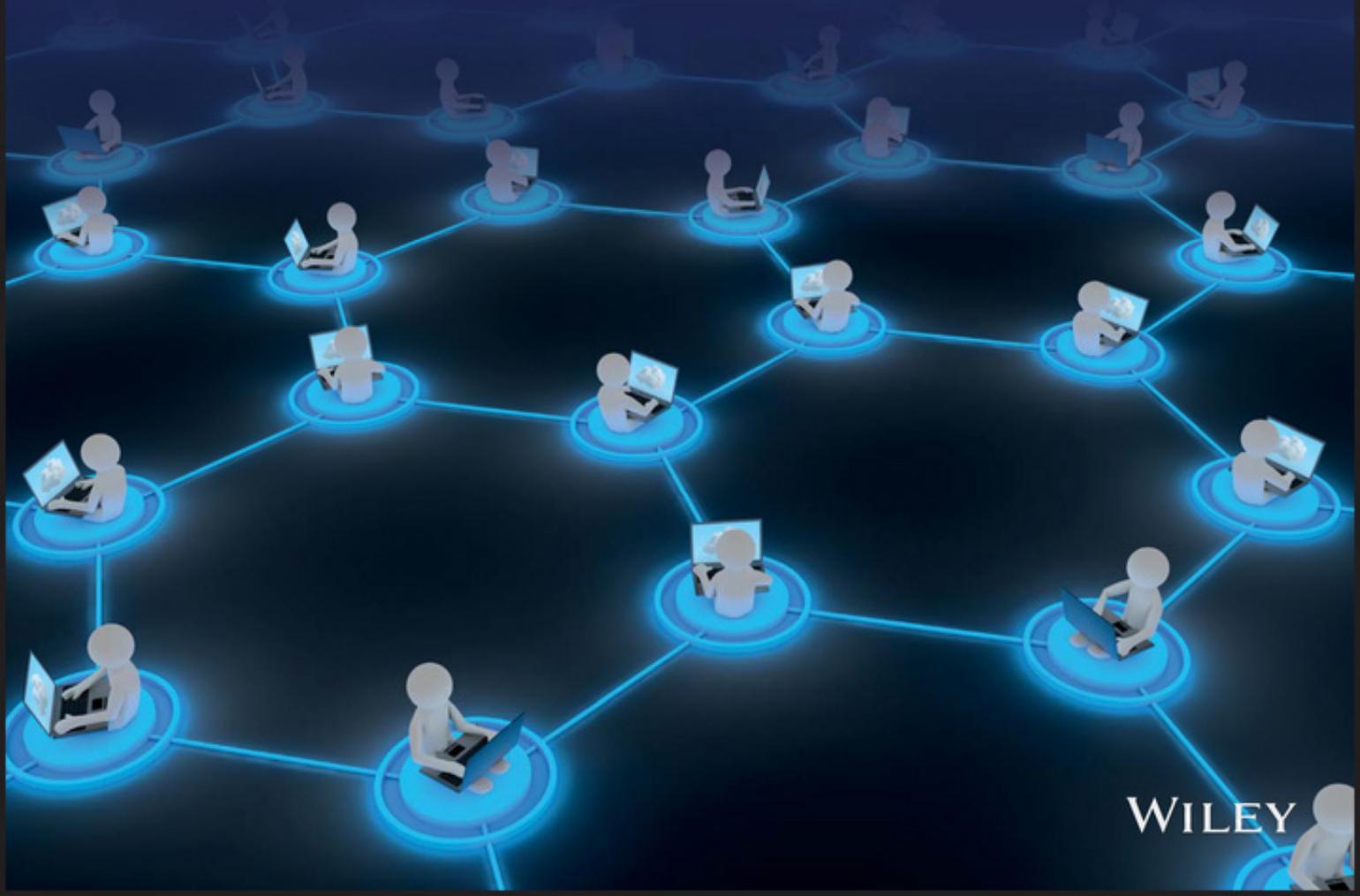


KIM POTOWSKI

CONVERSACIONES ESCRITAS

Lectura y redacción en contexto

Second Edition



WILEY

Conversaciones escritas

Lectura y redacción en contexto

2nd edition

Kim Potowski

University of Illinois at Chicago

WILEY

VP AND EDITORIAL DIRECTOR
EXECUTIVE EDITOR
EDITORIAL MANAGER
CONTENT MANAGEMENT DIRECTOR
CONTENT MANAGER
SENIOR CONTENT SPECIALIST
PRODUCTION EDITOR
PHOTO RESEARCHER
COVER PHOTO CREDIT

Laurie Rosatone
Elena Herrero
Gladys Soto
Lisa Wojcik
Nichole Urban
Nicole Repasky
Arun Surendar
Billy Ray
© De Mango/Shutterstock.com

This book was set in New Caledonia LT Std 10/12pt by SPi Global and printed and bound by Lightning Source, Inc.

This book is printed on acid free paper. ∞

Founded in 1807, John Wiley & Sons, Inc. has been a valued source of knowledge and understanding for more than 200 years, helping people around the world meet their needs and fulfill their aspirations. Our company is built on a foundation of principles that include responsibility to the communities we serve and where we live and work. In 2008, we launched a Corporate Citizenship Initiative, a global effort to address the environmental, social, economic, and ethical challenges we face in our business. Among the issues we are addressing are carbon impact, paper specifications and procurement, ethical conduct within our business and among our vendors, and community and charitable support. For more information, please visit our website: www.wiley.com/go/citizenship.

Copyright © 2011, 2017 John Wiley & Sons, Inc. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, scanning or otherwise, except as permitted under Sections 107 or 108 of the 1976 United States Copyright Act, without either the prior written permission of the Publisher, or authorization through payment of the appropriate per-copy fee to the Copyright Clearance Center, Inc., 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 (Web site: www.copyright.com). Requests to the Publisher for permission should be addressed to the Permissions Department, John Wiley & Sons, Inc., 111 River Street, Hoboken, NJ 07030-5774, (201) 748-6011, fax (201) 748-6008, or online at: www.wiley.com/go/permissions.

Evaluation copies are provided to qualified academics and professionals for review purposes only, for use in their courses during the next academic year. These copies are licensed and may not be sold or transferred to a third party. Upon completion of the review period, please return the evaluation copy to Wiley. Return instructions and a free of charge return shipping label are available at: www.wiley.com/go/returnlabel. If you have chosen to adopt this textbook for use in your course, please accept this book as your complimentary desk copy. Outside of the United States, please contact your local sales representative.

ISBN: 978-1-118-74486-4

Library of Congress Cataloging in Publication Data:

Names: Potowski, Kim, author.

Title: Conversaciones escritas : lectura y redaccion en contexto / Kim

Potowski.

Description: Second edition. | Hoboken, NJ : John Wiley, [2017] | Includes bibliographical references and index. | In English and Spanish.

Identifiers: LCCN 2016047333 | ISBN 9781118744864 (pbk.) | ISBN 9781119321477 (epub)

Subjects: LCSH: Spanish language—Written Spanish—Problems, exercises, etc.

| Spanish language—Composition and exercises. | Spanish language—Textbooks for foreign speakers—English. | Spanish language—Self-instruction.

