impacto que tuvo la teoría de Halliday (1973) sobre la enseñanza comunicativa de la lengua.

³ Traducción de nuestra autoría.

⁴ El enfoque comunicativo a la enseñanza de una lengua favoreció naturalmente la instrucción implícita o también llamada instrucción incidental.

- f) se reserva tiempo específico para el aprendizaje de estrategias y el dominio de las estrategias puede ser monitoreado y evaluado.

Si bien esta clasificación establece distinciones entre un tipo de enseñanza y el otro que, a primera vista, parecen incompatibles, en general creemos que tanto los libros de texto como los materiales compilados por diversas cátedras de Lengua Inglesa de nuestra Facultad y de otras unidades académicas favorecen una visión ecléctica que combina aspectos de ambas aproximaciones.

En la cátedra de Lengua Inglesa IV, en particular, adoptamos esta visión y nos apoyamos, específicamente, en la taxonomía de estrategias propuesta por Nation (2001) para la adquisición y desarrollo de vocabulario en una lengua extranjera. Creemos que trabajar con taxonomías relativamente claras y definidas es de suma importancia porque, además de sistematizar el gran número de actividades que se pueden llevar a cabo en una clase bajo categorías específicas, proveen una serie de estrategias de aprendizaje que estas actividades ayudan a desarrollar, lo que es significativo para la formación de estudiantes autónomos. En lo que respecta a estrategias de aprendizaje, nos basamos en Chamot (2004), quien las define como los pensamientos conscientes y las acciones que los alumnos llevan a cabo para lograr un objetivo de aprendizaje. Los estudiantes estratégicos, en este sentido, tienen no solo un conocimiento meta-cognitivo sobre sus propios métodos de pensamiento y aprendizaje, sino además una buena comprensión de lo que implica una tarea, así como la capacidad de organizar las estrategias que mejor se adaptan a las demandas de las tareas y a sus propias fortalezas. Según Oxford (1990), estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la lengua meta. Las estrategias son herramientas, entonces, que facilitan la participación auto-dirigida en el aprendizaje, necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Takac (2008) expone que existen dos grandes líneas de investigación sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario en una segunda lengua. Una de ellas, enmarcada en la investigación de estrategias de aprendizaje generales de una lengua, ha demostrado que “muchas de las estrategias de aprendizaje usadas por los estudiantes son, en realidad, estrategias de aprendizaje de vocabulario”⁵ (58), tales como las estrategias de memorización descritas por Oxford. La segunda línea explora, más específicamente, la efectividad del uso individual de estrategias en el aprendizaje de vocabulario. A partir de aquí, se comienza a hablar de un grupo independiente de sub-estrategias de aprendizaje, es decir las estrategias de aprendizaje de vocabulario. Si bien se ha avanzado considerablemente en este campo de la enseñanza, aún no hay consenso respecto de una tipología o taxonomía que efectivamente sistematice estas estrategias ya que muchas veces se superponen y complementan con otras estrategias de aprendizaje generales que persiguen otros propósitos o que trabajan sobre otras áreas de la lengua y sobre otras habilidades de los estudiantes.

Como lo indica Takac, diversos investigadores del área coinciden en establecer que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia estrategias de aprendizaje cuando aprenden vocabulario que cuando realizan otras actividades de aprendizaje de una lengua. Entre ellas, según detalla este autor, los estudiantes utilizan la memorización o repetición en procesos de menor dificultad y, en especial, cuando se trata de principiantes o estudiantes de niveles iniciales. En niveles más avanzados, los estudios demuestran que los estudiantes recurren a estrategias más complejas, tales como la asociación o el método de la palabra clave, las que raramente se utilizan con éxito ya que requieren de cierto entrenamiento específico. El autor menciona un trabajo a gran escala realizado por Stoffer et al (1995), quienes diseñaron una taxonomía de cincuenta y tres estrategias

⁵ Traducción de nuestra autoría.

individuales, las que agruparon en nueve categorías, a saber estrategias (1) que requieren el uso auténtico de la lengua, (2) que requieren actividades creativas, (3) utilizadas para la auto-motivación, (4) utilizadas para crear lazos mentales, (5) memorísticas, (6) visuales y/o auditivas, (7) que requieren acción física, (8) utilizadas para superar la ansiedad, y (9) utilizadas para organizar palabras. Takac indica que el cuarto grupo es el que se usa con mayor frecuencia y aclara que en el marco de la enseñanza de una segunda lengua, los estudiantes recurren con mayor frecuencia a establecer vínculos entre términos de la L2 y la L1.