Classification: LCC PC4112.5 .P45 2017 | DDC 468.2—dc23 LC record available at <https://lccn.loc.gov/2016047333>

The inside back cover will contain printing identification and country of origin if omitted from this page. In addition, if the ISBN on the back cover differs from the ISBN on this page, the one on the back cover is correct.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Preface

This textbook takes a fresh approach to writing for both **second-language learners and heritage speakers**. It draws from best practices in:

- Native English language arts composition
- Second-language writing
- Heritage speaker pedagogy

... resulting in a complete program that develops Spanish language proficiency, general academic writing, and knowledge of contemporary social issues. It has been used successfully with thousands of heritage speakers and second-language learners at over 50 colleges and universities.

The primary features of *Conversaciones escritas* include:

- A focus on **argument writing**. Students are guided to keep in mind the “written conversations” they are entering: who has said what, the arguments they want to add, and how their ideas differ from what has already been said.
- Engaging texts organized into thematic chapters dealing with **contemporary topics** primarily centered in the United States. These simultaneously promote reading skills and serve as examples of good writing; students are shown how to read like a writer and to write like a reader.
- **Reading support** through vocabulary identification activities, comprehension checks, and post-reading questions that lead students to synthesize information and apply it to a broad array of contexts, ranging from personal experience to public policy debates.
- **Grammar/language use** points linked to the chapter topics and specifically tailored to students at this level of Spanish study, especially the particular needs of heritage speakers.

BOOK STRUCTURE

Each chapter consists of the following sections:

Antes de leer

Questions about the topic of the reading and a vocabulary activity prepare students for greater comprehension; contains frequent suggestions for video clips and websites to support students’ knowledge of the topics presented.

Lecturas

Between three and six per chapter. These are usually opinionated, well written, and thought provoking, representing the vibrant and debatable opinions of their authors. “During reading’ activities are included when a text is particularly long or complex.

Después de leer

After general reading comprehension questions, students analyze the structure of the text and then make connections to their own experiences and to other social issues.

Enfoque de redacción

Two per chapter. These present an aspect of writing, such as forming strong thesis statements, analyzing the quality of Internet resources, or addressing the question of “So what?” in our writing.

Gramática y uso

Two per chapter. Activities related to grammar and use, focusing on structures and uses that are challenging to heritage speakers and second-language learners alike.

Entrando a la conversación

Two short writing assignments and one major essay per chapter. These guide students in generating reactions to what they’ve read, utilizing the writing focus of the chapter as well as recycling writing focuses from previous chapters. Most importantly, students are given an audience and a purpose for every text they write. Every major essay also includes an instructor grading rubric and a peer review rubric, both in the textbook and electronically on the Wiley website.

En breve

One short reading per chapter that develops students’ understanding of issues related to the chapter topic.

Conexiones con la comunidad

These are for instructors who wish to assign an activity that requires students to interact with people and organizations in their community on an issue related to the chapter topics.

Cuaderno de actividades (Workbook)

There are several additional practice activities per writing topic and per grammar topic in the **Workbook**, which are available in print and can be packaged with the textbook. There are also several activities at the end of each workbook chapter that recycle points from previous chapters.

LEVEL AND TARGET AUDIENCES

Second-Language Learners

Second-language learners in their third or fourth year of college study of Spanish are successfully using *Conversaciones escritas* in advanced composition courses. The current social topics, detailed support during the composition process, and focused grammar practice, presented through examples related to the engaging chapter content, make this a highly successful text that pushes students to sharpen their thinking as they refine their writing, reading, and grammar skills.

Heritage Speakers

Conversaciones escritas is also designed for heritage speaker courses. Programs with heritage speakers of stronger proficiency are using *Conversaciones escritas* in introductory level heritage speaker courses, while programs with large numbers of third generation and/or less proficient Spanish speakers are using it in more advanced coursework. Heritage speakers are a heterogeneous group, ranging from individuals who emigrated from Latin America in their teens to third-generation speakers who are the grandchildren of immigrants; logically, these individuals’ proficiency in Spanish varies widely.

CHAPTER THEMES

The first seven chapters engage students in a critical exploration of social themes such as immigration, the healthiness of public school lunches, and the minimum wage. Most texts were originally written in Spanish, although some were translated from English when no appropriate Spanish text could be located. There are also frequent suggestions for video clips and websites to support students' learning about chapter themes. These are in Spanish whenever possible, although having students occasionally read and view media in English supports their content knowledge and intellectual growth that will assist them in writing strong essays in Spanish.

The final chapter turns its attention to literature, specifically four texts written in Spanish by U.S. Latino authors, in order to prepare students for advanced courses in literature and literary analysis.

THE WRITING PROCESS

If we think about how artisans craft a painted clay vase, they first devote their efforts to finding good clay. Next, they painstakingly mold it into a strong shape. They only paint the vase once the clay has dried; they would not start painting while it is still on the sculpting wheel, because at this stage the vase may change shape significantly.

In *Conversaciones escritas*, students are encouraged to develop strong arguments first—analogous to finding good clay in the above example. Next, they are given support in molding their arguments into a strong essay. They are not asked to edit excessively for grammar (“paint the vase”) in the earliest stages of writing, because large portions of text may be cut. Most importantly, students are encouraged to see writing as a *process of discovering what they really think*, and they are reminded not to be afraid to start their first version with one thesis but complete their third version with a different one. *Conversaciones escritas* contains two types of writing assignments (***Entrando a la conversación***): short pieces and main essays.

Short Pieces

These involve writing a one-page text, often in the form of a letter to the author of a reading. These pieces can be exchanged in class or on an electronic discussion board for peer comment before being turned in to the instructor. A general grading rubric that can be used for all short writing assignments is included in the Appendix. As part of the instructions to short writing assignments, students are provided with an example written by another student and are guided in reading and critiquing these samples. This constitutes additional practice in reading, both to extract meaning and to analyze how writing is constructed. Instructors may wish to allow all students (or only those students who earn a low grade) to complete a second draft of the short writing pieces.

Major Essays

There is one major essay assignment provided per chapter. In order to encourage a more complete process of writing, instructors are encouraged to require three drafts of the major essays. Thus, they will probably wish to assign only two to three major essays in a 10-week quarter or 16-week semester.

It is suggested that the second of the three drafts be responded to by a peer. **Peer review** not only relieves instructors of some of the burden of responding to writing; if done properly, reviewing the essays of classmates can teach students to improve their own arguments and clarity of writing. *Conversaciones escritas* includes a peer review guide along with the instructor rubric for every major essay assignment.

Instructors are encouraged to weigh each component of the major essay using a breakdown similar to the following:

Suggested Procedures and Grade Breakdown for Major Essays

| | | |
|---|--|-------------|
| First draft | Reviewed by instructor; primarily for content & organization; general language issues are also signaled. | 30% |
| Peer review | The quality of the comments students give to their peer is graded; counts toward their own composition grade. | 10% |
| Final draft | Reviewed by instructor. Students who achieve lower than 75% as a final grade are encouraged to produce a fourth version. | 60% |
| Final grade on the major essay = | | 100% |

Instructors and students are provided with grading rubrics for all 8 major essays, both in the printed text and at the Wiley website. The idea is for *students to know in advance how they will be graded* and be able to consult the rubric as they work through their drafts. The electronic version facilitates grading for instructors who choose to have assignments turned in electronically and also allows instructors to make adjustments to the rubric.

ABOUT GRAMMAR AND USE

Conversaciones escritas focuses on specific grammar and use issues that tend to be problematic for both heritage speakers and second-language learners at this level. It does not offer purely metalinguistic activities that require students to produce the preterite vs. imperfect, memorize a list of verbs that trigger the present subjunctive, or identify a direct object pronoun. This kind of knowledge is certainly important, and all students should study these concepts as part of a major or a minor in Spanish (the Appendix contains a verb chart with names and examples of all of the common verb conjugations, including *vos*, which is used by some 85 million Spanish-speakers in Latin America).

Instead, the grammar activities in *Conversaciones escritas* focus on a very practical and select group of common grammar and language use problems such as the following examples:

- a. . . . *porque **inmigrantes** contribuyen mucho a la economía del país* (lack of definite article “**los** inmigrantes”).
- b. *Muchos jóvenes toman decisiones sin **hablando** con los papas* (use of gerund instead of infinitive in subject position).
- c. *Usted no a hecho su tarea* (confusion between “a” and “ha”).
- d. *Si fuera el caso, **serían dados** los **beneficios** que les corresponden* (awkward passive voice; informal vocabulary).
- e. *No **se me hace** práctica la idea de construir un muro en la frontera* (informal oral use).

Accents and Spelling

Very little formal writing in any language is expected of people in the 21st century without use of a computer. *Conversaciones escritas* guides students in developing technological skills that are useful in improving writing. This includes the use of the online dictionary www.wordreference.com and that of the *Real Academia Española*. Regarding written accents, *Conversaciones escritas* provides the rules of accentuation in the workbook but also teaches students to use a **spellchecking** program in Spanish. It then provides structured practice with the kinds of errors that the spellchecking program does not catch (*hablo* vs. *habló*, *resaltara* vs. *resaltará*, *compre* vs. *compré*, *tu* vs. *tú*, etc.).

All grammar/language use activities are linked to the chapter topics. For example, in Chapter 1 the sentences that practice accentuation on the third-person preterite are related to the topic of immigration. There are several additional practice activities per grammar topic in the **Workbook**.

SUPPORT FOR INSTRUCTORS

Formal study of theory and practice related to teaching Spanish to heritage speakers is very rarely a part of language teachers' professional preparation. The Instructor Companion Site of *Conversaciones escritas* offers resources including guidance in how to respond to student writing, sample syllabi, and exams.

How to Use Conversaciones escritas Over Several Semesters or Quarters

This book has been used in both a semester and a quarter system. Each chapter has enough material to cover in two weeks' time.

| | |
|------------------------------|---|
| One semester/two quarters | Four chapters in their entirety; all <i>Enfoques de redacción</i> from Chapters 1 through 7 |
| Two semesters/three quarters | Four chapters per semester/two to three chapters per quarter |

A sample syllabus is available on the instructor website.

Contents

| | |
|---|-----------|
| Capítulo 1: La inmigración | 1 |
| Antes de leer 1 | 3 |
| Lectura 1: “Cómplices de los indocumentados” | 4 |
| Después de leer 1 | 5 |
| Antes de leer 2 | 6 |
| Lectura 2: “Qué aportan los inmigrantes a Estados Unidos” | 6 |
| Después de leer 2 | 7 |
| Enfoque de redacción: Las tesis de los ensayos argumentativos | 9 |
| Gramática y uso: El revisor de ortografía | 13 |
| Entrando a la conversación: Carta al señor Ramos | 14 |
| Antes de leer 3 | 16 |
| Lectura 3: “Un ensayo sobre la inmigración desde la perspectiva de los Minutemen” | 17 |
| Después de leer 3 | 19 |
| En breve: La inmigración en Argentina | 21 |
| Enfoque de redacción: Cómo citar fuentes externas | 22 |
| Entrando a la conversación: Carta al señor Gilchrist | 26 |
| En breve: Los “dreamers” y los “otros dreamers” | 29 |
| Gramática y uso: La acentuación | 30 |
| Entrando a la conversación: Propuesta sobre la inmigración | 34 |
| | |
| Capítulo 2: ¿Qué importa el nombre? | 39 |
| Antes de leer 1 | 40 |
| Lectura 1: “Encuentros y desencuentros: De Guillermo a William” | 41 |
| Después de leer 1 | 44 |
| Gramática y uso: “ha” vs. “a” | 45 |
| En breve: Potenciales costos de la asimilación | 47 |
| Enfoque de redacción: “Se dice...” (They say) | 47 |
| Entrando a la conversación: Una carta a “papá” | 51 |
| Antes de leer 2 | 52 |
| Lectura 2: “¿Latinos o hispanos?: Un debate sobre la identidad” | 54 |
| Después de leer 2 | 56 |
| Antes de leer 3 | 57 |
| Lectura 3: “Latinos/hispanos: ¿Qué sigue? Algunas reflexiones sobre las políticas de identidad en Estados Unidos” | 58 |
| Después de leer 3 | 60 |
| Entrando a la conversación: Una carta sobre una beca | 61 |

| | |
|---|----|
| Gramática y uso: El uso de “a” en las perífrasis verbales | 61 |
| Antes de leer 4 | 63 |
| Lectura 4: “Identidad y habla de los “mexirriqueños”” | 64 |
| Después de leer 4 | 65 |
| En breve: La afro-latinidad | 65 |
| Enfoque de redacción: Los resúmenes | 66 |
| Gramática y uso: Más sobre la acentuación | 67 |
| Entrando a la conversación: Una propuesta | 69 |

Capítulo 3: Cuestiones de lengua **73**

| | |
|--|-----|
| Antes de leer 1 | 74 |
| Lectura 1: “Hambre de memoria: la educación de Richard Rodríguez” | 75 |
| Después de leer 1 | 78 |
| Enfoque de redacción: Crear buenos títulos e introducciones | 79 |
| Gramática y uso: Otras palabras con acentos y el pretérito | 83 |
| Antes de leer 2 | 85 |
| Lectura 2: “Que ningún niño se quede monolingüe” | 86 |
| Después de leer 2 | 90 |
| Enfoque de redacción: Evaluar fuentes electrónicas | 91 |
| Cuatro criterios para evaluar una página web para un ensayo académico | 91 |
| Páginas para evaluar: Elige 2 de estas páginas | 92 |
| Entrando a la conversación: Una carta a los padres de familia | 93 |
| En breve: La variación lingüística | 93 |
| Antes de leer 3 | 95 |
| Lectura 3: “¿Traje de baño o traje con corbata?: Respetar el “spanglish” en las clases de español” | 96 |
| Después de leer 3 | 100 |
| Gramática y uso: La identificación de usos informales | 101 |
| Antes de leer 4 | 102 |
| Lectura 4: “¿Es el spanglish un idioma?” | 103 |
| Después de leer 4 | 104 |
| Antes de leer 5 | 107 |
| Lectura 5: “ <i>Pardon my Spanglish - ¡porque because!</i> ” | 107 |
| Después de leer 5 | 109 |
| Entrando a la conversación: Una carta al editor de un periódico | 110 |
| Entrando a la conversación: Mi autobiografía lingüística | 110 |