Según este autor, de todas las estrategias de aprendizaje de vocabulario, diversos estudios indican que las siguientes serían las más usadas en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua: inferencia por el contexto, uso del diccionario, toma de notas, formación de palabras, codificación contextual y activación deliberada de palabras nuevas. En este sentido, Takac sugiere que “aquellas estrategias orientadas hacia la retención de vocabulario facilitan la *expansión* de vocabulario”⁶ (67) y aclara, siguiendo la tipología propuesta por Gu y Johnson (1996), que los estudiantes en realidad adoptan distintas estrategias según sean: “lectores, usuarios activos de estrategias, no-codificadores, codificadores y/o usuarios pasivos de estrategias”⁷ (67).

Takac presenta, además, una taxonomía de estrategias de aprendizaje de vocabulario basada en estudios realizados por Schmitt (1997). Bajo el rótulo “estrategias”, sin embargo, Schmitt incluye diversas prácticas tanto áulicas como extra-áulicas, así como materiales y métodos, que se organizan bajo algunas de las categorías propuestas por Oxford, a saber: estrategias cognitivas (COG), estrategias meta-cognitivas (MET), estrategias sociales (SOC) y estrategias memorísticas (MEM)⁸. A éstas, Takac incorpora las estrategias de determinación (DET). Si bien un listado de esta índole puede resultar útil a la hora de clasificar las distintas prácticas en las que los estudiantes participan cuando estudian vocabulario, coincidimos con Takac cuando observa que esta taxonomía en particular carece de sistematicidad y practicidad ya que resulta muy difícil establecer con claridad si “un procedimiento califica como una estrategia individual e independiente o si es simplemente una de sus variantes, cuyo número sería demasiado grande para que una clasificación sea manejable.”⁹ (71) Adoptamos, sin embargo, algunas categorías de este estudio que resultan pertinentes a nuestra investigación.

Finalmente, Takac describe la taxonomía propuesta por Nation¹⁰ que intenta organizar y clasificar las estrategias de aprendizaje en clases y tipologías:

<i>Clase de estrategia</i>	<i>Tipos de estrategias</i>
Planificación: elegir en qué y cuándo enfocarse	Seleccionar palabras
	Seleccionar los aspectos del conocimiento de la palabra
	Seleccionar estrategias
	Planificar repetición
Fuentes: encontrar información sobre	Analizar la palabra

⁶ Traducción de nuestra autoría. Nuestro énfasis.

⁷ Traducción de nuestra autoría.

⁸ No considera las estrategias afectivas ni las de compensación.

⁹ Traducción de nuestra autoría.

¹⁰ En Takac (2008, p. 74)

las palabras	Utilizar el contexto
	Consultar una fuente de referencia en L1 o L2
	Utilizar paralelos en L1 o L2
Procesos: establecer el conocimiento	Notar
	Recuperar
	Generar

Para el presente trabajo, nuestra atención se centra en esta última clasificación, a la que complementamos con las categorizaciones antes descritas. Específicamente tomamos de Stoffer et al las categorías (1) y (4), es decir “estrategias que requieren el uso auténtico de la lengua” y “estrategias utilizadas para crear lazos mentales”. De Schmitt, adoptamos principalmente las siguientes estrategias:

- a) DET: analizar parte del discurso, utilizar el contexto textual, usar diccionarios monolingües;
- b) MEM: usar las palabras en oraciones, parafrasear el significado de la palabra, utilizar esquemas semánticos;
- c) MET: utilizar medios audiovisuales en inglés.

Consideramos que estas estrategias, en combinación, son las que los estudiantes avanzados de ILE usar, o deberían usar, con mayor frecuencia y en ellas nos basamos para el análisis de los datos de esta investigación. Esta decisión responde a la necesidad de saber si los estudiantes son capaces de incorporar vocabulario específico desde un contexto definido a fin de determinar si pueden re-contextualizar esos elementos lexicales efectivamente. Por re-contextualización efectiva entendemos la capacidad de un estudiante de utilizar elementos lexicales específicos a un contenido temático en particular, los que hayan sido primeramente extraídos de fuentes auténticas (tanto audiovisuales como escritas), de-contextualizados y adquiridos. Para determinar si este proceso se llevó a cabo efectivamente, analizamos las producciones escritas de los estudiantes tomando en cuenta los siguientes parámetros: adecuación al contexto y al registro, gramaticalidad, e idiomática.