Capítulo 4: El mundo laboral **116**

| | |
|---|-----|
| Antes de leer 1 | 117 |
| Lectura 1: “Immokalee: tierra fértil para que la esclavitud florezca” | 117 |
| Después de leer 1 | 118 |

x CONTENTS

| | |
|--|-----|
| En breve: Los sindicatos (<i>unions</i>) | 119 |
| Entrando a la conversación: Un boletín de noticias (newsletter) para una empresa o un debate | 120 |
| Gramática y uso: Los artículos definidos | 121 |
| Antes de leer 2 | 122 |
| Lectura 2: “Asfixiados por el salario mínimo” | 124 |
| Después de leer 2 | 126 |
| Enfoque de redacción: Las palabras de transición | 127 |
| Antes de leer 3 | 129 |
| Lectura 3: “Salario mínimo: enemigo de los pobres” | 130 |
| Después de leer 3 | 131 |
| Antes de leer 4 | 132 |
| Lectura 4: “El precio de la maternidad” | 133 |
| Después de leer 4 | 135 |
| Entrando a la conversación: Carta a la Secretaria de Trabajo | 136 |
| Gramática y uso: El infinitivo y el gerundio | 138 |
| En Breve: ENDA y la discriminación en el mundo laboral | 140 |
| Enfoque de redacción: Las conclusiones fuertes | 140 |
| Entrando a la conversación: Los vendedores ambulantes | 143 |

Capítulo 5: La tecnología **147**

| | |
|---|-----|
| Antes de leer 1 | 148 |
| Lectura 1: “Divididos por la tecnología” | 150 |
| Después de leer 1 | 152 |
| Antes de leer 2 | 153 |
| Lectura 2: | 153 |
| Después de leer 2 | 158 |
| Entrando a la conversación: Ayudar a los jóvenes como “Joanne” | 159 |
| Gramática y uso: El verbo “haber” | 159 |
| Enfoque de redacción: El uso de imágenes | 161 |
| Antes de leer 3 | 162 |
| Lectura 3: “La tecnología: ¿” | 163 |
| Después de leer 3 | 165 |
| En breve: Cómo escribirles un correo electrónico a los profesores | 166 |
| Entrando a la conversación: Carta tecnología | 168 |
| Gramática y uso: Sino, <i>pero</i> y <i>sino que</i> | 169 |
| En breve: La generación (<i>class</i>) de 2019 | 170 |
| Enfoque y redacción: Las oraciones complejas | 171 |
| Entrando a la conversación: Una propuesta para HUD | 173 |

| | |
|--|------------|
| Capítulo 6: Lo biológico y lo social del género | 177 |
| Antes de leer 1 | 178 |
| Lectura 1: “Sólo la sociedad crea el género” | 178 |
| Después de leer 1 | 180 |
| Antes de leer 2 | 181 |
| Lectura 2: “Las diferencias de género son reales” | 181 |
| Después de leer La Lectura 2 | 183 |
| Después de leer 2 | 183 |
| Antes de leer 3 | 185 |
| Lectura 3: “Más allá del azul y el rosado” | 186 |
| Después de leer 3 | 188 |
| Entrando a la conversación: ¿Qué juguetes comprarle? | 189 |
| Gramática y uso: Las preposiciones | 190 |
| Enfoque de redacción: Usar palabras precisas | 191 |
| Antes de leer 4 | 193 |
| Lectura 4: “Enseñanza esencial: La educación sexual comprensiva” | 194 |
| Después de leer 4 | 198 |
| Gramática y uso: El pasado del subjuntivo | 199 |
| En breve: El matrimonio gay y los latinos | 202 |
| Entrando a la conversación: “Q High” | 203 |
| Enfoque de redacción: Oraciones complejas (Parte 2) | 205 |
| Antes de leer 5 | 207 |
| Lectura 5: “Historias del clóset”: la articulación (y no) de una identidad LGBTQ | 208 |
| Después de leer 5 | 210 |
| Entrando a la conversación: Tema abierto | 211 |
| Capítulo 7: El bienestar y la salud | 215 |
| Antes de leer 1 | 216 |
| Lectura 1: “Comer sano ¿es más caro o no?” | 217 |
| Después de leer 1 | 220 |
| Lectura 2: “Dos videos sobre la nutrición y las corporaciones” | 223 |
| Video 1: La charla TED de Jamie Oliver | 223 |
| Video 2: El documental “Food Inc.”: Antes de ver el documental | 224 |
| Después de ver El documental | 228 |
| Enfoque de redacción: Cómo escribir para lectores diferentes | 229 |
| Entrando a la conversación: La comida del colegio local | 230 |
| Gramática y uso | 230 |
| En breve: El movimiento slow food | 234 |

xii CONTENTS

| | |
|---|-----|
| Antes de leer 3 | 234 |
| Lectura 3: “La disparidad afecta a los hispanos en clínicas geriátricas de Estados Unidos” | 234 |
| Después de leer 3 | 236 |
| Entrando a la conversación: ¿Qué hacer con los abuelitos? | 236 |
| Antes de leer 4 | 236 |
| Lectura 4: “Los latinos y el SIDA” | 237 |
| Después de leer 4 | 238 |
| Antes de leer 5 | 239 |
| Lectura 5: “El acceso a servicios de salud para los latinos hispanoparlantes en Estados Unidos” | 240 |
| Después de leer 5 | 242 |
| Entrando a la conversación: ¿Pagarles a las promotoras de salud? | 242 |
| Enfoque de redacción: Desarrollar un “¿Y qué?” convincente | 243 |
| Gramática y uso: Buscar expresiones y dichos en el diccionario | 244 |
| Antes de leer 6 | 245 |
| Lectura 6: “La diabetes y los latinos en EE. UU” | 246 |
| Después de leer 6 | 247 |
| Entrando a la conversación: Propuesta “Líderes” NCLR | 248 |

Capítulo 8: La literatura hispana en EE. UU. **252**

| | |
|--|-----|
| Antes de leer 1 | 253 |
| Lectura 1: “Primera comunión” | 253 |
| Después de leer 1 | 256 |
| Enfoque de redacción: Elementos básicos del análisis literario (Parte 1) | 257 |
| Entrando a la conversación: Ritos de paso (Rites of Passage) | 259 |
| Gramática y uso | 261 |
| Antes de leer 2 | 262 |
| Lectura 2: “Odisea del Norte (fragmento)” | 262 |
| Después de leer 2 | 264 |
| Enfoque de redacción: Elementos básicos del análisis literario (Parte 2) | 265 |
| Antes de leer 3 | 267 |
| Lectura 3: “El Súper (fragmento)” | 268 |
| Después de leer 3 | 270 |
| Enfoque de redacción: Elementos básicos del análisis literario (Parte 3) | 271 |
| Gramática y uso: Los pronombres relativos | 272 |
| Antes de leer 4 | 274 |
| Lectura 4: “Paletitas de Guayaba (fragmento)” | 274 |
| Después de leer 4 | 278 |
| Entrando a la conversación: El debate sobre los estudios étnicos | 279 |
| Enfoque de redacción: Cómo desarrollar y defender una tesis sobre una obra literaria | 280 |
| Entrando en la conversación: Plan de clases y miniensayo literario | 282 |

| | |
|--|------------|
| Apéndice A: Palabras y patrones importantes en la redacción académica | 285 |
| Apéndice B: Algunos aspectos del sistema verbal en español (verbos regulares) | 287 |
| Apéndice C: Rúbrica general, “Entrando a la conversación”: Cartas | 289 |
| Text Credits | 291 |
| Índice | 293 |

Acknowledgements

I am thrilled that this book has made it to a second edition. The positive feedback I've received from instructors and students constitutes one of the areas I'm most proud of in my entire career. I'm humbled by those who tell me that you "get" what I set out to do here, and that you agree it's important.

I'd like to first thank those who helped me with this new edition before reiterating my appreciation for everyone who was on board the first time around.

Amanda Filloy Sharp (Corvallis High School, OR) and Florencia Henshaw (University of Illinois at Urbana-Champaign) helped me with the heavy lifting of text and activity revision. For your honest feedback, hours of work, and informed creativity, I thank you from the bottom of my ever-refilled coffee cup.

Elena González Ros (Brandeis University) is the best Editing Guru anyone could hope for. Gracias por tus copiosas afinaciones y recomendaciones, de las cuales aprendí muchísimo y que mejoraron infinitamente el libro.

Thank you to the new authors who wrote commissioned pieces: Isabella Medina, Bernardo Navia, and Irene Finestrat Martínez. Holly Cashman contributed an excellent new piece and also helped me recast several chapters, especially chapter 6, to be more LGBTQ+ inclusive, for which I am very grateful.

Sara Fernández Cuenca, Maryann Parada, and Lillian Gorman contributed great new activity ideas. Cecilia Milan and Earl Brown provided very useful feedback and corrections.

Martiza Silverio and César Sánchez were wonderful students during the University of Illinois at Chicago's summer 2013 Oaxaca study abroad program, and teaching them helped me revise a good number of the activities.

To everyone who granted permission to use their texts: quite simply this textbook wouldn't exist without them. Students, instructors, and I all appreciate what we learn from your contributions, so I sincerely thank you. I also thank Irene Finestrat Martínez (again!) for chasing down permissions, editing text, and helping me keep this edition on schedule.

To everyone who reviewed the book for Wiley: I know first hand that reviewing textbooks can feel like a thankless task. But you clearly invested lots of time, your insightful opinions, and your years of experience in your comments. For that, I am grateful to you: Marco Iniguez, Aranzazu Borrachero, Lucía Reyes de Deu, Isabel Velázquez, Sheridan Wigginton, Daniel Torres, Florencia Henshaw, Victor Valdivia, Earl Brown, Juan Daneri, Javier Lorenzo, Virginia Adan-Lifante, Joan Munné, Susanna Coll, Claire Martin, Herlinda Ramírez-Barradas.

Speaking of Wiley, thanks always to Elena Herrero for being a madrina to my baby book, and to Nichole Urban, Patricia Berube, Billy Ray and the rest of the team for making it look snazzy.

Acknowledgements from the first edition:

I thank Lillian Gorman, Luz Bibiana Fuentes, Melissa Huerta and Janine Matts for their many important contributions. Their work has been crucial in the development of this project: writing activities, piloting the chapters in class with aplomb and flexibility, offering suggestions *y animándome a lo largo del proyecto*. This book is infinitely better because of their expert contributions, and I am very grateful.

Thanks to all students in Spanish 113 and Spanish 114 at the University of Illinois at Chicago who worked with this material during Fall 2009 and Spring 2010 – for your flexibility, good will, and for at least trying the quinoa and the edamame. A very special **GRACIAS** to my Spanish 113 students at the University of Illinois at Chicago in Fall 2009.

In particular I found very helpful my interactions with:

Yeyzy Vargas, Sara Cruz, Mariana Gamino, Maria Tinoco-Manríquez, Fernando Rodríguez, Iván de Jesús, Carlos Martínez, Craig Cruz and Alex Martínez

It is to you and to all Latinos in the U.S. who seek to develop and pass on their Spanish to future generations that I dedicate this book.

I also learned a great deal through several years of working with Miriam Hernández Rodríguez and Mariola Cordero, very creative and dedicated heritage speaker instructors at the University of Illinois at Chicago in the early 2000s.

I wish to thank the following reviewers from across the country:

Sarah Beaudrie, *Arizona State University*; Claudia Sahagun, *Broward College*; Maria Carreira, *California State University, Long Beach*; Jesus David Jerez-Gomez, *California State University, San Bernardino*; David Cruz de Jesus, *Cornell University*; Aranzázu Borrachero, *CUNY Queensborough Community College*; Kimberly Geeslin, *Indiana University*; Timothy Gaster, *Knox College*; Laura Redruello, *Manhattan College*; Francisco R. Alvarez, *Miracosta College*; Tatjana Gajic, *University of Illinois at Chicago*; Michael Holler, *Montclair State University*; Elisa Baena, *Northwestern University*; Heather Colburn, *Northwestern University*; Jeannie Jacob, *Northwestern University*; Karyn Schell, *University of San Francisco*; Mary Jane Kelley, *Ohio University*; Evangeline Véloz-Cobb, *Palo Alto College*; Dolores Duran-Cerda, *Pima Community College*; Gloria Véloz-Rondón, *Purdue University, Calumet*; Iñigo Yanguas, *San Diego State University*; Maggie Bronor, *St. Olaf College*; Dina A. Fabery, *University of Central Florida*; Lidwina van don Hout, *University of Chicago*; Anita Saalfeld, *University of Nebraska-Omaha*; Casilde Isabelli, *University of Nevada, Reno*; Jess Boersma, *University of North Carolina, Wilmington*; Amrita Das, *University of North Carolina, Wilmington*; Beatriz Lado, *University of San Diego*; Leonora Simonovis-Brown, *University of San Diego*; Glenn Martinez, *University of Texas, Pan American*; María Gillman, *University of Washington, Seattle*; Leisa Kauffmann, *Wayne State University*; Diana Frantzen, *University of Wisconsin-Madison*.

Thanks to all of the people I've had conversations with – *conversaciones tanto escritas como habladas* – but especially the following folks:

Gina Hermann, *University of Oregon*
Ann Abbot, *University of Illinois, Urbana-Champaign*
Cherice Montgomery, *Brigham Young University*

Thanks to Xabier Granja and Elizabeth Narvaez Luna for several translations.

Jerry Graff & Cathy Birkenstein inspired me with their guide for writing, *They say, I say*, as did Jessica Williams' *Teaching second and foreign language writing*. Todd DeStitger shared important insights about incorporating personal voice in academic writing. Jennifer Rudolph and Jill Jegerski made several appreciated content contributions.

La inmigración



Nick Koudis/Getty Images, Inc.

TEMAS

La inmigración en varias partes del mundo.

ENFOQUES DE REDACCIÓN

La creación de una tesis viable y fuerte. Cómo citar fuentes externas y evitar el plagio (*plagiarism*).

GRAMÁTICA Y USO

Usar el programa de revisión de ortografía en español. La acentuación escrita (los diacríticos) en la tercera persona del pretérito y en algunos homónimos.

*Actividad preliminar: La expresión de respeto***Sugerencias para interactuar con el material de este libro**

Contesta las preguntas siguientes sobre tus clases en la universidad o en la escuela preparatoria (*high school*). Puede ser cualquier clase—de historia, estudios sociales, inglés, matemáticas, lo que sea.

- | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| a. He escuchado a alguien decir algo que me ofendió. | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |
| b. Creo que algo que dije ofendió a otra persona. | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |
| c. Algo que dijo una persona ofendió a otra persona. | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |
| d. Ha habido una discusión poco civilizada en la que la gente, en general, se portó de manera grosera. | <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |

“La expresión del respeto”

La diversidad está cada vez más visible en los campus universitarios, donde se juntan personas que no siempre comparten los mismos valores, experiencias, ideas ni modos de comunicarse. Una educación formal avanzada requiere que hablemos de temas que, a veces, son polémicos. A continuación presentamos cuatro recomendaciones para manejar discusiones difíciles dentro del salón de clase.

- Es importante que reflexionemos sobre nuestras propias ideas y creencias. Debemos preguntarnos, “¿Qué experiencias concretas han contribuido a que yo tenga esta opinión?”
- Para poder entender a los demás, hay que escucharlos bien. Intenta mantener una mente abierta y preguntarte, “¿Qué experiencias habrá tenido la otra persona para que ella o él tenga esa opinión?” De hecho, es un ejercicio interesante intentar argumentar lo opuesto de lo que realmente crees. Por ejemplo, si estás en contra de la educación sexual en las escuelas públicas, puedes aprender sobre los méritos de los argumentos a favor de esta educación si intentas defenderlas. Este proceso también ayuda a ponerle una cara humana a los que tengan opiniones diferentes y nos ayuda a desarrollar tolerancia hacia ellos.
- Debemos siempre estar dispuestos a recoger datos relevantes que apoyen nuestras opiniones. Si hay datos que indican lo contrario de nuestra opinión, tenemos que estar dispuestos a considerarlos.
- Sobre todo, hay que respetar a las personas, incluso a las que tengan creencias diferentes. Es decir, debemos intentar limitarnos a **criticar la idea, pero no a la persona que la expresa**.

El objetivo del libro de texto que tienes ahora en tus manos es el de desarrollar argumentos bien razonados sobre una variedad de temas sociales actuales. Hemos seleccionado textos que se prestan a discusiones muy vivas en el salón de clases, intentando representar los argumentos contrarios más prevalentes sobre cada tema. Les pedimos a todos—a ti, a tus compañeros de clase y al profesor—que mantengan el respeto en todo momento hacia los demás estudiantes, hacia el profesor y hacia las comunidades que se describen en los textos. No te pedimos que cambies tu forma de pensar (aunque esto puede ocurrir después de leer, hablar y pensar mucho sobre algún tema). Te pedimos que te comportes de una manera que respete el valor de las demás personas, porque hace falta eso para lograr casi cualquier objetivo.

Actividad A: De la lista de abajo, decide qué elementos te parecen más críticos para fomentar discusiones de clase respetuosas. Asígnale a cada idea un valor del 5 (más importante) al 1 (menos importante).

Después, toda la clase compartirá sus respuestas.

___ Antes de decir algo, debemos preguntarnos: “¿Cómo me sentiría yo si alguien me dijera algo parecido? ¿Debo decir esto de otra manera?”

___ Se pueden criticar las ideas, pero no a las personas. Por ejemplo, podemos usar frases como, “Estoy de acuerdo con lo que dijiste sobre [idea 1], Marta, pero me parece que la [idea 2] está equivocada

porque...”. Se comenta sobre la idea, no sobre Marta. Además, usar su nombre e indicar dónde sí hay acuerdo establece territorio común y respeto.

___ Se deben aportar citas/números específicos para apoyar nuestras ideas. Esto nos obliga a mirar más allá de nuestras opiniones.

___ El lenguaje corporal es importante. No debemos hacer muecas (*grimaces/faces*) ni sentarnos de una manera que comunique una falta de respeto. Debemos mirar a la gente a los ojos con respeto e interés.

___ Debemos evitar a toda costa el uso de palabras groseras/abusivas y de cualquier epíteto (*slur*).

Actividad B: Busca el texto “*Managing hot moments in the classroom*” por Lee Warren del Centro Derek Bok en Harvard. Anota dos sugerencias que te llamaron la atención.

Para los instructores, una página relevante es “*Creating a Safe and Engaging Classroom Climate*” del Departamento de Educación del estado de Oregón.

Actividad C: En tu opinión, ¿qué quiere decir la cita siguiente?

“El sabio puede cambiar de opinión. El necio, nunca.” –Immanuel Kant

Si tú has cambiado de opinión sobre algo durante tu vida, explica las circunstancias: ¿cuál fue tu opinión original y qué te hizo cambiar?

Actividad D: Busca “*Responding to difficult moments*” en la página del *Center for Research on Teaching and Learning* de la Universidad de Michigan. Presenta una lista de seis subtemas.

En grupos, cada persona buscará y leerá uno de los subtemas y explicará al resto del grupo el contenido.

ANTES DE LEER 1

A. ¿Por qué decide una persona irse de su país a vivir a otro? Menciona por lo menos tres motivos.

B. Busca en YouTube “GOOD: Immigration” (4:01 minutos). El video se hizo en el año 2007 pero sigue siendo relevante.

Según el video, ¿cuántos inmigrantes llegaron a Estados Unidos entre los años...

| Años | Número de años | Millones de inmigrantes | Países de procedencia |
|-----------|----------------|-------------------------|-----------------------|
| 1862–1892 | 30 años | | |
| 1892–1952 | 60 años | | |
| 2000–2007 | 7 años | | |

¿Cuántas muertes se estima que han ocurrido entre 1994 y 2007 en intentos de cruzar la frontera? _____

Eso se traduce en _____ muertes por mes.

En 2007, ¿qué porcentaje de los inmigrantes estaban en el país de forma **legal**? _____%

Cierto o falso: Desde 1996, los inmigrantes indocumentados pueden recibir asistencia pública (*welfare*) y cupones de alimentos (*food stamps*). cierto falso

¿Qué detalle adicional de este video te sorprendió/impactó y por qué? _____

C. Busca por Internet el número de inmigrantes que llegaron a Estados Unidos entre los años 2007–2015. ¿Cómo se compara con las décadas anteriores?

D. Escribe dos observaciones o ejemplos que apoyan las ideas siguientes:

| La inmigración puede ser positiva para un país receptor. | La inmigración puede ser negativa para un país receptor. |
|--|--|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |

E. Vocabulario. Empareja las siguientes palabras con la definición correspondiente.

- ___ 1. “Todos somos **cómplices** de los inmigrantes indocumentados”.
- ___ 2. “...estuvo circulando la idea de una **huelga** de todos los indocumentados que viven en Estados Unidos”.
- ___ 3. “Me parece una idea muy **ingenua** y poco práctica”.
- ___ 4. “...miles de negocios en Estados Unidos se irían a **la quiebra**”.
- ___ 5. “...debido a tantos gobiernos de corrupción y **despilfarro**”.
- ___ 6. “Los mexicanos en Estados Unidos envían anualmente **miles de millones** de dólares”.
- ___ 7. “No sabría qué hacer con ellos y **elevarían** enormemente sus manipuladas cifras de desempleo”.
- ___ 8. “...attera a los políticos norteamericanos”.