Para este estudio en particular, los docentes involucrados analizamos una serie de exámenes parciales tomados luego de la implementación de una propuesta para la enseñanza de la escritura de ensayo argumentativo. Respaldados en un modelo metodológico ecléctico para la enseñanza del ensayo argumentativo que combina los tres enfoques más conocidos para la escritura propuestos por Hyland (2002), es decir la escritura como producto, como proceso y desde el género, se llevó adelante este proceso de enseñanza que culminó con el examen parcial escrito antes referido. Esta instancia evaluativa, que proporcionó los datos para esta investigación, requirió que los estudiantes escriban un ensayo argumentativo respondiendo a la siguiente consigna sobre la ética y el medioambiente:

En su opinión, es posible consumir de manera responsable en el mercado actual que no ofrece alternativas? Según Alex Steffen, “Al votar con nuestros dólares y demostrar que demandamos productos más inteligentes (...) y que estamos dispuestos a predicar con el ejemplo en el mostrador, podemos ayudar a impulsar esta transformación.” Use este comentario como punto de partida para reflexionar y argumentar a favor o en contra de la posibilidad real de un consumo ecológico. Construya su argumento teniendo en cuenta el dominio que las empresas multinacionales tienen sobre el individuo y la idea que, según Adam

D. Sacks, “[porque] las corporaciones deben tener ‘un crecimiento sin fin’ que es concretamente imposible para sobrevivir, la responsabilidad social corporativa es un mito.”

Como se puede observar, la consigna proporciona un hilo conductor relativamente claro y preciso para el desarrollo del argumento, el que puede desglosarse en, por lo menos, cuatro partes: (A) pregunta inicial como punto de partida; (B) posibles respuestas a ese interrogante; (C) posibilidad real de un consumo ecológico; (D) contraargumento.

Para esta investigación se tomaron en cuenta únicamente las llamadas *thesis statements* de las producciones de los alumnos, es decir aquellas oraciones que conforman la tesis principal del ensayo argumentativo, en las que los estudiantes deben presentar el argumento central de su composición como así también el modo en que desarrollarán este argumento. El análisis de las muestras obtenidas revela que una cantidad significativa de los estudiantes no abordó la temática en toda su complejidad. En general, los estudiantes focalizaron su atención en una parte del argumento y no lograron, por consiguiente, examinar la consigna como una unidad temática. Creemos que esto puede explicarse, en gran medida, por una ineficaz lectura de la consigna y de ciertos vocablos específicos y expresiones idiomáticas determinadas allí incluidas, así como también por una utilización ineficaz de vocabulario específico para el desarrollo competente del tema en cuestión en sus producciones escritas. Retomando las estrategias antes mencionadas que conforman el sustento de este análisis, notamos que los estudiantes, en un grado significativo, no lograron,

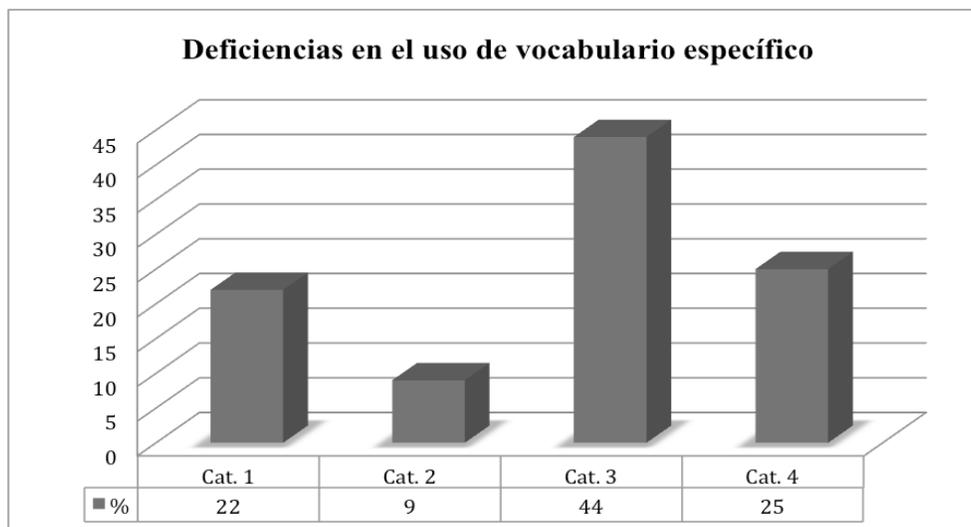
- a) siguiendo la caracterización de Nation, analizar palabras y utilizarlas en contexto, así como recuperar y generar conocimiento y,
- b) siguiendo la caracterización de Schmitt, analizar parte del discurso y utilizar el contexto textual, así como parafrasear vocablos específicos y expresiones idiomáticas.

Esto da cuenta que, en general, los estudiantes no establecieron relaciones necesarias para poder re-contextualizar los elementos léxicos estudiados en materiales auténticos (escritos y audiovisuales) trabajados en clase.

Estas conclusiones derivan de los datos recogidos, los que sistematizamos en las siguientes cuatro categorías que revelan las principales falencias detectadas:

- 1) **Copia textual:** esta categoría refiere a aquellos casos en que el estudiante deliberadamente copió parte de la consigna en su tesis. En la totalidad de estos casos, se evidencia que el ensayo está parcialmente bien orientado, ya que, al haber copiado parte de la consigna, si bien no se toma en cuenta la totalidad del argumento, la dirección argumentativa que se adopta es correcta. Sin embargo, este problema da cuenta de la incapacidad de parafrasear ideas relativamente complejas sobre el tema en cuestión, por lo que se recurre a la copia textual. Porcentaje de casos identificados: 22%
- 2) **Falta de precisión terminológica:** esta categoría refiere a aquellos casos en que el estudiante, si bien consiguió direccionar su argumento correctamente, no logró utilizar elementos léxicos específicos, lo que redundó en una tesis poco persuasiva y clara o concisa. Porcentaje de casos identificados: 9%
- 3) **Focalización parcial:** esta categoría refiere a aquellos casos en que el estudiante se focalizó en un solo aspecto de la consigna, ignorando otros aspectos relevantes y la complejidad del tema como unidad. Porcentaje de casos identificados: 44%
- 4) **Enfoque incorrecto:** esta categoría refiere a aquellos casos en que el estudiante no logró orientar su tesis al tema de la consigna porque no pudo ya sea identificar el tema central o, de haberlo hecho, no lo demostró en su tesis. Porcentaje de casos identificados: 25%

Lo anteriormente expuesto se exhibe en el siguiente gráfico:



A modo de evidencia, citamos un ejemplo de cada categoría¹¹:

- 1) **Cat. 1: copia textual:** “(...) se considera que vivimos en un mercado que no ofrece alternativas. De todas maneras, somos nosotros, los consumidores, quienes decidimos y pagamos por cada producto que es manufacturado. Por ello, en palabras de Alex Steffen, “Al votar con nuestros dólares y demostrar que demandamos productos más inteligentes (...), podemos ayudar a impulsar esta transformación.”
- 2) **Cat. 2: falta de precisión terminológica:** “Siendo consumidores responsables y convenciendo a las empresas que ‘sean verdes’, podemos salvar nuestro hogar.”
- 3) **Cat. 3: focalización parcial:** “Debemos optar por consumir productos inteligentes, como los producidos con materiales reciclados o comprar autos que cumplan con todos los estándares internacionales de emisión de gases de efecto invernadero.”
- 4) **Cat. 4: enfoque incorrecto:** “El marketing es el arma no tan secreta que las empresas tienen para dominar nuestro poder de compra. Los consumidores pueden revertir este rumbo comprando responsablemente y manteniéndose informados; es una cuestión de elección.”

Si bien estas categorías describen problemas diversos, entendemos que todas manifiestan, en mayor o menor medida, falencias en la utilización de vocabulario específico. Esto puede deberse a que un estudiante avanzado de ILE debería:

- 1) **Cat. 1:** evitar recurrir a la copia textual de una consigna si pudiese parafrasear efectivamente las ideas principales de la misma, para lo que se requiere de un manejo de vocabulario específico apropiado y de la habilidad para re-contextualizar estos vocablos y/o expresiones idiomáticas de manera efectiva;
- 2) **Cat. 2:** poder construir un argumento persuasivo a través del uso de terminología especializada que demuestre conocimiento y dominio del tema que desarrolla;
- 3) **Cat. 3:** ser capaz de construir oraciones con alto grado de abstracción y condensación de la información, para lo que se requiere dominio de vocabulario especializado y

¹¹ Los ejemplos extraídos de las muestras son citas textuales y sus traducciones son de nuestra autoría.

expresiones idiomáticas específicas, y así evitar focalizarse en un solo aspecto de un tema, ignorando otros de igual o, incluso, mayor importancia;

- 4) **Cat. 4:** ser capaz de comunicar sus ideas efectivamente y construir una tesis orientada al tema de la consigna, para lo que se requiere, además de una interpretación adecuada de la consigna, un cúmulo de expresiones y vocablos específicos que den cuenta de la dirección del argumento con claridad y precisión.

Comprendemos que la adquisición de una lengua extranjera involucra una serie de procesos cognitivos en extremo complejos y que, por ello, especial atención se debe otorgar a los momentos en que esos procesos se concretizan en la práctica a través de, por ejemplo, el gran abanico de estrategias de aprendizaje que un estudiante despliega cuando incorpora, desarrolla y utiliza vocabulario. Los cursos de Lengua Inglesa deben crear los contextos apropiados para que el estudiante pueda poner estas estrategias en práctica. La problemática del medioambiente aporta sin duda una fuente muy fértil de contenidos temáticos con un grado significativo de abstracción y complejidad que facilita el tratamiento de contenidos morfosintácticos y de redacción igualmente complejos. Creemos que, amén de continuar favoreciendo el uso de las estrategias tal vez más comúnmente utilizadas para el aprendizaje de vocabulario, tales como aprender a través del contexto de manera explícita y por medio de actividades prácticas manifiestas, es importante que se incorpore la ‘enseñanza estratégica’¹² gradual y holísticamente. Este enfoque no solo sugiere que la enseñanza del vocabulario se explicita, sino además invita a que se introduzcan actividades que combinen ejercicios descontextualizados y contextualizados para su aprendizaje y para su utilización en la elaboración de conocimientos sobre un tema. En este sentido, creemos que el aprendizaje de vocabulario puede ser logrado de manera más eficaz cuando la atención del estudiante se dirige de manera reflexiva hacia las estrategias de aprendizaje, más que hacia los elementos léxicos concretos. Pensamos que no existen razones que gocen de prioridad epistemológica sobre otras a partir de las que podamos defender un enfoque aisladamente. Por ello, sostenemos que la enseñanza manifiesta de estrategias de aprendizaje, reforzada y nutrida por una amplia exposición crítica e informada de materiales auténticos reunidos para tal fin, redundará indefectiblemente en el descubrimiento, indagación, adquisición y afianzamiento de estas estrategias necesarias para la formación de estudiantes autónomos.

¹² Por cuestiones de extensión y pertinencia, no abordamos este tipo de enseñanza en esta comunicación. Para ampliar, sugerimos consultar los trabajos de Coady (2000) y Oxford y Scarcella (1994).

Bibliografía

- Carter, R.; McCarthy, M. (1988). "Developments in the teaching of vocabulary". En Carter, R.; McCarthy, M. (eds.). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
- Chamot, A. U. (2004). "Issues in language learning strategies research and teaching". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1(1), 14-26
- Coady, J. (2000) L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. En J. Coady y T. Huckin (eds) *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 225-237). Cambridge: CUP
- Coady, J.; Huckin, T. (eds.) (1997). *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: CUP
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London: Pearson.
- Hymes, D. (1972). "On communicative competence". En Pride, J. P.; Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Newbury House.
- Oxford, R. y Scarcella, R. C. (1994) Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System* 22 (2), 231-243.
- Sanaoui, R. (1995) Adult learners' approach to learning vocabulary in second languages. *Modern Language Journal* 79 (1), 15-28.
- Takac, V. P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Cleveland: Multilingual Matters Ltd.
- Wallace, M. (1984). *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann Educational Books.