- a. inocente; tonto (*naive*)
- b. participante (*accomplice*)
- c. en bancarrota (*bankruptcy*)
- d. un paro de trabajo (*strike*)
- e. alzar (*raise*)
- f. 1,000,000,000 (*billion*)
- g. malgastar, derrochar (*waste*)
- h. espantar, horrorizar

Si hay otra palabra que no conoces, **no te preocupes**. Sigue leyendo y trata de entender el significado por el contexto.

POR CIERTO

En las lecturas de Ramos, verás la cifra (*figure*) “mil millones”. Observa las diferencias entre los números siguientes en inglés y español. Puede ser confuso cuando algunas personas en Estados Unidos usan “billón” cuando se refieren a la cantidad de *one billion*.

| Cifra | Inglés USA | Español |
|-------------------|---------------------|--------------|
| 1,000,000 | <i>One million</i> | Un millón |
| 1,000,000,000 | <i>One billion</i> | Mil millones |
| 1,000,000,000,000 | <i>One trillion</i> | Un billón |

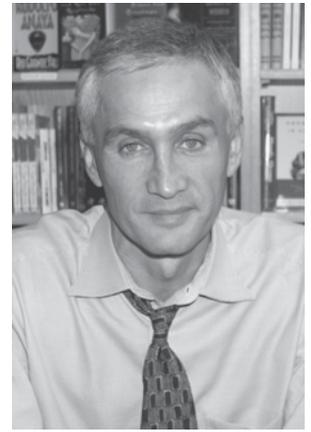
LECTURA 1

Cómplices de los indocumentados

- (1) **Todos** somos cómplices de los inmigrantes indocumentados en México y en Estados Unidos. Los indocumentados pueden vivir y prosperar porque todos, de alguna manera, apoyamos lo que hacen.
- (2) Millones de indocumentados, la mayoría de origen mexicano, pueden conseguir trabajos porque hay compañías dispuestas a emplearlos. Para muchas empresas vale más la pena contratar a trabajadores indocumentados que pagar los altos salarios de los empleados “legales”. También somos cómplices de los inmigrantes indocumentados cuando cuidan a nuestros hijos, cuando nos limpian la casa, cuando comemos las frutas y verduras que cosechan, cuando vivimos en los lugares que construyeron, cuando

estamos en oficinas en donde trabajan, cuando transitamos en carreteras que pavimentaron... en pocas palabras, en prácticamente todas nuestras actividades en Estados Unidos participan los inmigrantes indocumentados. Y somos sus cómplices, lo separamos o no.

- (3) Estuvo circulando la idea de una huelga de todos los indocumentados para demostrar a Estados Unidos su verdadero valor económico a la sociedad. Me parece una idea muy ingenua y poco práctica; ¿cuántos inmigrantes podrían aguantar un par de días, una semana, un mes, sin trabajar? Pero como ejercicio mental suena interesante. Si todos los inmigrantes indocumentados se pusieran en huelga un mes, digamos cientos o quizás miles de negocios en Estados Unidos se irían a la quiebra, se paralizaría la actividad en los campos agrícolas, el sector de servicio resultaría seriamente afectado y la inflación se dispararía a niveles tercermundistas.
- (4) Me parece hipócrita la actitud de muchos políticos que critican a los indocumentados, pero que al mismo tiempo se benefician de su labor. El gobierno de México, desde luego, también es cómplice de los indocumentados. Debido a tantos gobiernos de corrupción y despilfarro, no les puede dar trabajo, y le conviene a la administración mexicana salir en su defensa. Además, los mexicanos en Estados Unidos envían anualmente miles de millones de dólares. Al gobierno mexicano no le convendría tenerlos de regreso; no sabría qué hacer con ellos y elevarían enormemente sus manipuladas cifras de desempleo.
- (5) En fin, tanto en México como en Estados Unidos—dentro y fuera del gobierno—todos somos cómplices de los indocumentados. Voluntaria o involuntariamente. Y la única manera de acabar con la manera hipócrita y aprovechada con que se trata a los indocumentados en Estados Unidos es dándoles una amnistía, igualita a la de 1986. Eso es algo que el gobierno mexicano se muere de miedo de proponer a los Estados Unidos y que aterra a los políticos norteamericanos.



J. Emilio Flores/Getty Images, Inc.

Jorge Ramos, periodista

DESPUÉS DE LEER 1

A. Según Ramos, todos somos cómplices de los inmigrantes indocumentados **cuando...** (párrafo 2)

1. ...cuidan a nuestros hijos
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

B. ¿Por qué, según Ramos, es impráctica la idea de una huelga de los inmigrantes indocumentados?

C. ¿Qué papel juega México en el tema de los trabajadores indocumentados, según el autor? Indica todos los factores que menciona.

- La corrupción ha contribuido al alto nivel de desempleo en México.
- México también tiene muchos trabajadores indocumentados de Guatemala.
- El dinero que envían los trabajadores desde Estados Unidos es muy importante para su economía.

D. Elige 2 o 3 de las palabras de vocabulario de la sección *Antes de leer*. Escribe algunas oraciones originales usando las palabras que elegiste.

ANTES DE LEER 2**A. Vocabulario.** Empareja las siguientes palabras con la oración correspondiente.

- __ 1. “Un estudio _____ por el gobierno federal aseguraba...”
- __ 2. “durante momentos de recesión económica, hay un _____ por el otro, por el que viene de afuera”
- __ 3. Los beneficios _____ los costos.

- a. exceden
b. resentimiento
c. comisionado



Cuando encuentres palabras que no conoces y necesitas entenderlas para comprender el texto:

La página web www.wordreference.com es un excelente recurso. Da traducciones al inglés, definiciones en español y también sinónimos en español. Otro recurso, sólo con definiciones/sinónimos en español, es el diccionario de la Real Academia Española, que puedes hallar en www.rae.es.

LECTURA 2**Qué aportan los inmigrantes a Estados Unidos**

- (1) A principios de los noventa, muchos creían que los inmigrantes costaban miles de millones de dólares al gobierno. Un estudio comisionado por el gobierno federal aseguraba en 1994 que los siete estados con el mayor número de inmigrantes gastaron casi 500 millones por poner en la cárcel a inmigrantes criminales y 442 millones en costos médicos.
- (2) Las cifras probablemente eran correctas. Sin embargo, este tipo de estudios no tomaba en cuenta las enormes aportaciones de los inmigrantes. Hasta que la Academia Nacional de la Ciencia puso su pie en el asunto.
- (3) El Instituto Urbano calculó que los inmigrantes contribuían entre 25 mil a 30 mil millones de dólares anuales a la economía de Estados Unidos. Reconoció que los recién llegados tienden a ser pobres, jóvenes y con poca experiencia de trabajo, pero después de 10 años las familias de los inmigrantes tienden a tener un salario superior que el de los norteamericanos nacidos aquí.
- (4) Y hay más. Según el Instituto Alexis de Tocqueville, los habitantes de las ciudades con más inmigración tienen menos pobreza y menos criminalidad que aquellas que casi no tienen inmigrantes*.
- (5) Último punto. Un estudio por UCLA y La Universidad de California Berkeley estableció claramente que “durante momentos de recesión económica, hay un resentimiento por el que viene de afuera.” Y en momentos así hay varias percepciones erróneas sobre los inmigrantes. Los dos académicos citaron cinco:
 - La inmigración genera sobrepoblación.
 - Los inmigrantes quitan trabajos a los nacidos en Estados Unidos.

- Los inmigrantes hacen que bajen los salarios.
 - Los inmigrantes usan mucha ayuda gubernamental.
 - Los recién llegados no se asimilan lo suficientemente rápido a la sociedad norteamericana.
- (6) Estas cinco percepciones están equivocadas. Concluyó el estudio que “en lugar de quitar empleos nacidos en Estados Unidos, los inmigrantes juegan un papel muy significativo en el mercado laboral al realizar trabajos que difícilmente ocupan los empleados norteamericanos. También contribuyen a la creación de nuevos empleos utilizando sus salarios en la economía local y pagando impuestos regionales y federales. Los beneficios exceden los costos”.

* Este cuadro se basa en el texto original:

| Ciudad | Inmigrantes | Per cápita | Pobreza | Crímenes por cada 100 habitantes |
|-------------|-------------|------------|---------|----------------------------------|
| Los Ángeles | 38.0% | \$16,188 | 14.9% | 9.7 |
| St. Louis | 2.5% | \$10,798 | 20.6% | 16.0 |

El mismo patrón se dio en las siguientes comparaciones:

Nueva York, NY y Cincinnati, OH

San Francisco, CA y Birmingham, AL

Santa Ana, CA y Shreveport, LA

DESPUÉS DE LEER 2

A. Los tres puntos principales de este artículo aparecen abajo. Anota un detalle específico para cada uno.

| Punto | Estadística o detalle específico |
|--|----------------------------------|
| 1) En términos económicos, los inmigrantes aportan a Estados Unidos más de lo que cuestan.* | |
| 2) Algunas ciudades con mayor número de inmigrantes generalmente experimentan menos crimen y pobreza. | |
| 3) En períodos de recesión económica, surgen ideas negativas sobre los inmigrantes... pero todas son falsas. | |

**Observa que esto contradice el video que vimos antes de leer. Según ese video, ¿cuánto “cuestan” los inmigrantes a la economía estadounidense cada año?*

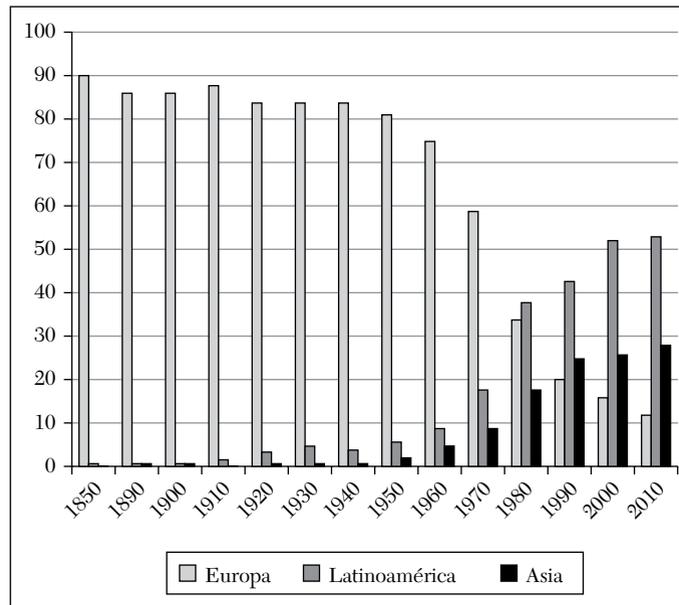
B. En el párrafo 5, Ramos cita cinco “percepciones erróneas sobre los inmigrantes”. Es decir, él no está de acuerdo con estas cinco ideas y dice que son falsas. Pero en su texto, sólo refuta (*refute, challenge*) una de ellas—la segunda, sobre los trabajos—citando el estudio de Berkeley. Elige una de las otras cuatro “percepciones erróneas”:

- La inmigración genera sobrepoblación.
- Los inmigrantes hacen que bajen los salarios.
- Los inmigrantes usan mucha ayuda gubernamental.
- Los recién llegados no se asimilan lo suficientemente rápido a la sociedad norteamericana.

Busca detalles por Internet u otras fuentes, ya sea para apoyar o para refutar la afirmación de Ramos.

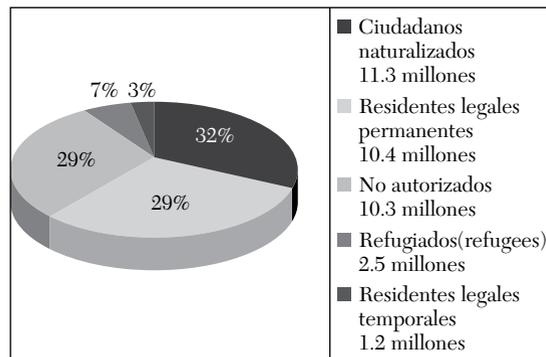
C. Estudia los datos siguientes sobre la población extranjera (*foreign born*).

1. Orígenes de la población extranjera en EE. UU. (Fuente: Censo 2010)



Esta figura nos muestra que...

2. Estatus legal de los 35.7 millones de extranjeros en EE. UU., 2004 (Fuente: Passel 2005)



Esta figura nos muestra que...

3. Población extranjera en EE. UU. (Fuente: Censo 2000)

| Año | % extranjeros | N° extranjeros, millones | % cambio |
|------|---------------|--------------------------|----------|
| 1850 | 10.0 | 2.2 | (n/a) |
| 1890 | 14.8 | 9.2 | +318% |
| 1900 | 13.7 | 10.4 | +13% |
| 1910 | 14.7 | 13.5 | +30% |
| 1920 | 13.2 | 13.9 | +3% |
| 1930 | 11.6 | 14.2 | +2% |
| 1940 | 8.8 | 11.6 | -18% |
| 1950 | 6.9 | 10.4 | -10% |
| 1960 | 5.3 | 9.7 | -7% |
| 1970 | 4.7 | 9.6 | -1% |
| 1980 | 6.2 | 14.1 | +47% |
| 1990 | 7.9 | 19.8 | +40% |
| 2000 | 11.1 | 31.1 | +57% |
| 2010 | 12.9 | 40.0 | +29% |

Este cuadro nos muestra que:

a. El **porcentaje** de extranjeros ahora comparado con el pasado...

b. El **número** de extranjeros ahora comparado con el pasado...

c. El **porcentaje de cambio** en el número de extranjeros...

Enfoque de redacción

Las tesis de los ensayos argumentativos

¿Qué es una tesis y cómo son las buenas tesis?

En un texto argumentativo, intentamos defender una opinión. La **tesis** es la idea central de un texto argumentativo—la opinión del autor. Estas son algunas características de una buena tesis:

-  Es **debatible**.
-  Se puede **apoyar** con hechos, observaciones y ejemplos.
-  Es **específica**; va más allá de una simple descripción.

I. Una buena tesis es debatible.

Sobre el tema de tu tesis, hay *varias opiniones* que uno puede tener al respecto, pero tú vas a defender **una** de las posibles opiniones. La meta de un ensayo argumentativo, entonces, es **convencer a los lectores de que tus argumentos son más acertados que los demás**. Consideremos las siguientes tesis: