



**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
RUDECOLOMBIA- UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO**

**Línea de investigación Bilingüismo Escolar
en Contextos Mayoritarios**

**Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia
argumentativa escrita bilingüe de sujetos en formación bilingüe
de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas**

Tesis presentada para optar al grado de Doctor por:

NEIRA LOAIZA VILLALBA

Realizada bajo la dirección de los Doctores:

ANGELMIRO GALINDO MARTÍNEZ (Director nacional)

ALINA SIGNORET DORCASBERRO (Codirectora internacional)

ARMENIA, NOVIEMBRE 29 DE 2016

DEDICATORIA

A mis queridos padres y a mis incondicionales hijos con todo mi amor.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mis agradecimientos al Dr. Angelmiro Galindo, director nacional, y a la Dra. Alina Signoret, codirectora y jurado internacional, por su valiosa orientación durante todo este largo proceso de realización de mi tesis doctoral. A la Dra. Signoret, mi gratitud por su cálida acogida en la UNAM durante mi pasantía internacional.

Igualmente agradezco a los colegas que me colaboraron como jueces en la evaluación de los textos en inglés y en español: María Isabel Álvarez, Juan David Chilito, Sebastián Vásquez, Diego Arias y Álvaro Cano; a los estudiantes, que gentilmente contribuyeron con la tarea de escritura.

Mis reconocimientos al Dr. Hernando Hurtado, por darle sentido a los fríos cálculos estadísticos; a los profesores Miguel Ángel Caro y Zahyra Camargo por la lectura cuidadosa del material y por sus importantes sugerencias; a la profesora Jacqueline Botero, por sus aportes de traducción.

Un agradecimiento especial a las doctoras Isabel Tejada y Silvia Valencia, integrantes del jurado, por sus valiosos aportes y observaciones que contribuyeron a fortalecer este documento.

Finalmente, mi gratitud a la Universidad del Quindío por haberme otorgado la comisión de estudios que hizo posible mi dedicación a esta actividad académica.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	4
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.2 LAS VARIABLES EN ESTUDIO	7
1.2.1 Los estilos de aprendizaje: primera variable	7
1.2.2 La organización cognitiva bilingüe: segunda variable	8
1.2.3 La competencia argumentativa escrita bilingüe: tercera variable	13
CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE.....	18
2.1 ESTUDIOS SOBRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN BILINGÜE EN CONTEXTO UNIVERSITARIO	18
2.2 ESTUDIOS SOBRE LA ORGANIZACIÓN COGNITIVA BILINGÜE EN CONTEXTO ESCOLAR	24
2.3 ESTUDIOS SOBRE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA BILINGÜE EN CONTEXTO UNIVERSITARIO	33
CAPÍTULO 3: EL BILINGÜISMO EN EL CONTEXTO ESCOLAR.....	41
3.1 EL CONCEPTO Y LA INVESTIGACIÓN EN BILINGÜISMO.....	41
3.2 EL BILINGÜISMO DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA.....	47
3.3 VARIABLES DE ESTUDIO DEL BILINGÜISMO	52
3.3.1 La competencia alcanzada en ambas lenguas	53
3.3.2 La edad y el orden de adquisición de ambas lenguas	55
3.3.3 La relación de estatus de la lengua	57
3.3.4 La pertenencia e identidad cultural	58
3.3.5 La organización cognitiva de las dos lenguas en el bilingüe.....	59
3.4 EL BILINGÜISMO ESCOLAR Y LA FORMACIÓN BILINGÜE	63
3.4.1 El bilingüismo y la globalización: una breve mirada histórica.....	64
3.4.2 Bilingüismo en el campo educativo.....	66
3.4.3 La formación bilingüe en el sistema escolar: una mirada al contexto internacional y colombiano	67

3.4.4 Formación universitaria bilingüe de licenciatura en lenguas modernas: contexto de investigación.....	71
CAPÍTULO 4: LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN BILINGÜE ESCOLAR.....	74
4.1 LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES.....	74
4.1.1 El concepto de estilo cognitivo frente al de estilo de aprendizaje.....	75
4.1.2 Dos conceptos preliminares al concepto de estilo de aprendizaje	78
4.1.2.1 <i>El concepto de estilo</i>	78
4.1.2.2 <i>El concepto de aprendizaje</i>	79
4.1.3 El concepto de estilo de aprendizaje	83
4.1.4 Los modelos de estilos de aprendizaje	87
4.1.5. El modelo experiencial de estilos de aprendizaje de Kolb.....	93
4.1.6 Los estilos de aprendizaje en el campo del bilingüismo y de la didáctica de lenguas extranjeras.....	98
CAPÍTULO 5: LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA BILINGÜE	103
5.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA BASE DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA BILINGÜE.....	105
5.2 LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA	107
CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	112
6.1. OBJETIVOS, PREGUNTA E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	112
6.1.1 Objetivos de investigación.....	112
6.1.2 Pregunta de investigación	113
6.1.3 Hipótesis de investigación.....	113
6.2 ENFOQUE, ALCANCE Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	114
6.3 DATOS CONTEXTUALES DE LA INVESTIGACIÓN	116
6.3.1 Unidad de análisis	116
6.3.2. Sujetos	117
6.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO	119
Las técnicas	119
6.5 ESTUDIOS PRELIMINARES	119
6.5.1 Validez de los instrumentos desde su contenido y el juicio de expertos	121

6.5.1.1 <i>Validez de contenido</i>	121
6.5.1.1.1 La rúbrica analítica para evaluar un texto argumentativo.....	121
6.5.1.1.2 La plantilla de identificación de las marcas inter e intralingüales indicadoras de la organización cognitiva bilingüe.....	122
6.5.1.2 <i>El juicio de expertos</i>	123
6.5.2 Aplicación de los instrumentos	124
6.5.2.1 <i>Resultados de la aplicación de instrumentos</i>	124
6.5.2.2 <i>Verificación de procedimientos estadísticos</i>	128
6.5.2.2.1 Procedimiento estadístico para evaluar la competencia argumentativa escrita bilingüe.....	128
6.5.2.2.2 Procedimiento estadístico para clasificar a los sujetos según su organización cognitiva bilingüe	130
6.5.2.2.3 Procedimiento estadístico para clasificar a los sujetos según sus estilos de aprendizaje.....	132
6.5.2.2.3 Procedimiento estadístico para relacionar los resultados de las tres variables en estudio	134
CAPÍTULO 7: RESULTADOS	135
7.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	135
7.1.1 Resultados de la variable independiente estilos de aprendizaje	136
7.1.2 Resultados de la variable independiente organización cognitiva bilingüe	136
7.1.3 Resultados relacionados con la variable dependiente CAEB	140
7.1.4 Prueba de hipótesis.....	144
7.2 INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	147
7.2.1 Los estilos de aprendizaje.....	148
7.2.2 La organización cognitiva bilingüe	153
7.2.3 La competencia argumentativa escrita bilingüe	167
7.2.3.1 <i>La superestructura</i>	169
7.2.3.1.1 La coherencia global textual (CGT).....	171
7.2.3.1.2 Conformidad con la tipología argumentativa (CTA)	176
7.2.3.1.3 Estructura argumentativa (EA).....	178
7.2.3.2 <i>La macroestructura</i>	186
7.2.3.2.1 La coherencia interna (CI)	187
7.2.3.2.2 La relación tesis-tema (RTT) y conclusión-tema (RCT)	192

7.2.3.3 <i>La microestructura</i>	197
7.2.3.3.1 La unidad textual (UT)	198
7.2.3.3.2 La cohesión (C)	198
7.2.3.3.3 La solidez argumentativa (SA)	206
7.3 RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO	211
7.3.1.1 <i>La competencia argumentativa escrita bilingüe: elecciones discursivas y lingüísticas de acuerdo con el estilo de aprendizaje</i>	217
7.3.1.1.1 La competencia argumentativa escrita bilingüe y el estilo de aprendizaje divergente	218
7.3.1.1.2 La competencia argumentativa escrita bilingüe y el estilo de aprendizaje acomodador.....	222
7.3.1.1.3 La competencia argumentativa escrita bilingüe y el estilo de aprendizaje asimilador.....	226
7.3.2 La organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe.....	232
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	240
7.1 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	240
7.2 IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN	249
7.3 PROYECCIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	251
BIBLIOGRAFÍA.....	255
ANEXOS.....	273

INDICE DE ANEXOS

- Anexo 1. Consentimientos informados de los docentes.
- Anexo 2. Instrumentos de recolección y análisis de datos.
- Anexo 3. Matriz de estrategias de comunicación y de aprendizaje del estudiante según el estadio de interlengua, las etapas en el aprendizaje de la LE y la organización cognitiva bilingüe.
- Anexo 4. Formato para juicio de expertos (Adaptada de Marroquín, 2013).
- Anexo 5. Porcentaje de concordancia de los jueces en la evaluación de las marcas interlingüales e intralingüales.
- Anexo 6. Porcentaje de concordancia de los jueces en la evaluación de las marcas interlingüales e intralingüales.
- Anexo 7. Resultados de la OCB a partir del puntaje de marcas interlingüales y del indicador de marcas intralingüales relativo.
- Anexo 8. Promedios de marcas interlingüales e intralingüales dados por los jueces.
- Anexo 9. Porcentaje de concordancia de los dos jueces de las cartas petitorias en L1 y L2.
- Anexo 10. Índice de estructura textual argumentativa escrita (IETAE) en L1 y L2.
- Anexo 11. Cartas petitorias en español y en inglés escritas por un sujeto de estilo de aprendizaje divergente.
- Anexo 12. Cartas petitorias en español y en inglés escritas por un sujeto de estilo de aprendizaje acomodador.
- Anexo 13. Cartas petitorias en español y en inglés escritas por un sujeto de estilo de aprendizaje asimilador.

INDICE DE TABLAS

- Tabla 1. Antecedentes de la variable estilos de aprendizaje en la formación bilingüe universitaria.
- Tabla 2. Antecedentes de la variable organización cognitiva en la formación bilingüe universitaria.
- Tabla 3. Antecedentes de la variable competencia argumentativa escrita en la formación bilingüe universitaria.
- Tabla 4. Diferentes modelos de estilos de aprendizaje en función de los marcos de referencia establecidos por Chevrier y Fortin (2000). Adaptación y traducción libre (Cancino, Loaiza y Zapata, 2009).
- Tabla 5. Tipología de estilos de aprendizaje según Cazau.
- Tabla 6. Los estilos de aprendizaje experiencial de Kolb (1974). Tomado de Zavala y Rodríguez (2010).
- Tabla 7. Los estilos de aprendizaje en el modelo experiencial de Kolb (1974). Adaptado de Chevrier y Fortin (2000).
- Tabla 8. Características de los estilos de aprendizaje experiencial de Kolb (1974). Elaborada a partir de Kolb y Kolb (2005).
- Tabla 9. Resultados del juicio de expertos.
- Tabla 10. Índice de concordancia en las calificaciones de la estructura textual en LM.
- Tabla 11. Índice de concordancia en las calificaciones de la estructura textual en LE.
- Tabla 12. Índice de concordancia en las marcas interlingüales.
- Tabla 13. Índice de concordancia en las marcas intralingüales.
- Tabla 14. Matriz de datos de calificaciones de cada sujeto de la muestra.
- Tabla 15. Porcentaje de sujetos según su organización cognitiva bilingüe.
- Tabla 16. Clasificación de sujetos según los estilos de aprendizaje.
- Tabla 17. Distribución de sujetos según el estilo de aprendizaje.
- Tabla 18. Distribución de la OCB de la muestra de estudiantes.
- Tabla 19. Resultados estadísticos de localización y escala.

Tabla 20. Resultados estadísticos de localización y escala.

Tabla 21. Niveles de desempeño de la CAEB.

Tabla 22. Porcentaje de sujetos en relación con el estilo y el nivel de desempeño de la estructura textual argumentativa escrita.

Tabla 23. Promedio de marcas interlingüales e intralingüales.

Tabla 24. Porcentaje de sujetos en cada nivel de desempeño de las dimensiones e indicadores del análisis textual bilingüe.

Tabla 25. Resultados del análisis textual en cada dimensión estructural.

Tabla 26. Superestructura en sujetos con CAEB balanceada y no balanceada.

Tabla 27. Cuadro comparativo de formato de una carta petitoria en español y en inglés.

Tabla 28. Macroestructura en sujetos con CAEB balanceada y no balanceada.

Tabla 29. Microestructura en sujetos con CAEB balanceada y no balanceada.

Tabla 30. Comparativo de conectores en L1 y L2.

Tabla 31. Elementos discursivos para la modalización apreciativa.

Tabla 32. Elementos discursivos para la modalización asertiva.

Tabla 33. Elementos discursivos para la modalización deóntica.

Tabla 34. Distribución porcentual de sujetos en los estilos de aprendizaje de Kolb en relación con el rango de desempeño de los textos argumentativos.

Tabla 35. Síntesis de características de los estilos de aprendizaje representativos de los sujetos de la muestra con relación a la competencia argumentativa escrita bilingüe.

Tabla 36. Porcentaje de sujetos según su OCB en cada nivel de desempeño en la ETAEB balanceada y no balanceada.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipología bilingüe según la organización cognitiva del sujeto.

Figura 2. Categorías de estilos de aprendizaje según Kolb (1976).

Figura 3. Resultados de la OCB de la muestra.

Figura 4. Índice de estructura textual argumentativa escrita en L1 y L2.

Figura 5. Nivel de desempeño de la competencia argumentativa escrita bilingüe (CAEB).

Figura 6. Relación de variables en estudio.

Figura 7. Distribución de sujetos con relación a su EA y CAEB.

Figura 8. Distribución de sujetos con relación a su OCB y CAEB.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación de corte cuantitativo y enfoque empírico-analítico, de diseño no experimental transversal, que enfoca el estudio de las relaciones entre los estilos de aprendizaje (EA), la organización cognitiva bilingüe (OCB) y la competencia argumentativa escrita bilingüe (CAEB) en sujetos en formación bilingüe consecutiva de licenciatura en lenguas modernas, se encuadra epistemológicamente en los desarrollos de las ciencias sociales, cognitivas y del lenguaje, en particular la psicolingüística (estudio del uso del lenguaje en un contexto social [Galindo, 2009]), la psicología diferencial (estudio de la variabilidad del comportamiento y procesos mentales en los individuos a nivel interindividual, intraindividual e intergrupar [Peña, Cañoto y Santalla, 2006]) y el bilingüismo. Se parte del reconocimiento de la necesidad de la sociedad actual de formar usuarios de varias lenguas, es decir ciudadanos bilingües. En este sentido se asume que el bilingüismo, como fenómeno lingüístico de gran presencia y de creciente actualidad en el planeta (Abdelilah Bauer, 2007; Wei, 2008), puede estudiarse desde dos perspectivas, como sostienen Hamers y Blanc (2000): individual y social. En este trabajo se escoge la perspectiva individual del bilingüismo, o bilingüidad, ya que se va a estudiar el sujeto en formación bilingüe, desde la relación de tres dimensiones, o variables, asociadas a las diferencias individuales: el estilo de aprendizaje, la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe.

El campo de estudio de las diferencias individuales involucra factores cognitivos, afectivos, biológicos y sociales (Peña et al., 2006). En general, el concepto de diferencias individuales está asociado a los conceptos de personalidad, inteligencia, cognición, motivación, estilos de aprendizaje, entre otros términos del ámbito de la psicología. En esta tesis, a la luz de la psicología diferencial (Peña et

al., 2006), de la lingüística cognitiva (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012) y de la psicología cognitiva (Diez-Itza, 1993), que indagan sobre los procesos psicológicos que subyacen al comportamiento lingüístico, se toman, en el contexto de la formación bilingüe, tres variables asociadas, en gran medida, a las diferencias individuales de tipo cognitivo: estilos de aprendizaje, organización cognitiva bilingüe y habilidad escritural argumentativa. Ello en virtud del enfoque psicolingüístico que se privilegia en esta investigación, dada la naturaleza del problema de investigación, y no porque se reste importancia a los factores afectivos, biológicos y sociales en la adquisición y uso de la lengua. Tal decisión no significa que se desconozca la pertinencia de los diferentes enfoques bajo los que se estudia el bilingüismo, de acuerdo con su naturaleza psicolingüística y sociolingüística. Por el contrario, se entiende que la comprensión holística del bilingüismo debe provenir de un enfoque que aporte, desde distintas miradas, al análisis e interpretación de las distintas variables lingüísticas, psicológicas y sociales que intervienen en el contacto de lenguas a nivel social e individual (Galindo, Loaiza y Botero, 2013). En sí, es cuestión sólo de ubicación de variables en la dimensión de la bilingüidad.

En el terreno de las diferencias individuales, se propone entonces una perspectiva de investigación moldeada por tres aristas, o variables. En primera medida, el sujeto en formación bilingüe, en respuesta a los ambientes de aprendizaje de la segunda lengua, despliega unos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, es decir un(os) estilo(s) de aprendizaje, que lo hacen un ser humano único e irrepetible. Igualmente, en la dimensión cognitiva, el individuo bilingüe, de acuerdo con su experiencia e historia lingüística, desarrolla una forma de representar y organizar los diferentes subsistemas de las dos lenguas en su mente, entre ellos el subsistema lexical y el morfosintáctico (Paradis, 1987). De modo, que sería posible tener un sujeto bilingüe con una organización cognitiva coordinada, o compuesta o subordinada, en el cual los dos subsistemas lexicales podrían aparecer separados, o mezclarse influenciándose mutuamente, o el subsistema lexical de la segunda lengua estar subordinado completamente al subsistema

lexical de su lengua materna. Estas tres situaciones cognitivas bilingües establecerían diferencias individuales entre los sujetos.

La perspectiva de investigación se complementa con la tercera variable del problema, la competencia argumentativa escrita bilingüe, puesta en relación con cada una de las dos anteriores variables. Se hipotetiza entonces que los estilos de aprendizaje de lengua extranjera y la organización cognitiva bilingüe –cuya relación muy escasamente ha sido abordada en la literatura revisada en esta tesis doctoral– de alguna manera deberían dialogar en la mente del bilingüe y reflejarse en sus habilidades lingüísticas, específicamente en la escritura, tanto en su LM como en la LE, en particular en la tipología argumentativa.

Finalmente, los datos y el análisis estadístico evidenciaron una clara relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe, pero no sucedió así con la relación entre la organización cognitiva bilingüe y dicha competencia escrita. No obstante, el análisis y la interpretación de los resultados a la luz de aportes de la psicología y la lingüística cognitiva (modelos de la asociación de palabras [Krol, 1993; Talamas, Krol y Dufour, 1995], de la mediación conceptual [Potter, M., So, K., Von Eckardt, B. y Feldman, L., 1984], las hipótesis de la interdependencia lingüística y del umbral [Cummins, 1983]) sugieren una tendencia hacia una relación positiva entre estas dos variables.

CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Desde una perspectiva psico-social general, la capacidad de usar una o varias lenguas adicionales (L2)¹ a la lengua materna (LM)² en función de la situación de comunicación se conoce como bilingüismo (Hamers y Blanc, 2000; Galindo et al., 2013). En el entramado social del siglo XXI, y en los espacios socioculturales generados por la globalización, el bilingüismo constituye un desafío lingüístico, académico y profesional para los ciudadanos. Su importancia se debería, entre otros factores, a la movilidad laboral, estudiantil y cultural, al turismo, al auge de las tecnologías virtuales —principal ventana al conocimiento— y al establecimiento de acuerdos comerciales internacionales (Abdallah-Pretceille, 2006; Grosjean, 2010). También es cierto que la investigación en el campo del bilingüismo ha comprobado, de manera extensa, los beneficios que, como expresión humana, el bilingüismo tendría en el desarrollo cognitivo, lingüístico, neurolingüístico, educativo y social de los individuos, entre otros aspectos (Bialystok, 2003; Paradis, 2009). De manera, que ser bilingüe, haría parte ya del capital cultural e intelectual que la sociedad actual demanda de sus ciudadanos (Da Silva, McLaughlin y Richards (2007, en Heller, 2007). En la presente problemática de investigación, el bilingüismo se asume entonces como un fenómeno multidimensional e interdisciplinario desde el campo educativo y desde las ciencias del lenguaje y cognitivas.

¹ La abreviatura L2, es decir segunda lengua, se utilizará a lo largo del presente documento para hacer referencia, en general, a la lengua o lenguas adicionales a la lengua materna (LM) del sujeto —usuario del lenguaje (Galindo, 2009). Tal adiconamiento sucede en el sujeto, una vez que su LM ha sido ya adquirida. Dicho desarrollo lingüístico convierte al sujeto en un bilingüe consecutivo.

² En el campo de las ciencias del lenguaje y cognitivas, se considera que la LM es el primer código(s) lingüístico(s) que el sujeto adquiere por medio de la interacción con el entorno inmediato y de manera natural como instrumento de comunicación y de expresión del pensamiento.

A continuación se presenta el planteamiento de la problemática de investigación³.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde mediados del siglo XX, las diferencias individuales, de ser un tema particular de la psicología, pasó a ser centro de interés de otros campos del conocimiento, entre ellos las ciencias del lenguaje y de la educación. Durante mucho tiempo, los desarrollos teóricos y didácticos en la formación bilingüe habían tenido en cuenta más las características comunes de los aprendices y los procesos de aprendizaje universales que sus diferencias individuales (Skehan, 1989; Loaiza y Galindo, 2014). A ello contribuyeron, sin duda, las teorías piagetianas y chomskianas en auge a partir de los años 70.

En las últimas décadas, ha sido notorio el interés social y educativo por el reconocimiento de las diferencias tanto de los individuos como de las colectividades culturales, de cierta manera como resistencia a la homogeneización e inequidad que ha generado la globalización (Hamel, 2005). Así, en el ámbito educativo se empiezan a reivindicar, entre otras, las diferencias individuales cognitivas (estilo cognitivo, estilo de aprendizaje, inteligencia, aptitud); afectivas (motivación, personalidad, ansiedad, confianza en sí mismo, actitud) y socioculturales (edad, género), como sostiene Núñez París (2008). De ahí que, en la base de las políticas recientes de inclusión educativa, subyazca un reconocimiento de las diferencias individuales y de la equidad en las oportunidades de acceso a los beneficios del mundo globalizado (Sarto y Venegas, 2009). Igualmente, en el campo del bilingüismo, considerado un fenómeno psicosocial, se reconoce la importancia del estudio de las diferencias individuales (Amuchástegui, Rodríguez y Sánchez, 1984).

³ Esta problemática de investigación doctoral se inscribe en la línea de investigación sobre bilingüismo en contextos educativos del Grupo de Investigación Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros-Bilingüismo (ESAPIDEX-B), de la Universidad del Quindío (Colombia), categoría C Colciencias.

Consecuente con el reconocimiento de la individualidad como manifestación particular de la esencia humana, asentada siempre en un contexto histórico y sociocultural, este problema de investigación se enmarca en la ruta epistémica del bilingüismo individual o bilingüidad (Hamers y Blanc, 2000) en contextos educativos lingüísticamente mayoritarios. Se trata de un bilingüismo consecutivo de la edad adulta en sujetos en formación universitaria bilingüe (español-inglés) de licenciatura en lenguas modernas. De manera global, se sitúa en la temática de las diferencias individuales, en particular cognitivas, y en el papel que éstas pudieran jugar en el uso de la lengua, concretamente en la habilidad escrita tanto en L1 como en L2. Es así como, en el marco de las teorías del bilingüismo, la psicolingüística, la psicología diferencial, la lingüística cognitiva, la lingüística textual y las ciencias de la educación, bajo una metodología de la investigación no experimental, de alcance relacional y explicativo, esta investigación doctoral, de carácter educativo, tiene como objetivo general examinar la relación que pudiera existir entre tres variables relacionadas con las diferencias individuales: estilos de aprendizaje de segundas lenguas y organización cognitiva bilingüe y competencia argumentativa escrita bilingüe, de sujetos en formación bilingüe de licenciatura en lenguas modernas. Es importante aclarar que este estudio no busca examinar relaciones de causa-efecto dado que se reconoce que los estilos de aprendizaje y la organización cognitiva bilingüe son apenas dos variables cognitivas de las muchas que podrían intervenir en la configuración de la competencia argumentativa escrita bilingüe, y entre las cuales jugarían papel relevante variables afectivas, pedagógicas, lingüísticas, culturales.

Específicamente, se trata de determinar si diferencias individuales, como los estilos de aprendizaje (EA) y la organización cognitiva bilingüe (OCB) se reflejan en la competencia argumentativa escrita bilingüe (CAEB) español-inglés de los sujetos, en términos de:

- la calidad de la estructura textual (superestructura, macroestructura y microestructura, Van Dijk, 1978).

- la presencia de fenómenos lingüísticos (lexicales, sintáctico-lexicales y pragmáticos) de carácter interlingual e intralingual (Alexopoulou, 2010).

A continuación se esbozan estas tres variables en torno a las cuales gira la problemática de investigación de esta tesis doctoral.

1.2 LAS VARIABLES EN ESTUDIO

Tres variables relacionadas con el espectro de las diferencias individuales constituyen los ejes temáticos alrededor de los cuales se configura el problema de investigación: los estilos de aprendizaje, la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe.

1.2.1 Los estilos de aprendizaje: primera variable

En consonancia con los anteriores planteamientos, dentro de las diferencias individuales que Núñez París (2008) cataloga como cognitivas, esta investigación toma los estilos de aprendizaje como una de sus variables en estudio. Dicha variable constituye, junto con las estrategias de aprendizaje y las variables afectivas, una de las tres áreas que tradicionalmente ha abordado la investigación sobre las diferencias individuales (Arabski y Wojtaszek, 2011). En general, los investigadores coinciden en que el estilo de aprendizaje se asocia con las manifestaciones internas y externas de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, reflejando, al decir de Saldaña (2010), el carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar.

En este sentido, en los escenarios del bilingüismo, la formación bilingüe y la pedagogía de lenguas, también ha surgido el interés por integrar la teoría de los estilos de aprendizaje a los procesos investigativos, como se evidencia en el artículo *Los estilos de aprendizaje de segundas lenguas y la formación bilingüe en educación primaria, secundaria y superior: Hacia un estado del arte* (Loaiza y

Galindo, 2014), el cual es producto de la revisión de la literatura en este campo en esta tesis doctoral. En dicho artículo se manifiesta que, después de los años setenta, buen número de estudios se centró en identificar los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras (Reid, 1987; Rossi-Le, 1989; Dörnyei, 2005) y ponerlos en relación con diversas variables, tales como género, edad, campo de estudio, rendimiento académico o suficiencia lingüística, estrategias de aprendizaje, lengua materna, enseñanza, etc. Igualmente se señala que otras variables, menos estudiadas, relacionan los estilos de aprendizaje de lenguas con la autonomía, la inteligencia, las inteligencias múltiples, las TIC y las creencias. Finalmente, destaca el artículo que la gran mayoría de las investigaciones estudia los estilos de aprendizaje en relación con la adquisición de la lengua y no con el uso de la misma, en particular con la habilidad escrita, como se propone en este estudio doctoral.

1.2.2 La organización cognitiva bilingüe: segunda variable

Por otra parte, en el campo del bilingüismo, la organización cognitiva, como variable psico-neurolingüística, diferencia individualmente a los sujetos bilingües. Por ello, en esta tesis doctoral, la organización cognitiva bilingüe también es asumida dentro del campo de estudio de las diferencias individuales y es tomada como segunda variable en estudio, puesta en relación con los estilos de aprendizaje y con la competencia argumentativa escrita bilingüe. Desde la óptica de la psicología diferencial, la lingüística cognitiva, la psicolingüística y de la relación pensamiento y lenguaje, esta variable estudia la forma como se organiza y representa en el cerebro del sujeto bilingüe la información lingüística (fonológica, morfosintáctica y semántica) correspondiente a las lenguas que éste usa. Tal organización cognitiva bilingüe varía de sujeto a sujeto de acuerdo con sus características individuales, con su historia lingüística, con el uso que haga de dichas lenguas y con las dinámicas socioculturales en las que esté inmerso.

La investigación en bilingüismo ha asumido diferentes posturas psicolingüísticas acerca de la manera como las dos lenguas se organizan en la mente del sujeto bilingüe. No obstante enmarcarse la mayoría de estas posiciones teóricas en el estudio del bilingüismo simultáneo precoz en contexto natural, tienen su aplicabilidad en el bilingüismo consecutivo en contexto escolar, como señala Signoret (2013). Así, algunos autores, entre ellos Volterra y Taeschner (1978), sostienen que, en las etapas iniciales de la adquisición, las dos lenguas compartirían un mismo almacenamiento en sus niveles lexical y morfosintáctico y, a medida que se avanza en el dominio de ellas, ambos niveles se separarían para cada lengua (hipótesis del sistema único). Otros autores (De Houwer, 1995) defienden la hipótesis del desarrollo separado, es decir que cada lengua tendría un almacenamiento lingüístico independiente desde el inicio de la adquisición si los adultos implementan con el niño el sistema OPOL (*One Parent One Language*) como mecanismo de adquisición.

Bajo la influencia de la modularidad y el innatismo chomskianos, surge un tercer enfoque, el de la modularidad neurofuncional propuesto por Fodor (1983), quien explica el lenguaje como un sistema neurofuncional compuesto por módulos neurofuncionales verticales de tipo fonológico, morfosintáctico y semántico preestablecidos. Cada uno de ellos presentaría un subsistema correspondiente a cada lengua en los sujetos bilingües. En términos de Fodor, estos módulos funcionarían de manera autónoma, tendrían propósitos específicos y la función interna de cada uno no interactuaría ni impactaría la función ni la estructura interna de otro. Según Paradis (1987), si bien los módulos neurofuncionales están aislados, interactúan y están conectados a las funciones cognitivas. Investigaciones más recientes siguen apoyando la modularidad fodoreana, entre ellas la de Bates, Dale y Thal (1995), quienes encuentran que el desarrollo del nivel lexical precede el nivel gramatical, de ahí que la comprensión sea previa a la producción.

Un cuarto enfoque, de carácter integrativo de otras posturas teóricas: la reescritura representacional de Karmiloff-Smith (1992), retoma críticamente aportes del enfoque de la modularidad, del innatismo chomskiano y del constructivismo piagetiano. Considera estos dos últimos más complementarios que divergentes, ya que el desarrollo lingüístico, si bien se explicaría en el niño a partir de una competencia innata y no sólo como resultado de acciones sensoriomotrices, necesitaría de la interacción del niño con el medio ambiente. Esta autora va más allá de considerar los módulos neurofuncionales como una arquitectura preestablecida de manera innata en el niño, como afirmaba Fodor, y, aunque reconoce que habría una predisposición innata a la constitución de los módulos del lenguaje, éstos sólo se consolidarían con el desarrollo tanto lingüístico como cognitivo, producto de la experiencia dada por la interacción del niño con el input proveniente del entorno. Como sugiere Signoret (2013), el debate sigue abierto y nuevas posturas surgen, entre ellas la propuesta de una organización lingüística diseminada en los dos hemisferios cerebrales (Baynes, 1990) y la que niega el innatismo de la arquitectura modular y aboga por su elaboración (Bates, Bretherton y Snyder, 1988). Sin embargo, al decir de Guasch (2011), uno de los principales avances en la investigación en más de 50 años es “el consenso en considerar la necesidad de separar el nivel léxico, del nivel semántico/conceptual”.

Independientemente de las distancias y acercamientos teóricos que puedan inferirse de las diferentes explicaciones científicas a la organización cognitiva del sujeto que usa varias lenguas, es claro el reconocimiento del desarrollo lexical como base del desarrollo gramatical (Signoret, 2013). Para De Groot (2011: 83), “es obvio que el vocabulario es de crucial importancia para el aprendiente de una lengua extranjera. Para el principiante puede incluso considerarse el componente más relevante del lenguaje”. Por ello, la investigación en torno a esta variable neurolingüística del bilingüismo, hace énfasis en el estudio del léxico (nivel semántico) en la mente del sujeto bilingüe. El nivel lexical en su relación con el nivel sintáctico, es decir el significado de la palabra en interacción con los demás

elementos gramaticales que la acompañan en un enunciado e, igualmente, su relación con elementos pragmáticos, por ejemplo la modalización, han sido menos abordado desde la organización cognitiva del sujeto bilingüe (Reyes, 2005; Clyne, 1977). Estos aspectos han sido más examinados desde la lingüística y la lingüística contrastiva, los estudios de adquisición de segunda lengua, el análisis contrastivo, el análisis de errores y la traducción a través de fenómenos como la transferencia y la interferencia (Weinreich, 1953; Sharwood-Smith, 1994; Odlin, 1989; Reyes, 2005).

Los primeros estudios de la mente bilingüe, desde la relación signo y significado en la organización mental de las lenguas del sujeto bilingüe, se basan en la tipología de bilingüismo coordinado, compuesto (o amalgamado) y subordinado propuesto por el lingüista Weinreich (1953), interesado en insertar los problemas lingüísticos del bilingüismo en el ámbito de la sociolingüística (Blas Arroyo, 1991). Por ello distingue tres situaciones relacionadas con el contacto entre sistemas lingüísticos en los sujetos bilingües: Tipo I) *Coordinado*, el bilingüe que mantiene sus dos sistemas lingüísticos separados en su representación lexical y en su representación conceptual. Tipo II) *Compuesto*, el bilingüe que hace corresponder las representaciones lexicales en L1 y en L2 con una sola representación conceptual. Tipo III) *Subordinado*, el bilingüe que accede a la representación lexical de la L2 a través de la representación lexical y conceptual de la L1 mediante la traducción, como se observa en la Figura 1, adaptada de Signoret (2013).

Figura 1. Tipología bilingüe según la organización cognitiva del sujeto.

Nivel	Bilingüismo coordinado	Bilingüismo compuesto	Bilingüismo subordinado
Conceptual			
lexical			
Transferencias	Inexistentes	Bidireccionales L1 ↔ L2	Unidireccionales L1 → L2

Ervin y Osgood (1954), psicólogos conductistas, redujeron el esquema de Weinreich a la dicotomía coordinado (Tipo I) y compuesto (Tipos II y III), sustentándose para ello en los contextos de adquisición de las lenguas (natural y escolar). Aunque su modelo generó gran cantidad de investigación, los resultados cuestionaron la validez de esta distinción como reflejo de dos sistemas representacionales lingüísticos puros y mutuamente excluyentes (Sánchez-Casas, 1999; Paradis, 1987). Por el contrario, los investigadores se inclinan hoy a considerar que en un sujeto bilingüe los dos sistemas lingüísticos pueden mantener relaciones que pueden fluctuar entre una perfecta coordinación a una total amalgama/ subordinación. Como asegura Paradis, los individuos reales se ubican en un continuo compartiendo, en diversos grados, su sistema lingüístico entre estos tres tipos de bilingüismo e incluso propone que un mismo hablante pueda ser coordinado por ejemplo en los niveles sintáctico y semántico y, subordinado, en el nivel fonológico en función de la experiencia vital del individuo.

A partir de las últimas décadas del siglo XX, después del auge de la tipología bilingüe coordinado/compuesto/subordinado, la investigación se movió a otros centros de interés de la organización cognitiva bilingüe, tales como el almacenamiento lexical y conceptual de las palabras de las dos lenguas en la memoria bilingüe. Múltiples modelos se generaron entonces, entre ellos los más difundidos fueron el modelo de la asociación de palabras (Potter, M., So, K., Von Eckardt, B. y Feldman, L., 1984), el modelo de la mediación conceptual (De Groot y Hoeks, 1995) y el modelo jerárquico revisado (Kroll, 1993). Sin embargo, el poco avance, que según De Groot (citada en Siguan, 2001) y Sánchez-Casas (1999), ha habido en la comprensión de la organización psicolingüística del bilingüe y el hecho que en esencia la tipología coordinado /compuesto ha estado siempre en el trasfondo de todos esos modelos, dan pertinencia a la reflexión de Signoret (2013) en el sentido de recuperar para la investigación dicho constructo, entendiendo que el sujeto bilingüe puede situarse en algún punto en el continuum entre un

bilingüismo subordinado, compuesto y coordinado, postura teórica que se acoge en esta tesis doctoral.

Finalmente, la mayor parte de esa investigación fue realizada por psicólogos, que en opinión de Diller (1970), interpretaron de manera errónea las categorías de Weinreich y las restringieron solamente al significado de las palabras, ignorando el nivel gramatical y el fonológico. Por ello, para sus experimentos utilizaron exclusivamente listas de palabras o equivalentes de traducción sin tener en cuenta la gramática y la fonología. En este sentido, el tipo de instrumentos (tareas de decisión lexical, semántica, de traducción) utilizados en la investigación sobre esta variable ha sido criticado por algunos autores, entre ellos Durgunoglu y Roediger (1987), ya que las unidades de análisis se limitan a palabras aisladas. Asimismo, Paradis (1987) cuestiona que se desconoce, de esta manera, uno de los principios de la lingüística cognitiva que establece que el lenguaje está basado en el uso, que el significado de las palabras depende de los contextos de uso y de las construcciones lingüísticas en las cuales aparecen, de su interacción con las otras palabras que habitualmente las acompañan, y que es a partir de la experiencia lingüística continua del individuo que se va generando una “gramática” (Ibarretxe y Valenzuela, 2012).

1.2.3 La competencia argumentativa escrita bilingüe: tercera variable

La tercera variable en estudio, que se pone en relación individual con las variables de los estilos de aprendizaje y la organización cognitiva bilingüe en esta tesis doctoral, es la competencia argumentativa escrita bilingüe. Está constituida por la habilidad escrita, específicamente el género argumentativo denominado carta petitoria, en cuya calidad textual, en términos de la superestructura, macroestructura y microestructura (Van Dijk, 1978), se espera ver reflejada la posible relación con el estilo de aprendizaje y la organización cognitiva bilingüe, variables ligadas a la temática de las diferencias individuales en el sujeto bilingüe.

Por otra parte, la exigencia de la sociedad globalizada del siglo XXI de formar ciudadanos bilingües o plurilingües, que además de leer y escribir en su lengua materna puedan hacerlo en una o más lenguas adicionales (biliteracidad), ha pasado a hacer parte de los retos educativos en los diferentes niveles del sistema escolar, en particular en la educación superior (Galindo et al., 2013). De tal manera, que la habilidad de escribir textos que logren la adhesión del lector a una tesis propuesta mediante la presentación de argumentos y contraargumentos que la sustenten, ejemplifiquen, ilustren y amplíen hace parte de las competencias escriturales que deberían alcanzar los estudiantes universitarios tanto en su lengua materna como en una segunda lengua.

En el contexto de la educación superior, la tipología argumentativa constituye un componente central de la academia y de los procesos evaluativos e investigativos de alto nivel que impactan la vida universitaria, tal como afirma Guanfang (2012). Por ello, la escogencia de la tipología argumentativa en esta investigación atendería, por una parte, a la evolución natural de la cognición en el individuo escolarizado y, por otra, al orden de inclusión de las tipologías textuales en el currículo escolar y a su pertinencia en el contexto universitario, en particular en el contexto de la formación bilingüe.

Una mirada evaluativa a la investigación relacionada con la escritura bilingüe o en una segunda lengua ha evidenciado, según Ransdell y Barbier (2002), la utilización de tres enfoques teóricos que podrían complementarse: lingüístico, psicolingüístico y pedagógico, aunque recientemente otros estudios han incursionado en un enfoque sociolingüístico que buscaría comprender los procesos de lectura y escritura bilingüe, en tanto prácticas sociales y culturales (Martin-Jones y Jones, 2000). En este sentido, en el campo del bilingüismo y la pedagogía de lenguas es creciente el interés por estudiar comparativamente las dinámicas textuales que presenta la escritura argumentativa en lengua materna y en segunda lengua en un mismo sujeto (Loaiza, 2015).

Igualmente, estos estudios asumen diferentes diseños metodológicos para analizar la producción escrita bilingüe, los cuales, en el marco de la retórica contrastiva, de acuerdo con Liu y Furneaux (2014), pueden ser de dos tipos: 1) Interindividuales (*between-subjects*), aquellos que comparan y contrastan la producción escrita de sujetos nativos y no nativos (L1 vs. L2) presumiendo que los textos en L2 tienen rasgos discursivos de la L1, es decir transferencias unilaterales de L1 a L2. 2) Intraindividuales (*within-subject*), aquellos que contrastan la producción escrita de los mismos sujetos en L1 y L2, indagando influencias interlingüísticas entre los textos escritos en L1 y L2. Otros diseños metodológicos comparan bilingües con monolingües a fin de verificar las ventajas del bilingüismo sobre la producción escrita en L1 (Galindo, 2009) y otros examinan los textos escritos en L2 de un sujeto o confrontan la escritura en L2 de distintos sujetos.

A manera de síntesis, a partir de las ideas anteriormente expuestas en el planteamiento del problema, soportadas en la revisión bibliográfica presentada en el Capítulo 2, se hallan algunas situaciones problemáticas que justifican la pertinencia de esta disertación doctoral:

- En el campo del bilingüismo y de la formación bilingüe, son pocos los estudios que tienen en cuenta las diferencias individuales en la formación consecutiva bilingüe, en particular las variables de los estilos de aprendizaje y la organización cognitiva del sujeto bilingüe en relación con el uso de la lengua, y en particular con la habilidad escrita argumentativa; la mayoría de las investigaciones consultadas hace énfasis en los procesos de adquisición y estructuración de la lengua.
- La organización cognitiva del sujeto bilingüe ha sido estudiada más en relación con el nivel léxico-semántico, menos estudios relacionan el nivel léxico con el nivel sintáctico y con elementos pragmáticos.
- Los estudios que abordan la organización cognitiva del sujeto bilingüe basados en la tipología del bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado utilizan instrumentos de captura de información que se sustentan en la memorización de listas de palabras, que si bien constituyen

una tarea en sentido verbal, tienen poca relación con el uso normal de la lengua (Paradis, 1987).

- Tradicionalmente, los estudios de la producción escrita bilingüe en contexto escolar, incluida la tipología argumentativa, han implementado diseños interindividuales que comparan la escritura de nativos con no nativos, enfrentando de manera poco equitativa la escritura de un sujeto nativo, talvez de alta competencia lingüística, con la de uno no nativo, que se encuentra en proceso de formación bilingüe.

En este sentido, esta investigación doctoral reivindica el papel de las diferencias individuales en los procesos de formación bilingüe al relacionar los estilos de aprendizaje y la organización cognitiva bilingüe con la habilidad también individual de escribir, y específicamente de argumentar, inscribiéndose así en los estudios del *uso de la lengua*, piedra angular de la psicolingüística, que según Biber, Conrad y Reppen (1998, citados en Carrillo, 2004) más que indagar sobre lo que es teóricamente posible en la lengua, estudian la lengua real usada en textos que ocurren de manera natural. Consecuente con este planteamiento, se propone:

- Diagnosticar los estilos de aprendizaje de sujetos bilingües en contexto universitario y sus características de organización cognitiva y ponerlos en relación con la calidad de un texto argumentativo que escriban en lengua materna y en segunda lengua, con base en los postulados de la lingüística textual (Van Dijk, 1978).
- Trascender el uso de listas aisladas de palabras, utilizando un texto argumentativo (género discursivo carta petitoria) para identificar en él las huellas de la organización cognitiva bilingüe (coordinada, compuesta y subordinada) a través de la identificación de mezclas interlingüales e intralingüales (Signoret, 2013), que deje el sujeto bilingüe en el nivel lexical, puesto en relación con elementos sintácticos y pragmáticos (modalización).
- Implementar un diseño intraindividual para analizar, desde una perspectiva contrastiva, la producción argumentativa escrita bilingüe, proporcionando un

marco más equilibrado, que proporcione mayores elementos de comprensión de la influencia interlingüística y bidireccional entre la escritura en L1 y L2 en un mismo individuo (Canagarajah, 2006).

CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE

A continuación se esbozan una serie de antecedentes que sirvieron de base para configurar y consolidar el planteamiento del problema de investigación. Para tal fin se realizó una revisión de la literatura con respecto a cada variable en el ámbito del bilingüismo y la formación bilingüe en los distintos niveles de educación, lo cual muestra la trayectoria, dinamismo y vigencia de las temáticas en las que se enmarca esta tesis doctoral. En total se revisaron 46 investigaciones: 22 abordaron los estilos de aprendizaje en la formación bilingüe (12, en educación superior); 9 se centraron en la organización cognitiva bilingüe y 15 hicieron énfasis en la competencia argumentativa escrita bilingüe (11, en educación superior). En las líneas siguientes se registrarán solamente los estudios inscritos en el nivel de educación superior, por tratarse del contexto de esta tesis doctoral. La revisión de la literatura relacionada con la variable *estilos de aprendizaje* y con la variable *competencia argumentativa escrita bilingüe* se plasmó en la publicación de dos artículos⁴, en los cuales se amplían los planteamientos expuestos en este informe final.

2.1 ESTUDIOS SOBRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN BILINGÜE EN CONTEXTO UNIVERSITARIO

De manera global, las investigaciones revisadas en el nivel de educación superior muestran el interés de la psicolingüística por las dimensiones del estilo de

⁴ Loaiza, N. & Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. *Revista Lenguaje*, 42 (2).

Loaiza, N. (2015). La investigación en competencia argumentativa escrita bilingüe en educación superior. En A. Signoret et al. (compiladores), *Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe: otro acercamiento*, ISBN 987-607-027526-6. Universidad Nacional Autónoma de México.

aprendizaje que Reid (1987), pionera de la aplicación de la teoría de estilos de aprendizaje al campo de las lenguas extranjeras, considera relevantes en los procesos de aprendizaje y adquisición de una L2: las preferencias sensoriales o perceptuales, los tipos de personalidad y el grado deseado de generalidad, entre otras, las cuales han sido relacionadas con distintas variables: socio-biológicas (género, edad), estratégicas (estrategias de aprendizaje), educativas (rendimiento académico, campo de estudio, mediaciones pedagógicas), culturales (origen étnico, relaciones LM y L2), entre otras, como se aprecia en las investigaciones reportadas a continuación (Tabla 1).

Tabla 1. Antecedentes de la variable estilos de aprendizaje en la formación bilingüe universitaria.

Dimensiones del estilo de aprendizaje (EA)	Autores	Variables relacionada con el EA			
		Socio-biológicas ⁵	Estratégicas ⁶	Educativas ⁷	Culturales ⁸
Cognitiva: <ul style="list-style-type: none"> • Dependencia e independencia de campo (Witkin, 1964) • Conceptualización y categorización (Kagan, 1963): relacional-contextual, analítico descriptivo • Sensoriales (Reid, 1987) Afectiva Fisiológica	Reid, 1987	X		X	X
	Navarro, Luzón y Villanueva, 1997	X	X	X	
	Tabanlıoğlu, 2003	X	X		
	Aguirre, Cancino y Loaiza, 2005			X	
	Manzano e Hidalgo, 2009		X	X	
	Loaiza, Cancino y Zapata, 2009			X	
	Ashour Jhaish, 2010	X	X		
	Mendoza y Pardo, 2011			X	
	Psaltou-Joyce y Kantaridou, 2011			X	X
	Zokae, Zaferanieh y Naseri, 2012		X		
	Loaiza y Guevara, 2012			X	
	Naserieh y Anani-Sarab, 2013			X	

Entre las primeras investigaciones que estudian los estilos de aprendizaje en la formación bilingüe universitaria se destaca la de Reid (1987), quien mediante su *Perceptual Learning Style Preferences Questionnaire* (PLSPQ), comparó, en Estados Unidos, las preferencias perceptuales de estudiantes de inglés nativos y

⁵ Género y edad.

⁶ Estrategias de aprendizaje.

⁷ Rendimiento académico, campo de estudio, mediaciones pedagógicas.

⁸ Origen étnico, relación entre L1 y L2.

no nativos considerando variables como el género, la edad y el campo de estudio. Entre los resultados obtenidos se destaca que los estudiantes no nativos tuvieron preferencia por los estilos kinestésico y táctil mientras que los nativos tendieron al estilo auditivo; que los participantes de más edad resultaron visuales; que en los seis campos de estudios principales se tendió por el estilo kinestésico; que los latinos y árabes fueron los más kinestésicos; y que los hombres resultaron más visuales y táctiles que las mujeres. En la línea de Reid (1987) se encuentra, en Grecia, el estudio de Psaltou-Joycey y Kantaridou (2011), quienes detectaron, mediante el *Style Analysis Survey* (SAS) de Oxford (1995), las preferencias perceptuales de estudiantes griegos universitarios de inglés, francés e italiano como L2, adscritos a ocho carreras. El diagnóstico de estilos de aprendizaje mostró que en todas las carreras los estudiantes se inclinaron mayoritariamente por los estilos visual, abstracto y global.

De igual manera, entre las investigaciones que vinculan los estilos de aprendizaje perceptuales con la variable rendimiento académico en L2 se halla la de Naserieh y Anani-Sarab (2013) en Irán, quienes encontraron, mediante el *PLSPQ* de Reid (1987), en estudiantes iraníes de posgrado de inglés L2, con mayor frecuencia los estilos de aprendizaje perceptuales kinestésico, táctil, auditivo e individual y que al parecer la variable rendimiento académico no estaría relacionada con los estilos de aprendizaje, dado que en cada estilo la cantidad de estudiantes de alto y bajo rendimiento fue balanceada. Asimismo, en Colombia, Mendoza y Pardo (2011), mediante el *PLSPQ* de Reid (1987), relacionaron los estilos de aprendizaje perceptuales de estudiantes de inglés L2 colombianos con el rendimiento académico en L2. Los resultados mostraron que el estilo predominante fue el kinestésico, seguido del auditivo y táctil; que hay una fuerte correlación entre rendimiento académico bueno y excelente con los estilos de aprendizaje kinestésico, auditivo y táctil.

Las estrategias de aprendizaje de L2 constituyen una variable muy estudiada en el campo de los estilos de aprendizaje de L2. En España, Navarro, Luzón y

Villanueva (1997) relacionan el perfil de aprendizaje de L2 en estudiantes de diferentes carreras con el género, las creencias sobre la L2 y su proceso de aprendizaje, los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje de la gramática y el vocabulario. Los resultados mostraron una preferencia general por el estilo conceptualizador-experimentador (estrategias deductivas de reglas y su práctica) para el aprendizaje de la gramática, y por el estilo reflexivo-conceptualizador (estrategias inductivas y uso del contexto) para el aprendizaje del léxico; además las mujeres presentaron una actitud más positiva hacia el aprendizaje, la corrección del error y la aceptación de sus limitaciones en el uso de la L2. Igualmente en España, Manzano e Hidalgo (2009) estudiaron la relación entre estilos de aprendizaje de L2, estrategias de lectura y rendimiento de L2, mediante el *Cuestionario CHAEA* de Honey-Alonso (Alonso et al., 1997) y el *Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Lectura* de Manzano e Hidalgo (2009). Los resultados arrojaron un predominio de los estilos pragmático y activo; un uso entre frecuente y moderado de estrategias de lectura; una correlación significativa entre las estrategias de lectura y los estilos de aprendizaje pragmático y reflexivo; una correlación positiva entre el estilo reflexivo, el rendimiento en la L2 y las habilidades comunicativas.

En ese mismo campo estratégico, en Turquía, Tabanlıoğlu (2003); en Palestina, Ashour Jhaish (2010) y, en Irán, Zokaei, Zaferanieh y Naseri (2012), mediante el *PLSPQ* de Reid (1987), el *Inventario de Estrategias de Aprendizaje* de Oxford (1995) y el *Test de Taxonomía de estrategias de aprendizaje del vocabulario* de Schmitt (1997), hallaron una alta preferencia por los estilos de aprendizaje auditivo e individual (Tabanlıoğlu, 2003), kinestésico y táctil (Ashour Jhaish, 2010) y visual y kinestésico (Zokaei et al., 2012). En cuanto a las estrategias de aprendizaje, evidenciaron una preferencia mayor por las estrategias cognitivas y metacognitivas (Tabanlıoğlu, 2003); metacognitivas y de compensación (Ashour Jhaish, 2010). En menor grado se utilizaron las estrategias de memorización, las sociales y las afectivas (Tabanlıoğlu, 2003; Zokaei et al., 2012). Con respecto al género, en general no hubo estadísticamente diferencias significativas en los

estilos de aprendizaje y en el uso de estrategias de aprendizaje, aunque los hombres resultaron más kinestésicos que las mujeres en Tabanlıoğlu (2003) y las mujeres más visuales, auditivas e individualistas en Ashour Jhaish (2010).

Por otra parte, la variable procesos de enseñanza y aprendizaje de la L2 se ha examinado también con los estilos de aprendizaje de L2. En este sentido, en Colombia, Aguirre, Cancino y Loaiza (2005) implementaron una propuesta pedagógica basada en los estilos de aprendizaje, la pedagogía por proyectos y el aprendizaje cooperativo en estudiantes de francés de licenciatura en lenguas extranjeras. El diagnóstico (cuestionarios de Reinert, 1976; Kolb, 1976; Honey y Mumford, 1986) evidenció la preferencia por los estilos visual, asimilador, teórico-práctico y reflexivo. De igual manera, Loaiza, Cancino y Zapata (2009) vincularon los estilos de aprendizaje con las TIC en tanto mediación pedagógica en la clase de francés. Los resultados del *Cuestionario ISALEM* (LEM, 1997) arrojaron una tendencia mayoritaria de los estudiantes al estilo intuitivo-pragmático y minoritaria al estilo metódico- reflexivo que se plasmó en los productos informáticos creados. Finalmente, Loaiza y Guevara (2012) diseñaron una propuesta pedagógica sustentada en los estilos de aprendizaje de estudiantes y en el estilo personal de enseñanza de docentes de inglés y francés L2 de licenciatura en lenguas modernas (cuestionarios de Hermmann, 1996; Felder y Silverman, 1988). Los resultados mostraron un equilibrio entre los estilos reflexivo/activo, sensorial/intuitivo, secuencial/ global y una disimilitud entre estilos de aprendizaje de estudiantes y estilo personal de enseñanza de docentes.

En resumen, el anterior recorrido por algunas investigaciones en Europa, Asia y América, en las últimas tres décadas, en el campo de los estilos de aprendizaje y de la formación bilingüe en educación superior presenta unas líneas generales, que sustentan la pertinencia, actualidad y vigencia de esta variable en la presente tesis doctoral:

- Que las investigaciones estudian los estilos de aprendizaje de los sujetos en formación bilingüe desde las dimensiones cognitivas, afectivas y

fisiológicas en relación con variables asociadas al género, sexo, origen étnico, rendimiento académico, campo de estudio, cultura, estrategias de aprendizaje, mediaciones pedagógicas, entre otras, mostrando el dinamismo de la investigación en este campo de las diferencias individuales.

- Que, en general, las investigaciones se centran en la relación entre los estilos de aprendizaje de L2, desarrollo cognitivo de los sujetos y procesos de adquisición de L2. Son muy escasas las que relacionan los estilos de aprendizaje con el uso de la lengua, y en particular con la habilidad escrita argumentativa.
- Que en la dimensión cognitiva perceptual, de manera global, las investigaciones evidencian la preferencia de los estudiantes universitarios de L2 por los estilos de aprendizaje kinestésico y táctil, lo cual reflejaría la importancia que el adulto concede a ambientes de aprendizaje experiencial y práctico de la L2. Por otra parte, la preferencia por el estilo auditivo denotaría la cuota de abstracción necesaria para el aprendizaje de las habilidades lecto-escriturales (Carbo, 1983; Reid, 1987). Otros resultados, a nivel cognitivo, resaltan preferencia por estilos reflexivos y conceptuales (Aguirre et al., 2005), lo cual se asociaría al enfoque analítico-descriptivo en general utilizado por los adultos (Kagan, 1963). Paralelamente, algunos resultados destacan un balance entre lo reflexivo y lo activo (Loaiza, Cancino y Zapata, 2009), y en menor grado la presencia del estilo de aprendizaje pragmático, que enfatiza en ambientes de aprendizaje interactivo y colaborativo en la adquisición de L2. Estos estilos de aprendizaje se supondrían necesarios en los procesos de producción escrita, en particular de tipologías de alto requerimiento lingüístico, metalingüístico y discursivo como es la argumentación escrita en lengua materna y, con mayor razón, en una segunda lengua.

2.2 ESTUDIOS SOBRE LA ORGANIZACIÓN COGNITIVA BILINGÜE EN CONTEXTO ESCOLAR

Desde una perspectiva psicolingüística y de la psicología cognitiva, las investigaciones revisadas abordan, en el contexto de los estudios de segunda lengua (SLS), el examen del procesamiento bilingüe en términos de las conexiones lexicales y conceptuales que hace el sujeto para acceder a los significados de la L2. En general, se trata de estudios experimentales de laboratorio con hablantes bilingües competentes adultos y aprendices de lengua extranjera de diferente nivel de competencia, en los cuales se utiliza una variedad de enfoques para examinar cómo se aprende y usa una L2 (Jiang, 2012). Si bien la mayoría de estos estudios, por su carácter experimental se plantean objetivos, técnicas e instrumentos diferentes a los propuestos en esta tesis doctoral, aportan un marco referencial explicativo para la comprensión de los fenómenos de influencia entre las lenguas en la escritura argumentativa en el contexto de los diferentes modelos de la organización cognitiva bilingüe, en particular el de la asociación de palabras y el de mediación conceptual, de los cuales se deriva la tipología bilingüe compuesta y subordinada. Seguidamente, en la Tabla 2 se consignan algunos de los estudios más relevantes.

Tabla 2. Antecedentes de la variable organización cognitiva en la formación bilingüe universitaria.

Estudios de la organización cognitiva bilingüe	Autor	Descripción
Relación signo y significado en la organización mental de las dos lenguas en el hablante bilingüe	Weinreich, 1953	Proponen la tipología bilingüe coordinado/compuesto/subordinado
	Ervin y Osgood, 1954	Fusionan el bilingüismo amalgamado y el subordinado en el compuesto.
Rutas de acceso al léxico de la L2 : -Conexión lexical: modelo de la asociación de palabras-MAP -Conexión conceptual: modelo de la mediación conceptual-MMC	Potter et al. (1984)	Verifican la hipótesis del MMC independientemente del grado de competencia del sujeto en la L2.
	Kroll, 1993; Kroll y Groot, 1997; Chen y Leung, 1989; Brauer, 1998	El MAP apoya los resultados de la tipología bilingüe subordinada. A menor competencia en L2, más interferencias intralingüales en las respuestas en L1 y más interferencias interlingüales en las respuestas en L2. El MMC apoya los resultados de la tipología bilingüe compuesta. A mayor competencia en L2, más interferencias intralingüales en las respuestas en ambas lenguas.
Relación entre rutas de acceso al léxico de L2 y nivel de competencia (Modelo jerárquico revisado-(MJR)	Kroll y Stewart, 1994	El uso de la ruta léxica de L2 a L1 (ortografía, fonología) es más frecuente en sujetos de baja competencia lingüística= Conexiones lexicales más fuertes de L2 a L1
	De Groot y Hoeks, 1995	El uso de la ruta conceptual de L1 a L2 (conexiones directas entre el léxico de la L2 y el nivel conceptual) es más frecuente a medida que aumenta la competencia en L2= Conexiones conceptuales más fuertes para L1
Uso de ambas rutas de acceso en las dos lenguas durante el procesamiento lingüístico.	La Heij, Kerling y Van der Velden, 1996, Guasch, 2011	Verificaron que tanto la traducción de L1 a L2 y viceversa se veían afectadas por el contexto semántico de la lista de palabras, contradiciendo la propuesta del MJR de que la traducción de L2 a L1 utiliza siempre la ruta léxica.
	De Groot, Dannenburg y Van Hell, 1994	Variables relacionadas con el significado (concreción) afectan en ambas direcciones (de L1 a L2 y viceversa) en grupos de sujetos bilingües con distinta proficiencia. No se puede generalizar a cualquier circunstancia la asimetría que propone el MJR
	Altarriba y Mathis, 1997	Encontraron que no sólo sujetos bilingües competentes sino monolingües en etapas iniciales de adquisición de la L2 hacían conexiones conceptuales con las palabras de la L2.
Análisis de la vía de acceso a las representaciones conceptuales y lexicales: MRC, MRC-VA, BAV y BIA	De Groot, 1992; De Groot y Kroll, 1997 Grainger, 1993	MRC y BAV= las representaciones de las dos lenguas del sujeto bilingüe son locales e independientes MRC-VA y BIA= las representaciones lexicales de las dos lenguas están interconectadas.
Estudios contrastivos de la competencia escrita bilingüe escolar	Reyes, 2005	Examina el grado de interferencia interlingüística en las propiedades sintácticas de los verbos y su relación con la competencia de los aprendices de la L2 y la novedad de los verbos que presentan dicha influencia. Comprobó que, tanto el nivel de la competencia en L2 como los verbos nuevos para el estudiante, impactan el grado de interferencia interlingüística.

	Segovia, 2008	El análisis contrastivo e interlingual de cartas y ensayos escritos por estudiantes bilingües español-inglés (5º, 8º y 11º grados) de inmersión temprana en inglés demostró que el dominio de la L2 influyó en el conocimiento del español L1 en los niveles gráfico-fonético, léxico-semántico y morfológico-sintáctico.
	Alexopoulou, 2010	Identifica, en textos escritos en español por aprendices griegos de diferente competencia lingüística, errores interlinguales e intralinguales. Encontró que los errores intralinguales representan un 84,7% del total, mientras que los interlinguales representaron apenas 15,3 % .
	Flórez , 2015	Comprobó que los tipos de bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado correlacionaban con la densidad interferencial (lexical, morfológica y sintáctica) en las producciones escritas de estudiantes universitarios mejicanos de inglés de nivel avanzado.

A partir de los planteamientos de Weinreich (1953) alrededor de la tipología bilingüe coordinado/compuesto/subordinado, surgen diversos modelos que tratan de explicar la relación entre signo y significado en la organización mental de las dos lenguas en el hablante bilingüe. Sánchez-Casas (1999), en su recorrido histórico por los distintos modelos de organización de la memoria bilingüe, sostiene que el primer modelo fue sugerido por Ervin y Osgood (1954), quienes incorporaron ideas similares a las de Weinreich aunque fusionaron el bilingüismo amalgamado y el subordinado en el compuesto. Entre los estudios que en la década de los ochenta, se basan en la tipología de Weinreich se encuentra el de Potter et al. (1984), quienes propusieron el modelo de la asociación de palabras (subordinado) y el modelo de la mediación conceptual (compuesto). En el primer modelo, la L2 del sujeto se conecta con la L1 en el nivel lexical (forma ortográfica y fonológica de las palabras) al activarse las traducciones equivalentes en L1 y en el segundo no hay conexión léxica directa entre L1 y L2, sin embargo ambas estarían conectadas a una representación conceptual común (ligada al significado de las palabras) a la que tendrían acceso de manera independiente.

Para probar sus modelos, Potter et al. (1984) realizaron sendos experimentos en estudiantes chinos universitarios bilingües (cantonés-inglés) competentes en su L2 y en estudiantes estadounidenses de secundaria de nivel incipiente en francés L2 mediante tareas con medida de tiempo de reacción, de nombrar dibujos y tareas aprendizajes de traducción y de categorización de imágenes y palabras. Los

resultados confirmaron la hipótesis de mediación conceptual independientemente del grado de competencia del sujeto en la L2, ya que los sujetos tradujeron de la L1 a la L2 a través de la representación conceptual común en tiempos muy similares, pero contradijeron la hipótesis de la asociación de palabras, ya que no hubo evidencia de asociación directa de las palabras de ambas lenguas en los dos grupos de estudiantes.

A diferencia de los resultados de Potter et al. (1984), otras investigaciones evidenciaron una relación entre la forma de acceder a las representaciones conceptuales de las palabras de la L2 y el nivel de competencia alcanzada en L2, lo que se denominó hipótesis del desarrollo, validada por diferentes estudios (Kroll, 1993; Talamas, Kroll y Dufour, 1999, Kroll y Groot, 1997). En esta línea, Chen y Leung (1989) demostraron que el nivel de competencia determinaba el patrón de resultados en un grupo de estudiantes universitarios en formación bilingüe chino-inglés, de competencia incipiente en inglés L2 (estado inicial de aprendizaje), y en otro grupo de alta competencia en L2. Los sujetos con mayor competencia en L2 confirmaron la hipótesis del modelo de mediación conceptual de Potter, mientras que los resultados de los de menor competencia apoyaron el modelo de asociación de palabras.

En la década de los noventa, a partir de estos resultados que relacionaban nivel de competencia y el tipo de organización léxica mental se propuso el modelo jerárquico revisado (Kroll y Stewart, 1994), el cual en opinión de Guasch (2011) ha sido el más utilizado en la investigación sobre la organización de la memoria léxica bilingüe en los últimos 15 años. Este modelo señala que en las etapas iniciales del aprendizaje de la L2, en donde las conexiones de la L2 con el nivel conceptual están poco desarrolladas, los sujetos harían conexiones entre el léxico de la L2 y L1 siguiendo una ruta léxica que relacionaría los rasgos ortográficos y fonológicos de las palabras, mientras que a medida que perfeccionan su competencia lingüística recurrirían más a la ruta conceptual, mediante conexiones directas entre el léxico de la L2 y el nivel conceptual.

Diversas investigaciones confirman la hipótesis del modelo jerárquico revisado en el sentido de demostrar que si las conexiones conceptuales son más fuertes para la L1 que para la L2 es probable que se requiera mediación conceptual, mientras que la traducción de L2 a L1 se haría más rápido por vía lexical, ya que las asociaciones léxicas de L2 son más fuertes con la L1 que a la inversa. Así, De Groot y Hoeks (1995), mediante tareas de traducción de palabras concretas y abstractas, verificaron que el acceso a las palabras de la L2 se daba a través de la representación conceptual común en sujetos trilingües (holandés L1, inglés L2, francés L3) con diferente grado de dominio de la segunda lengua, siendo el francés la lengua más débil. Los resultados revelaron, más en inglés L2 que en francés L3, que los sujetos competentes eran más rápidos en traducir palabras concretas que abstractas, e interpretaron esa diferencia como reflejo del mayor grado de enmascaramiento conceptual en el caso de las palabras concretas. Además, los sujetos se apoyaron más en las conexiones conceptuales para acceder a las representaciones de las palabras de la L2 a medida que aumentaba su competencia en dicha lengua. Para Kroll (1993) estas conexiones se mantienen activas, lo cual evidenció en los sujetos con buen nivel de dominio en las dos lenguas, quienes traducían de L2 a L1 más rápido que de L1 a L2.

Apoyando los resultados anteriores, Brauer (1998) examinó, mediante una prueba de efecto Stroop, en bilingües inglés-alemán e inglés-griego de alto y bajo nivel de lengua, el papel de la competencia lingüística y la similitud de las lenguas en los patrones de interferencia intralingual e interlingual. El estudio concluyó que la estructura de las representaciones lexicales bilingüe depende del nivel de competencia y de la similitud entre L1 y L2; que los individuos de baja competencia en L2 hacen asociaciones directas entre las palabras de las dos lenguas, generando así más interferencias intralinguales en las respuestas en L1 y más interferencias interlinguales en las respuestas en L2. Igualmente, confirmó que una alta competencia lingüística genera más interferencias intralinguales en las respuestas en ambas lenguas, soportando el modelo de mediación conceptual. Se demostró también que los bilingües de lenguas similares cambian de una

estrategia de traducción a una estrategia de múltiple acceso entre las palabras en las dos lenguas, mientras que en lenguas disímiles, a medida que mejoran en la L2 cambian de una estrategia de traducción a una de mediación conceptual.

Sin embargo, Sánchez-Casas (1999) reporta que otros autores (La Heij, Kerling y Van der Velden, 1996) habían controvertido la asimetría de la traducción de las dos lenguas al verificar que tanto la traducción de L1 a L2 y viceversa se veían afectadas de la misma manera por manipulaciones de carácter semántico, contradiciendo la propuesta del modelo jerárquico de que la traducción de L2 a L1 utiliza siempre la ruta léxica. Igualmente, registra que De Groot, Dannenburg y Van Hell (1994) demostraron que en tareas de traducción oral y de reconocimiento de traducción, la manipulación de distintas variables relacionadas con el significado, entre ellas la concreción o la disponibilidad contextual, afectaba en ambas direcciones (de L1 a L2 y viceversa) en grupos de sujetos bilingües con distintos grados de dominio de la lengua. Esto sugeriría que no se puede generalizar a cualquier circunstancia la asimetría que propone este modelo, ya que investigaciones como la de Altarriba y Mathis (1997) encontraron que sujetos bilingües competentes y monolingües en etapas iniciales de aprendizaje de la L2 mostraron efectos Stroop importantes tanto en cada una de las lenguas como entre lenguas, lo que confirma la codificación conceptual de las palabras, siendo posible que las conexiones conceptuales con las palabras de la L2 se formen en etapas iniciales de la adquisición de las lenguas.

En esta misma línea crítica, estudios más recientes han cuestionado las predicciones derivadas del modelo jerárquico. Así, Guasch (2011) sostiene que este modelo poco tiene en cuenta el contexto y la edad de adquisición, y no hace ninguna propuesta acerca de la organización del nivel semántico/conceptual de las palabras. Por lo tanto, tampoco permite hacer ninguna predicción del grado de relación semántica entre palabras, ni de ninguna otra variable referente a las palabras (ej.: concreción vs. abstracción, un significado vs. múltiples significados, etc.). Pese a ello, expresa el mismo Guasch, en su tesis doctoral, que más de

medio centenar de investigaciones, en las tres últimas décadas, se han apoyado en el modelo jerárquico revisado y en el de rasgos distribuidos, hecho que sugiere el dinamismo de la investigación en este campo y la vigencia de tales modelos. Tres problemáticas resaltan en estos estudios: el acceso al nivel conceptual desde la L2, la asimetría en el acceso conceptual y la influencia del grado de relación semántica entre palabras en el uso de las conexiones léxicas y conceptuales en el bilingüe.

Dado que estos modelos de naturaleza jerárquica se centraron en determinar el tipo de conexiones que se establecen entre las representaciones de las palabras y los conceptos en la memoria léxica bilingüe, los instrumentos más utilizados son las tareas de traducción, de decisión léxica y semántica. En sí, las investigaciones orientadas por esos modelos no abordaron cómo se accede a ambos tipos de representaciones en las dos lenguas durante el procesamiento lingüístico. Por ello, de esta limitación nacen cuatro modelos de organización cognitiva bilingüe a partir de los años noventa: el modelo de rasgos conceptuales de De Groot (1992), el modelo de rasgos conceptuales- versión ampliada de De Groot y Kroll (1997), el modelo bilingüe de activación verificación (BAV) y el modelo bilingüe de activación interacción (BIA) de Grainger (1993), cuyo eje común es el análisis de la vía de acceso a las representaciones conceptuales y lexicales. De acuerdo con Signoret (2013), el modelo de rasgos conceptuales de De Groot (1992) y el BAV comparten la propuesta de que las representaciones de las dos lenguas del sujeto bilingüe son locales e independientes, mientras que el modelo de rasgos conceptuales ampliado (De Groot y Kroll, 1997) y el BIA conceptúan que las representaciones lexicales de las dos lenguas están interconectadas.

En el contexto de la formación bilingüe escolarizada, algunas investigaciones más recientes retoman elementos teórico-metodológicos inspirados en los modelos de la organización cognitiva bilingüe. Así, Guasch (2011) estudió, entre otras variables, cómo se establecen las conexiones entre las representaciones léxicas y semántico/conceptuales en aprendices de segunda lengua y en bilingües

competentes castellano-catalán. El estudio concluyó, entre otras cosas, que los bilingües muy competentes acceden directamente al nivel conceptual de sus dos lenguas, pero también utilizan la ruta lexical, mientras que los aprendices principiantes son capaces, aunque de forma limitada, de utilizar la ruta conceptual. Esto indicaría que se necesitaría cierto nivel de competencia para alcanzar una mediación conceptual firme desde la L2. Por otra parte, Reyes (2005) relaciona los niveles lexical y sintáctico, enfoque menos frecuente en los estudios de la organización cognitiva bilingüe, los cuales enfatizan en el nivel lexical. Dicha autora examinó, mediante una prueba de juicios de gramaticalidad aplicada a 45 estudiantes mexicanos universitarios de diferente nivel de aprendizaje, el grado de interferencia interlingüística en las propiedades sintácticas de los verbos y su relación con la competencia de los aprendices de la L2 y la novedad o familiaridad de los verbos que presentan dicha influencia. Comprobó que, tanto el nivel de la competencia en L2 como los verbos nuevos para el estudiante, impactaban el grado de interferencia interlingüística.

Bajo una óptica contrastiva, algunas investigaciones propenden por la implementación de mecanismos y estrategias que fortalezcan la conciencia lingüística y los procesos de formación bilingüe, examinando la producción escrita bilingüe a partir de las interferencias interlingüísticas. Entre tales estudios se encuentra el de Flórez (2015), quien identificó y relacionó, entre otros aspectos, los tipos de bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado con la densidad interferencial (lexical, morfológica y sintáctica) en las producciones escritas de estudiantes universitarios mejicanos de inglés de nivel avanzado. Los resultados comprobaron la hipótesis de que a menor grado de densidad interferencial mayor desarrollo de un bilingüismo coordinado; y que a mayor densidad interferencial mayor desarrollo de un bilingüismo compuesto o subordinado. En esta línea, Segovia (2008) estudió los efectos de la segunda lengua en la escritura de cartas y ensayos en lengua materna de sujetos bilingües español-inglés (5º, 8º y 11º grados) de un programa de inmersión temprana en inglés. Los resultados demostraron que el dominio del inglés L2 influyó en el conocimiento del español

lengua materna a nivel gráfico-fonético, léxico-semántico y morfológico-sintáctico y que tal influencia respondía a procesos cognitivos integradores bidireccionales en la escritura bilingüe.

También hacen parte de la revisión de la literatura de la variable organización cognitiva, otras investigaciones que, a partir del concepto de interlengua o desde la pedagogía del error, examinan los fenómenos interlinguales/interlingüísticos e intralinguales/ intralingüísticos, en especial la transferencia positiva y negativa (interferencia), como estrategias de aprendizaje y de comunicación (Selinker, 1992; Alexopoulou, 2010; Signoret, 2013). Otros estudios revisados se centran en el tema de la interferencia pragmática (Escandell, 2009; Blum-Kulka, House y Kasper, 1989). Además de proporcionar soporte teórico a esta variable neurolingüística, tales investigaciones aportaron, con sus tipologías de estrategias/errores interlinguales e intralinguales, a la construcción del instrumento de identificación de la tipología bilingüe coordinado/compuesto/subordinado utilizado en este estudio.

De acuerdo con la revisión de la literatura anteriormente expuesta, y con los planteamientos de Guasch (2011) en el sentido de la vigencia de las hipótesis de la asociación de palabras y de la mediación conceptual, las cuales se basan en la tipología de Weinreich (1953), es que se dirige el aporte de esta tesis doctoral al vincular esta variable neurolingüística, cuyo interés fue entonces retomar la tipología propuesta por Weinreich (1953) para indagar cómo la organización cognitiva bilingüe del sujeto □ que podría fluctuar entre un bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado □ se reflejaría en el uso de la L2, más específicamente, en su competencia argumentativa escrita en inglés, y la posible influencia que el español LM pudiera en ésta tener. En este sentido, se identificaron en el texto argumentativo escrito elementos, no sólo lexicales sino morfosintácticos, que a modo de marcas interlinguales lingüísticas (transferencia, interferencia, cambio de código, etc.) o pragmáticas (modalización asertiva, apreciativa y deóntica) y de marcas intralinguales (paráfrasis, circunlocución,

generalización, ignorancia en la restricción de la regla, etc.), sirvieron como indicadores de la organización cognitiva del sujeto en formación bilingüe.

2.3 ESTUDIOS SOBRE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA BILINGÜE EN CONTEXTO UNIVERSITARIO

Como se expuso en el planteamiento del problema, los estudios alrededor de la competencia argumentativa escrita bilingüe se han desarrollado bajo diferentes enfoques teóricos: lingüístico, psicolingüístico, sociolingüístico y pedagógico. Desde la retórica contrastiva se han utilizado igualmente diversos enfoques metodológicos, esencialmente los diseños interindividual e intraindividual para comparar la producción escrita bilingüe. Igualmente se han implementado diseños que analizan sólo la producción escrita en L2 u otros que contrastan la escritura en lengua materna de bilingües y monolingües. Estos enfoques teóricos y metodológicos se evidenciaron en la revisión de la literatura de esta variable a nivel de la formación bilingüe universitaria, como se compendia en la Tabla 3.

Tabla 3. Antecedentes de la variable competencia argumentativa escrita en la formación bilingüe universitaria.

Autor	Enfoque teórico				Metodología
	Lingüístico	Psicolingüístico	Pedagógico	Sociolingüístico	
Liu y Furneaux, 2014	La organización discursiva en textos argumentativos (TA) en LM (inglés/chino) de nativos chinos y británicos y estudiantes de EFL.				Interindividual e intraindividual
Guanfang, 2012	La fuerza de la voz autoral en TA en inglés				Perspectiva de la L2
Galindo y Moreno, 2012		Impacto del bilingüismo en TA de bilingües en comparación con monolingües			Interindividual
He y Chang, 2011		Relación entre teoría de las metas de aprendizaje, uso de estrategias de escritura y calidad de TA en L2	Reflexión proceso escritura a través de los protocolos en voz alta		Perspectiva de la L2
Salazar y Verdaguer, 2009	Uso de expresiones modales (verbos lexicales polisémicos) en TA en inglés de estudiantes nativos y no nativos.				Interindividual
Liao y Chen, 2009	Estrategias para la escritura argumentativa en textos chinos y anglófonos		Análisis de manuales de composición para secundaria y universidad		Interindividual
Nilforooshan y Afghari, 2007		El efecto de la DC ⁹ y la IC en textos narrativos y argumentativos en inglés.			Perspectiva de la L2
Liu y Braine, 2005	Uso de dispositivos de cohesión de TA en inglés				Perspectiva de L2
Hirose, 2003	La organización discursiva en TA en L2				Intraindividual

⁹ La DC (dependencia de campo) y la IC (independencia de campo) como categorías de estilos cognitivos.

Dong, 1999				La influencia cultural del pensamiento y la escritura argumentativa en L1 sobre la escritura argumentativa en inglés L2 de estudiantes de diverso origen étnico.	Intraindividual
Beaubien, 1998	La argumentación silogística		Intervención pedagógica		Intraindividual

Bajo un enfoque lingüístico, combinado con un enfoque pedagógico, y con un diseño intraindividual, Beaubien (1998) verificó, en Estados Unidos, que, después de una intervención pedagógica basada en la argumentación silogística, un grupo de estudiantes universitarios de diverso origen étnico de inglés L2 mejoró la cohesión y la coherencia en textos argumentativos en comparación con otro grupo que no recibió tal intervención. Asimismo, en Japón, con un diseño intraindividual, Hirose (2003) comparó, mediante el *ESL Composition Profil* y de una escala evaluativa en L1 (Sasaky y Hirose, 1999), la organización discursiva argumentativa escrita de estudiantes universitarios de inglés intermedio, encontrando que, independientemente de la lengua, éstos utilizaron un patrón organizacional deductivo, más en L2 que en L1; que los puntajes de calidad organizacional estarían más relacionados con factores ajenos a la escogencia de un patrón deductivo o inductivo. En general, los estudiantes prefirieron en LM y LE los esquemas explicativos deductivos a las especificaciones, tal vez debido a la influencia de la instrucción recibida en L2, a la menor exigencia de la explicación o a cuestiones de tiempo de la prueba. Las oraciones conclusivas estuvieron más presentes en L1 que en L2 y se reflejó en la L2 una mayor conciencia de la estructura de la escritura argumentativa.

De igual manera, bajo un enfoque lingüístico textual, en China, Liu y Braine (2005), desde la perspectiva de la L2, investigaron el uso de dispositivos de cohesión de textos argumentativos en inglés, evaluados mediante rúbricas holísticas del *Tsinghua English Proficiency Test I*. Se evidenció correlación entre

calidad de la escritura y dispositivos de cohesión; siendo los dispositivos lexicales (repetición, sinónimos y antónimos) más utilizados como mecanismo de cohesión y que, debido tal vez a la baja competencia en inglés, o al poco entrenamiento escrito, el uso de pronombres, artículos, comparativos y elementos lexicales era problemático. También en China, Liao y Chen (2009), combinando el enfoque lingüístico y el pedagógico con un diseño interindividual, compararon las estrategias para la escritura argumentativa en manuales de composición chinos y anglófonos para secundaria y universidad. Los resultados mostraron similitudes (naturaleza argumentativa persuasiva, uso de estrategias como hipótesis, citación de autoridades, experiencias personales, emotividad, analogías, patrones organizacionales tanto deductivos como inductivos) y diferencias (los anglófonos consideran más la audiencia, utilizan datos estadísticos y científicos, los chinos recurren más a la historia y frases célebres, respondiendo a lógicas no occidentales con dispositivos de abstracción, categorización y relaciones diferentes (Holloway, 1981). De otra parte, en España, Salazar y Verdaguer (2009), mediante diseño interindividual, analizaron el uso de expresiones modales (verbos lexicales polisémicos) en un corpus de textos argumentativos en inglés de estudiantes nativos estadounidenses y no nativos filipinos y españoles. Los resultados revelaron, entre otros, que ninguno de los tres grupos tiene un extenso repertorio de verbos lexicales y que dependen de verbos muy utilizados en la expresión oral (sentir, parecer, pensar, conocer, etc.).

Con base en el análisis del discurso, y enfocada sólo a la L2, en China, Guanfang (2012) mediante una rúbrica analítica midió la fuerza de la voz autoral en textos argumentativos en inglés en 400 muestras escritas del TOEFL. Considerando la poca rigurosidad académica de estos escritos y que la competencia en L2 varía, se observó la ausencia de elementos de mayor complejidad en la interacción escritor-lector (comentarios personales, conocimiento compartido, preguntas a la audiencia). Concluye que la habilidad de imprimir fuerza a su voz autoral en la escritura argumentativa dependería tal vez de su competencia lingüística general, en especial sintáctica. Finalmente, bajo el enfoque lingüístico, también en China,

Liu y Furneaux (2014), cruzando un diseño interindividual y uno intraindividual, contrastaron la organización discursiva en un texto argumentativo en LM (inglés/chino) por estudiantes de pregrado nativos británicos y nativos chinos, escritores competentes. Dichos textos se contrastaron con dos textos argumentativos escritos en inglés y chino por estudiantes de inglés lengua extranjera (EFL). Los resultados, obtenidos mediante rúbricas oficiales (*NACFIT versión 2004, NEEA versión 2008*), constataron que los participantes chinos y anglófonos expresaron explícitamente la declaración de tesis. En general, los chinos la ubicaron en posición inicial (deducción) mientras que los anglófonos al final del texto (inducción), contraviniendo otros resultados anteriores (Wang, 2003; Cai, 2007). Tal resultado sugeriría, según los investigadores, que las prácticas discursivas argumentativas en diferentes lenguas y culturas tienen una naturaleza dinámica que desafía cualquier visión estática de la escritura.

Entre los estudios de enfoque psicolingüístico, en Irán, Nilforooshan y Afghari (2007), desde la perspectiva de los estilos cognitivos, exploraron, mediante el *Group Embedded Figures Test*, el efecto de la dependencia (DC) e independencia de campo (IC) sobre el desempeño escrito narrativo y argumentativo en inglés de estudiantes de desigual competencia en L2. El análisis de los textos, mediante rúbrica holística, evidenció que los IC superaron a los DC, reflejando un mejor desempeño en su razonamiento deductivo, analítico y racional; su capacidad para seleccionar, reestructurar y esquematizar ideas, para recuperar información, lo cual se dificulta a los DC, de razonamiento inductivo (Allami y Salmani-Nodoushan, 2007). Ello explicaría, según Nilforooshan y Afghari (2007), por qué los IC superaron significativamente a los DC en la habilidad escrita narrativa, mas no en la habilidad argumentativa.

En China, He y Chang (2011), bajo una visión psicolingüística y pedagógica, desde la teoría de las metas de aprendizaje, relacionaron perfiles de metas (de dominio, de desempeño, de dominio y desempeño), uso de estrategias de escritura y calidad escrita de ensayos argumentativos elaborados por tres grupos

de estudiantes de inglés L2 utilizando el método de protocolos en voz alta. Los tres grupos utilizaron mayormente estrategias de revisión, monitoreo y compensación, en especial el grupo que manejó simultáneamente metas de dominio y de desempeño, el cual escribió los ensayos de mejor calidad. Por último, bajo un diseño interindividual, Galindo y Moreno (2012) compararon estudiantes bilingües de un programa de lenguas extranjeras con estudiantes adscritos a programas universitarios cuya lengua de instrucción es sólo el español. Se confirmó que la formación universitaria bilingüe de la edad adulta no afecta negativamente la producción argumentativa escrita en español LM, corroborando de paso el efecto positivo del bilingüismo sobre la reflexión y manipulación del lenguaje, las habilidades metalingüísticas, la cognición en general, la comprensión y la producción escrita.

Mucho menos frecuentes, entre los estudios de enfoque sociolingüístico, Dong (1999) examinó, en Estados Unidos, la influencia cultural del pensamiento y de la escritura argumentativa en L1 sobre la escritura argumentativa en inglés L2 de estudiantes de diverso origen étnico. Entre otros resultados, se evidenció diferencias entre elementos retóricos en inglés y en las lenguas nativas de los estudiantes, que podrían impactar su escritura en L2. Así, a algunas culturas como la china y la bangladeshí se les dificulta optar por una sola posición (estar en acuerdo/descuerdo), pues consideran lo positivo y lo negativo en una situación. Por otra parte, en el modelo argumentativo occidental se espera que se fije con prontitud la tesis en la introducción, lo cual en otras culturas se dilata apelando a la historia (chinos y coreanos) o a marcos histórico-políticos (rusos). Asimismo, mientras la comunidad académica occidental valora la especificidad y la concreción al argumentar con detalles e ideas, culturas como la griega los evitan para no aburrir al lector con información compartida culturalmente o, como la bangladeshí, que prefiere dejar las inferencias al lector. Por último, los estudiantes coreanos temen que, por desconocimiento de su cultura, sus ejemplos pudieran no ser comprendidos en un contexto occidental.

Una mirada global a los resultados de las anteriores investigaciones sobre competencia escrita argumentativa en contexto de formación bilingüe universitaria, deja entrever ciertas líneas generales:

- El enfoque teórico más utilizado para evaluar el desempeño argumentativo escrito bilingüe es el lingüístico. Se interesa por variables de tipo discursivo y pragmático (cohesión y coherencia, organización discursiva, fuerza de la voz autoral y modalización). La perspectiva psicolingüística, menos frecuente, se asocia a variables, tales como estilos cognitivos, metas y estrategias de aprendizaje de la escritura argumentativa, efectos cognitivos del bilingüismo sobre la argumentación. El enfoque sociolingüístico, de menor trayectoria, se relaciona con variables como la influencia cultural argumentativa en L1 sobre la argumentación en L2. El enfoque pedagógico se combina con el enfoque lingüístico o con el psicolingüístico, interesándose por los procesos escriturales.
- En general, la evaluación de la competencia argumentativa escrita bilingüe se centra en la escritura en L2 (54%). Ello indicaría, en los investigadores, una preocupación más marcada por los procesos de adquisición y uso de la L2 y menos por su interacción con la L1, reflejando una concepción fragmentaria del sujeto bilingüe. Las investigaciones muestran preferencias por el esquema organizativo deductivo tanto en estudiantes de origen occidental como oriental (Beaubien, 1998; Hirose, 2003; Liu y Furneaux, 2014). Sin embargo, este patrón puede variar (Liu y Furneaux, 2014), sugiriendo la versatilidad y dinamismo de las prácticas discursivas argumentativas. Asimismo, el análisis de materiales didácticos argumentativos anglófonos y de otras culturas evidencia similitudes en la organización discursiva (Liao y Chen, 2009). En contraste, algunas particularidades culturales en la forma de pensar y argumentar en L1 pueden entrar en conflicto con el modelo de argumentación que se implementa en L2 (Dong, 1999).

- Finalmente, el nivel de competencia general de L2 podría ser responsable de dificultades en la competencia escrita argumentativa (problemas de modelización, ausencia de elementos de interacción con la audiencia) (Liu y Braine, 2005; Guanfang, 2012). Incluso, en nativos se observaría también pobreza lexical (Salazar y Verdaguer, 2009). No obstante, el enfoque psicolingüístico seguiría corroborando los beneficios del bilingüismo sobre la competencia argumentativa del sujeto bilingüe en su L1 en la educación superior (Galindo, 2012), y desde las diferencias individuales se confirmaría que los estilos cognitivos (Nilforooshan y Afghari, 2007) y la fijación personal de metas de aprendizaje (He y Chang, 2011), incidirían en la calidad de la competencia argumentativa escrita.

CAPÍTULO 3: EL BILINGÜISMO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Dado que esta tesis doctoral se enmarca en los campos del bilingüismo, en particular en el contexto escolar, en este capítulo se abordarán diversas temáticas con él relacionadas: 1) El concepto y la investigación en bilingüismo. 2) El bilingüismo desde la perspectiva psicolingüística, 3) Variables de estudio del bilingüismo, 4) El bilingüismo escolar y la formación bilingüe.

3.1 EL CONCEPTO Y LA INVESTIGACIÓN EN BILINGÜISMO

Las múltiples situaciones bajo las cuales se origina el contacto de lenguas y culturas, sea en su dimensión individual o en su dimensión social (Hamers y Blanc, 2000), y las diversas disciplinas desde las cuales éstas se estudian conllevan igualmente a la diversidad de definiciones y de abordajes investigativos sobre el bilingüismo. Así, entre los años 30 y 70 del siglo pasado, algunas definiciones de bilingüismo oscilan entre las posturas maximalistas y minimalistas. La primera, liderada por Bloomfield (1935), sugiere que el sujeto bilingüe es aquel que usa la segunda lengua con la misma competencia que su lengua materna, suponiendo un dominio nativo de la L2. La segunda, con Macnamara (1967) a la cabeza, defiende que, además de su lengua materna, es suficiente con que el individuo posea una competencia mínima en una segunda lengua, en una de las habilidades lingüísticas (comprender, hablar, leer o escribir), para declararlo como bilingüe. Es decir que, bajo la postura minimalista, cualquiera que pudiera emitir una frase o leer un párrafo en una segunda lengua podría ser considerado bilingüe.

Paradis (2004) plantea que en medio de tales posturas extremas, surge una serie de definiciones que toman como referencia el continuum de proficiencia, desde el ambilingüismo (alta competencia nativa en ambas lenguas) o equilingüismo

(competencia balanceada en ambas lenguas independientemente del grado de proficiencia) hasta el semilingüismo (baja competencia en las dos lenguas, a las cuales apela el individuo para poder expresarse). Superando las anteriores posiciones, otros autores ven el bilingüismo con un carácter integral en reacción a la visión monolingüe del bilingüismo que considera que el bilingüe debería tener dos competencias lingüísticas separadas y aisladas, es decir dos monolingües en una persona. En esa línea de pensamiento, Grosjean (1982, 2008) propone una visión holística del bilingüismo, en la cual el bilingüe es un interlocutor completamente competente que en su vida cotidiana usa dos o más lenguas de acuerdo con unas necesidades específicas contextuales. Bajo esta óptica, el bilingüe, en tanto comunicador humano, desarrollaría una competencia comunicativa suficiente para la vida diaria; una competencia comunicativa en dos lenguas comparable al mayor desarrollo de las distintas destrezas lingüísticas en el uso de una de las dos. En concepto de Grosjean, dicha competencia no podría ser evaluada correctamente a través de una sola lengua sino que debería ser estudiada a través del repertorio lingüístico total que usa el bilingüe en su vida diaria, de manera a lograr una comparación más justa entre bilingües y monolingües en términos de aspectos tales como la competencia y la actuación lingüísticas, el aprendizaje lingüístico, etc. Tal definición implicaría el hecho de poder comunicar en una segunda lengua de acuerdo con un contexto y el reconocimiento de la posibilidad de una competencia no igualitaria en ambas lenguas.

En esta dirección integradora, Hamers y Blanc (2000) consideran que el bilingüismo es el estado de una comunidad lingüística, en donde dos lenguas están en contacto, siendo posible utilizar los dos códigos en la misma interacción y en donde un gran número de personas son bilingües, lo que equivale a un bilingüismo social. Estas dos autoras proponen el término de bilingüidad para referirse al bilingüismo individual como “el estado psicológico de un individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación social” (2000: 6). El reconocimiento del carácter social e individual del bilingüismo

conduce entonces, según las autoras, a un abordaje de este fenómeno a nivel individual, interpersonal, intergrupar y social.

Como se observa en estas posturas, y retomando a Galindo et al. (2013), el concepto y la investigación sobre bilingüismo han estado, históricamente, atravesados por visiones fragmentarias, e incluso sectarias, que han hecho énfasis en uno de los tres aspectos que lo definen como manifestación humana: lo lingüístico (Halliday, 1975), lo psicolingüístico (Cummins, 1983; Bialystok, 2003; Galindo, 2009) o lo sociolingüístico (Wei y Moyer, 2008; Baker, 2011). En este sentido, diferentes modelos, inspirados ya sea en la lingüística, la psicolingüística, la neurolingüística o la sociolingüística, han explicado el procesamiento de las lenguas en contacto en el sujeto bilingüe, como analiza Walters (2005) de manera crítica.

En primer lugar, Walters (2005) menciona los modelos de corte lingüístico estructuralista, entre ellos, el modelo del marco de la lengua matriz (Myers-Scotton, 1993), el modelo de Clyne (1967, 2003) y el modelo de Auer (1984). El primero combina factores macro-sociales con fenómenos lingüísticos en un marco único, centrándose en fenómenos lingüísticos como la alternancia de código, la erosión y pérdida de la lengua nativa o materna en contextos de inmigración. El segundo, el modelo de Clyne, hace énfasis en fenómenos, tales como la transferencia, la convergencia, la activación, la desactivación en el contacto de lenguas y su procesamiento. El tercero se origina en el análisis conversacional de Auer (1984, 1995), quien investiga la alternancia de códigos a través de los turnos de habla y teniendo en cuenta aspectos socio-pragmáticos del uso de las lenguas en contacto. Según Walters, este modelo supera el estructuralismo de Myers-Scotton y de Clyne en su alcance analítico y en términos de la motivación del hablante; además considera elementos nocionales-funcionales como los participantes, los eventos, el tópico y la negociación en la escogencia de las lenguas.

En segundo lugar, reporta Walters (2005), los modelos etnográficos del bilingüismo, entre ellos el modelo de Rampton (1995, citado en Walters, 2005) y el modelo de Zentella (1997, citado en Walters, 2005) que se desarrollan bajo una visión sociolingüística. Tales modelos recurren, de manera extensiva, a la observación etnográfica y al análisis del discurso para estudiar, en jóvenes escolarizados y en niños de comunidades multilingües y multiétnicas, fenómenos como la alternancia de códigos y el cruce de lenguas (*language crossing*). Ambos modelos ofrecen un andamiaje teórico y empírico a temas relacionados con roles sociales e información lingüística en el nivel micro-social. De ahí que Rampton, por ejemplo, combine detallados análisis fonéticos y prosódicos, soportados en datos cuantitativos, con abstractos constructos pragmáticos y sociológicos.

En tercer lugar, Walters (2005) registra los modelos psicolingüísticos y neurolingüísticos de la producción bilingüe que resume en tres generaciones de investigaciones sobre la arquitectura de la memoria bilingüe y sus relaciones entre las palabras y los conceptos en diferentes niveles del procesamiento de las lenguas en contacto. Entre dichos modelos se encuentran el modelo de asociación de palabras, el modelo de la mediación conceptual y el modelo jerárquico revisado de Kroll y Stewart (1994); el modelo de los rasgos conceptuales de Kroll y De Groot (1997). Además de los mencionados modelos, Walters resalta el modelo del control inhibitorio propuesto por Green (1986, 1993, citado en Walters, 2005), el cual sugiere que el cerebro bilingüe desactiva la lengua que no es relevante en el intercambio comunicativo mediante las mismas funciones ejecutivas que se utilizan para controlar la atención y la inhibición. Igualmente, entre los modelos psicolingüísticos Walters presenta el modelo computacional de Grosjean (1997), que se basa en la noción de modos de habla: el modo bilingüe (las dos lenguas están activadas), y el modo monolingüe (una lengua está activada y la otra desactivada). De acuerdo con las necesidades comunicativas, el sujeto bilingüe decidiría qué modo de activación implementaría en la interacción.

Por otra parte, desde una visión neurolingüística del bilingüismo, Paradis (2004) sostiene que mientras la competencia lingüística en L1 se adquiere de manera incidental e implícita, apoyada en la memoria procedimental (hemisferio cerebral derecho), el aprendizaje de la L2 en contexto escolar se da de manera explícita y consciente soportada en la memoria declarativa (córtex). Por ello, según Paradis, si bien, en la formación bilingüe escolar, se puede lograr alguna competencia lingüística implícita, ésta depende en gran medida del conocimiento metalingüístico explícito. Además de adquirir la competencia lingüística (fonética, morfología, sintaxis y semántica), el bilingüe debe desarrollar la competencia pragmática, apoyada por las áreas del hemisferio derecho, a lo cual contribuye la motivación y el afecto.

Otros autores, desde una perspectiva interdisciplinaria, han buscado trascender la fragmentariedad en el estudio del bilingüismo. Así, Walters (2005) propone un modelo que integra parámetros socio-pragmáticos y psicolingüísticos. Este autor parte de varias presuposiciones. Principalmente, que un modelo de producción monolingüe no puede explicar en su totalidad el procesamiento bilingüe, ya que la alternancia de códigos, la interferencia y la traducción son fenómenos únicos del bilingüismo que reflejan una experiencia sociopragmática y unos procesos mentales más complejos que los que se pondrían en juego en la situación monolingüe. Además, que la investigación psicolingüística del habla bilingüe debería tener como punto de partida el procesamiento de aspectos de los fenómenos sociales como la identidad y la pragmática y no la estructura del léxico y la relación lema-lexema. El modelo del procesamiento bilingüe de Walters está conformado por dos módulos informativos: 1) el módulo de información para la elección de la lengua, que selecciona, regula y recupera información de elementos de L1 y L2, tales como la identidad, el contexto/género, las intenciones, la morfosintaxis, el léxico, la fonología, el discurso, 2) el módulo de información afectiva, que selecciona, regula y recupera información emocional y la pone a disposición de otros componentes del procesamiento del lenguaje.

En esta misma vía interdisciplinar, Galindo et al. (2013) definen el bilingüismo como el uso de una o más lenguas adicionales a la lengua materna y como expresión natural del desarrollo lingüístico del ser humano, sugiriendo una perspectiva de comprensión del bilingüismo soportada en una visión psicopsicolingüística y multidimensional. La perspectiva teórica de estos autores propone que el estudio de la habilidad psicológica del ser humano para acceder y usar varios códigos lingüísticos, es decir, el bilingüismo, debería combinarse con el estudio de variables sociolingüísticas relacionadas con las normas culturales y el contexto en que se desenvuelven los sujetos bilingües. De igual manera, sostienen estos autores que la decisión de elegir qué lengua usar en un intercambio comunicativo constituiría una habilidad mediada por la "(...) conciencia de los significados socioculturales, políticos e ideológicos que conlleva el uso de sus lenguas en un determinado contexto" (Galindo et al., 2013: 78), lo que Walsh (1991) denominara bilingüismo crítico.

Desde esta tesis doctoral se considera que cada uno de los enfoques bajo los cuales se ha estudiado el bilingüismo es pertinente si se considera su naturaleza psicolingüística y sociolingüística. Por ello, la comprensión holística del bilingüismo sólo podría provenir de un enfoque que aporte, desde el cruce de miradas de estas disciplinas del lenguaje, al análisis e interpretación de las distintas variables lingüísticas, psicológicas y sociales que intervienen en el contacto de lenguas a nivel social e individual. Es decir, la conciencia de la multidimensionalidad del bilingüismo, dada la potencial influencia que, sobre el sujeto y la comunidad bilingüe, tienen las dinámicas sociales, económicas, históricas, políticas y culturales que permean las interacciones bilingües en el mundo interconectado actual.

Teniendo en cuenta que esta investigación se encuadra en términos teóricos principalmente en la psicolingüística, si bien se reconoce el papel que los factores socioculturales juegan en la comprensión del bilingüismo, se presentan a

continuación algunos planteamientos sobre las características de esa ciencia del lenguaje que sustenta teóricamente la investigación.

3.2 EL BILINGÜISMO DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA

Desde la psicolingüística, ciencia interdisciplinaria experimental del lenguaje y ciencia cognitiva, el sujeto bilingüe ha sido estudiado en relación con la adquisición, uso y pérdida de sus lenguas en el marco de los procesos psicológicos implicados en la comprensión y producción de enunciados, del acceso al léxico y de su organización mental (Paradis, 1987), en estrecha relación con la dimensión cultural (Galindo, 2009). Entre los temas más debatidos en los años sesenta se encuentran el grado de manejo de cada una de las lenguas del bilingüe (semilingüismo, diglosia, ambilingüismo, equilingüismo), la naturaleza del léxico bilingüe y su organización en función del contexto de adquisición (simultáneo, consecutivo, natural, formal) y de utilización de la L2 y de los mecanismos de alternancia de L1 a L2.

Sánchez-Casas (1999) reporta diferentes líneas de investigación psicolingüística, entre las cuales menciona: el desarrollo bilingüe en la infancia (Hakuta, 1986; Hoffmann, 1994; Johnson y Newport, 1989, citados en Sánchez-Casas, 1994); la adquisición de segundas lenguas en adultos (Epstein, Flynn y Matohasdjono, 1996; Hancin-Blatt y Nagy, 1994, citados Sánchez-Casas, 1994); el procesamiento en el lenguaje en el adulto bilingüe (Arnau, Sebastian y Sopena, 1982; De Groot y Kroll, 1997, citados en Sánchez-Casas, 1994); aspectos neuropsicológicos del bilingüismo (Paradis, 1987 y 1995; Meyer y Evans, 1995, citados en Sánchez-Casas, 1994); cambio de código (Harris, 1992; Grojean, 1987; Li, 1996; Myers-Scotton 1995, citados en Sánchez-Casas, 1994). Según Sánchez-Casas (1999: 598), “estos estudios han empleado una variedad de metodologías y han adoptado distintos enfoques teóricos, poniendo de manifiesto que el campo del bilingüismo como fenómeno lingüístico es un campo de estudio muy amplio, complejo, en

continuo desarrollo, y en cuya explicación entran en juego factores de muy diversa índole (sociales, psicológicos y lingüísticos)”.

Un campo de investigación muy fructífero en la psicolingüística, desde los años sesenta, fueron las ventajas cognitivas del bilingüismo estudiadas en niños a partir de la evaluación de los programas de inmersión implementados en Canadá, y luego en Estados Unidos y en Europa. Entre las ventajas evidenciadas al comparar niños bilingües con monolingües se encuentran:

- Una mayor conciencia metalingüística, es decir fortalecimiento de “la habilidad de pensar y reflexionar acerca de la naturaleza y las funciones del lenguaje” (Pratt y Grieve, 1984, citados en Signoret 2003: 14).
- Un fortalecimiento de las habilidades metalingüísticas: 1) de tipo metafonológico, reflejadas en un repertorio amplio de diferenciaciones fonológicas, un mejor desempeño en pruebas metafonológicas de enumeración silábica y fonémica (Galindo, 2002) 2) de tipo metasintáctico, demostradas en una mayor habilidad para distinguir oraciones agramaticales, asemánticas, desarrollo de una lingüística contrastiva espontánea, etc. (Demont y Gombert, 1995, Galindo, 2002).
- Un mejoramiento de su competencia en lengua materna (L1), ya que el niño aprende más de su lengua propia cuando se enfrenta a la estructura de otra lengua; tiene una comprensión más madura de la relación simbólica entre la palabra escrita y su significado; posee una mayor capacidad de abstracción, un mayor desarrollo conceptual, creatividad, imaginación, pensamiento divergente y flexibilidad cognitiva; mayor inteligencia verbal y no verbal; mayor habilidad para reconstruir situaciones perceptivas; mayor sensibilidad a las relaciones semánticas entre palabras; no están en inferioridad de condiciones en contextos académicos, ya que obtienen mejores puntajes en pruebas estandarizadas de aptitud verbal, reorganización de modelos visuales, etc. (Peal y Lambert, 1962; Pinto, 1993; Scott, 1973; Hakuta y Díaz, 1985; Cummins y Gulutsa, 1974, citados en Hamers y Blanc, 2000 y Galindo, 2009).

Otro campo de investigación psicolingüística muy dinámico es la adquisición consecutiva de segundas lenguas en adultos, por lo general llevada a cabo en contextos naturales de inmigración en países desarrollados (Watorek, Benazzo y Hickmann, 2012). El adulto que adquiere una segunda lengua en un contexto natural de inmigración ha sido estudiado comparándolo con el niño que adquiere su lengua materna (Slobin, 2012) en un contexto también natural, buscando diferencias y similitudes entre los procesos de adquisición y las diferencias psicobiológicas motivadas por la edad. En este sentido, en términos de Montrul (2009: 27), “los dos criterios evidentes que diferencian a los niños de los adultos son la edad y la madurez cognitiva”. Si bien los sujetos de esta tesis doctoral no son trabajadores inmigrantes sino estudiantes en formación bilingüe en contexto escolar, son adultos con edad promedio de 19.25 años, por lo cual las características diferenciales, señaladas por Slobin (2012) y Montrul (2008), para la adquisición del lenguaje en adultos, podrían contribuir a explicar algunos resultados de esta investigación. Entre estas diferencias se tienen:

- La desventaja biológica de la edad adulta frente a la ventaja biológica de la niñez, especialmente en cuanto a la adquisición del sistema fonológico y morfosintáctico.
- Las necesidades comunicativas vitales y complejas del adulto, en particular en contextos laborales o de educación superior, frente a las necesidades comunicativas elementales y no vitales del niño que aprende su lengua materna en un contexto natural en interacción con adultos que adaptan su lenguaje al nivel de competencia del niño.
- Intenciones comunicativas que sobrepasan las capacidades lingüísticas del adulto que adquiere la segunda lengua frente a las intenciones comunicativas del niño muy cercanas a sus capacidades y a sus necesidades vitales.
- Ausencia de control del proceso de adquisición de la L1 por parte del niño frente a la decisión de aprender una L2 por parte del adulto, sea por razones académicas, laborales, sociales, culturales, etc.

- Tiempo de exposición a la lengua materna a temprana edad (desde el nacimiento) frente a una exposición tardía del adulto a la L2, la cual en general tuvo lugar en o después de la pubertad.
- Escenarios naturales de adquisición de L1 en el niño frente a escenarios naturales (en contextos de segunda lengua) y escolares (aula de clase) en la adquisición de una L2 por parte del adulto.
- El modo de adquisición en el niño que aprende su L1 es auditivo¹⁰ mientras que en el adulto es auditivo y escrito.
- Input abundante y frecuente en adquisición de L1 frente a input variable en cantidad y frecuencia en adquisición de L2.
- Calidad del input rico y lingüísticamente variado, contextualmente apropiado en la adquisición de L1 frente a un input contextualmente restringido, menos variado en estructuras y vocabulario y proveniente de hablantes no nativos en la adquisición de L2.
- Filtro de la primera lengua del adulto manifestada en la L2 en influencias que generan transferencias, interferencias, interlengua, lenguaje mixto. Este fenómeno no ocurre en el niño que adquiere su primera lengua.
- Normas y expectativas socioculturales ya adquiridas en el adulto en el contexto de su propia lengua y cultura, que pueden generarle conflictos interculturales, frente a la adquisición simultánea de normas socioculturales y del lenguaje en el niño.

Igualmente, Slobin (2012) plantea que, en el niño que adquiere su primera lengua, tanto la construcción de la gramática como la de conceptos semántico/pragmáticos, se dan simultáneamente; mientras que en el adulto que aprende una segunda lengua la construcción de la gramática pasa por una revisión de los conceptos semánticos y pragmáticos de su propia lengua, ya que cuenta con un sistema lingüístico maduro. En consonancia, en los estudios de adquisición de

¹⁰ Se hace aquí la salvedad que en niños con limitaciones auditivas el modo de adquisición de su L1, lengua de señas, utiliza otros canales diferentes a la audición.

segunda lengua se propone que, una vez pasado el periodo crítico¹¹, que algunos autores delimitan con la pubertad y otros mucho antes (Harding-Esch y Riley, 2003), la etapa inicial de la adquisición de una L2 estaría constituida por una lengua materna ya madura. Es lo que se conoce como hipótesis del acceso total/transferencia total de Schwartz y Sprouse (1996), según la cual la lengua materna es el prototipo para la adquisición de una segunda lengua, especialmente en la etapa inicial de su desarrollo, en la cual la primera lengua direcciona el aprendizaje de la segunda lengua. Tal planteamiento se puede relacionar con la hipótesis de interdependencia lingüística de Cummins (1983), lo cual podría explicar el mayor o menor éxito en la L2 de acuerdo con el nivel de competencia alcanzado en la lengua materna del sujeto bilingüe.

Por otra parte, mientras el aprendizaje de la segunda lengua en un adulto requiere de esfuerzo metalingüístico, la adquisición de su primera lengua en el niño es inconsciente. Al respecto, Lenart (2012) señala que, en la etapa inicial del aprendizaje de una L2, los adultos manejan todas las funciones de su lengua materna, tanto sintácticas como pragmáticas. Agrega, esta autora, que la dificultad del aprendiz adulto para organizar información en su discurso en L2 puede provenir de la falta de control de las formas lingüísticas específicas de la L2 o de la necesidad de establecer diferencias en las relaciones de forma y función entre la lengua materna y la segunda lengua. Tales dificultades se podrían también relacionar con otra diferencia mencionada por Slobin en el sentido que, con el paso del tiempo, muchos adultos parecen renuentes a hacer distinciones fonológicas y morfosintácticas mientras que los niños perfeccionan cada vez más su lengua. Abelló Contesse y Ehlers (2010) cuestionan que en el campo de los estudios de segunda lengua, algunas visiones sostienen que el niño logra un estado final completo con respecto a su competencia lingüística en L1 mientras

¹¹ De acuerdo con Montrul (2008), el periodo crítico se refiere a una etapa muy temprana en la vida caracterizada por una alta sensibilidad a los estímulos del entorno. La hipótesis del periodo crítico (Penfield, 1953; Lennerberg, 1967, citados en Montrul, 2008), supone que, debido a la lateralización progresiva y a la pérdida de plasticidad en las funciones cerebrales, el sustrato neuronal requerido para la adquisición del lenguaje no está disponible después que termina el periodo crítico. Dado el enfoque determinista de esta hipótesis autores como Bialystok (1997) y Montrul (2008) prefieren hablar de los efectos de la edad.

que se dice que tal estado en el adulto es incompleto. Estos autores arguyen que tal visión se origina en el planteamiento del hablante nativo ideal monolingüe aplicado a la adquisición de segundas lenguas. Retomando a Cook (2002), Abelló Contesse y Ehlers (2010: 21) afirman que “...el conocimiento ‘completo’ es sólo lo que hay en el sistema lingüístico de un determinado usuario de la lengua en un momento dado”, es decir relativizan el término “completo”.

Por último, es de destacar la relevancia que los aportes de la psicolingüística brindan a esta tesis doctoral en cuanto a las características de la adquisición de una segunda lengua en adultos, en especial, en sujetos que adquirieron la segunda lengua de manera consecutiva en un contexto de formación bilingüe escolar, como es el caso de esta investigación. Mucho podrían aportar al momento de explicar los resultados de la competencia argumentativa escrita bilingüe en términos de su calidad textual, en particular, si se tiene en cuenta, siguiendo a Montrul (2008), que la edad, la madurez cognitiva, el conocimiento lingüístico previo, el input y factores afectivos juegan papel importante en el proceso y en el producto de la adquisición de la L2 en el adulto.

3.3 VARIABLES DE ESTUDIO DEL BILINGÜISMO

Copiosa es la literatura en torno a las tipologías o dimensiones de la bilingüidad a través de las cuales se estudia a los bilingües de acuerdo con el examen de diferentes, variables, entre otras, de tipo cognitivo y psicolingüístico, sociobiológico, lingüístico, sociolingüístico y cultural (Hamers y Blanc, 2000; Galindo, 2009; Signoret, 2013). Una visión holística e interdisciplinaria del bilingüismo implicaría tener en cuenta las diferentes variables para lograr un retrato lo más completo posible del sujeto bilingüe y así evitar miradas fragmentarias y unívocas de lo que es un bilingüe. Como sugiere Sánchez-Casas (1999: 606) “el enfoque adecuado sería determinar qué factores pueden ser importantes a la hora de estudiar el aspecto o aspectos del bilingüismo que sean

de nuestro interés, y llegar a una caracterización lo más completa posible del individuo bilingüe”.

Entre las variables que la investigación en bilingüismo ha tenido en cuenta para dictaminar si un sujeto es bilingüe y qué clase de bilingüe es, se mencionarán algunas. Se aclara que se profundizará solamente en la variable organización cognitiva bilingüe, de interés para esta tesis doctoral, presentada al final de esta sección.

3.3.1 La competencia alcanzada en ambas lenguas

Según esta variable, propuesta por Lambert (1974) un sujeto bilingüe puede ser *equilibrado* o *balanceado*: si presenta una alta competencia lingüística similar en las dos lenguas, así como un uso eficaz de ambas en circunstancias diversas. Puede ser *dominante* si presenta una competencia mayor en una de las lenguas, por lo general la materna; y puede considerarse *bilingüe limitado* si presenta una competencia lingüística pobre en ambas lenguas.

Esta tipología bilingüe ha sido objeto de cuestionamientos. De acuerdo con Hamers y Blanc (2000), no se debería tomar la bilingüidad equilibrada por el alto grado de desempeño en las dos lenguas sino el estado de equilibrio alcanzado en las dos lenguas en comparación con la competencia monolingüe. Por su parte, la lingüista y psicopsicóloga francesa Abdelilah-Bauer (2007) señala que la única comparación posible con el monolingüe es la de la competencia comunicativa, ya que ambos son seres comunicadores. Igualmente, sostiene que el bilingüismo equilibrado resulta difícil en un contexto monolingüe en donde las posibilidades de uso de ambas lenguas son casi inexistentes. Para ella, el bilingüismo se debería estudiar desde la competencia comunicativa del bilingüe en la vida cotidiana y no por el dominio de ambas lenguas, ya que el bilingüe utiliza sus dos lenguas con fines comunicativos en contextos corrientes, lo cual hace tan bien como el monolingüe. Tal posición se distancia de la propuesta por Grosjean (2008), quien

asegura que la competencia bilingüe no puede ser estudiada a través de una sola lengua sino a través del repertorio lingüístico total que usa en su vida cotidiana y que de esta manera, se obtendría una comparación más completa y más justa de bilingües y monolingües.

A partir de los planteamientos de Cummins (1983), se propone que el sujeto bilingüe sea evaluado desde su competencia lingüístico-comunicativa (BICS), como capacidad que le permitiría interactuar en situaciones de comunicación contextualizadas para el intercambio de información básica y personal, y desde su competencia académico-cognitiva (CALP), como capacidad que le permitiría utilizar la L2 en contextos académicos que exigen procesos cognitivos más complejos.

Para el caso de esta tesis doctoral, en la que la competencia bilingüe, en su dimensión escrita, en tanto variable dependiente, es examinada en estudiantes de inglés de licenciatura en lenguas modernas, es de interés el planteamiento de la competencia académico-cognitiva de Cummins. Esto, teniendo en cuenta que las habilidades lingüísticas, cognitivas y metacognitivas que involucra la argumentación como habilidad lingüística de alto nivel trascienden la mera competencia lingüístico-comunicativa en lengua extranjera, requiriéndose entonces operaciones mentales, tales como abstraer, sintetizar, sustentar, ejemplificar, comparar, concluir. Por ello, para la evaluación de la competencia argumentativa escrita bilingüe de estos sujetos se recurrió a los postulados de la lingüística textual (Van Dijk, 1978). Asimismo, el análisis de retórica contrastiva textual adelantado en ambas lenguas, se sustentó en la visión de Grosjean (2008), de que la competencia bilingüe solo puede ser evaluada en ambas lenguas de manera holística, en este caso no para compararla con la de un monolingüe, porque el enfoque intraindividual que se implementó lo que permitió fue examinar las dinámicas lingüísticas y discursivas del sujeto mismo frente al uso de sus dos lenguas al momento de argumentar por escrito.

3.3.2 La edad y el orden de adquisición de ambas lenguas

En 1972, Lambert, situó la discusión de la clasificación de los sujetos bilingües en el terreno de la edad. Según Montrul (2008), el bilingüe puede ser *simultáneo* cuando adquiere ambas lenguas antes de los tres años, en condición de lenguas maternas; y *consecutivo* cuando adquiere la segunda lengua después de haber adquirido la primera. Esta autora propone que el bilingüismo consecutivo puede ser *temprano* o *precoz* si el niño adquirió la L2 en la primera infancia (4-6 años), coincidiendo con la etapa preescolar. Precisa que si el niño adquirió la L2 en la etapa de la escuela primaria (7-12 años) se trataría de una adquisición *tardía de infancia*. Para esta autora, el bilingüismo consecutivo es *tardío* cuando la adquisición de la L2 se da en la edad adulta, que para ella comprende la adolescencia y la adultez.

Por su parte, Hamers y Blanc (2000) sugieren que si se combinan la variable edad y la variable orden de adquisición de las lenguas se tiene: un bilingüe precoz simultáneo (LA-LB), es decir que adquirió ambas lenguas en condición de primeras lenguas en su primera infancia; un bilingüe precoz consecutivo (L1-L2) si adquirió la L2 en su infancia después que ya había adquirido la L1; un bilingüe consecutivo de adolescencia, si la L2 fue adquirida hacia la pubertad y adolescencia; y un bilingüe consecutivo de la edad adulta si adquirió L2 después de la adolescencia. Si se vincula la variable contexto de adquisición se tiene un bilingüe escolar precoz consecutivo, un bilingüe escolar consecutivo de la adolescencia y un bilingüe escolar consecutivo de la edad adulta. En esta última combinación cabrían los sujetos en formación bilingüe de esta tesis doctoral cuya edad promedio fue 19.2 años y quienes en un 51% fueron expuestos a la lengua extranjera, como asignatura en el currículo, desde primer grado de primaria en un colegio público convencional (85%) con una intensidad horaria entre 2 y 4 horas semanales (63%).

Hamers y Blanc (2000) sostienen que si bien las variables edad y contexto de adquisición pueden conducir a diferencias en la representación cognitiva de las dos lenguas, también pueden jugar un papel importante en otros aspectos del desarrollo del bilingüe, tales como el desarrollo lingüístico, neuropsicológico, cognitivo y sociocultural. Así, en estos sujetos consecutivos de la edad adulta, en formación bilingüe, el aprendizaje de la lengua extranjera se ha dado, desde su exposición inicial a la LE alrededor de los 7 años, de manera gradual a través de procesos cognitivos gracias a los cuales ha podido construir sistemas intermedios entre su lengua materna y la que aprende, es decir la interlingua, cada vez más cercana a la lengua-meta, en este caso el inglés.

Al comparar la adquisición de una L2 en niños, adolescentes y adultos, sea en contexto natural o por intervención pedagógica, Signoret y Da Silva (2011) aseveran, basándose en los estudios de Snow y Hoefnagel-Hole (1978, 1992), que en las etapas iniciales de la interlengua, el adolescente y el adulto avanzan más rápidamente que el niño en la adquisición de la sintaxis y la morfología. Ello debido a su madurez cognitiva (capacidad de abstracción, clasificación, análisis, generalización, etc.) y a la utilización del monitor (Krashen et al. 1982) que les permite la reflexión y el análisis lingüístico, operaciones regidas por el hemisferio izquierdo que posibilita el proceso consciente del aprendizaje. De igual modo, el adolescente o el adulto reciben un input de mayor complejidad lingüística que el que recibe el niño, quien no está en la misma capacidad de negociar la comprensión de un discurso que puede resultar incomprensible para el niño. Adicionalmente, el adolescente y el adulto cuentan ya con la experiencia lingüística y académica de su L1, sobre la cual pueden erigir el aprendizaje de la lengua extranjera, mientras que el niño consecutivo precoz debe hacer un doble esfuerzo cognitivo que puede poner en desventaja el aprendizaje de la LE.

Sin embargo, esta ventaja de los adolescentes y adultos sobre el niño que aprende una LE se ve pronto obstaculizada por variables socio-afectivas, motivacionales y de personalidad (egocentrismo, dificultad para identificarse con

otros grupos, resistencia a comunicar en otra lengua, inseguridad) que pueden bloquear su proceso de adquisición. Por el contrario, la espontaneidad, el positivismo, la motivación del niño, le permiten rápidamente avanzar en su interlengua, superando, al cabo de un año, al adolescente y al adulto, y logrando niveles cercanos a los de un nativo. Esto es posible, bajo la óptica de Cummins (1983) porque el niño desarrolla, por su plasticidad cerebral, con mucha facilidad la competencia comunicativa interpersonal básica (BICS) relacionada con el control de las capacidades de comunicación oral (comprensión y producción) en situaciones naturales, competencias sociolingüísticas, fonológicas, fluidez, entre otros aspectos. No obstante, esto no quiere decir que los adolescentes o los adultos con motivaciones vitales comunicativas de tipo personal, laboral o educativo no puedan alcanzar niveles óptimos, no necesariamente perfectos, de manejo de la LE. Sobre todo si se tiene en cuenta que su tratamiento analítico, deductivo y consciente de la lengua puede facilitarles la construcción de una competencia lingüístico-cognitiva y académica, como propone Cummins.

3.3.3 La relación de estatus de la lengua

Para Hamers y Blanc (2000), la desvalorización de una de las lenguas desmotiva al niño afectando su desarrollo cognitivo, en comparación con un monolingüe. En este caso se habla de un *bilingüismo sustractivo*, que puede incluso conducir a la pérdida de una de las lenguas. Hecho que es común con las lenguas minoritarias en contextos de inmigración en los países desarrollados, en las cuales el aprendizaje de la segunda lengua termina sustituyendo a la primera sobre todo si se estimula o impone el uso de la lengua mayoritaria a través de las políticas lingüísticas o educativas, como sucede en algunos países de Norteamérica, con la política del *English-Only*¹². También es el caso en muchos países de América

¹² Sorprende ver en la web, instituciones como el Vancouver English Center de México, filial del mismo centro en Canadá, que aplican la política de *English-Only*. El estudiante debe firmar una declaración, en la cual se le informa que se premia con tiquetes verdes, que participan en rifas, a los estudiantes que fuera de las aulas hablan la lengua inglesa, mientras que se entregan tiquetes amarillos a quienes son sorprendidos hablando otras lenguas en las instalaciones del centro, sometiéndoseles a llamados de atención, suspensión

Latina, en donde, a pesar de los programas de educación bilingüe intercultural, las lenguas indígenas están en constante peligro frente al español, lengua oficial. Por el contrario, cuando las dos lenguas son valorizadas social y culturalmente, el desarrollo cognitivo del niño tendrá un rendimiento máximo en la experiencia bilingüe, lo que lo llevará a desarrollar un *bilingüismo aditivo*, de enriquecimiento cultural, pues no habrá el riesgo de que pierda su lengua materna.

3.3.4 La pertenencia e identidad cultural

De acuerdo con Barron-Hauwaert (2004, citado en Abello Contesse y Ehlars, 2012), el *bilingüe bicultural* es “una persona que se compromete por igual con dos culturas”, mientras que para Cloud, Genesse y Hamayan (2000:203, citados en Abello Contesse y Ehlars, 2012) es aquel que posee “un conocimiento casi nativo de las dos culturas, que incluye la habilidad para responder efectivamente a demandas diferentes de las dos culturas”. La primera de estas definiciones adolece de claridad, pues no se sabe qué se entiende por compromiso; la segunda, está permeada por el planteamiento del hablante nativo ideal inclinado más al hecho de conocer las dos culturas que de interactuar interculturalmente. Para González Riaño (1994), es claro que las políticas y las acciones del Estado a favor de la cultura dominante y en detrimento de las otras obstaculiza el desarrollo del biculturalismo. En este sentido se promovería más bien un *bilingüe aculturizado*, que renuncia a su propia cultura para adoptar solo la de la L2; o un *bilingüe monocultural*, que en resistencia al accionar discriminador del Estado, se identifica y acepta sólo la realidad del grupo cultural al cual pertenece. O peor aún, un *bilingüe anómico* o *deculturado*, que no se siente que pertenece al grupo de la cultura mayoritaria, ni tampoco al grupo de la cultura desvalorizada.

de 5 días y expulsión y pérdida del certificado final del curso.

<http://vi.itesm.mx:8080/checklists/documents/4516/8%20politica%20de%20vec.pdf>

<http://www.mexicanada.com.mx/colegios/vancouver-english-centre/>

3.3.5 La organización cognitiva de las dos lenguas en el bilingüe

Propuesta por Weinreich (1953), y de gran importancia para esta tesis doctoral, es la variable cognitiva y neurolingüística relacionada con la organización cognitiva de las dos lenguas en la mente del bilingüe, originada en la relación lenguaje-pensamiento/signo y significado. De acuerdo con este autor, habría tres tipos de bilingüe:

- Bilingüe compuesto o amalgamado: En el cual un mismo sistema conceptual integra y subyace a ambas lenguas.
- Bilingüe coordinado: En el cual los sistemas conceptuales se mantendrían separados para cada lengua.
- Bilingüe subordinado: En el cual la palabra de la L2 se conecta a su traducción en L1 sin vincularse directamente a una representación conceptual.

La identificación en los textos en inglés de huellas o marcas lingüísticas/pragmáticas interlingüales y lingüísticas intralingüales indicadoras de los tipos de cognición bilingüe en los sujetos en formación bilingüe de esta investigación encuentra su sustento teórico en estos tres tipos de organización cognitiva. Igualmente, se ajusta al planteamiento de Paradis (1987) de que el grado de coordinación, de amalgamiento o subordinación de un individuo es empíricamente verificable mediante un análisis de la actuación lingüística del bilingüe.

Tradicionalmente, esta tipología se basa en el interrogante de si el bilingüe posee dos memorias semánticas o una sola, si los conceptos están almacenados de manera separada para cada lengua o que, por el contrario, hay un almacén único para las dos. Para Paradis (1987), esta pregunta no es apropiada pues la respuesta depende, en gran medida, del tipo de bilingüismo a nivel semántico. Así, el bilingüismo coordinado poseerá dos sistemas semánticos separados, cada uno con sus propias conexiones, mientras que el bilingüismo compuesto tendrá un solo sistema, en el cual las conexiones serán una mezcla de los dos sistemas, y el

bilingüismo subordinado solo poseerá el sistema de su lengua materna. En este sentido, Paradis distingue entre un sistema conceptual y cognitivo (extralingüístico, cognitivo) que corresponde a la red de unidades de significado de cada lengua y que es independiente del sistema lingüístico y un sistema semántico (lingüístico) que organiza las unidades de sentido según las restricciones propias de cada lengua. Consecuente con su planteamiento propone la hipótesis de los tres reservorios, en la cual:

- Los dos reservorios corresponden a los dos sistemas lingüísticos.
- El reservorio único corresponde a los conceptos extralingüísticos.
- El sujeto bilingüe podrá organizar sus representaciones mentales según la manera que escoja para verbalizarlas exteriormente o para él.

Según esta hipótesis, cada tipología bilingüe tendría un tipo de acceso al reservorio conceptual común:

- El bilingüe coordinado posee dos sistemas lingüísticos separados a través de los cuales tiene acceso diferente al reservorio común en donde está almacenada la información, independientemente de la lengua con la que llegó a dicho reservorio.
- El bilingüe compuesto, en la medida en que los sistemas son compuestos, tiene el mismo acceso al reservorio común mediante las dos lenguas.
- El bilingüe subordinado, en la medida en que un sistema lingüístico sea subordinado al otro, el acceso al reservorio común mediante las dos lenguas será idéntico al de los hablantes de una de ellas (L1).

Para Paradis (1987), el bilingüismo coordinado, o capacidad para adoptar dos perspectivas, que conduce a la separación temprana de los símbolos lingüísticos de sus referentes, sólo puede considerarse un enriquecimiento de tipo intelectual. Esto sería así porque, para el bilingüe, las palabras de cada lengua no están atadas a la misma imaginación, a los mismos recuerdos, emociones o códigos sociales, en fin, pertenecen a experiencias de vida diferentes, a contextos diferentes, que sólo pueden enriquecer al individuo. Este planteamiento contradice

la afirmación de McNamara (1970) de que el bilingüe coordinado es un discapacitado. Antes por el contrario, reporta Paradis una serie de autores que demuestran que este tipo de bilingüe posee una mayor plasticidad cognitiva, que le permite, entre otras cosas, un desempeño superior en pruebas de inteligencia verbal (Lambert y Tucker, 1972), en tareas de pensamiento divergente (Landry (1974), en pruebas de formación de conceptos y razonamiento general, de capacidades matemáticas y de sensibilidad estética (Bain, 1975), en el descubrimiento de reglas subyacentes a la resolución de problemas (Bain, 1975). En consonancia con este planteamiento de enriquecimiento intelectual, Signoret y Da Silva (2011) sostienen que un bilingüismo coordinado, aditivo e igualitario permitiría desarrollar un bilingüismo equilibrado y redundaría en beneficios lingüísticos, cognitivos y psicológicos para el niño bilingüe.

Adicionalmente, Signoret y Da Silva (2011) señalan que mientras los tipos de bilingüismo coordinado y compuesto no están ligados al nivel o grado de competencia lingüística, un criterio que define el bilingüismo subordinado es justamente el nivel de competencia, ya que en él se denota un desequilibrio de desarrollo lingüístico entre las dos lenguas. Al estar la lengua materna consolidada y la segunda lengua apenas en vías de desarrollo, habría, de acuerdo con las autoras, un bilingüismo incompleto, en el que el individuo percibiría la vida desde su lengua materna, comportándose lingüísticamente como un monolingüe.

Según Erwin y Osgood (1954) el criterio que define los dos tipos de bilingüismo (coordinado/compuesto) sería el contexto de adquisición de las dos lenguas (natural o escolar). Al respecto, Hamers y Blanc (2000) cuestionan el hecho que a veces se distingue el bilingüismo compuesto del coordinado, no con base en la diferencia en la organización cognitiva, sino en el nivel de competencia lingüística, o en el factor edad o en el contexto de adquisición. Arguyen las autoras, que a pesar de la alta correlación que puede haber entre el tipo de organización cognitiva, la edad y el contexto de adquisición, no se trata de una correspondencia unilateral entre la forma de representación cognitiva y la edad de adquisición. Así,

que es muy probable que un niño que adquiriera las dos lenguas en el mismo contexto situacional tenga una representación cognitiva única para dos equivalentes de traducción, es decir sea compuesto cognitivamente. Por el contrario, también existe una alta probabilidad que tenga una organización cognitiva coordinada si aprende las lenguas en contextos socioculturales diferenciados (o bajo el sistema OPOL=un padre una lengua), es decir, que tenga dos representaciones separadas para dos equivalentes de traducción. En pocas palabras, para Hamers y Blanc, la diferencia entre edad y contexto de adquisición es en términos de diferencia en la organización semántica en el bilingüe.

En esta misma vía crítica, Paradis (1987) afirma que Ervin y Osgood (1954) confunden dos hechos distintos. Agregan que es probable que la adquisición simultánea en un mismo contexto con padres que utilizan indistintamente una lengua u otra en sus interacciones con el niño favorezca un sistema compuesto, mientras que el aprendizaje en la escuela mediante la traducción favorezca un sistema subordinado. Pero también reconoce que las particularidades propias a la gramática de las dos lenguas (según estén organizadas de manera coordinada o amalgamada) tienen necesariamente repercusiones sobre la manera en que las lenguas están representadas en el cerebro. De igual manera, señala que en un momento dado un bilingüe posee para cada una de sus lenguas una gramática implícita, sea conforme a las normas de la comunidad unilingüe, desprovista de interferencias, sea incluyendo elementos extranjeros. En este caso, el tipo de bilingüismo se referiría entonces al tipo de organización de la gramática, es decir a un fenómeno puramente lingüístico. En consecuencia, asevera Paradis que no se debería confundir contexto de adquisición y tipo de bilingüismo, pues si bien es cierto que el contexto de adquisición puede influenciar el tipo de bilingüismo no sería el único criterio para diagnosticar la coordinación o el amalgamamiento en un sujeto bilingüe, por ejemplo, habría que considerar factores importantes como la preferencia del individuo por ciertas estrategias de aprendizaje.

En lo que si concuerdan los autores antes mencionados es en afirmar que la distinción entre coordinado/compuesto/subordinado no es absoluta sino que las diferentes formas de bilingüedad se distribuyen a lo largo de un continuum de un polo compuesto a uno coordinado. De manera que un bilingüe puede ser al mismo tiempo más compuesto en ciertos aspectos de su competencia lingüística y, más coordinado, en otros (Hamers y Blanc, 2000). Paradis (1987) aclara que Weinreich nunca sugirió que un bilingüe debía ser completamente coordinado o completamente compuesto, y que los dos sistemas pueden tener entre ellos relaciones que varíen de una perfecta coordinación a una total amalgama o una completa subordinación. Asimismo asevera que el carácter de coordinado o compuesto de un individuo puede cambiar por su experiencia de vida. Por ejemplo, si se ve obligado a traducir a menudo en los dos sentidos puede gradualmente transformar su sistema lingüístico de coordinado a compuesto. Igualmente, Groot (1993) sostiene que ambos tipos de organización bilingüe están presentes en diferente grado en un mismo individuo en el sentido en que en un sujeto hay elementos de ambas lenguas conectados y otros separados.

3.4 EL BILINGÜISMO ESCOLAR Y LA FORMACIÓN BILINGÜE

La importancia del bilingüismo en el contexto escolar se acentúa por los retos que impone el mundo globalizado a los seres humanos, entre ellos, la habilidad psicolingüística para usar dos o más lenguas, esto es, la competencia bilingüe. Dicha importancia se examina a continuación por medio de estos aspectos: (a) Bilingüismo y globalización: una breve mirada histórica. (b) Bilingüismo en el campo educativo. (c) Formación bilingüe en el sistema escolar. (d) Formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas modernas: contexto de investigación.

3.4.1 El bilingüismo y la globalización: una breve mirada histórica

El bilingüismo, que desde la perspectiva psicolingüística de Hamers y Blanc (2000) puede ser individual (bilingüidad) o social, es un fenómeno lingüístico de gran presencia y de creciente actualidad en el planeta. Como lo afirman Abdelilah Bauer (2007) y Wei (2008), habría cerca de 6000 lenguas en el mundo y si bien estas cifras son aproximativas, tales investigadoras estiman que más de la mitad de la población mundial es bilingüe o plurilingüe y que la mayoría de los países del mundo son multilingües. Prueba de ello son las más de 670 lenguas en Indonesia, 381 en la India, 241 en México, para mencionar sólo algunos países¹³.

Una breve mirada histórica a la importancia del bilingüismo en la humanidad, desde algunos de los períodos de su evolución hasta la globalización actual, evidencia, como afirma Grosjean (1982), que diferentes fenómenos políticos, sociales, económicos, culturales y educativos han conducido al contacto de lenguas en el plano social e individual. En efecto, como sostiene Hamel (2005), el bilingüismo ha estado presente desde la Antigüedad con la expansión del Imperio Romano; en la Edad Media con la dominación imperial española y portuguesa en Centro y Suramérica; en el siglo XVII con el imperio británico y francés en Norteamérica; en el siglo XIX con el colonialismo europeo en África y Asia; en el siglo XX con sus guerras mundiales y los movimientos migratorios que ellas generaron.

Igualmente, con el advenimiento de la globalización¹⁴, cuyos orígenes podrían situarse después de la segunda post-guerra mundial y su consolidación en los años ochenta, la importancia del bilingüismo ha seguido incrementándose, en especial, como afirma Pujolar (2007), por fenómenos sociales como la inmigración hacia las ciudades globales, la movilidad laboral, el turismo, los intercambios

¹³ http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso3/t2/teoria_2.htm

¹⁴ Desde un punto de vista sociológico, Beck (1997) plantea que el concepto de globalización se puede describir como un proceso que crea vínculos y espacios sociales transnacionales y revaloriza culturas locales a partir de tres parámetros: un mayor espacio, la estabilidad en el tiempo, y la densidad social de los entramados, las interconexiones y las corrientes icónicas transnacionales.

culturales y los sistemas educativos, entre otros. En este contexto de contacto social de comunidades y lenguas ha tomado fuerza el concepto de multilingüismo como fenómeno global generalizado relacionado con la habilidad de hablar, en algún grado, más de una lengua (Edwards y McKinnon, 1987). De hecho, en múltiples actividades económicas, políticas, culturales, profesionales y científicas, la comunicación oral y escrita se ve mediada cada vez más por el contacto social de lenguas y culturas. Esto ha sido posible, ya que, como manifiesta Hamel (2005), la globalización, en tanto fenómeno complejo, ha interconectado, sobre todo con las tecnologías de la información y la comunicación (en particular el Internet y la telefonía móvil) todos los niveles de la sociedad; ha reestructurado radicalmente el sistema económico mundial; y homogeneizado los mercados a través de grandes bloques económicos (UE, TLCAN, MCCA, Mercosur, CAN¹⁵, etc.) que promueven tratados de libre comercio (Abdallah-Pretceille, 2006).

En un mundo cada vez más multilingüe, el bilingüismo sería un reto académico, profesional, cultural, etc. que la globalización le exige al ser humano. Como expresa Edwards (2003: 33): “[...] la simple observación del número de lenguas existente, y del grado de su difusión y contacto, revela que por lo general se requiere al menos una competencia bilingüe”. En otras palabras, el desarrollo de la habilidad para usar varias lenguas se ha convertido en la globalización, de acuerdo con Da Silva, McLaughlin y Richards (2007), en una forma de *capital social*, que la sociedad misma debería brindar a sus ciudadanos a través de la educación, permitiéndoles el aprendizaje de una o más lenguas adicionales a su LM.

En los campos de estudio del bilingüismo, entre otros, la sociología, la psicolingüística y la gestión escolar se reconoce que el bilingüismo se puede generar desde dos contextos posibles: el natural y el escolar. En la presente investigación se hace énfasis en el bilingüismo en entornos educativos dado que,

¹⁵ Las siglas corresponden a Unión Europea (UE), Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), Mercado Común Centroamericano (MCCA), Mercado Común del Sur (Mercosur), Comunidad Andina (CAN).

en primer lugar, esta disertación doctoral está enmarcada en el Doctorado en Ciencias de la Educación y, en segundo lugar, está adscrita a la línea de investigación en Bilingüismo en contextos escolares lingüísticamente mayoritarios, específicamente en el entorno de la educación superior.

3.4.2 Bilingüismo en el campo educativo

Como se planteó en el apartado anterior, debido a la exigencia de la globalización de contar con sujetos bilingües, la formación bilingüe ha pasado a hacer parte de los desafíos actuales de la educación. Las políticas educativas a nivel mundial así lo han confirmado, entre ellas el Proyecto Tuning para Europa y América Latina¹⁶, que ha incluido entre las competencias profesionales del siglo XXI la capacidad de comunicar en una segunda lengua y la habilidad para trabajar en contextos internacionales.

La necesidad de implementar la formación bilingüe en los currículos del sistema escolar ha llevado a los países a adoptar diversas fórmulas de desarrollo del bilingüismo que responden a sus políticas lingüísticas las cuales, en términos de Charelle (2002), constituyen un campo de acción, en cuyo marco se definen y ejecutan las intervenciones oficiales del Estado que regulan el uso de la lengua oficial y de otras lenguas en un territorio.

Según Alarcón (2002), las fórmulas de desarrollo bilingüe en el sistema escolar, es decir, luego que el sujeto adquirió su LM en su contexto natural, se pueden dar en distintos ambientes sociales: 1) *Sumersión o adquisición de segunda lengua*, cuando el sujeto se encuentra inmerso en el contexto donde se usa cotidianamente la L2. 2) *Educación bilingüe*, cuando el contacto con la L2 se

¹⁶ El Proyecto Tuning tanto para Europa como para América Latina establece entre las competencias genéricas para los profesionales la “capacidad de comunicación en un segundo idioma” (competencia instrumental) y la “habilidad para trabajar en contextos internacionales” (competencia interpersonal). Consultado en <http://www.tuningal.org>
http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

produce como opción pedagógica de escolarización, es decir, la L2 como vehículo de acceso al conocimiento en general. 3) *Enseñanza aprendizaje de lengua extranjera*, cuando el contacto con la L2 se circunscribe al contexto de un curso de lengua, ya que ésta no funciona como lengua de comunicación cotidiana.

En definitiva, es claro que el sistema educativo ha asumido el reto que plantea la globalización a la sociedad actual en términos de la formación bilingüe, lo cual se refleja en las diferentes fórmulas pedagógicas de desarrollo bilingüe en el contexto escolar, que cada país, región, o bloque de países traza de acuerdo con sus condiciones sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, educativas, entre otras, como se verá en el siguiente apartado.

3.4.3 La formación bilingüe en el sistema escolar: una mirada al contexto internacional y colombiano

Globalmente, en el sistema escolar se promueve el bilingüismo mediante la intervención de una de las siguientes fórmulas pedagógicas: la enseñanza de la lengua extranjera (LE) como asignatura o curso de lengua extranjera y la educación bilingüe.

- **Enseñanza de la lengua extranjera como asignatura o curso de lengua extranjera**

Para Galindo (2009), la enseñanza de la LE se da como asignatura cuando es una exigencia curricular del sistema escolar, cuyo objetivo es el aprendizaje del código lingüístico. En general, en la educación formal¹⁷ en contextos lingüísticamente mayoritarios, este tipo de enseñanza de la LE se caracteriza por dos enfoques. El primero, tradicional, hace énfasis en las habilidades de recepción y tiene una intensidad horaria entre una y tres horas semanales. El segundo, de intensificación horaria en el currículo (entre 10 y 15 horas semanales), busca,

¹⁷ En Colombia, la Ley General de Educación, promulgada en 1994, en su artículo 10, define la educación formal como: “Aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”.

según Fonseca y Truscott (2011), formar un “egresado capaz de desplegar con suficiencia las habilidades comunicativas” en la LE.

Un acercamiento a la manera como se desarrolla, en la educación formal, la enseñanza de lengua extranjera como asignatura muestra el siguiente panorama: En los países de la Unión Europea se enseñan dos lenguas extranjeras. En los Estados Unidos, el sistema escolar primario y secundario federal no exige curricularmente las lenguas extranjeras. El español es la LE más enseñada, introducida en los últimos grados de primaria o en los primeros del bachillerato en el sector público y desde preescolar en algunos colegios del sector privado. En América Latina, tradicionalmente, el sistema escolar público y privado en los niveles primario y secundario integra obligatoriamente en sus currículos la asignatura de LE con una intensidad aproximada entre dos y tres horas semanales, en particular del inglés, en menor grado el francés y el alemán, y desde 2005 el español en Brasil a partir de la conformación de Mercosur.

Colombia, contexto socioeducativo del presente proyecto de investigación, sigue la tendencia de los demás países latinoamericanos. Con la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019, que apunta a promover la formación bilingüe en la educación pública, algunos colegios públicos, y también privados, han incrementado la intensidad horaria (hasta 15 horas semanales), de la asignatura de LE, lo cual podría considerarse una posible vía de transición al bilingüismo (Truscott, López y Peña [Eds.], 2011).

Por otra parte, la LE como asignatura hace parte de los currículos de los programas universitarios y funge como requisito de graduación a nivel nacional e internacional. Por ejemplo, en España¹⁸ y en México¹⁹ se debe acreditar en la

¹⁸ En España está vigente el Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2010-2020) que establece la obligatoriedad de la lengua extranjera en la educación superior. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/03/programa-integral-aprendizaje-lenguas-ce-23-03-11.pdf?documentId=0901e72b80a2a58a>

¹⁹En México, el Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, 2007, de la Universidad Autónoma Metropolitana es asumido como programa permanente en pregrado y postgrado. Disponible en:

educación superior un nivel de competencia en una segunda lengua, y en Colombia existe la asignatura de lengua extranjera y es requisito de grado²⁰.

Asimismo, la enseñanza de LE como curso de lengua es ofrecida por fuera del sistema escolar, en lo que se denomina educación no formal²¹, especialmente los cursos de lengua promovidos por institutos de lenguas privados o por agencias gubernamentales internacionales que difunden la lengua oficial de su país. Igualmente, las universidades en sus programas de extensión ofrecen cursos libres de lenguas extranjeras.

- **La educación bilingüe**

En el mundo, y con más énfasis durante las últimas décadas, se ha evidenciado una gama de respuestas escolares, alternativas a la enseñanza de la LE como asignatura, que pretenden desarrollar en el sujeto –usuario del lenguaje, un estado de bilingüismo, de tal manera que pueda interactuar en el tejido social globalizado. En el centro de estas respuestas escolares, se encuentra la educación bilingüe.

La educación bilingüe, como fórmula pedagógica de desarrollo bilingüe para grupos mayoritarios, es definida en términos de su propósito por Genesse (2004), como el tipo de educación que busca estimular la competencia bilingüe o multilingüe como mecanismos de enseñanza, integrando las lenguas en porciones significativas en el currículo como medio de instrucción. Por otra parte, Hamers y Blanc (2000) distinguen varios modelos de educación bilingüe: el modelo de

http://www.izt.uam.mx/conacad/doc_relevantes/programas/Programa_de_Ensenanza_de_LEx.pdf

²⁰ El Ministerio de Educación colombiano fija el desarrollo de competencias comunicativas en lengua materna y en una segunda lengua como parte de las competencias básicas que todo profesional debe adquirir en su formación profesional, como establece el Proyecto Tuning para Europa y América Latina. Consúltese

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-33651.html>

²¹ En Colombia, la Ley General de Educación de 1994, en su artículo 36 define la educación no formal como: “La que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el Artículo 11 de esta Ley”.

mantenimiento, que busca conservar la lengua y cultura propias de las minorías lingüísticas; el modelo de enriquecimiento, que pretende desarrollar un bilingüismo aditivo o dominio de ambas lenguas por los miembros de un grupo mayoritario; y el modelo transicional, de carácter sustractivo, que apunta a asimilar al estudiante a una comunidad mayoritaria, con el riesgo de que pueda perder su lengua materna y aculturizarse, como sucede con muchos latinos de la segunda y tercera generación en Estados Unidos.

A nivel internacional, y asimismo en Colombia, han sido tradicionalmente los colegios privados bilingües nacionales e internacionales de élite los que han desarrollado programas de educación bilingüe en los niveles de primaria y secundaria. De acuerdo con Fonseca y Truscott (2011), estos colegios bilingües nacionales e internacionales desarrollan programas de inmersión parcial o total temprana en los cuales se trabajan como lengua de instrucción dos o más lenguas internacionales, con menos tiempo de exposición a la lengua materna que a la extranjera (más del 50%), que por lo general es el inglés, y menos frecuentemente el francés o el alemán.

Igualmente, en la línea de la educación bilingüe en la educación formal, es necesario mencionar que en los países latinoamericanos, caracterizados por una tradición bilingüe debido a su origen multiétnico, las cartas constitucionales han reconocido la importancia de las lenguas y culturas ancestrales de las comunidades aborígenes, que en algunos países constituyen la población mayoritaria, como ocurre en Bolivia. Producto de este reconocimiento, en casi todos los países de América Latina se desarrollan programas de educación intercultural bilingüe como reseña Artunduaga (1997), entre otros autores.

En resumen, en el sistema educativo nacional e internacional, el bilingüismo es promovido mediante la implementación de dos fórmulas pedagógicas generalizadas: la enseñanza de la lengua extranjera (LE) bajo la figura de asignatura o curso de lengua extranjera y la educación bilingüe. Además, fuera de

estas fórmulas pedagógicas, en el contexto escolar es posible encontrar otra fórmula pedagógica para el desarrollo bilingüe, esencialmente, la formación bilingüe universitaria en programas de licenciatura en lenguas modernas, contexto de la presente investigación.

3.4.4 Formación universitaria bilingüe de licenciatura en lenguas modernas: contexto de investigación

En primer lugar, Galindo (2009) considera la formación bilingüe universitaria como un contexto escolar²² y fórmula pedagógica particulares de desarrollo bilingüe, en especial, la fórmula pedagógica correspondiente a las licenciaturas en lenguas modernas o extranjeras²³. Globalmente, según el autor, estos programas académicos tienen como objetivo lograr un bilingüismo internacional, es decir, que el sujeto bilingüe consecutivo de la edad adulta, fuera de dominar su LM, despliegue habilidades psicolingüísticas y sociolingüísticas para usar una o varias lenguas de prestigio internacional. Como licenciatura, la meta de dichos programas es formar docentes bilingües bajo supuestos teórico-metodológicos que sustentan la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua, lo cual implicaría en términos muy básicos que un licenciado en esta área del conocimiento debe estar en capacidad de enseñar a hablar, escuchar, leer y escribir en un idioma distinto al materno (Nullvalue, 1998).

En Colombia habría más de 30 programas de licenciatura en lenguas modernas o extranjeras²⁴ en universidades públicas y privadas, los cuales funcionan bajo distintas modalidades de formación bilingüe: 1) aquellos que ofertan dos o más

²² El nivel terciario es un contexto escolar, ya que hace parte del sistema escolar, el cual es definido por Gairín como la "(...) red organizada en unidades y servicios destinados a dar educación" (1999: 27).

²³ Según Gallardo Barbarroja (2003), la denominación de lenguas modernas surge entre los siglos XVIII y XIX en oposición a las llamadas lenguas clásicas: latín y griego. Así, de acuerdo con Vez (2011), la denominación de "lenguas modernas" comienza a utilizarse cuando el conocimiento de "lenguas extranjeras" empieza a representar una idea de cultura moderna en la incipiente sociedad industrial. En el contexto educativo se emplean indistintamente los términos de lenguas modernas y lenguas extranjeras para las titulaciones de las licenciaturas (Res. 3041 de 2016).

²⁴ <http://www.educaedu-colombia.com/carreras-universitarias/idiomas>

<http://www.emagister.com.co/carreras-universitarias/carreras-universitarias-lengua-extranjera-kwes-3815.htm>

lenguas extranjeras, que por lo general son, por la tradición educativa del país, el inglés y el francés, aunque también puedan ser el alemán o el italiano en algunos casos. Dichas lenguas aparecen en el currículo de algunas licenciaturas simultáneamente desde el primer semestre, y en otras a partir del tercer semestre o cuarto semestre. 2) aquellos que al lado de la lengua materna ofertan una sola lengua extranjera, casi siempre inglés-español, en menor proporción francés-español y alemán-español.

Es justamente la primera modalidad la que constituye el contexto en el cual se inscribe la presente investigación, más específicamente, se trata del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío, cuya misión, expresada en los documentos oficiales del programa²⁵, busca formar profesionales integrales en el campo de la docencia de las lenguas extranjeras (inglés y francés) con habilidades investigativas, que desarrolle investigación y preste servicios de proyección social trabajando constantemente en la evaluación, la revisión y el mejoramiento del currículo de la licenciatura. En este sentido, para responder al desafío que la globalización le impone a la sociedad de contar con ciudadanos que puedan interactuar socialmente en varias lenguas, la licenciatura en lenguas modernas vendría a ser una fórmula pedagógica para la formación bilingüe. Como la mayoría de las licenciaturas de este tipo en Colombia, en un contexto de instrucción formal, la formación en lengua/s extranjera/s se da en el ciclo básico (entre primero y cuarto/quinto semestres) mediante la fórmula de curso inserto en el plan de estudios y, a partir de quinto/sexta semestre, algunos espacios académicos relacionados con la lingüística, la literatura, la investigación utilizan la/s lengua/s extranjera/s como vehículo de construcción de conocimiento, al tiempo que buscan reforzar las competencias alcanzadas por los estudiantes en la lengua extranjera. Sin que esté explícito en el modelo teórico del programa, este proceder en el plan de estudios podría asociarse a una forma de aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE, en inglés *content and*

²⁵ Documento Maestro (2010) y Proyecto Educativo del Programa-PEP (2009) de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío, Colombia.

language integrated learning CLIL), el cual según Bermúdez y Fandiño (2012: 117) “hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se utiliza una lengua extranjera L2 como medio de enseñanza y aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí”.

En síntesis, en este apartado, espacio de contextualización de la problemática de investigación, se ha planteado que, en el mundo globalizado actual, el bilingüismo se ha convertido en un reto al cual los sistemas educativos dan respuesta desde diferentes fórmulas pedagógicas: la LE como asignatura o curso de lengua extranjera, la educación bilingüe y los programas universitarios de lenguas modernas o extranjeras (Galindo, 2009; Truscott de Mejía et al. [Eds.], 2011). Tal contextualización es relevante dado que muestra las circunstancias sociales, culturales y educativas —globales y locales— bajo las cuales surge la necesidad de implementar las diferentes fórmulas de desarrollo bilingüe, entre ellas la de licenciatura en lenguas modernas, contexto de esta investigación.

CAPÍTULO 4: LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN BILINGÜE ESCOLAR

En la presente sección se examinarán diferentes aspectos de la teoría de estilos de aprendizaje, primera variable involucrada en este estudio: 1) Los estilos de aprendizaje en el marco de las diferencias individuales. 2) El concepto de estilo cognitivo frente al concepto de estilo de aprendizaje. 3) Dos conceptos preliminares al concepto de estilo de aprendizaje. 4) El concepto de estilo de aprendizaje. 5) Los modelos de estilos de aprendizaje. 6) El modelo experiencial de estilos de aprendizaje de Kolb. 7) Los estilos de aprendizaje en el campo del bilingüismo y de la didáctica de lenguas extranjeras.

4.1 LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

El tema de las diferencias individuales y su incidencia en el aprendizaje ha sido tema de interés de la psicología cognitiva y de las ciencias del lenguaje y de la educación desde mediados del siglo XX. Es así como diferentes teorías psicológicas, psicolingüísticas y enfoques y modelos pedagógicos, tales como el cognitivismo genético (Piaget, 1972), el constructivismo social (Vygotsky, 1979), el aprendizaje significativo (Ausebel, 1976) y las inteligencias múltiples (Gardner, 1983), entre otros, de gran trascendencia en la educación actual, reconocen el papel que juegan las diferencias individuales en el aprendizaje.

Lozano (2009) tipifica las diferencias individuales en tres categorías: 1) psicológicas (nivel de motivación, flujo de emociones, grado de atención, agudeza en la percepción); 2) sociológicas (niveles de interacción, apatía social, aislamiento, colaboración) y 3) intelectuales (preferencias por el análisis, creatividad, procesamiento de la información, intuición, perspicacia). Por su parte, Núñez París (2008) clasifica las diferencias individuales en cuatro categorías: 1)

cognitivas (estilo cognitivo, estilo de aprendizaje, inteligencia, aptitud); 2) afectivas (motivación, personalidad, ansiedad, confianza en sí mismo, actitud); 3) socioculturales (edad, sexo); y 4) las relacionadas con la utilización de estrategias de aprendizaje.

Es de resaltar que tanto la tipología de Lozano (2009) como la de Núñez París (2008) contemplan las diferencias de tipo afectivo o psicológico, las de tipo intelectual o cognitivas, relacionadas con las operaciones mentales y los procesos de pensamiento que llevan a cabo los individuos. Se distancian en las diferencias sociológicas, que Lozano ubica más en el terreno de las interacciones sociales, mientras que para Núñez París las diferencias socioculturales estarían dadas más por los comportamientos sociales de los sujetos de acuerdo con su sexo y edad. Aunque, por supuesto, estas diferencias individuales, como sostiene Santos (1992), son influenciadas por el medio social y la cultura en la que está inmerso el sujeto. Otro aspecto particular en la tipología de Núñez París es la inclusión de la utilización de estrategias de aprendizaje como factor diferenciador de los individuos, tema que ha sido ampliamente abordado por la psicología cognitiva desde los años sesenta del siglo XX en la investigación relacionada con la adquisición de segundas lenguas (Oxford, 1995). Sin embargo, aunque Lozano no menciona las estrategias de aprendizaje entre las diferencias individuales intelectuales, sí las contempla dentro de los componentes de un estilo, sea cognitivo, de personalidad, de aprendizaje, de enseñanza e intelectual (2009: 17).

4.1.1 El concepto de estilo cognitivo frente al de estilo de aprendizaje

Dentro de las diferencias individuales de tipo cognitivo, Núñez París (2008) distingue entre estilo cognitivo y estilo de aprendizaje, conceptos que es necesario analizar. Lozano (2009) y Núñez París coinciden en que el concepto de estilo de aprendizaje trasciende el concepto de estilo cognitivo, ya que, según este último el estilo cognitivo se circunscribe a los aspectos internos del proceso de aprendizaje del alumno, es decir a la cognición; y Lozano (2009) lo relaciona con el

procesamiento de la información y con la personalidad. Emparentado, y a veces confundido, con el concepto de estilo cognitivo, el concepto de estilo de aprendizaje ha sido utilizado, desde los años 70, como herramienta pedagógica en el terreno educativo (Cancino, Loaiza y Zapata, 2009). En los estudios sobre estilos cognitivos, Hederich (2004) precisa que el concepto de estilo cognitivo ha sido abordado en tres sentidos:

- En un primer sentido, teniendo en cuenta su “carácter fronterizo” con otros conceptos, se lo ha definido como “contrastes intraindividuales consistentes de habilidades que atraviesan diferentes dominios del sujeto (...) no solo en los dominios propiamente perceptuales y cognitivos, sino también en los sociales y afectivos, lo cual sitúa este concepto muy cerca al general de personalidad”.
- En un segundo sentido, la definición, mayoritariamente difundida de estilo cognitivo, se centra en los procesos meramente cognitivos, como “modos característicos y autoconsistentes de la cognición”.
- En un tercer abordaje, la definición recoge los aportes de los dos anteriores sentidos, como “características consistentes en las formas de procesamiento de la información y la experiencia (Messick, 1984)”, lo cual le imprimiría un carácter más amplio.

Hederick (2004), dando primacía al concepto de estilo cognitivo, señala que algunas definiciones de estilo cognitivo de corte reduccionista consideran los factores cognitivos como una sub-variable del concepto de estilo de aprendizaje. Si bien dicho autor sostiene que el concepto de estilo cognitivo en su tercer sentido es amplio y sobrepasa lo cognitivo, también es cierto que limita lo cognitivo y lo no cognitivo al manejo de la información en la mente de un individuo. Para Lozano (2009), dicho manejo estaría asociado a la percepción, al procesamiento, almacenamiento y recuperación de la información, precisando que entre los modelos de estilos cognitivos de mayor reconocimiento se encuentran la dependencia e independencia de campo (tendencias en la percepción), la impulsividad y la reflexividad (tendencias en los tiempos de procesamiento), los

estilos cognitivos holistas y serialistas (tendencias en el procesamiento estratégico); y los estilos niveladores y afiladores (tendencias en el procesamiento de la memoria).

En vía diferente a la anterior, algunos autores, (Entwistle, 1981; Genovard y Gotzens, 1990; Bialystok, 2003) establecen relaciones de sinonimia entre los conceptos de estilo cognitivo y estilo de aprendizaje. Por ejemplo, Bialystok (2003), los asocia con el concepto de inteligencia y propone que para el estudio de ésta se deben tener en cuenta diferencias cualitativas en los estilos de aprendizaje y de pensamiento. Para la autora canadiense, “These descriptions [estilos de aprendizaje y de pensamiento], called cognitive style, capture differences in the way that information processing is carried out and the kinds of problems that are most compatible with an individual’s style”²⁶ (p.193). Es claro que para Bialystok, el estilo cognitivo abarcaría el estilo de aprendizaje, o por lo menos serían sinónimos.

No obstante, otros autores (Willing, 1988; Alonso, Gallego y Honey, 1997) afirman que la noción de estilo de aprendizaje es más integradora que la de estilo cognitivo, posición que se comparte en esta tesis. Específicamente, Willing (1988) aclara que “[l]a noción de estilo de aprendizaje se superpone a la de estilo cognitivo pero es más comprensiva puesto que incluye comportamientos cognitivos y afectivos que indican las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz”. Es decir, que el concepto de estilo de aprendizaje trasladaría el concepto de estilo cognitivo al terreno del aprendizaje y de la educación. En resumen, bajo esta visión, el estilo de aprendizaje se asume como un concepto integrador de las manifestaciones internas y externas de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, concepto que Saldaña encuentra más conveniente, por “reflejar mejor

²⁶ Nuestra traducción: “Estas descripciones [estilos de aprendizaje y de pensamiento], denominadas estilo cognitivo, capturan diferencias en la forma como se procesa la información y los tipos de problemas que son más compatibles con un estilo del individuo”.

el carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar” (2010: 3).

4.1.2 Dos conceptos preliminares al concepto de estilo de aprendizaje

Para una comprensión del concepto de estilo de aprendizaje es necesario definir previamente los conceptos de estilo y de aprendizaje que sustentan el constructo teórico de estilo de aprendizaje, como se hace a continuación.

4.1.2.1 El concepto de estilo

A nivel general, el término estilo es asociado a manera, modo, forma de ser o actuar, conjunto de rasgos que caracterizan a una persona, un género, una obra, una época o un periodo artístico, etc. Se resalta aquí la idea de estilo como lo que es particular a alguien o a algo, en nuestro caso al estudiante en su proceso de aprendizaje. Desde una perspectiva académica, Alonso et al. (1994) definen el estilo como conclusiones a las que las personas llegan sobre la forma de actuar de las demás personas, que sobrepasan descripciones superficiales de comportamientos externos. Estos autores consideran que los rasgos estilísticos de las personas reflejan “el sistema total de pensamiento y las peculiares cualidades de la mente que un individuo utiliza para establecer lazos con la realidad” (Alonso et al., 1994: 43) y guardan estrecha relación con la dimensión psicológica humana.

Por su parte, Labatut Portillo (2004: 104), destacando los significados culturales de los comportamientos humanos en la sociedad, señala que “La palabra estilo designa una serie de comportamientos reunidos y que significan algo, culturalmente, como por ejemplo el estilo participativo, el estilo democrático, el estilo polémico, etc. Ubicado más en una postura cognitivista, Allport (1937: 12) describe “el estilo como la manera típica o habitual de las personas para resolver problemas, pensar, percibir y recordar”. Tradicionalmente, como expresan Grigorenko y Sternberg (1995: 205). “(...) el término se ha usado para referirse a

patrones de comportamiento consistentes durante periodos largos de tiempo y a través de distintas áreas de actividad”.

En resumen, las diferentes definiciones del concepto de estilo tienen en cuenta los comportamientos y pensamientos, los modos de actuar de las personas, su forma de relacionarse con las realidades, de resolver problemas, de pensar, etc., lo cual constituiría su sello particular como individuo.

4.1.2.2 El concepto de aprendizaje

Alrededor del concepto de aprendizaje, en el campo de la psicología, se han desarrollado distintos enfoques, que González-Barbera (2003), resume esquemáticamente en dos corrientes: conductistas y cognitivas. De acuerdo con esta investigadora, la corriente conductista y sus diferentes enfoques (el condicionamiento clásico [Pavlov, 1914], el condicionamiento por contigüidad [Watson, 1914], la teoría del refuerzo [Thorndike, 1903 y Hull, 1943], el condicionamiento operante [Skinner, 1953] y, el aprendizaje social [Bandura y Walters, 1963], asumen el aprendizaje como un cambio o modificación de la(s) conducta(s) del sujeto en función de la experiencia, y del impacto que recibe del ambiente. Para Da Silva y Signoret (2010), la psicología conductista se enfoca en describir, predecir y controlar la conducta humana observable. En este sentido, el sujeto que aprende es, entonces, un ser pasivo modelado por el medio a través del proceso estímulo-respuesta-refuerzo. En dicho proceso se establecen relaciones de reciprocidad entre el hombre que actúa sobre el mundo cambiándolo y que a su vez cambia cuando recibe el impacto de sus propias acciones. En términos de estas autoras, “[U]na vez establecida una conducta, sus consecuencias funcionan para mantenerla en vigor (...)”. Lo que quiere decir que el cambio conductual, o aprendizaje, logrado por la interacción del estímulo y la respuesta es fijado a través del refuerzo que funciona como consecuencia de la respuesta. Así asumidos, los aprendizajes, en tanto cambios conductuales, serán observables y medibles.

Para el cognitivismo, el aprendizaje es un cambio en la capacidad de una persona para responder a una situación particular, en la cual los cambios en la conducta son un reflejo de cambios internos del individuo, es decir, de carácter cognitivo, mediados por factores perceptuales, sentimentales, motivacionales, volitivos, entre otros. Se hace énfasis así en los procesos mentales de seleccionar, procesar, almacenar, recuperar y utilizar la información. Los teóricos cognitivistas (Fodor 1986, Chomsky 1980) resaltan el papel esencial de la mente, que los conductistas habían rechazado al privilegiar la interacción del individuo con el medio en una dinámica estímulo-respuesta-refuerzo. La interacción de los conocimientos previos con los nuevos en la estructura cognitiva son la base del aprendizaje. De esta manera, el aprendizaje requiere seres activos que construyen su conocimiento mediante las conexiones entre informaciones nuevas y preexistentes. Para González-Barbera (2003), la teoría de estilos de aprendizaje, de aplicación en el ámbito de la didáctica de lenguas, toma sus bases de la psicología cognitivista, puesto que teóricamente se derivó de estudios relacionados con la cognición, en particular, con los estilos cognitivos.

Según Piaget (1972), autor fundante del cognitivismo, la adaptación del individuo a la sociedad se da gracias a dos procesos que actúan en su interacción con el ambiente: la asimilación y la acomodación. La asimilación de estructuras de conocimiento que por su similitud con el conocimiento previo se acomodarán a los esquemas mentales preestablecidos, produciéndose el nuevo conocimiento. Es decir que con la asimilación, el organismo, es decir el individuo, vincula a su estructura cognitiva ideas, sucesos, personas, hábitos, etc. sin que se modifique la mente, mientras que la acomodación implica que la mente se reestructura para acoplar la información recibida con la preexistente, generándose un nuevo esquema mental. Según este enfoque, del proceso activo y voluntario permanente de asimilación de la nueva información, que desequilibra los esquemas mentales preexistentes en el individuo, y de su acomodación a los nuevos esquemas mentales, se produciría el aprendizaje, cuya manifestación sería el conocimiento.

Otra corriente fuerte cognitivista, soportada en los avances de la tecnología informática y en las teorías de la comunicación y computacionales, es el modelo cibernético que sostiene que el conocimiento es producto del procesamiento de la información, siguiendo la analogía: la mente es al cuerpo lo que el software al hardware. Sin embargo, los cognitivistas, en su visión de la mente-máquina, no conceden gran importancia a los factores afectivos y volitivos, a la autonomía del individuo ni a sus propósitos. Al no admitir la intencionalidad del sujeto, el modelo cibernético no asume la subjetividad de los estados mentales, lo cual constituye una limitación en la concepción cognitivista, ya que factores internos, tales como la responsabilidad, motivaciones y deseos de lograr aprendizajes significativos por parte del sujeto son cruciales en su proceso de aprendizaje.

A partir de esta limitación teórica del cognitivism, surge una posición intermedia o integradora, la cual se comparte en esta investigación. Tal posición asume el aprendizaje como un proceso que trasciende el mero procesamiento de la información, en el cual el estudiante, al tiempo que incorpora contenidos informativos, desarrolla destrezas y habilidades, adopta nuevas estrategias de aprendizaje y se apropia de actitudes, valores y normas que rigen su comportamiento. En estos enfoques se sitúa el constructivismo, el cual sostiene que los individuos construyen su experiencia a partir de la interacción de su cognición con el entorno sociocultural en el cual está inmerso. Es esta la misma idea que subyace a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976) al afirmar que el ser humano construye el conocimiento a partir de los esquemas cognitivos que ya posee y que ha creado previamente en su interacción con el medio circundante. Sin embargo, no se trata de un proceso mecánico, ya que el aprendizaje significativo implica transformación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva involucrada en el aprendizaje. Otras posiciones, como la de Curry (1983), entienden el aprendizaje como proceso y como producto. Como proceso, afirma este autor, el aprendizaje es adaptativo, prospectivo, holístico y afecta las habilidades cognitivas, afectivas, sociales y morales de un individuo. Como producto es observable en los cambios

permanentes en el comportamiento o en el comportamiento potencial y en la habilidad del individuo para adaptarse a los estímulos del ambiente.

Los mayores aportes a la corriente constructivista del aprendizaje provienen de Vygotsky (1979), quien resalta en el desarrollo de la estructura cognitiva e intelectual del niño, el papel de la cultura y de su interacción con los adultos, en lo que denomina la zona de desarrollo próximo (ZDP), factores que poco contemplaron los conductistas y los cognitivistas. Igualmente, Vygotsky destaca la importancia del lenguaje en los procesos de estructuración del pensamiento y en la cognición del niño. Da Silva y Signoret (2010), retomando a Vygotsky, señalan que en una primera etapa el niño utiliza el lenguaje con fines meramente comunicativos e interpsicológicos en su interacción con las personas, y que, en una segunda etapa, lo emplea con fines reflexivos, personales e intrapsicológicos, lo cual le permitiría pensarse a sí mismo en su individualidad e interactuar con su entorno.

Otro aporte teórico importante al enfoque constructivista del aprendizaje llegó por vía de Bruner (1975) con su teoría del *andamiaje*, que parte de los postulados sociocognitivos de Vygotsky (1986) en cuanto al papel del adulto en la consolidación de una ZDP que permita al niño integrarse al mundo mediante los procesos de socialización y la apropiación de la cultura. Bruner reconoce la importancia de la interacción madre-hijo en la adquisición del lenguaje en el niño y sostiene que, de manera colaborativa, en contextos discursivos, la madre adapta la tarea al nivel psicolingüístico del niño, ayudándole a alcanzar el logro lingüístico a través de la implementación de estrategias cognitivas como la segmentación y la rutinización de la tarea. Cuando considera que el niño puede avanzar en la adquisición del lenguaje lo enfrenta a otra tarea más compleja, haciéndole progresar en la espiral del conocimiento.

Este proceso, que Bruner denominó *sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje*, junto con el planteamiento del desarrollo de una ZDP, han sido básicos

para la consolidación de enfoques pedagógicos de formación bilingüe de corte constructivista. Tales enfoques (comunicativo y accional) consideran los escenarios escolares como espacios experienciales, en donde los docentes proporcionan a los estudiantes ambientes, situaciones y tareas de aprendizaje que se van complejizando a medida que éstos avanzan en su proceso de adquisición de las lenguas-culturas. En estos procesos de aprendizaje, los estudiantes perciben e interpretan la realidad; asimilan, procesan y utilizan la información; adquieren habilidades y destrezas; piensan, hablan, actúan y se comportan de diferente manera, reflejando la naturaleza única e irrepetible del ser humano, sus diferencias individuales, entre ellos sus estilos de aprendizaje (Cancino et al. (2009), como se verá a continuación.

4.1.3 El concepto de estilo de aprendizaje

Específicamente, en torno al concepto de estilos de aprendizaje no existe un consenso académico sino que son muchos los autores que dan su propia definición del término. A partir de los años setenta surge una profusión de dimensiones y modelos de estilos de aprendizaje que muestran, en términos de Dörnyei (2005), el dinamismo del campo pero también suscitan cierta confusión.

Tal apreciación coincide con lo expresado por Curry (1983) en el sentido que el caos de definiciones, modelos y dimensiones de estilos han generado dificultades en la evolución y aplicación de la teoría de los estilos de aprendizaje en el campo educativo. Sin embargo, a la luz de la perspectiva teórica de las diferencias individuales, autores como Salas (2008) consideran que la diversidad de tipologías y categorías de estilos de aprendizaje “(...) es la mayor demostración del reconocimiento y valorización de la diversidad entre las personas” (p. 88).

En primer término, la mayoría de definiciones de estilos de aprendizaje se enfocan en la forma como el individuo percibe la información (sus canales perceptuales y sensoriales); y en la forma como la mente procesa, retiene y recupera la información. En pocas palabras, se centran en los factores cognitivos relacionados

con el procesamiento de la información (Witkin 1975; Hill, 1971; Messick, 1969; entre otros). Así, Dunn, Dunn y Price sostienen que los estilos de aprendizaje reflejan “la manera en que los estímulos básicos afectan la habilidad de una persona para absorber y retener la información” (1985: 12). Para Schmeck (1982), un estilo de aprendizaje no es más que el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje. Por su parte, Smith (1988) explica que los estilos de aprendizaje son los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las distintas situaciones de aprendizaje.

En segundo término, algunas definiciones apuntan a resaltar rasgos individuales en respuesta a las condiciones de los ambientes y situaciones de enseñanza y aprendizaje. En esta vía, Hunt (1979) describe el estilo de aprendizaje como las condiciones o situaciones educativas que más facilitan al estudiante aprender o qué estructura necesita para aprender mejor. Por su parte, Gregorc (1979) asevera que el estilo de aprendizaje se relaciona con comportamientos distintivos que indican cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente. Butler (1982) señala que los estilos de aprendizaje son una manera distintiva y característica por la que un estudiante se involucra implícita o explícitamente en una situación de aprendizaje. Otras definiciones enfatizan en el carácter hereditario de las diferencias individuales y en la importancia de la experiencia vital en la configuración del estilo de aprendizaje. Por ejemplo, Kolb (1976) afirma que los estilos de aprendizaje son algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual.

En tercer lugar, otras definiciones sitúan los estilos de aprendizaje en relación con la personalidad, la inteligencia y la motivación. Así, Sternberg (1990, citado en González Barbera, 2003) afirma que el estilo intelectual o de aprendizaje representa la unión de los constructos de inteligencia y personalidad, de modo que la personalidad del sujeto se manifiesta en la acción inteligente como mecanismo

de autocontrol mental, reivindicando los usos de la inteligencia más que sus niveles. Por su parte, Entwistle (1987) resalta los factores afectivos, haciendo énfasis en el interés y la motivación del sujeto que aprende. Un cuarto tipo de definiciones hacen énfasis en los rasgos del estilo de aprendizaje referidos a la interacción social con las demás personas, a los hábitos y estrategias que adoptan con respecto a su trabajo, línea en la cual se puede ubicar el concepto de estilos de aprendizaje de Grasha y Riechmann (1975). Por último, otro grupo de definiciones de estilos de aprendizaje se sustentan en las investigaciones neurolingüísticas del cerebro. Entre ellas destacan los estilos de aprendizaje de dominancia cerebral de Hermmann (1996).

La definición más aceptada por la comunidad académica en el campo de los estilos de aprendizaje es la de Keefe (1988), quien los define como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Este concepto clásico integra tres tipos de rasgos o características del individuo: 1) rasgos cognitivos, relacionados con la manera de estructurar los contenidos, formar y utilizar conceptos, interpretar información, resolver problemas, seleccionar medios de representación de la información; 2) rasgos afectivos, asociados a las motivaciones, expectativas, actitudes, creencias; y 3) rasgos fisiológicos, ligados a procesos como el biotipo y el biorritmo que tienen que ver con la respuesta de los organismos a las condiciones del ambiente exterior. Tales rasgos servirían como indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes interactúan y responden a sus entornos de aprendizaje. Ello quiere decir que se trata de características comparativamente constantes, que no se pueden adjudicar taxativamente a un individuo, ya que, según Lozano (2009), frente a algún tipo de tareas o situaciones específicas se puede recurrir a características propias de otro(s) estilo(s). Además, sostiene este autor, es necesario tener en cuenta otros factores que podrían incidir en las preferencias por uno u otro estilo de aprendizaje, entre ellos la cultura, los valores, el estatus social y los grupos de referencia.

Más recientemente, otros autores enriquecen el concepto de estilo de aprendizaje de Keefe (1988) con otros elementos. En este sentido, Manzano e Hidalgo (2009) definen los estilos de aprendizaje como condiciones internas (en las que influyen las configuraciones afectiva y cognitiva) y externas (el medio o contexto) que el sujeto posee y que, por ende, caracterizan su actuación al interactuar con el objeto de estudio. Asimismo, García Cué (2006), de manera amplia, explica los estilos de aprendizaje como un conjunto de aptitudes, preferencias, tendencias y actitudes que un individuo despliega al hacer algo. Dichas características se manifiestan bajo un patrón conductual que lo hace distinto de las demás personas en el modo único como se comporta, viste, habla, piensa, aprende, conoce y enseña.

A su vez, Lozano (2009) sugiere que el estilo de aprendizaje se conecta con elementos tales como disposición, preferencias, tendencia, patrones conductuales, habilidades y estrategias de aprendizaje. Este autor afirma que en la investigación general sobre estilos, ya sean cognitivos, de personalidad, de aprendizaje, de enseñanza e intelectuales, la tendencia general de los autores es a hacer énfasis en algunos de estos elementos. Así, Pask (1988) considera las *disposiciones* (estado físico o intelectual de una persona para realizar o no una acción); Sternberg (1997) y Dunn y Dunn (1998), entre otros, las *preferencias* (gustos y posibilidades de elegir entre varias alternativas); Kagan (1963), las *tendencias* (inclinación a ejecutar una acción de cierta manera, sea consciente o inconscientemente); Gardner (1983), las *habilidades* (capacidad física o intelectual que sobresale en una persona y que se constituye en una fortaleza); Ryding y Rayner (1998 citado en Lozano, 2009), los *patrones conductuales* (manifestaciones típicas de un individuo en circunstancias específicas) y las *estrategias de aprendizaje* (toda herramienta cognitiva a la que el individuo recurre para solucionar y llevar a feliz término una tarea y cuyo resultado es el conocimiento).

Se tendría entonces que en el individuo que aprende en el contexto escolar, para el caso particular de esta tesis en el contexto de la formación bilingüe, tales

elementos interactúan cumpliendo una determinada función, demarcando el estilo de aprendizaje del sujeto frente a una tarea específica. Sin embargo, según Lozano (2009), de manera aislada dichos elementos no serían suficientes para caracterizar el estilo de aprendizaje de un estudiante en un momento determinado; no bastaría por ejemplo solamente el gusto, preferencia o tendencia que se muestre, es importante el patrón conductual, que va ligado a rasgos de su personalidad, y que incidiría en algunas particularidades individuales que lo identifican. Asimismo, el hecho de presentar una característica propia de un determinado estilo no asegura de inmediato que se tenga la habilidad, si bien ésta se puede adquirir y desarrollar mediante la práctica frecuente.

En síntesis, a pesar de la multiplicidad de definiciones de estilos de aprendizaje, es claro que en ellas, de una u otra manera, tienen presencia alguno(s) de los tres tipos de rasgos, o capas, que Curry (1983), en su metáfora de la cebolla, propone como indicadores del estilo de aprendizaje de un individuo. La orientación de las capas, del núcleo al exterior de la cebolla, indica el grado de estabilidad de los rasgos. En este caso, la capa más interna está conformada por dimensiones de la personalidad, relativamente estables, que, según Curry, permiten al individuo adaptar y asimilar información, aunque esta adaptación no interactúa directamente con el ambiente, sino con las dimensiones del procesamiento de la información situadas en la capa intermedia. Dicha capa interactúa de manera directa con las preferencias ambientales, las cuales son las más susceptibles de modificarse bajo el influjo de los ambientes de aprendizaje. Claxton y Murrell (1987) agregaron, entre las capas más externas del modelo de Curry (1983), otras dos capas para incluir los rasgos de los estilos de aprendizaje, asociados a las interacciones intrapersonales e interpersonales.

4.1.4 Los modelos de estilos de aprendizaje

Desde hace más de treinta años, múltiples modelos de estilos de aprendizaje han sido desarrollados de acuerdo con diferentes dimensiones cognitivas, afectivas,

fisiológicas, comportamentales, etc. Ante la multiplicidad de modelos, algunos autores (Chevrier y Fortin, 2000; Cazau, 2004) han agrupado los diferentes modelos según ciertos marcos de referencia específicos. A continuación se presentan las tipologías de modelos de propuestas por estos autores, se precisan algunos modelos empleados en las investigaciones de estilos de aprendizaje de segundas lenguas y se hace énfasis en el modelo experiencial de estilos de aprendizaje de Kolb (1984), el cual se utiliza en esta investigación para detectar los estilos de aprendizaje de la muestra de estudiantes.

La tipología elaborada por Chevrier y Fortin (2000) presenta la evolución del concepto de estilos de aprendizaje teniendo en cuenta seis tipos de modelos de estilos de aprendizaje, agrupados teniendo en cuenta unos marcos de referencia específicos (Tabla 4):

- El ambiente de aprendizaje y las interacciones sociales (criterio pedagógico): Tiene en cuenta las perspectivas interpersonales en el proceso de aprendizaje (estilos participativo/ evasor, colaborador/ competidor, independiente/ dependiente) (Grasha y Riechmann, 1975).
- Las modalidades sensoriales (criterio neurolingüístico): Se basa en las vías de percepción de la información (estilos visual, auditivo, kinestésico) y las modalidades de organización de la misma (estilos analítico, global, visualizador, verbalizador) (Reinert, 1976).
- Las modalidades de procesamiento de la información (criterio cognitivo): Se centra ya sea en la comprensión, o en establecer relaciones entre las informaciones, en las operaciones, en los detalles y en los procedimientos a seguir; o en la combinación de ambas estrategias (estilos holístico, serialista, versátil) (Pask, 1976).
- El aprendizaje experiencial (criterio psicosocial): Parte de la base de que el aprendizaje resulta de la transformación de la experiencia vital en un ciclo evolutivo que se da en cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (estilos asimilador, acomodador, convergente y divergente) (Kolb, 1976; McCarthy, 1981; Honey y Mumford, 1986-1992).
- Una teoría de la personalidad (criterio psicológico): Se basa en las tipologías psicológicas de Jung (estilos extrovertido/introvertido, sensitivo/intuitivo, racional/emocional) (Silver y Hanson, 1982)

- Los modelos mixtos: Combinan diferentes criterios cognitivos, afectivos, sociales, culturales (Nunney y Hill, 1972; Dunn y Dunn, 1978; Keefe, 1988)

Tabla 4. Diferentes modelos de estilos de aprendizaje en función de los marcos de referencia establecidos por Chevrier y Fortin (2000). Adaptación y traducción libre (Cancino, Loaiza y Zapata, 2009)

Marcos de referencia	Autores	Categorías
Ambiente pedagógico	Grasha Riechmann,	Perspectiva de las relaciones interpersonales <ul style="list-style-type: none"> • Participativo ≠ evasor • Colaborador ≠ competidor • Independiente ≠ dependiente
Las modalidades de codificación sensorial y representación	Reinert, 1976 Richardson, 1977	Codificación sensorial: <ul style="list-style-type: none"> • Visual • Auditivo • Kinestésico Modalidad de representación: <ul style="list-style-type: none"> • Global (organización de la información en un todo) • Analítico (organización de la información en partes) • Visualizador (empleo privilegiado de imágenes mentales para tratar la información) • Verbalizador (utilización privilegiada del lenguaje)
Las modalidades de tratamiento de la información, de las estrategias de estudio utilizadas por el estudiante	Pask, 1976	<ul style="list-style-type: none"> • Holístico o global (centrado en la comprensión, en establecer relaciones entre las informaciones) • Serialista o analítico (centrados en las operaciones, en los detalles y en los procedimientos a seguir, secuencia lineal) • Versátil o mixto (combina los dos estilos anteriores)
Modelos de aprendizaje experiencial:	Kolb, 1976	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo divergente (concreto-reflexivo): interpretación de situaciones concretas de diferentes puntos de vista. • Estilo asimilador (reflexivo-abstracto): apropiación de una gama extensa de informaciones y su integración concisa y lógica. • Estilo convergente (abstracto-activo): búsqueda de aplicaciones prácticas a los conceptos y teorías. • Estilo acomodador (concreto-activo): puesta en práctica de experiencias prácticas e implicación personal en nuevas experiencias.
Con base en la teoría de la personalidad a partir de los tipos psicológicos de Carl Jung: extroversión-introversión, sensación-intuición, razón-emoción, juicio-percepción.	Silver y Hanson, 1982	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo sensitivo-emotivo: preferencia por actividades como la investigación en equipo, las reuniones de clase, las tutorías por parte de los compañeros, los juegos de equipo. • Estilo sensitivo-racional: preferencia por actividades que implican enseñanza programada, repetición y memorización. • Estilo intuitivo-emotivo: preferencia por actividades que implican encuestas, formación de conceptos, solución de problemas y cuestionamientos. • Estilo intuitivo-racional: preferencia por actividades no dirigidas que exigen creatividad.
Modelos mixtos de estilos de aprendizaje, que tienen en cuenta	Nunney y Hill, 1972	De acuerdo con diferencias individuales de los estudiantes en función de tres factores que intervienen en la manera como dan sentido a las informaciones que ellos manipulan:

Por otra parte, Cazau (2004) propone otra tipología sustentada en una diversidad de concepciones teóricas que han abordado, explícitamente o implícitamente, los diferentes estilos de aprendizaje (Tabla 5).

Tabla 5. Tipología de estilos de aprendizaje según Cazau

Según el hemisferio cerebral	Lógico Holístico
Según el cuadrante cerebral (Herrmann)	Cortical izquierdo Límbico izquierdo Límbico derecho Cortical derecho
Según el sistema de representación (programación neurolingüística)	Visual Auditivo Kinestésico
Según el modo de procesamiento de la información (Kolb)	Estilo divergente (concreto-reflexivo) -Estilo asimilador (reflexivo-abstracto) -Estilo convergente (abstracto-activo) -Estilo acomodador (concreto-activo)
Según la categoría bipolar (Felder y Silverman)	Activo/reflexivo Sensorial/intuitivo Visual/verbal Secuencial/global
Según el tipo de inteligencia (Gardner)	Lógico-matemático Lingüístico-verbal Corporal-kinestésico Espacial Musical Interpersonal Intrapersonal Naturalista

Para este autor, todas estas concepciones tienen su atractivo, y cada quien se inclinará por una de ellas de acuerdo con el aspecto del proceso de aprendizaje que le interese: canales de ingreso de la información (visual, auditiva y kinestésico), dominancia cerebral (estilos lógico y holístico), forma de empleo de la información (estilos concreto-reflexivo/ reflexivo-abstracto/ abstracto-activo/ concreto-activo), tipo de inteligencia de acuerdo con la concepción de inteligencias

múltiples de Gardner, la dominancia cerebral de Herrmann (cuadrantes cortical izquierdo y derecho, y límbico izquierdo y derecho). Otros modelos, de los llamados mixtos, incluyen algunas categorías referidas a aspectos perceptuales y sensoriales, de procesamiento de la información y de cómo progresa en la comprensión de la misma. Entre ellos, el modelo bipolar de Felder y Silverman, el cual considera cuatro categorías que se mueven entre dos polos opuestos: activo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal y secuencial/global.

En el campo de la formación bilingüe, algunos autores adaptan los modelos generales de estilos de aprendizaje a la adquisición de una segunda lengua, conservando en esencia las dimensiones propuestas por Keefe (1988). Así, Reid (1995), señala que los estilos de aprendizaje son características cognoscitivas, fisiológicas y afectivas, y propone tres dimensiones con sus respectivas categorías de estilos de aprendizaje: las dimensiones cognoscitiva, sensorial y afectiva, a saber:

- Los cognoscitivos: el independiente-dependiente de campo, el analítico-global y el reflexivo-impulsivo
- Los sensoriales:
 - ✓ Perceptivos: visual, auditivo, kinestésico y táctil
 - ✓ Sociológicos: grupal, individual, maestro como autoridad, equipos y parejas
 - ✓ Ambientales: sonido, luz, temperatura, diseño del salón de clase, ingesta de alimentos, horario y movilidad.
- Los afectivos:
 - ✓ los estilos temperamentales: extrovertido-introvertido, sensorial-perceptivo, racional-afectivo y reflexivo-perceptivo
 - ✓ tolerante e intolerante a la ambigüedad
 - ✓ predominio hemisférico-cerebral

Muy cercana al modelo propuesto por Reid (1995), Oxford (2003) sugiere que serían cuatro las dimensiones de estilos de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua: preferencias sensoriales (kinestésico, visual, auditivo, táctil), tipos de personalidad (extrovertido vs introvertido, intuitivo-disperso vs sensitivo-secuencial, pensamiento vs sentimiento, cerrado vs abierto), el grado de generalidad (global vs analítico) y las diferencias biológicas (biorritmo,

ingesta y medio ambiente). Alrededor de estas dimensiones se elaboraron desde los años setenta buen número de instrumentos a fin de diagnosticar los estilos de aprendizaje en general, y algunos de las lenguas en particular. Entre ellos los más utilizados son: el Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (PLSPQ) de Reid (1987), Style Analysis Survey (SAS) de Oxford (1995), el Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) de Myers-Briggs (1962), el Learning Style Inventory (LSI) de Kolb (1976), el Learning Styles Questionnaire (LSQ) de Honey y Mumford (1986), el Index of Learning Styles (ILS) de Felder y Silvermann (1988) y el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) (1991).

Finalmente, los estilos de aprendizaje desarrollados en estas tipologías no son inmodificables, aspecto éste muy discutido y en torno al cual dos grandes corrientes se han desarrollado: una concepción rígida y otra más dinámica. La primera (Dun et Dun 1978, 1993 en Chevrier y Fortin 2000) plantea que el estilo de aprendizaje es una característica muy estable y generalizada del individuo, poco probable de modificar; la segunda (Feuerstein, 1979, 1980, citado en Chevrier y Fortin 2000), la cual se comparte en esta tesis, considera que el estilo de aprendizaje remite a una característica cambiante del individuo, modificable según las circunstancias (cultura, interacción con el ambiente) y sobre la cual es posible actuar.

4.1.5. El modelo experiencial de estilos de aprendizaje de Kolb

Según Salas (2008), Kolb (1976) considera que el aprendizaje es un ciclo evolutivo que se desarrolla en cuatro etapas a partir de cuatro modos de aprender: experiencia concreta, observación reflexionada, conceptualización abstracta y experimentación activa), los cuales representan orientaciones adaptativas dialécticamente opuestas: concreto, reflexivo, abstracto y activo.

Kolb distingue dos dimensiones del aprendizaje: la percepción de la información y el procesamiento de la misma. El aprendizaje sería el producto de la forma como

el individuo percibe la información y de cómo la procesa posteriormente. Combinadas de dos en dos, las cuatro orientaciones adaptativas constituyen cuatro estilos de aprendizaje que representan las decisiones que el individuo podría tomar al enfrentar una tarea en una situación de aprendizaje: 1) Abordar la tarea desde la observación reflexiva o desde la experimentación activa. 2) Responder emocionalmente a la experiencia a través del pensamiento (conceptualización abstracta) o del sentimiento (experimentación concreta), como muestran Zavala y Rodríguez (2010) en la Tabla 6.

Tabla 6. Los estilos de aprendizaje experiencial de Kolb (1976). Tomado de Zavala y Rodríguez (2010)

	HACIENDO (Experimentación activa) EA	OBSERVANDO (observación reflexiva) OR
SENSACION (Experiencia concreta) EC	Acomodadores EC/EA	Divergentes EC/OR
PENSAMIENTO (Conceptualización abstracta) CA	Convergentes CA/EA	Asimiladores CA/OR

En la Tabla 6 se evidencia que la decisión de construir los aprendizajes a partir de la experiencia concreta y la experimentación activa, poniendo en juego las sensaciones y la acción, identificaría a los individuos acomodadores quienes se caracterizarían por ser activos y poco reflexivos; mientras que la decisión de los asimiladores se basaría en abordar la situación de aprendizaje mediante la conceptualización abstracta y la observación reflexiva, lo que los haría muy teóricos. Por su parte, los convergentes preferirían acercarse al aprendizaje a través de la conceptualización abstracta y la experimentación activa, lo que les llevaría a ser en buena medida abstractos, mientras que los divergentes lo harían a partir de la experiencia concreta y la observación reflexiva, mostrando un equilibrio entre las sensaciones y la reflexión, pero sin llegar a ser teóricos.

Los cuatro estilos de aprendizaje experiencial de Kolb serían entonces: los estilos divergente (concreto-reflexivo), asimilador (reflexivo-abstracto), convergente

(abstracto-activo) y acomodador (concreto-activo), los cuales se describen a nivel de sus comportamientos en las tablas 7 y 8.

Tabla 7. Los estilos de aprendizaje en el modelo experiencial de Kolb (1976). Adaptado de Chevrier y Fortin (2000).

Estilos	Características
Convergente	Funciona mejor en las situaciones problemáticas que le exigen llegar a una sola y buena solución. Utiliza el razonamiento hipotético y deductivo para resolver los problemas. No es emocional, prefiere trabajar con los objetos o las cosas más que con las personas.
Divergente	Genera fácilmente ideas y funciona mejor en sesiones de “lluvias de ideas”, es reflexivo. Se interesa en otras personas, tiende a ser imaginativo y emotivo. Tiene intereses culturales y vastos y tendencia a especializarse en las artes.
Asimilador	Funciona mejor en las situaciones problemáticas que le exigen el uso de un razonamiento inductivo (es decir de lo particular a lo general), asimilar observaciones dispares en una explicación integrada. Se interesa menos en los otros y más en los conceptos abstractos y en la teoría. Tiene tendencia a la conceptualización abstracta y observación reflexiva.
Acomodador	Aprende más haciendo actividades concretas (ejecución de planos, hacer experiencia, etc.) e implicándose en experiencias nuevas. Le gusta correr riesgos. Funciona mejor en las situaciones que le exigen que se adapte a condiciones específicas inmediatas. Tiene tendencia a resolver los problemas de manera intuitiva, por intentos. Énfasis en la práctica, tendencia a la experiencia concreta y experimentación activa.

Siguiendo a Piaget (1972), en la Tabla 7 se observan, en los estilos de aprendizaje asimilador y acomodador, las características de los dos procesos que desarrolla el ser humano en su adaptación al medio. El estilo asimilador, muy teórico, evidencia cómo el individuo aprende y aprehende el mundo recibiendo las nuevas informaciones que le proporciona el medio, e integrándolas a sus esquemas mentales previos, sin que su estructura cognitiva cambie significativamente. Mientras que en el estilo acomodador, muy práctico, la información recibida se conecta con los esquemas mentales previos, generando nuevos esquemas mentales, y, por ende, nuevos conocimientos. En su apropiación, significación y resignificación de las realidades, el ser humano se movería en equilibrio entre esos dos estilos, lo que supone le permitiría avanzar en la construcción del conocimiento y en el avance de la sociedad. En el campo del bilingüismo, la investigación ha evidenciado que el uso de dos o más lenguas favorece el desarrollo del pensamiento divergente, la creatividad y la flexibilidad cognitiva (Carringer 1974), lo cual se considera como una ventaja cognitiva frente al

monolingüe. Ello llevaría a suponer, bajo el modelo de Kolb, que un bilingüe cuyo estilo de aprendizaje es divergente, podría desarrollar altos niveles de creatividad en el uso de sus lenguas.

Tabla 8. Características de los estilos de aprendizaje experiencial de Kolb (1976). Elaborado a partir de Kolb y Kolb (2005)

Estilo de aprendizaje	Habilidades de aprendizaje dominantes	Características de aprendizaje	Dificultades
Divergente	Experimentación concreta + Observación reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> • Observador reflexivo • Generador de ideas • Diverso en sus puntos de vista • Flexible • Interesado por la cultura y el ser humano • Imaginativo y emotivo • Receptivo • Sintetizador de información • Cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Se le dificulta llevar los planes a la acción • Piensa mucho y actúa poco.
Asimilador	Conceptualización abstracta + Observación reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> • Lógico, conciso, abstracto, analítico • Enfocado en ideas y conceptos • Generador de modelos • Poco interesado en las personas • Poco interesado en la aplicación práctica de la teoría 	<ul style="list-style-type: none"> • Se le dificulta expresar sentimientos • No se beneficia de la retroalimentación emocional • Reflexiona y reformula conceptos pero de manera mecánica
Convergente	Conceptualización abstracta + Experimentación activa	<ul style="list-style-type: none"> • Pragmático, analítico, racional, insensible • Facilidad para tomar decisiones y solucionar problemas • Interesado más en tareas técnicas que en temas interpersonales y sociales • Experimentador de nuevas ideas 	<ul style="list-style-type: none"> • Va directamente del sentimiento a la conceptualización abstracta sin detenerse en la experiencia concreta • Se le dificulta apoyarse en marcos conceptuales claros
Acomodador	Experiencia concreta + experimentación activa	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje práctico • Poco reflexivo y poco lógico • Comprometido con nuevos planes y desafíos • Movido por el sentimiento y no por la razón • Preferencia por el trabajo en equipo, dependiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Se le dificulta conceptualizar y comprender la experiencia • Sus acciones son poco organizadas porque no se fundamentan en la conceptualización

Consecuentes con el espíritu de la teoría de estilos de aprendizaje en cuanto que no hay estilos buenos y malos, sino que todos tienen sus fortalezas y debilidades, la Tabla 8 muestra una serie de características de aprendizaje y dificultades que se atribuyen a cada estilo. Por ejemplo, los individuos con estilos convergente y asimilador desplegarían rasgos en los cuales prima la racionalidad, la reflexión y el análisis siendo el asimilador más teórico y abstracto que el convergente, quien aplicaría los conocimientos a situaciones prácticas y sería pragmático. El asimilador orientaría su reflexividad a la investigación, a elaborar teorías y modelos. En su interacción social, ambos estilos tenderían a ser poco sociables y herméticos. Por otra parte, los individuos con estilo acomodador se inclinarían a ser más activos y menos racionales, mientras que los divergentes son más prácticos y reflexivos. El acomodador sería menos analítico y sistemático. El divergente aprendería de manera heurística, sería muy imaginativo. En ambos estilos primaría la subjetividad, la emocionalidad, su preferencia por las relaciones sociales y la amplitud de pensamiento. El acomodador se mostraría más dependiente de las demás personas. Como se expresó en el planteamiento del problema de investigación, si bien el aprendizaje de segundas lenguas es favorecido por un pensamiento reflexivo, analítico, sistemático, también es cierto que requiere de actitudes que favorezcan el contacto humano y de un pensamiento pragmático que entienda el uso de la lengua y la cultura en un contexto de interacción social.

Como señalan Kolb y Kolb (2005), el hacer énfasis en una de las habilidades de aprendizaje traería sus dificultades al sujeto. Así, si enfatiza en la experiencia concreta tendría dificultad para conceptualizar y comprender la experiencia. Si enfatiza en la observación reflexiva tendría dificultad para llevar a la práctica las acciones. Si pone el acento en la conceptualización abstracta la reflexión podría conducirle a revisar y reformular un concepto, pero de manera mecánica y estéril pues está desprovisto del sentimiento. Finalmente, si el énfasis es puesto en la experimentación activa, el sujeto tendría dificultad en construir marcos

conceptuales claros pues iría directamente del sentimiento a la conceptualización abstracta sin detenerse en la reflexión de la experiencia concreta.

4.1.6 Los estilos de aprendizaje en el campo del bilingüismo y de la didáctica de lenguas extranjeras

La relación estilos de aprendizaje y lenguaje se ha desarrollado en el campo del aprendizaje y enseñanza de la lengua materna, las lenguas extranjeras y en la adquisición de segunda lengua. Igualmente en el campo de los estudios sobre el bilingüismo, también ha sido por lo menos reconocida su importancia, como lo muestran las referencias a los siguientes autores. Por ejemplo, Rodríguez, Cuevas, Paíno y Grossi (1995) plantean que el estudio de las diferencias individuales es esencial sobre todo si se considera el bilingüismo como un fenómeno psicosocial en el cual la lengua es un vehículo comportamental de la cultura útil para transmitir valores, percepciones, creencias, normas, etc. De otra parte, Siguán (1984) sostiene que los individuos desarrollan características aptitudinales de tipo verbal diferentes, por lo que también sus aprendizajes lingüísticos son diferentes. Insiste en que si esto es cierto para los monolingües en quienes es fácil observar diferencias en su ritmo de aprendizaje, en determinadas dificultades en cuanto al manejo de la lengua materna, es mucho más válido cuando hablamos de hablantes bilingües que deben movilizar un conjunto mayor de habilidades cognitivas, lingüísticas y metalingüísticas.

Asimismo, Miles y Williams (2001: 494) afirman que “las investigaciones (Díaz-Soto, 1991) muestran que el proceso de aprender un segundo idioma en la niñez depende, en parte, del niño como individuo”, es decir que en la construcción de su bilingüismo entran en juego sus habilidades cognoscitivas, sociales y lingüísticas, al igual que su cultura, su personalidad, su estilo de aprendizaje.

De igual manera, Cummins (2002), manifiesta que todavía está por abordarse en el campo del bilingüismo “la cuestión legítima sobre cómo conceptualizar las diferencias individuales de dominio de la lengua en contextos académicos y cómo

estas diferencias individuales se relacionan con los resultados educativos”, asociando de paso dichos resultados con el rendimiento académico, una de las temáticas en las que ha profundizado la investigación en torno a los estilos de aprendizaje (Cafferty, 1980; Lynch, 1981; Pizzo, 1981; Krinsky, 1982; Wheeler, 1983).

Cenoz (1993) manifiesta que el análisis de las diferencias individuales ha sido menos estudiado que el de las características comunes del proceso de aprendizaje. Por ello, en su investigación sobre las diferencias individuales en la adquisición del inglés como tercera lengua al lado del vasco y el castellano en el País Vasco, esta autora propone su hipótesis que algunas variables independientes de carácter individual, socioestructural, psicosocial, socioeducativas e indicadores de bilingüismo predicen en mayor medida la competencia bilingüe y el rendimiento de los estudiantes de inglés como tercera lengua. En su estudio, Cenoz encuentra que la inteligencia general, variable individual, y la motivación, variable psicosocial, son los elementos más importantes en la influencia de cada una de las dimensiones de la competencia en inglés, lo cual confirma a su vez la importancia de las diferencias individuales, o estilos de aprendizaje, en los procesos de aprendizaje de las lenguas.

Abdelilah Bauer (2007), plantea que en la adquisición del léxico, los investigadores norteamericanos han descubierto diferencias estilísticas en la adquisición de las cincuenta primeras palabras en L2. Así, algunos niños mostraban un estilo referencial y otros un estilo expresivo. Los primeros, adquirirían con facilidad los nombres comunes que designaban objetos, mientras que los segundos se interesaban más por la función social del lenguaje, utilizando fórmulas y elementos expresivos con un vocabulario más variado. Según el modelo de estilos de aprendizaje de Herrmann, el estilo referencial puede asociarse con el estilo de aprendizaje de tipo cortical izquierdo que caracteriza a estudiantes analíticos, lógicos, de lenguaje preciso y claro; mientras que el estilo expresivo se puede

relacionar con el estilo límbico derecho, que caracteriza a estudiantes emotivos, espontáneos, imaginativos (Cazau, 2004).

En el campo de la lingüística aplicada y de la didáctica de lenguas, resaltando la pertinencia de este campo investigativo, Skehan (1989) sostiene que la mayoría de la producción investigativa psicolingüística en materia de adquisición de segundas lenguas a partir de los años setenta se centró en establecer las similitudes entre los aprendices y los procesos de aprendizaje universales) (gramática universal, secuencias de adquisición, tipos de errores, etc.). Las primeras investigaciones sobre estilos de aprendizaje en el campo de las lenguas inician hace unos treinta (30) años con aprendientes de lengua materna. En cuanto al aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera, las investigaciones serían aún mucho más recientes y aún quedarían muchos aspectos por explorar. No obstante, existiría común acuerdo en cuanto a las ventajas de la aplicación de la teoría para los aprendientes de lengua extranjera; como lo expresa Hernández (2004) en el sentido que aún no se conoce lo suficiente sobre el tema, y que hay un déficit en la elaboración de instrumentos para este campo.

Kindelán (2000), al estudiar los estilos de aprendizaje de una segunda lengua en contextos científicos y tecnológicos, afirma que los estudiantes, al conocer sus estilos de aprendizaje, pueden afrontar el aprendizaje de una lengua extranjera de la manera más efectiva; para ilustrar, el visual recurrirá a material impreso, el auditivo querrá escuchar la lengua, el teórico querrá analizar las estructuras gramaticales. Concluye que el estilo de aprendizaje de un individuo determinará su preferencia de una estrategia sobre otras, y, en gran medida, su éxito como discente de una segunda lengua. En este sentido, el hacer que los estudiantes sean conscientes de sus propios estilos, les dará mayor probabilidad de que utilicen la información recibida de forma más inteligente y de que se responsabilicen de sus propios procesos en el aprendizaje de la lengua. Asimismo lo señalan Alonso et al. (1994) cuando afirman que la acción subyacente a la

autonomía del alumno es aprender a aprender, lo que implica el autoconocimiento y la reflexión sobre sus mismos procesos; lo que conlleva, ineludiblemente, a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

En el campo de la investigación acerca de la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas, de acuerdo con Dörnyei (2005), de manera general los estudios relacionados con la incidencia de las diferencias individuales en el proceso de formación bilingüe iniciaron, bajo la influencia de la psicología diferencial, con Witkin (1964). En el constructo de las diferencias individuales, a partir de las dimensiones del estilo cognitivo de dependencia e independencia del campo, este autor distinguió dos predisposiciones en el tratamiento de la información: una analítica y otra global. Para Witkin (1964) la predisposición analítica caracteriza a los individuos que perciben las partes separadas en su campo visual y, la global, a quienes perciben su campo visual como un todo.

De lo expuesto anteriormente se podría resaltar los siguientes planteamientos. Primero, que las diferencias individuales en el campo de adquisición de segundas lenguas harían referencia a aquellas “áreas principales en las que difieren los aprendices de lengua, áreas tales como la aptitud lingüística, la motivación, el estilo cognitivo y el control individual sobre el aprendizaje” (Skehan, 1989: 1). Segundo, que de manera general, las definiciones sobre estilos de aprendizaje los asumen como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que determinan la manera como el individuo percibe, se relaciona y responde a los ambientes de aprendizaje (Keefe, 1988). Tercero, que tales estilos de aprendizaje se han relacionado muy a menudo con variables tales como: género, edad, campo de estudio, rendimiento académico o suficiencia lingüística, estrategias de aprendizaje, lengua materna del sujeto bilingüe, enseñanza, etc. A partir de las anteriores consideraciones, se podría, desde una visión de la psicología diferencial y de la psicolingüística, esbozar una definición de estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto escolar. Así, se podría definirlos como los rasgos comportamentales de tipo cognitivo, afectivo y fisiológico que el sujeto en proceso

de formación bilingüe desplegaría en las diversas actividades de aprendizaje/adquisición y uso de una lengua adicional a su LM, en respuesta a determinados ambientes de aprendizaje escolar.

En definitiva, es posible afirmar que en el ámbito específico de los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto escolar, la identificación, entendimiento y concienciación de los estilos de aprendizaje por parte de estudiantes y docentes, podría facilitar y dinamizar significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera promoviendo, a la vez, autonomía y responsabilidad en aprendientes y docentes (Loaiza y Guevara, 2012). En este sentido, la teoría de estilos de aprendizaje beneficia a los estudiantes, puesto que “para que la persona aprenda debe, primeramente, conocerse a sí misma, así como saber qué mecanismos utiliza para aprender, qué es lo que ya conoce y qué le queda por conocer, organizando así sus conocimientos” (Labatut Portilho, 2004). Asimismo beneficia a los docentes, ya que, según sugieren varias investigaciones, el estilo de aprendizaje de los docentes influiría en su desempeño pedagógico (Polanco-Bueno, R., 1996, 1999; Rendón, 2010): Ello indicaría que si el docente no es consciente de las diferencias individuales de sus estudiantes, de manera consciente o inconsciente, podría asumir que estos aprenden cómo él lo hace y desarrollaría posiblemente un accionar pedagógico homogeneizante que poco favorecería los procesos de aprendizaje.

CAPÍTULO 5: LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA BILINGÜE

La habilidad escritural, considerada por Bialystok (2003), junto con la habilidad de leer, el pináculo del desarrollo educativo de los niños y su tiquete de entrada a la sociedad”, es para el mundo de los adultos un modo de producción y reconstrucción del conocimiento que se ha convertido en una herramienta de poder y competencia, signo de cultura y de instrucción (Calsamiglia y Tusón, 2001). La escritura es entonces, como sostienen Chartier y Hébrard (2000), un producto sociocultural, que además de proponer nuevas comprensiones del mundo, crea una realidad.

En el terreno del bilingüismo, dicha realidad involucra actitudes, valoraciones y motivaciones por parte del sujeto bilingüe que, bajo unos marcos de referencia cultural propios y unas particularidades psicolingüísticas individuales, escribe en una segunda lengua. En este proceso, la interacción escritural con la segunda lengua le plantea unos referentes lingüísticos y culturales que podrían guardar coincidencias y diferencias con los suyos propios, demandándole este hecho una postura intercultural²⁷. Así, como ser único e irrepetible, el sujeto bilingüe reflejaría en la escritura las tres dimensiones que según Wallon (1984) caracterizan al ser humano: cognitiva, afectiva y práxica, relacionadas la primera con el conocimiento, la segunda con las sensibilidades y subjetividades y la última con la praxis y la acción. De manera que en el texto escrito, el sujeto, en este caso bilingüe, plasmaría su conocimiento de la realidad, cómo la vivencia y cómo actúa frente a

²⁷ Entendido aquí lo intercultural como un enfoque que hace énfasis en la interacción y que permite a los interlocutores, en el proceso de intercambio, influenciarse y mestizarse mutuamente, reconocerse como sujetos en sus diferencias, similitudes y subjetividades, siendo la lengua el vehículo de comunicación por excelencia entre los dos (Chambeu, 1997).

ella. Según las circunstancias contextuales y las intencionalidades involucradas, dispondría, para ello, de varias posibilidades discursivas, entre ellas la argumentación.

La habilidad de escribir textos que logren la adhesión del lector a una tesis propuesta mediante la presentación de argumentos y contraargumentos que la sustenten, ejemplifiquen, ilustren y amplíen hace parte de las competencias escriturales que debe alcanzar un ciudadano, y en particular un profesional, en los escenarios de interacción social, cultural, política, educativa, etc. en cualquier punto del planeta. En este sentido, como sostiene Ramírez Bravo (2016: 16), “estudiar los procesos de argumentación es el acontecimiento que reivindica los escenarios del diálogo; es la posibilidad de fundamentar la condición humana; es desde todo punto de vista, el estado primordial del desarrollo individual, académico y social”. Tal afirmación cobra mayor importancia en una sociedad cada vez más bilingüe y multilingüe, en donde se requiere el desarrollo de posturas críticas, es decir argumentativas, que contribuyan a la transformación de las múltiples situaciones problemáticas generadas en las dinámicas sociales económicas, políticas y culturales que se producen en el contexto del contacto de lenguas y culturas y, en consecuencia, coadyuven al entendimiento de los pueblos.

El interés de esta tesis se sitúa entonces en los procesos de argumentación en contextos de formación bilingüe, como variable dependiente, partiendo del planteamiento de que, al poner en marcha su competencia bilingüe, mediante el ejercicio de las habilidades receptivas y productivas, en este caso escriturales, el sujeto bilingüe demuestra su bilingüidad, dado que es a través del uso de las lenguas, en un contexto sociocultural específico, que el bilingüismo toma cuerpo. Es decir que el sujeto es bilingüe cuando comprende lo que escucha y lo que lee, cuando puede producir oralmente y por escrito en su lengua materna y en su segunda lengua, independientemente de que sea, o no, competente por igual en ambas lenguas en todas sus funciones y dominios (Hamers y Blanc, 2000).

En este orden de ideas, el sujeto bilingüe moviliza su competencia bilingüe en una situación específica de comunicación. El concepto de competencia argumentativa escrita bilingüe se sustenta en el concepto de competencia comunicativa y competencia bilingüe, lo cual se hará en la siguiente sección. Seguidamente se hará una aproximación teórica al concepto de argumentación, a los distintos enfoques bajo los cuales se ha estudiado, especialmente el de la lingüística textual desde la perspectiva de Van Dijk (1978) que en particular es tomada como marco de referencia en esta tesis doctoral con relación a la variable dependiente texto argumentativo escrito bilingüe.

5.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA BASE DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA BILINGÜE

La competencia comunicativa es un eje temático muy importante en los estudios sobre el bilingüismo y los procesos de formación bilingüe, que comenzó a abordarse en los últimos 50 años, producto de los desarrollos en la metodología de investigación experimental de la psicolingüística, y de la mayor rigurosidad que se ha alcanzado en esta disciplina en los instrumentos y procedimientos de medición. Es a partir del concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1972) que se inicia la elaboración del constructo de competencia bilingüe. Este autor, influenciado por la escuela histórico-cultural, asume la competencia comunicativa como acción situada en contexto, como la capacidad de una comunidad lingüística para utilizar la competencia lingüística a fin de producir e interpretar hechos de habla según un contexto cultural adecuado. Estos desarrollos teórico-metodológicos en las ciencias del lenguaje, restringidos en ese entonces al campo de las primeras lenguas han impactado el campo del bilingüismo y de la formación bilingüe. Savignon (1983) traslada la definición de competencia comunicativa a los hablantes de lenguas extranjeras o segundas lenguas, en tanto competencia funcional del lenguaje que apunta a la expresión, interpretación y negociación de significados entre dos o más personas pertenecientes a una misma o a diferentes comunidad(es) de habla (Savignon, 1983, citado en Ronquillo y Goenaga, 2009).

El concepto de competencia comunicativa ha sido enriquecido con los aportes de autores como Canale y Swain (1980), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995). En general, los modelos elaborados por estos autores coinciden en la configuración de una competencia comunicativa soportada en distintos ejes: lingüístico, sociolingüístico, pragmático y discursivo, que interactúan en el texto o discurso, entendido por Myrkin (1987) como fenómeno empírico, más exactamente acústico o gráfico, acompañado de un significado (Myrkin, 1987). En este sentido, la Lingüística textual, o ciencia del texto (Van Dijk, 1987), acogiendo aportes de las diferentes disciplinas que enfocan los distintos ejes de la competencia comunicativa, supera el tradicional análisis oracional²⁸ y sitúa su accionar en el texto o discurso, el cual Van Dijk define como una compilación de un número reducido de proposiciones, las cuales se articulan alrededor de una macroproposición mediante el uso de conectores lógicos y naturales. La producción e interpretación discursiva, en términos de Beaugrande y Dressler (1981), conjugarían siete factores (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad) que harían posible la textualidad del acto comunicativo.

A partir del concepto de competencia comunicativa se ha avanzado hacia el concepto de competencia bilingüe. Bajo una visión sociocultural, Genesee (2004) asume la competencia bilingüe como la habilidad para utilizar las segundas lenguas con intenciones personales, educativas, sociales y laborales. Desde una perspectiva psicolingüística, Galindo la define como “la capacidad que posee el sujeto-usuario de dos lenguas para codificar y decodificar tal o cual mensaje en una u otra lengua, según el contexto en que se da la actuación lingüística del bilingüe y su intención de comunicación” (2009: 11). Por su parte, Romaine (1995) asocia la competencia bilingüe del sujeto con un sistema unitario en el que

²⁸ Esta tesis doctoral privilegia la perspectiva de la lingüística textual, cuya unidad de análisis es el párrafo y no la oración, teniendo en cuenta en particular la crítica de Paradis (1987) a los instrumentos clásicos para clasificar al sujeto según su organización cognitiva bilingüe (palabras aisladas, listas de palabras, oraciones descontextualizadas). Esto no quiere decir que no sea pertinente un análisis oracional en la dimensión microestructural para estudiar la escritura en L2.

confluyen dos lenguas, en sus dos dimensiones, la competencia lingüística y la competencia comunicativa alcanzada en ambas lenguas. En opinión de Hamers y Blanc (2000), a comienzos del milenio, los desarrollos del concepto de competencia bilingüe eran aún limitados en el campo del bilingüismo. Para estas autoras, todavía se encontraban en etapa inicial los mecanismos e instrumentos más convenientes para medir la competencia bilingüe trascendiendo los enfoques que ven al bilingüe como la simple suma de dos monolingües, posición planteada por Grosjean (1982). En su momento, los mencionados autores cuestionaron el hecho que aún se medía por separado la competencia en cada lengua contrastándola con el nivel ideal de dominio que un monolingüe tendría de su lengua nativa. Casi dos décadas después se puede decir que, a pesar de los desarrollos de las ciencias del lenguaje, de la educación, y de las teorías del bilingüismo, aún permanece la visión del sujeto bilingüe como aquel que domina una segunda lengua, con una competencia que se compara con la de un nativo. Específicamente, las políticas educativas de lengua extranjera, casi que a nivel mundial, y en particular en Colombia, consideran que formar un ciudadano bilingüe es lograr unos estándares internacionales de competencia en una segunda lengua, en general, el inglés, planteamiento que ha sido ampliamente cuestionado por los académicos nacionales (Valencia Giraldo, 2006, De Mejía y Montes, 2011).

5.2 LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA

De manera global, la argumentación ha sido tema de interés en diversos campos del conocimiento, entre otros la filosofía, las ciencias jurídicas, las ciencias del lenguaje y de la comunicación. Además, constituye uno de los principales objetivos y competencias de la educación y de sus sistemas de evaluación. Su concepto ha evolucionado desde la lógica formal aristotélica, pasando por la retórica clásica, la neo-retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteka, 1994), hasta las tendencias contemporáneas como la pragmática sociológica y filosófica de la acción comunicativa (Habermas, 1987), la lingüística textual (Van Dijk, 1978) la pragmática lingüística integrada en la lengua (Anscombe y Ducrot, 1983), el

análisis crítico del discurso argumentativo (Moeschler, 1985), la lógica pragmática (Grize 1990) y la pragmadialéctica (Van Eemeren y Grootendorts, 1992). De ahí, que la afirmación de Plantin (1998: 16) en cuanto a que “los estudios y las teorías de la argumentación ofrecen un panorama contrastado”, esté bien justificada.

Históricamente, desde una perspectiva retórica, la argumentación es considerada una práctica verbal cuyo objetivo es hacer creer algo a alguien, o sea persuadirlo. A partir del surgimiento de la retórica moderna o nueva retórica y de las corrientes pragmáticas tal definición de argumentación ha sido cuestionada en el sentido de que no contempla las prácticas argumentativas cuya finalidad es hacer que alguien haga algo (Ducrot, 2008). Es decir, el objetivo de argumentar trasciende del hecho de persuadir a lograr la adhesión de un auditorio (Perelman y Olbrechts-Tyteka, 1994), a influir en la opinión de alguien y hacer actuar (Adam, 1992), a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista a fin de, mediante la racionalidad y el sentido común, buscar un consenso (Van Eemeren, Grootendorts y Snoeck. 2006).

Plantin (1998), en una posición conciliadora, afirma que la argumentación en una lengua natural maneja conjuntamente la lógica y la retórica y agrega que los enfoques modernos tratan de articular las dos formas de argumentación sin reducirlas, posición que se comparte en esta tesis, ya que el hecho de argumentar al mismo tiempo que apela a la razón y al argumento lógico también utiliza elementos subjetivos para la persuasión, entre ellos la modalización. Como afirma Otero (2009: 149), refiriéndose al campo del Derecho, “la Argumentación es una parte de la Retórica y la Retórica es un instrumento para la Argumentación. Son complementarias antes que contradictorias”.

La argumentación toma cuerpo en situaciones problemáticas que pueden tener más de una solución defendida por las partes en conflicto. Como proceso y producto de la acción comunicativa del ser humano, independientemente de la teoría desde la que se aborde, el acto argumentativo presenta una secuencia básica: una

hipótesis (premisa) y una conclusión, entre las cuales se establece una relación de probabilidad y credibilidad. Para que la conclusión sea creíble debe existir, en términos de Van Dijk (1978), una relación semántica condicional entre las circunstancias (hechos) que soportan dicha conclusión, es decir los argumentos deben sustentarse en una garantía o legitimidad, un refuerzo, una justificación o una explicación. Por su parte, Adam propone una secuencia argumentativa mínima prototípica, que denomina recurrente porque la conclusión se torna de nuevo premisa. La secuencia prototípica está conformada por la premisa (datos) que se aporta para defender una opinión, las inferencias sobre las que se apoya la opinión defendida y la conclusión o tesis que sostiene. El esquema contempla una tesis previa y una antítesis. Calsamiglia y Tusón (2001) aclaran que en un texto argumentativo puede haber pasajes narrativos, descriptivos y explicativos que sirvan como argumentos o para reforzar la función retórica, y que los argumentos pueden basarse en ejemplos, analogías, criterios de autoridad, causas, consecuencias, entre otros. Igualmente, plantean que la deixis personal, la antonimia, la modalización y los conectores son los recursos lingüísticos y discursivos por excelencia en el texto argumentativo.

Desde la perspectiva de la lingüística textual, que guía la evaluación de la estructura textual en esta tesis doctoral, el escritor de un texto argumentativo, sea en L1 y/o en L2, desarrollaría una tesis (macroproposición, macroestructura semántica) a través de una microestructura textual local u oracional (argumentos, contraargumentos), cuya coherencia y cohesión están regidas por la superestructura del texto, entendida como estructura global que caracteriza a una determinada tipología textual, cuya unidad textual es el párrafo (Van Dijk, 2001). Para algunos autores, la coherencia es el fundamento de todo discurso racional argumentativo, ya que ella explica la estructura y los elementos que constituyen esta tipología discursiva, además de evidenciar la conexión que hay entre el discurso y las habilidades de pensamiento necesarias para su producción (juzgar, definir, razonar, comparar, formular hipótesis, etc. (Toussaint y Ducasse, 1996).

Para otros autores, como Beaugrande y Dressler (1981), la sola cohesión y coherencia lingüísticas no bastan para garantizar los procesos de textualidad. Proponen entonces otros cinco factores, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad, como requisitos que deberían cumplir los textos para que sean eficaces, efectivos y adecuados, los tres principios de la comunicación textual. De una u otra manera, algunos de esos factores remiten a elementos contemplados en la teoría de Van Dijk, tales como la coherencia y cohesión interna a nivel de la microestructura, atendiendo a las macrorreglas (macroestructura), y la coherencia global textual (superestructura) que incluye las intenciones y situaciones comunicativas.

A la luz de los anteriores planteamientos teóricos, en esta tesis doctoral la *competencia argumentativa bilingüe escrita*, en tanto expresión de la competencia comunicativa, se asume como la capacidad de un sujeto bilingüe para producir, –en contextos comunicativos y socioculturales, y con base en un conjunto de conocimientos y habilidades–, textos argumentativos escritos, en una o más lenguas adicionales a su LM. La esencia de un texto argumentativo, actualizado en cualquiera de sus géneros discursivos –en el caso de esta investigación, la carta petitoria– se logra mediante una tesis sustentada con argumentos y contraargumentos por parte del escritor, que consigue ganar la adhesión del lector a su postura.

Finalmente, para cumplir su cometido lingüístico, comunicativo y pragmático, dichos textos deberían responder, en su componente superestructural, a las intenciones comunicativas propias del género discursivo argumentativo que exija la situación comunicativa y a la estructura propia de esta tipología textual (tesis, argumentos, conclusión). A nivel de la macroestructura, como mecanismo de coherencia textual, el texto debería establecer claras relaciones entre las macroproposiciones que resumen la información global del texto, lo que se logra mediante la aplicación de las macrorreglas textuales (omisión, selección, generalización y construcción), entendidas como operaciones cognitivas que

ejecuta un lector para comprender la macroestructura de un texto. En el componente microestructural local, el texto debería estar cohesionado lingüísticamente en sus unidades textuales, los párrafos, mediante diversos mecanismos, tales como conectores, deixis, elipsis, modalizaciones, etc., y demostrar solidez y suficiencia argumentativa recurriendo a diversos tipos de argumentos para defender su tesis.

A manera de resumen del capítulo, se planteó que la escritura como práctica sociocultural es de gran relevancia en la producción y re-construcción del conocimiento. De igual manera, se precisó que en la sociedad actual la escritura argumentativa es una exigencia social, cultural y académica, en particular la escritura bilingüe en contextos de bilingüismo o formación bilingüe, y que la habilidad argumentativa hace parte de la competencia comunicativa del individuo bilingüe. La argumentación, bajo la perspectiva de la lingüística textual de Van Dijk (1978), como acontecimiento comunicativo verbal con sentido completo, involucra un problema y diversas soluciones defendidas por las personas en confrontación a través de razones o argumentos.

CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez planteados en los anteriores capítulos el problema de investigación, el estado del arte y los tres ejes temáticos que fundamentan el estudio, se pasa en el presente capítulo a dar cuenta de los aspectos metodológicos que orientaron el proceso investigativo :1) Objetivos, pregunta e hipótesis de investigación. 2) Enfoque, alcance y diseño de la investigación. 3). Datos contextuales de la investigación. 4) Técnicas e instrumentos. 5) Estudios preliminares.

6.1. OBJETIVOS, PREGUNTA E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

6.1.1 Objetivos de investigación

- **Objetivo general**

Examinar la relación entre los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras y la organización cognitiva bilingüe con respecto a la competencia argumentativa escrita bilingüe, de estudiantes en formación bilingüe universitaria de cuarto semestre de una licenciatura en lenguas modernas de una universidad pública colombiana.

- **Objetivos específicos**

- Diagnosticar a los sujetos en formación bilingüe de la muestra según sus estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras con fundamento en el modelo de estilos de aprendizaje de Kolb (1984).
- Diagnosticar a los sujetos en formación bilingüe de la muestra según su tipo de organización cognitiva (coordinado/ compuesto/

subordinado) a partir de la identificación de las marcas interlinguales e intralinguales en los textos argumentativos escritos en L2.

- Determinar los desempeños de los sujetos en formación bilingüe de la muestra en cuanto a su competencia argumentativa escrita en inglés y en español a partir de los postulados de la lingüística textual (Van Dijk, 1978).
- Determinar la competencia argumentativa escrita bilingüe de los sujetos bilingües de la muestra.
- Determinar la relación entre los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras, la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe de los sujetos bilingües de la muestra.

6.1.2 Pregunta de investigación

De las ideas desarrolladas en el planteamiento del problema surge entonces la siguiente pregunta general que direcciona el proceso investigativo, y a partir de la cual se formulan los objetivos e hipótesis de investigación:

¿Cuál es la relación entre los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras, la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe de estudiantes en formación bilingüe universitaria de cuarto semestre de licenciatura en lenguas modernas?

6.1.3 Hipótesis de investigación

Bajo un encuadre epistemológico soportado en los desarrollos de las ciencias sociales, cognitivas y del lenguaje, en particular la psicolingüística y la psicología diferencial, y a partir de la revisión de la literatura, la estructuración del marco teórico, la experiencia investigativa y docente de la investigadora en el campo de la formación bilingüe en contexto escolar y la formación doctoral, se fundamentaron las siguientes hipótesis.

Hipótesis general

- H_1 : Existe relación entre los estilos de aprendizaje, la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita de los sujetos en formación bilingüe de cuarto semestre de licenciatura en lenguas modernas.
- H_0 : No existe relación entre los estilos de aprendizaje, la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita de los sujetos en formación bilingüe de cuarto semestre de licenciatura en lenguas modernas.

Hipótesis de trabajo

- H_2 : Los sujetos en formación bilingüe, cuyos estilos de aprendizaje presentan características cognitivas reflexivas, analíticas y/o sintéticas alcanzan un mejor desempeño en su competencia argumentativa escrita bilingüe en términos de la naturaleza y la estructura textual argumentativa que aquellos sujetos que no presentan tales rasgos cognitivos.
- H_0 : Los sujetos en formación bilingüe, cuyos estilos de aprendizaje presentan características cognitivas reflexivas, analíticas y/o sintéticas no alcanzan un mejor desempeño en su competencia argumentativa escrita bilingüe en términos de la naturaleza y la estructura textual argumentativa que aquellos sujetos que no presentan tales rasgos cognitivos.
- H_3 : Los sujetos en formación bilingüe, cuya organización cognitiva bilingüe es coordinada, alcanzan una mejor competencia argumentativa escrita bilingüe en términos de la naturaleza y la estructura textual argumentativa que los sujetos compuestos y subordinados.
- H_0 : Los sujetos en formación bilingüe, cuya organización cognitiva bilingüe es coordinada, no alcanzan una mejor competencia argumentativa escrita bilingüe en términos de la naturaleza y la estructura textual argumentativa que los sujetos compuestos y subordinados.

6.2 ENFOQUE, ALCANCE Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta el carácter de ciencia experimental de la psicolingüística, metodológicamente esta investigación se encuadró en el **enfoque empírico-analítico**, el cual “tiende a centrarse más en aspectos cuantificables de los fenómenos educativos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales

generalizables” (Latorre, del Rincón y Arnal, 1997). En este caso, la escritura argumentativa bilingüe, tomada como fenómeno educativo en el campo de la formación bilingüe, se pone en relación con otras dos variables inscritas en el campo de las diferencias individuales: los estilos de aprendizaje y la organización cognitiva del bilingüe. A partir de la medición de las variables en estudio se lograron los diagnósticos ligados a los objetivos específicos de la investigación. En primera instancia, el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los sujetos a través del cuestionario de autoevaluación basado en el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1976). En segundo lugar, el diagnóstico del tipo de organización cognitiva del bilingüe (coordinado/compuesto/subordinado) a partir de la identificación de marcas interlingüales e intralingüales en el corpus de textos argumentativos en inglés. En tercer lugar, el diagnóstico de la competencia argumentativa escrita de los sujetos bilingües a partir de las pruebas de escritura argumentativa en español y en inglés, para cuyo análisis, a la luz de la lingüística textual (Van Dijk, 1978), se utilizaron rúbricas analíticas del texto argumentativo. Dado que los sujetos de la muestra se encontraban en su contexto natural y que no hubo manipulación de variables, se trató de una investigación no experimental o no controlada. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Por otra parte, en el marco de las teorías del bilingüismo, la psicolingüística, la psicología diferencial, la lingüística cognitiva y las ciencias de la educación, bajo un diseño de investigación no experimental, este estudio tuvo **un alcance descriptivo, relacional y explicativo**, ya que buscó no sólo conocer la relación existente entre tres variables (estilos de aprendizaje de segundas lenguas, organización cognitiva del bilingüe, competencia argumentativa escrita bilingüe) en un contexto en particular sino explicar dicha asociación. Por ello, se utilizó un **diseño no experimental de tipo transversal y relacional**, es decir que los datos se recogieron en un momento determinado, bajo una orientación de tipo relacional que describió asociaciones entre las variables. Igualmente, esta investigación se considera educativa de acuerdo con lo que establecen Latorre et al. (1997: 37) acerca de este tipo de investigación, cuya intención es “generar conocimiento útil

para la acción educativa, ya se trate de una acción política o de un cambio en la práctica educativa (Keeves, 1988); se erige pues como guía de la acción educativa”.

A partir de los anteriores planteamientos, se desarrolló entonces una investigación de tipo no experimental, es decir no controlada, de alcance descriptivo, relacional y explicativo bajo un diseño transversal. Para el análisis del corpus se utilizó un enfoque metodológico intraindividual (*within-subject*), apoyado en la retórica contrastiva, en el cual la producción escrita en L1 y L2 se comparó en el mismo sujeto y no entre nativos y no nativos como gran parte de la investigación en bilingüismo lo ha hecho (enfoque interindividual, *between-subject*).

En pocas palabras, se desarrolló una investigación de tipo experimental no controlada, de alcance descriptivo, relacional y explicativo con un diseño transversal, e intraindividual en el estudio de la competencia argumentativa escrita bilingüe.

6.3 DATOS CONTEXTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

6.3.1 Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo constituida, por una parte, por estudiantes universitarios de licenciatura y, por otra, por los textos que escribieron en español y en inglés, y de los cuales se examinó su estructura textual (superestructura, macroestructura y microestructura). La población (88 sujetos) está conformada por estudiantes en formación bilingüe de cuarto semestre de una licenciatura en lenguas modernas (LLM) de una universidad pública colombiana, quienes han cursado las asignaturas del área de inglés y de español definidas en el plan de estudios para primero, segundo y tercer semestres. Para la captura de información se contó con los consentimientos informados de los docentes a cargo de los cursos (Anexo 1).

6.3.2. Sujetos

Se trató de una muestra de tipo intencional no probabilística, formada por un grupo de 59 estudiantes de inglés en formación bilingüe consecutiva de la edad adulta que constituyen un 67.04% de una población de 88 estudiantes de cuarto semestre de una licenciatura en lenguas modernas que cuenta con cerca de 1000 estudiantes. Se hizo equivalencia de los sujetos de la muestra a través de una ficha de información general bilingüe (Anexo 2) para asegurar que los participantes se presentaran al estudio en condiciones experimentales muy similares: formación previa en inglés en colegios convencionales (no de educación bilingüe), una sola lengua materna, sin experiencias de estadía en países anglófonos, sin estudios complementarios en institutos de lenguas que les dieran ventajas muy significativas en la práctica de la producción escrita.

Esta muestra había recibido instrucción previa en inglés LE durante la educación primaria y secundaria (11 años, entre 3-4 h/s). En el marco de la LLM, durante los cuatro semestres que habían cursado con una intensidad de 15 h/semanales (960 horas en total). Según el Marco de Referencia Común Europeo deberían encontrarse en un nivel próximo a C1. Sin embargo, de acuerdo con el desarrollo del plan de estudios y con los resultados del examen Michigan que presentan a finales de cuarto semestre, curricularmente, en general se encontrarían en un estadio intermedio (próximos a B2), lo cual no quiere decir necesariamente que sea la norma para todos los estudiantes, que de acuerdo con sus diferencias individuales (estilos, ritmo de aprendizaje) pueden estar por encima o por debajo de ese nivel. En este sentido, se esperaba que, en términos de su organización cognitiva bilingüe, en general los estudiantes se encontrasen en un estado de desarrollo bilingüe entre compuesto y coordinado.

En el marco de la LLM, la habilidad escrita en lengua extranjera (inglés) se trabaja desde la comprensión y producción de las tipologías narrativa, descriptiva y expositiva. A nivel de la comprensión lectora, habitualmente, en tercer semestre se

aborda el párrafo persuasivo y el argumentativo. En quinto semestre se aborda la tipología argumentativa en su habilidad de producción escrita. Igualmente, los estudiantes habían recibido instrucción en lengua materna (español) durante la educación primaria y secundaria (11 años, un promedio de 6 h/semanales). En la LLM, la escritura en lengua materna es estudiada durante los tres primeros semestres con una intensidad horaria de 4h/semanales (192 horas en total), haciendo énfasis en la comprensión y producción de las tipologías expositivo-explicativa, descriptiva y argumentativa.

Se decidió trabajar con una muestra de estudiantes de cuarto semestre de la LLM, ya que en ese punto de su aprendizaje de la LE no habían trabajado la argumentación a nivel de la producción escrita sino solo de la comprensión lectora. Se buscaba que su competencia argumentativa escrita fuese más producto de la adquisición y el uso que han hecho de la LE, hasta ese momento, que de la enseñanza explícita de la tipología argumentativa escrita, lo que ocurre curricularmente en quinto semestre. Sin embargo, se debe tener en cuenta que en lengua materna, en el contexto escolar colombiano, la habilidad argumentativa oral es introducida en sexto grado, y la escrita, unida al fortalecimiento del pensamiento lógico-formal del alumno de secundaria, en décimo grado, como se constata en una lectura a los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006). En la educación superior, la argumentación escrita se consolidaría como componente central de la academia y de los procesos evaluativos e investigativos de alto nivel que impactan la vida universitaria, tal como sostiene Guanfang (2012). Se esperaba entonces que a la habilidad argumentativa escrita en LE aportara la experiencia que hubiese tenido el sujeto en la habilidad argumentativa escrita en lengua materna. Si bien se reconocía que la enseñanza de la argumentación como habilidad escrita pudiera guardar relación con la calidad del texto argumentativo, también era cierto que el involucrar en la muestra a estudiantes que curricularmente ya hubiesen trabajado la escritura argumentativa en LE implicaba incluir en el análisis otras variables como las metodologías de

enseñanza de los diferentes profesores, su efectividad o no en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo cual desbordaba los objetivos del estudio.

6.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Las técnicas de captura de datos fueron cuantitativas (cuestionarios de estilos de aprendizaje de lenguas) y cualitativas (textos escritos argumentativos-inglés-español). Para el análisis del corpus se utilizó una medida de la naturaleza argumentativa del texto y una rúbrica analítica del texto argumentativo y para el diagnóstico de la organización cognitiva bilingüe se empleó una plantilla de marcas interlingüales e intralingüales. El análisis estadístico de los datos se apoyó en diferentes procedimientos descriptivos e inferenciales. Así, la identificación de los estilos de aprendizaje se sustentó en un sistema de coordenadas. Para determinar la tipología de la organización cognitiva del sujeto bilingüe se utilizó el análisis de frecuencia y el análisis bivariado. Para obtener los niveles de desempeño de la competencia argumentativa escrita en LM y LE se empleó el método de agregados individuales y para hallar los niveles de desempeño de la competencia argumentativa escrita bilingüe se recurrió a un análisis bivariado. Finalmente, para relacionar cada una de las dos variables nominales (estilos de aprendizaje y organización cognitiva bilingüe) con la variable ordinal (competencia argumentativa escrita bilingüe) se utilizó una prueba de contingencia: la chi cuadrada, con la cual se buscó dar respuesta a la pregunta general de investigación.

6.5 ESTUDIOS PRELIMINARES

Según Hernández et al. (2010), el objetivo de los estudios preliminares –o prueba piloto– en una investigación es administrar los instrumentos a una pequeña muestra para probar su pertinencia y eficacia, condiciones de aplicación y procedimientos. A partir de ellos se calculan la confiabilidad y la validez iniciales

de los instrumentos. En el marco de esta tesis doctoral los estudios preliminares permitieron entonces:

- Verificar la pertinencia, eficacia, condiciones de aplicación y procedimientos estadísticos de los instrumentos que se utilizaron para capturar, analizar y relacionar los datos.
- Calcular la confiabilidad y validez iniciales de los instrumentos, en particular los que se construyeron o adaptaron en el proceso investigativo.
- Entrenar a los evaluadores en los aspectos teórico-metodológicos que sustentaron los instrumentos que sirvieron para evaluar la tarea de escritura en términos de la estructura textual argumentativa y de la identificación de las marcas interlingüales e intralingüales presentes en la carta petitoria referidas al nivel lexical, puesto en relación con algunos elementos del nivel sintáctico y pragmático.

Los instrumentos sometidos a estudio preliminar fueron los siguientes (Anexo 2):

- Tarea de escritura argumentativa (carta petitoria en L1 y L2).
- Primera medida global de la naturaleza argumentativa de la carta petitoria
- Rúbrica analítica para evaluación de la estructura textual de la carta petitoria
- Plantilla de identificación de las marcas interlingüales e intralingüales indicadoras de la organización cognitiva bilingüe de los sujetos del estudio, acompañada de un glosario de las marcas y de un cuadro de ejemplos de las marcas encontradas.
- Inventario de estilos de aprendizaje de Kolb (1976).
- Ficha de información general bilingüe

Entre estos instrumentos, algunos fueron construidos en el proceso de investigación (tarea de escritura argumentativa, primera medida global de la naturaleza argumentativa de la carta petitoria, plantilla de identificación de marcas interlingüales e intralingüales, ficha de información general bilingüe), otros fueron adaptados (rúbrica analítica, [Caro, 2007]) y otros se tomaron en sus formatos

originales, por tratarse de instrumentos estandarizados, ampliamente validados por la investigación como es el *Inventario de Estilos de Aprendizaje, LSI*, de Kolb (1976), el cual junto con el *CHAEA* (Alonso et al., 1994) y el *PLSPQ* de Reid (1987), son los cuestionarios de estilos de aprendizaje más utilizados en la última década, según Bahamón, Viancha, Alarcón y Bohórquez (2012).

Los estudios preliminares se realizaron en dos fases: 1) Validez de los instrumentos desde su contenido y el juicio de expertos y 2) Aplicación de instrumentos.

6.5.1 Validez de los instrumentos desde su contenido y el juicio de expertos

6.5.1.1 Validez de contenido

La validez de contenido hace referencia al grado en que un instrumento refleja un dominio o área del conocimiento específico de la variable que se mide. En este caso se trata del contenido relacionado con la estructura textual argumentativa (Van Dijk, 1978).

6.5.1.1.1 La rúbrica analítica para evaluar un texto argumentativo

En primer término, se verificó la validez de contenido de la rúbrica argumentativa²⁹, asegurándose, como proponen Hernández et al. (2010), de que el instrumento mida la variable que pretende medir, es decir que contemple los componentes que la integran. En este caso, como se busca evaluar la competencia argumentativa escrita bilingüe a la luz de la lingüística textual (Van Dijk, 1978), la rúbrica debe contener los tres componentes de la estructura textual (superestructura, macroestructura y microestructura) con las respectivas dimensiones a través de las cuales dichos componentes se van a medir. En este

²⁹ La rúbrica analítica para evaluar la competencia argumentativa escrita bilingüe fue adaptada a partir de una plantilla evaluativa del texto argumentativo propuesta por Caro (2007).

sentido, la superestructura se desglosó en tres dimensiones (coherencia global textual, conformidad con la tipología argumentativa y estructura argumentativa), la macroestructura en otras tres (coherencia interna, relación tesis-tema y relación conclusión-tesis) y, finalmente, la microestructura se desplegó en otras tres dimensiones (unidad textual, cohesión y solidez argumentativa). Como instrumento complementario y de previa aplicación a la rúbrica analítica argumentativa, se creó una primera medida de evaluación global de la naturaleza argumentativa de la carta petitoria. Su elaboración se basó en dos criterios: la presencia de una petición en la carta y de uno o varios argumentos que sustenten tal petición. Si la carta cumple con estos dos requisitos se admite y se evalúa su estructura textual mediante la rúbrica analítica, si no, se retira del corpus.

6.5.1.1.2 La plantilla de identificación de las marcas inter e intralingüales indicadoras de la organización cognitiva bilingüe

La validez de contenido de la plantilla de marcas interlingüales e intralingüales indicadoras de la organización cognitiva bilingüe se sustentó en los aportes de la lingüística cognitiva con respecto a la adquisición de segundas lenguas, específicamente el planteamiento de los mecanismos de desarrollo de la interlengua, en particular las estrategias de comunicación, lo que permitió seleccionar los fenómenos interlingüales (transferencia, interferencia, cambio de código, extranjerización), e intralingüales (paráfrasis, circunlocución, generalización, etc.) (Selinker, 1972; Corder, 1981; Alexopoulou, 2006), adoptados en esta tesis en su carácter de estrategias de comunicación y no de errores. A partir de estos soportes teóricos se creó una matriz de estrategias de comunicación y de aprendizaje del estudiante en los diferentes estadios de interlengua asociados a las etapas en el aprendizaje de la lengua extranjera y a la organización cognitiva bilingüe (Anexo 3), que sirvió de base operacional para la elaboración de la plantilla de marcas interlingüales e intralingüales. Tales marcas involucran el léxico bilingüe, puesto en relación con algunos elementos del nivel sintáctico (ignorancia de la restricción de la regla, aplicación incompleta de la

regla, hipótesis falsa, etc.) y del nivel pragmático (modalización asertiva, apreciativa y deóntica). Estas marcas o mezclas interlingüales e intralingüales conducirían a la clasificación de los sujetos en formación bilingüe según la tipología bilingüe de Weinreich (1953), que sirve de base a los modelos de la memoria léxica bilingüe de asociación de palabras y mediación conceptual (Potter et al., 1984; De Groot y Hoeks, 1995).

6.5.1.2 El juicio de expertos

Seguidamente, tanto la tarea de escritura argumentativa, la rúbrica analítica para evaluar un texto argumentativo como la plantilla de marcas inter e intralingüales, fueron sometidas al juicio de dos expertos colombianos, las dos primeras, y, dos expertas mexicanas, la última. Cada experto diligenció una matriz de datos adaptada de Marroquín (2013) (Anexo 4), emitiendo argumentos que justificaran el puntaje asignado (1 a 5 puntos) y sugerencias de mejoramiento. El puntaje total podría oscilar entre 4 y 20 puntos. La validez se evaluó alrededor de cuatro aspectos: contenido, metodología, redacción de instrucciones e ítems y presentación formal del instrumento. Los resultados arrojaron los siguientes datos (Tabla 9):

Tabla 9. Resultados del juicio de expertos

Instrumento	Juicio de expertos			Juicio
	Ex 1	Ex. 2	Prom.	
Tarea de escritura argumentativa	20	20	20	Validada para aplicación
Rúbrica analítica	20	19	19,5	Validada para aplicación
	Ex. 3	Ex. 4	Prom.	
Plantilla de marcas inter e intralingüales	17	17	17	Validada con mejoras

Como se observa en la Tabla 9, la tarea argumentativa y la rúbrica analítica fueron validadas sin modificaciones, mientras que, para la plantilla de marcas inter e intralingüales, las dos expertas mexicanas recomendaron mejorar el procedimiento

metodológico para valorar numéricamente las marcas, lo cual se hizo previamente a la aplicación de los instrumentos en la prueba piloto.

6.5.2 Aplicación de los instrumentos

6.5.2.1 Resultados de la aplicación de instrumentos

La prueba piloto se hizo con una muestra de 10 estudiantes, 11.23% de la población de los tres cursos de lectoescritura en inglés de cuarto semestre de un programa de lenguas modernas, dos de los cuales funcionan en la jornada diurna y uno en la nocturna. La tarea de escritura en inglés y en español se aplicó con 15 días de diferencia para evitar el efecto traducción. En la primera sesión se administró la tarea de escritura en inglés y se diligenció una ficha de información general bilingüe que será utilizada para emparejar la muestra definitiva. En la segunda sesión se hizo la tarea de escritura en español y se aplicó el cuestionario estandarizado de estilos de aprendizaje de Kolb (1976).

Las sesiones de pilotaje confirmaron, entre otros aspectos:

- la adecuación de las condiciones previstas para la aplicación de los distintos instrumentos (grado de dificultad de la tarea, tiempo asignado, claridad de las instrucciones, etc.).
- la ratificación de la validez de los nuevos instrumentos (tarea de escritura, rúbrica argumentativa, plantilla de marcas inter e intralingüales), lo cual es también apoyado por el índice de concordancia de las calificaciones dadas por los jueces en la aplicación de los instrumentos de evaluación del corpus y por la aplicación, en el caso de la rúbrica analítica, de una medida de consistencia interna para determinar la confiabilidad.

En este sentido, la medida de evaluación global de la naturaleza argumentativa del texto reafirmó la solidez del estímulo, en cuanto a su grado de dificultad, para la ejecución de la tarea de escritura, puesto que un 80% de los sujetos aceptó dicho

estímulo al escribir, en efecto, sendas cartas petitorias (CP), en español y en inglés.

Naturaleza argumentativa CP %	CP _{LM}	80%
	CP _{LE}	80%

No obstante las restricciones que plantea el número reducido de sujetos de la muestra en una prueba piloto, el resultante porcentaje o índice de concordancia entre los puntajes dados por los jueces de inglés y los de español a la estructura textual argumentativa de las cartas petitorias, confirma la solidez teórica de la rúbrica analítica. Igual hecho se aplica al índice de concordancia obtenido para el caso de la plantilla de marcas interlinguales e intralinguales indicadoras de la organización cognitiva. Para obtener el índice de concordancia, el acuerdo de los jueces en la muestra se calculó como el porcentaje de los casos con coeficiente de variación igual o menor a 20%. Así, en el caso de la aplicación de la rúbrica analítica a las cartas petitorias en español se tuvo 7 casos de acuerdo y 0 de desacuerdo, lo cual arrojó un porcentaje de concordancia de 100% entre los dos jueces, como se evidencia en la Tabla 10:

Tabla 10. Índice de concordancia en las calificaciones de la estructura textual en LM.

Sujeto	Juez 1 (J1) CPLM	Juez 2 (J2) CPLM	Suma J.1+J.2	Promedio	Varianza	Desviación estándar	Coficiente de variación
1	25	25	50	25	0	0	0,0%
3	20	21	41	21	0,25	0,5	2,4%
4	21	17	38	19	4	2	10,5%
5	20	21	41	21	0,25	0,5	2,4%
6	19	17	36	18	1	1	5,6%
8	24	26	50	25	1	1	4,0%
10	22	15	37	19	12,25	3,5	18,9%

En materia de la aplicación de la rúbrica analítica a las cartas petitorias en inglés se tuvo 5 casos de acuerdo y 2 de desacuerdo, lo cual arrojó un porcentaje de concordancia de 71.42% entre los dos jueces, como se evidencia en la Tabla 11:

Tabla 11. Índice de concordancia en las calificaciones de la estructura textual en LE

Sujeto	Juez 1 (J1) CPLÉ	Juez 2 (J2) CPLÉ	Suma J.1+J.2	Promedio	Varianza	Desviación estándar	Coefficiente de variación
1	25	25	50	25	0	0	0,0%
3	16	22	38	19	9	3	15,8%
4	14	17	31	16	2,25	1,5	9,7%
5	14	21	35	18	12,25	3,5	20,0%
6	16	22	38	19	9	3	15,8%
8	16	25	41	21	20,25	4,5	22,0%
10	10	16	26	13	9	3	23,1%

Con relación a las marcas inter e intralinguales indicadores de la organización cognitiva se obtuvo, para las primeras, 5 casos de acuerdo y 2 de desacuerdo, lo cual arrojó un porcentaje de concordancia de 71.42% entre los dos jueces, como se evidencia en la Tabla 12:

Tabla 12. Índice de concordancia en las marcas interlinguales

Sujeto	Marcas interlinguales Juez 1	Marcas interlinguales Juez 2	Suma J.1+J.2	Promedio	Varianza	Desviación estándar	Coefficiente de variación
01	14	18	32	16	4	2	12,5%
03	10	12	22	11	1	1	9,1%
04	12	12	24	12	0	0	0,0%
05	12	12	24	12	0	0	0,0%
06	10	12	22	11	1	1	9,1%
08	10	26	36	18	64	8	44,4%
10	4	14	18	9	25	5	55,6%
TT	72	106	178	89			

Con respecto a las marcas intralinguales se obtuvo también 6 casos de acuerdo y 1 de desacuerdo, lo cual arrojó un porcentaje de concordancia de 85.7% entre los dos jueces, como se evidencia en la Tabla 13:

Tabla 13. Índice de concordancia en las marcas intralinguales

Sujeto	Marcas intralinguales ponderadas Juez 1	Marcas intralinguales ponderadas Juez 2	Suma J.1+J.2	Promedio	Varianza	Desviación estándar	Coficiente de variación
01	40	36	76	38	4	2	5,3%
03	20	24	44	22	4	2	9,1%
04	40	44	84	42	4	2	4,8%
05	28	32	60	30	4	2	6,7%
06	12	12	24	12	0	0	0,0%
08	32	16	48	24	64	8	33,3%
10	36	28	64	32	16	4	12,5%
TT	208	192	400	200			

De igual manera, la rúbrica analítica fue sometida a una **medida de consistencia interna** para determinar su confiabilidad, el Alpha de Cronbach, el cual mide el grado en que el instrumento produce resultados consistentes y coherentes (Hernández et al., 2010). La confiabilidad del instrumento se estimó sobre la base de los resultados obtenidos por los jueces en la aplicación de la rúbrica a las cartas petitorias producidas por la muestra. Para ello se procedió de la siguiente manera:

- Se hizo la matriz de correlaciones entre los ítems.
- Se calculó T, que es la suma de las correlaciones del triángulo superior de la matriz de correlaciones dividida por $K(k-1)/2$, donde k es el número de componentes de los ítems.
- A partir de los valores de T se calculó el Alpha:

$$\alpha = \frac{kT}{(1 + (k-1)T)}$$

- Cuyos valores fueron:

Jueces LE y LM	α Cronbach
Juez 1 LE	0.92
Juez 2 LE	0.89
Juez 1 LM	0.65
Juez 2 LM	0.87

De acuerdo con los valores resultantes la confiabilidad del instrumento es alta, lo que significaría estadísticamente que, al criterio de los jueces que utilizaron la rúbrica analítica para calificar las cartas petitorias en cada lengua, los indicadores que conforman cada uno de los tres componentes del instrumento (superestructura, macroestructura, microestructura) no se contradicen, demostrándose ampliamente, en términos estadísticos, la consistencia interna del mismo.

Es de precisar que la validez y confiabilidad del cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Kolb (1976), han sido comprobadas por una abundante investigación en el campo de los estilos de aprendizaje (Merrit y Marshall, 1984; Kolb, 1984; Fox, 1984; Ecurra, 1992; Delgado, 2004; Castaño, 2004, entre otros). Sin embargo, fue piloteado para asegurar su total comprensión por parte de la muestra.

6.5.2.2 Verificación de procedimientos estadísticos

Asimismo, la prueba piloto permitió verificar los procedimientos estadísticos para procesar los datos arrojados por cada instrumento correspondiente a cada variable en estudio:

6.5.2.2.1 Procedimiento estadístico para evaluar la competencia argumentativa escrita bilingüe

El objetivo del procedimiento estadístico es calificar el nivel de desempeño argumentativo escrito en LM y LE para posteriormente clasificar a los sujetos de la muestra según su competencia argumentativa escrita bilingüe (variable ordinal) en

los rangos de sobresaliente, aceptable o deficiente. Inicialmente la investigadora había propuesto obtener un Índice de Estructura Textual Argumentativa Escrita Bilingüe (IETAEB) mediante un análisis univariado, resultante de promediar el Índice de Estructura Textual Argumentativa en LM (IETAE_{LM}) con el Índice de Estructura Textual Argumentativa en LE (IETAE_{LE}). El IETAEB se ubicaría en unos rangos preestablecidos. Sin embargo, el asesor estadístico propuso un análisis bivariado, en el cual el nivel de desempeño del IETAEB (sobresaliente, aceptable y deficiente) no resulta de los rangos establecidos arbitrariamente por la investigadora sino de los mismos datos provenientes de los sujetos. De manera que el IETAEB no sería la suma de la competencia argumentativa escrita en LM y LE sino una dimensión holística dinámica producida por el uso escrito de las dos lenguas por parte del sujeto bilingüe. Conceptualmente, este procedimiento encaja en la visión de que un bilingüe no es la suma de dos monolingües, como sostiene Grosjean (1989: 6), cuando expresa que un bilingüe “...*is an integrated whole which cannot easily be decomposed into two separate parts; rather he or she has a unique and specific linguistic configuration*”. En este sentido, un bilingüe gozaría de una configuración lingüística particular, cuya competencia en las lenguas adquiridas dependerá de los contextos y circunstancias en que se desenvuelva y la use.

En la experiencia de la prueba piloto, a partir de una matriz de datos, que contiene el promedio del IETAE dado por los dos jueces en cada lengua, las calificaciones se llevaron al StatGraphics Centurión 15 para realizar el análisis bivariado en busca del IETAEB. Los resultados del análisis bivariado de las calificaciones de los sujetos de la prueba piloto se representaron en una gráfica, en la cual se delimitaron en los diferentes cuartiles los niveles de desempeño del IETAEB (sobresaliente, aceptable y deficiente).

De esta manera, se obtuvo finalmente el porcentaje de sujetos en cada nivel de desempeño de acuerdo con su IETAEB (Tabla 14):

Tabla 14. Porcentaje de sujetos en cada nivel de desempeño según IETAEB.

Nivel de desempeño del IETAEB	Cód. sujeto	%
Sobresaliente	S1, S8	28.5
Aceptable	S3, S4, S5, S6, S10	71.4
Deficiente	0	0

6.5.2.2.2 Procedimiento estadístico para clasificar a los sujetos según su organización cognitiva bilingüe

En cuanto al procedimiento estadístico para obtener la clasificación de los sujetos según su organización cognitiva bilingüe (variable nominal) de acuerdo con la tipología bilingüe de Weinreich (1953): coordinado/compuesto/subordinado, se propuso igualmente un análisis bivariado a partir de las marcas interlingüales e intralingüales indicadoras de la organización cognitiva del bilingüe detectadas en la carta petitoria en inglés. Para mejorar el rendimiento del procedimiento el asesor estadístico sugirió dos modificaciones al modelo de análisis univariado (promedios) que había planteado la investigadora:

- Variar el valor ponderado; de 2 para las marcas interlingüales y 4 para las intralingüales, se pasó a 1 para las marcas interlingüales y 2 para las intralingüales. El valor superior de las marcas intralingüales, con respecto a las interlingüales, resalta el mayor esfuerzo cognitivo y metacognitivo que implica formular hipótesis de funcionamiento de la LE a partir de la lengua misma (Signoret y Da Silva, 2011). Es de aclarar que la ponderación dobla la cantidad real de marcas intralingüales, pero sólo para efectos del procedimiento estadístico.
- Utilizar un indicador de las marcas intralingüales relativas al total de marcas que determine el peso de éstas en la interlengua de los sujetos a fin de clasificarlos según su organización cognitiva bilingüe.

En este sentido, en la experiencia de la prueba piloto, después de promediarse el puntaje de marcas interlingüales e intralingüales dado por los dos jueces para cada sujeto, se diligenció una matriz de datos (Tabla 14) y se construyó un indicador constituido por las marcas intralingüales relativas al total de marcas, en donde:

$$\text{Marcas intralingüales relativas} = \left(\frac{\text{marcas intralingüales}}{\text{marcas inter + intralingüales}} \right)$$

Tabla 14. Matriz de datos de calificaciones de cada sujeto de la muestra.

Sujeto	Promedio de marcas interlingüales	Promedio de marcas intralingüales ponderadas (2)	Indicador de marcas intralingüales relativas al total
01	8	19	7,03703704
03	5,5	11	6,66666667
04	6	21	7,77777778
05	6	15	7,14285714
06	5,5	6	5,2173913
08	9	12	5,71428571
10	4,5	16	7,80487805

Posteriormente, los indicadores de las marcas intralingüales relativas al total se llevaron al StatGraphics Centurión 15 para realizar el análisis bivariado y obtener la clasificación de los sujetos según su organización cognitiva bilingüe en un sistema de coordenadas. De esta manera, se obtuvo finalmente el porcentaje de sujetos en cada tipología de organización cognitiva bilingüe (Tabla 15):

Tabla 15. Porcentaje de sujetos según su organización cognitiva bilingüe.

Organización cognitiva bilingüe	Cód. sujeto	%
Coordinado	S10	14.2
Compuesto	S6, S5, S3	42.8
Subordinado	0	

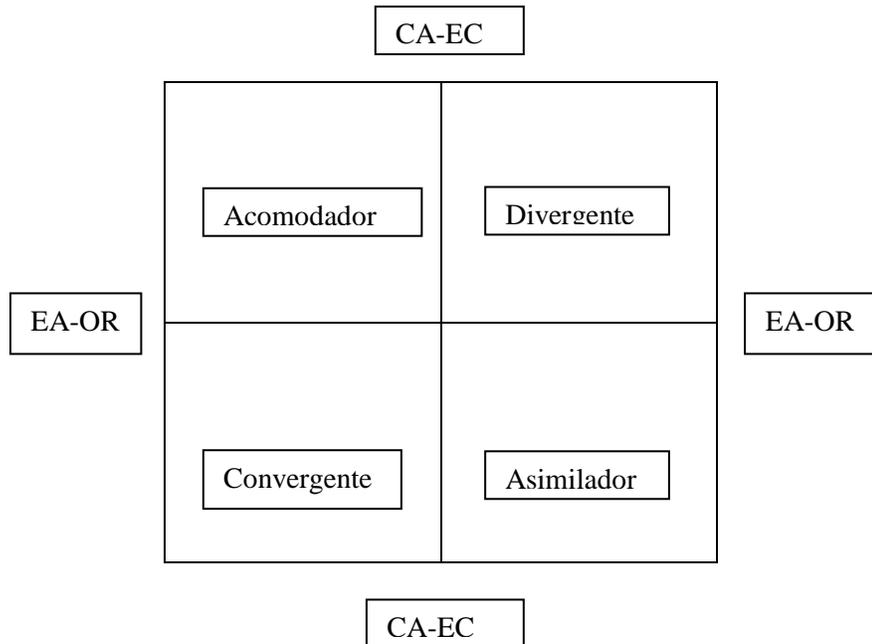
Los sujetos 1, 4 y 8 (42.8%), como casos atípicos, quedaron por fuera de la zona delimitada en los cuartiles para los tres tipos de bilingües según su organización cognitiva.

6.5.2.2.3 Procedimiento estadístico para clasificar a los sujetos según sus estilos de aprendizaje

En cuanto al procedimiento estadístico para procesar los datos relacionados con esta variable nominal, el evaluador siguió los pasos propuestos en el cuestionario estandarizado de Estilos de aprendizaje de Kolb (1976) que se aplicó a la muestra, ya reducida a 7 sujetos dado que 3 de los 10 sujetos iniciales habían sido descartados cuando sus textos no cumplieron con la primera medida de evaluación de la naturaleza del texto argumentativo. Dichos pasos fueron:

- Escribir los puntajes obtenidos en cada una de las cuatro columnas del test: Experiencia concreta (EC), Observación reflexiva (OR), Conceptualización abstracta (CA) y Experimentación activa (EA).
- Realizar la siguiente resta para obtener los puntajes finales que permiten identificar el estilo de aprendizaje:
$$CA - EC = CA - EC$$
$$EA - OR = EA - OR$$
- Trasladar los puntajes finales a un sistema de coordenadas (Figura 2).

Figura 2. Categorías de estilos de aprendizaje según Kolb (1976).



Los datos arrojaron el siguiente diagnóstico de la muestra del pilotaje (Tabla 16):

Tabla 16. Clasificación de sujetos según los estilos de aprendizaje.

Sujeto	Estilo de aprendizaje
01	Acomodador
03	Acomodador
04	Divergente
05	Divergente
06	Divergente
08	Acomodador
10	Divergente

Los resultados de la Tabla 16 arrojaron que 42.8% de sujetos presentó un estilo de aprendizaje acomodador y un 57.14% un estilo divergente.

6.5.2.2.3 Procedimiento estadístico para relacionar los resultados de las tres variables en estudio

Finalmente, para determinar estadísticamente el cumplimiento del objetivo general de la investigación –examinar la relación entre los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras y la organización cognitiva bilingüe con respecto a la competencia argumentativa escrita bilingüe– se decidió utilizar una prueba de independencia, la chi cuadrada, teniendo en cuenta que se tienen dos variables nominales y una ordinal. En la experiencia piloto esta relación estadística no se llevó a cabo considerando las limitaciones que podría producir en el procedimiento el reducido número de sujetos y, en particular, porque el pilotaje concernía únicamente a la verificación de la validez, confiabilidad y funcionamiento de los instrumentos. Esta prueba de independencia se llevó a cabo con la muestra definitiva.

En conclusión, los estudios preliminares permitieron verificar la pertinencia, eficacia, condiciones de aplicación y procedimientos estadísticos de los instrumentos que se utilizaron para capturar, analizar y relacionar los datos que se obtuvieron de su aplicación a una reducida muestra de sujetos con características similares a los de la muestra definitiva. De igual manera, con su implementación se calculó la confiabilidad y validez iniciales de los instrumentos, en particular los que se habían construido (la tarea de escritura, la plantilla de marcas inter e intralingüales) o adaptado en el proceso investigativo (Rúbrica analítica). En general, los instrumentos se mejoraron con las recomendaciones de los expertos académicos y con las observaciones surgidas de su aplicación a los sujetos participantes. Asimismo, los estudios preliminares permitieron el entrenamiento a los jueces en los aspectos teórico-metodológicos necesarios para la comprensión de su tarea evaluativa.

CAPÍTULO 7: RESULTADOS

El presente capítulo gira en torno a los resultados obtenidos de la aplicación de los diversos instrumentos a la muestra definitiva, los cuales fueron descritos en el capítulo 6. Comprende tres grandes apartados. En el apartado 7.1, en respuesta a los objetivos específicos, se presentan, de manera descriptiva, los resultados diagnósticos relacionados con cada una de las variables en estudio: los estilos de aprendizaje, la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe. En el apartado 7.2, en consonancia con el alcance explicativo del estudio, a la luz de los antecedentes y del marco teórico, se hace la interpretación y discusión de estos resultados teniendo en cuenta cada variable examinada. En el apartado 7.3, dando respuesta al objetivo general de la investigación se explica la relación particular de las variables estilos de aprendizaje y organización cognitiva con la variable competencia argumentativa escrita bilingüe, de la siguiente manera: a) los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe; y b) la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe.

7.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo con los objetivos específicos de la investigación se presentan a continuación los resultados asociados a los tres diagnósticos que arrojó la medición de las tres variables en estudio: estilos de aprendizaje, organización cognitiva bilingüe y competencia argumentativa escrita bilingüe. Seguidamente se presentan los resultados de la prueba de hipótesis que da cuenta del examen de la relación entre las variables del estudio.

7.1.1 Resultados de la variable independiente estilos de aprendizaje

La variable nominal estilos de aprendizaje fue medida a través de la autoaplicación del Inventario de estilos de aprendizaje de Kolb (1976). Los resultados llevaron a la siguiente distribución de estilos de aprendizaje de la muestra (Tabla 17):

Tabla 17. Distribución de sujetos según el estilo de aprendizaje.

Estilos de aprendizaje	Distribución de sujetos	#	%
Divergente	2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47,	34	72.3
Acomodador	1, 8, 9, 16, 17, 23, 30,	7	14.8
Asimilador	6, 11, 20, 35, 37,	5	10.6
Convergente	38	1	2.12

De acuerdo con los resultados, el estilo de aprendizaje imperante fue el *divergente* (72.3%), seguido por el *acomodador* (14.8%), el *asimilador* (10.6%) y el *convergente* (2.1%).

7.1.2 Resultados de la variable independiente organización cognitiva bilingüe

De acuerdo con el procedimiento establecido para el análisis estadístico de la variable nominal organización cognitiva bilingüe, explicado ampliamente en la sección 6.5.2.2.2 se distribuyeron, en primer lugar, las frecuencias de las marcas interlingüales e intralingüales identificadas por los dos jueces en las cartas petitorias en inglés, codificadas con un valor de 2 para las marcas intralingüales y un valor de 1 para las interlingüales, obteniéndose un puntaje para cada uno de estos tipos de marcas. Es necesario aclarar que el porcentaje de concordancia³⁰

³⁰ Para determinar el porcentaje de concordancia se utilizó un procedimiento basado en el coeficiente de variación. Se calculó el promedio de los puntajes dados para cada sujeto y su correspondiente coeficiente de variación como una calificación de la concordancia entre los dos jueces. El acuerdo de los jueces en la muestra se calculó como el porcentaje de los casos con coeficiente de variación igual o menor a 20%.

de los jueces se calculó mediante procedimiento basado en el coeficiente de variación, arrojando un porcentaje de concordancia de 74.4% en las marcas interlinguales (Anexo 5). El acuerdo fue menor entre los jueces en cuanto a los puntajes asignados a las marcas intralinguales: 70.2% (Anexo 6).

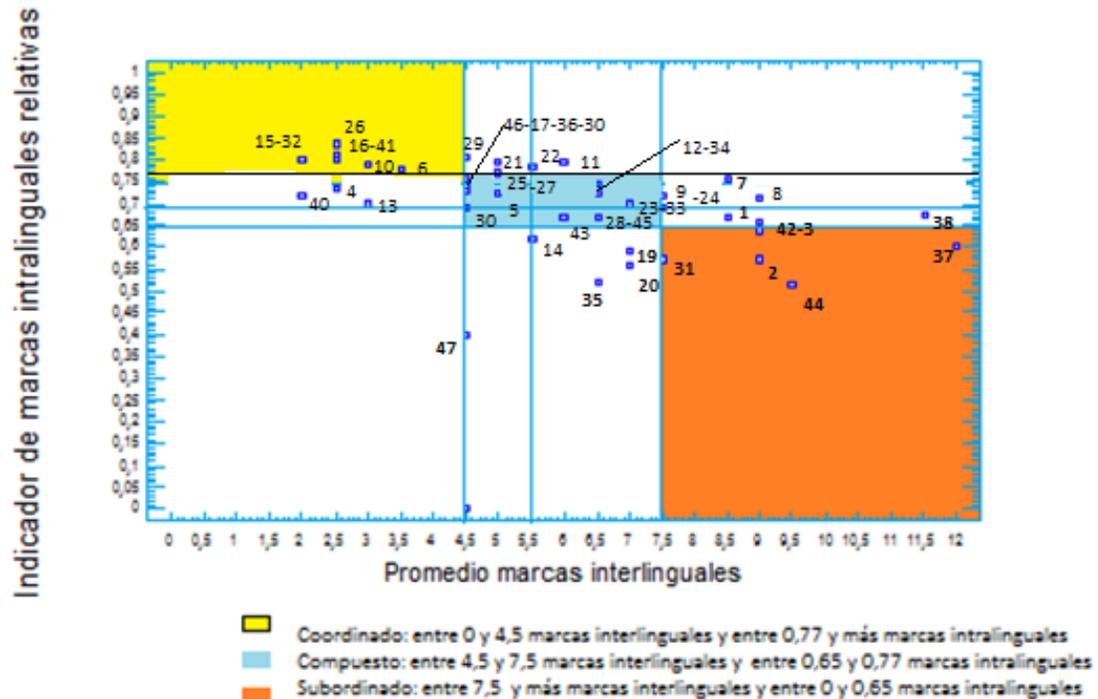
Seguidamente, para hallar el peso de las marcas intralinguales en la competencia argumentativa escrita en L2 del sujeto, se construyó un indicador constituido por las marcas intralinguales relativo al total de marcas (Anexo 7). Finalmente, estos datos fueron llevados al análisis bivariado en el Statgraphics Centurion 15 a fin de obtener la categorización de los sujetos según su OCB. De acuerdo con la ubicación en el sistema de coordenadas se clasificó al sujeto, en su habilidad argumentativa escrita, según su OCB (subordinado/ compuesto/ coordinado), de la siguiente manera:

- Resultaron subordinados en su escritura argumentativa los sujetos que se ubicaron en la zona delimitada entre los cuartiles 4 horizontal y 1 vertical, e hicieron entre 7,5 y más marcas interlinguales y entre 0 y 0,65 marcas intralinguales.
- Resultaron compuestos los sujetos que se situaron en la zona demarcada entre los cuartiles 2 y 3 vertical y 2 y 3 horizontal, e hicieron entre 4,5 y 7,5 marcas interlinguales y entre 0,65 y 0,77 marcas intralinguales.
- Resultaron en proceso de construcción de un bilingüismo coordinado en su escritura argumentativa, los sujetos que se localizaron en el área delimitada entre el cuartil 4 vertical y 1 horizontal, e hicieron entre 0 y 4,5 marcas interlinguales y entre 0,77 y más marcas intralinguales.

La ausencia de marcas interlinguales e intralinguales, o la presencia de muy pocas de ellas, en un texto indican que el sujeto sería un coordinado consolidado en su habilidad escrita argumentativa.

Los resultados de la organización cognitiva bilingüe se presentan en la Figura 3:

Figura 3. Resultados de la OCB de la muestra.



Es necesario aclarar que:

- Algunos sujetos (40, 4, 13, 14, 19, 20, 35, 1, 7, 8, 38) que no quedaron ubicados en los cuartiles correspondientes a la zona demarcada para cada tipo de organización cognitiva bilingüe (coordinado/compuesto/subordinado) fueron aproximados a la categoría del cuartil más cercano.
- El escaso número o la ausencia de marcas indicaría un sujeto con una tipología bilingüe coordinada más consolidada en su CAE en L2. Por ello, los sujetos 18 y 47, que quedaron en la línea divisoria del cuartil 1 horizontal, fueron categorizados como coordinados, ya que sus marcas inter (4,5 y 4,5, respectivamente) e intralingüales (0 y 3, respectivamente) son muy escasas en el texto argumentativo, evidenciando ello que aciertan más frecuentemente en sus hipótesis lingüísticas.

En síntesis, los sujetos quedaron distribuidos de la siguiente manera en cuanto a su OCB (Tabla 18).

Tabla 18. Distribución de la OCB de la muestra de estudiantes.

Organización cognitiva bilingüe	%
Coordinado	27.65
Compuesto	51.06
Subordinado	21.27

El análisis estadístico de localización y escala obtenido a partir de los promedios de marcas interlinguales e intralinguales dados por ambos jueces (Anexo 8) se muestra en la Tabla 19.

Tabla 19. Resultados estadísticos de localización y escala

Aspectos	Marcas interlinguales	Marcas intralinguales
Casos	47	47
Media	5,81915	0,684943
Desviación estándar	2,47251	0,137298
Coefficiente de variación	42,4893%	20,0451%
Mínimo	2,0	0,0
Máximo	12,0	0,83871
Rango	10	0,83871

Estos estadísticos de localización y escala arrojaron los siguientes resultados:

- La media de las marcas interlinguales es superior al de las marcas intralinguales, 5,81915 y 0,684943, respectivamente, lo cual explica la predominancia de la tipología compuesta en la muestra (51.06%).
- Tanto la desviación estándar como el coeficiente de variación son mayores en las marcas interlinguales (2,47251 y 42,4893%, respectivamente) que en las marcas intralinguales (0,137298 y 20,0451%, respectivamente), reflejando ello mayor dispersión en los datos de las marcas interlinguales, lo cual es confirmado por el rango de 10.
- El valor mínimo de marcas interlinguales es 2,0 y el mínimo de marcas intralinguales es 0,0, mientras que el máximo en las marcas interlinguales e intralinguales es 12,0 y 0,83, respectivamente, lo cual reafirma la mayor

recurrencia de las marcas interlinguales en la CAE en L2 de los sujetos de la muestra.

- La tipología imperante en la OCB es la compuesta (51.06%), seguida de la coordinada (27.65%) y de la subordinada (21.27%).

7.1.3 Resultados relacionados con la variable dependiente CAEB

En primera instancia, hay que decir que el estímulo de escritura utilizado para la prueba de escritura fue aceptado por un 84.75% de los 59 sujetos sometidos a ella, lo cual confirma su adecuación como instrumento de recolección de información. Por otra parte, el alto porcentaje de concordancia de los dos jueces de las cartas petitorias en L1 y de los dos asignados a la L2 en las diferentes mediciones evidencia la validez y consistencia de los instrumentos en cuanto a las dimensiones e indicadores que medían y la eficacia de las sesiones de entrenamiento durante los estudios preliminares.

Es así, como en el caso de la medición de la estructura textual de las cartas petitorias en español hubo un porcentaje de concordancia de 93.6% entre los dos jueces y en el caso de las cartas petitorias en inglés hubo un porcentaje de concordancia de 100% entre los dos jueces (Anexo 9).

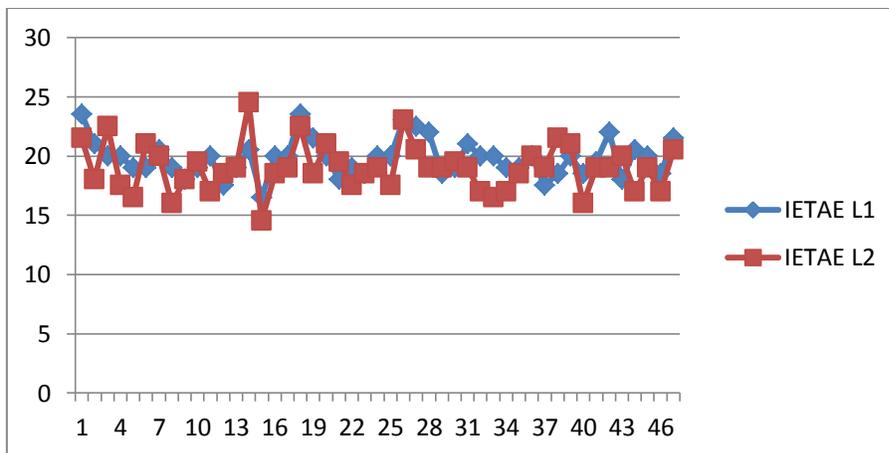
La medición de la estructura textual argumentativa escrita (ETAE) de las cartas petitorias en L1 y L2 arrojó un índice de estructura textual argumentativa escrita (IETAE) en L1 y L2 (Anexo 10). Dicho índice resultó del promedio de las calificaciones dadas por los jueces en las tres dimensiones de la ETAE (superestructura, macroestructura y microestructura) y en los tres indicadores correspondientes a cada una de ellas, codificados según el nivel de desempeño (3: sobresaliente, 2: aceptable y 1: deficiente) Los estadísticos de localización y escala obtenidos a partir de los IETAE en L1 y L2 (Tabla 20) muestran los siguientes resultados:

Tabla 20. Resultados estadísticos de localización y escala

Aspectos	L1	L2
Casos	47	47
Media	19,8191	19,0106
Desviación estándar	1,55139	2,00133
Coefficiente de variación	7,82771%	10,5274%
Mínimo	16,5	14,5
Máximo	23,5	24,5
Rango	7	10

- La media del IETAE en L1 y en L2 es muy similar: 19, 81 para la L1 y 19, 01 para la L2, lo cual indica un equilibrio en la estructura textual argumentativa escrita en las dos lenguas de los sujetos bilingües de la muestra, con una ligera ventaja para la lengua materna.
- Que tanto la desviación estándar como el coeficiente de variación son mayores en L2 (2,00 y 10,52%) que en L1 (1,55 y 7,82%), reflejando ello mayor dispersión en los datos en L2, lo cual es confirmado por el mayor rango en L2 (10)
- Que el IETAE mínimo (14,5) y el máximo (24,5) se encuentran en L2, lo cual se aprecia en la Gráfica 1.
- Que en general los IETAE son ligeramente más altos en L1 que en L2 (Figura 4).

Figura 4. Índice de estructura textual argumentativa escrita en L1 y L2.



El análisis bivariado arrojó tres niveles de desempeño (sobresaliente/ aceptable/ deficiente) en la evaluación de las tres dimensiones del texto propuestas por la lingüística textual: superestructura, macroestructura y microestructura:

- Un **nivel de desempeño sobresaliente** indica que el sujeto obtuvo en L1 un índice en la estructura textual argumentativa escrita (IETAE) igual o superior a 20,5 y en L2 un IETAE igual o superior a 20 puntos.
- Un **nivel de desempeño aceptable** indica que el sujeto obtuvo en L1 un IETAE que oscila entre 19 y 20,5, y en L2 entre 17,6 y 20 puntos.
- Un **nivel de desempeño deficiente** indica que el sujeto obtuvo en L1 un IETAE que fluctúa entre 16 y 19 puntos, y en L2 entre 14 y 17,5 puntos.

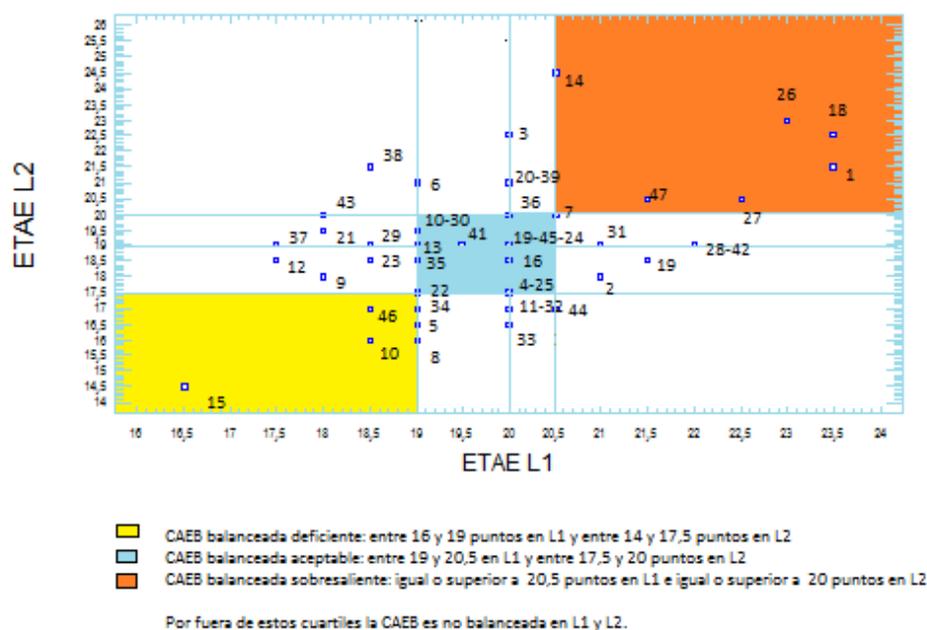
Cuando los valores del IETAE en L1 y en L2 coincidieron en los cuartiles que demarcaron cada nivel de desempeño en el análisis bivariado, la CAEB resultó balanceada, cuando no fue este el caso, la CAEB resultó no balanceada. En este sentido, se encontró que los sujetos de esta investigación presentaron dos tipos de configuración en su competencia argumentativa escrita bilingüe³¹:

- **Competencia argumentativa escrita bilingüe balanceada**, CAEB-B, (55.32%), es decir, un desempeño argumentativo escrito muy similar en L1 y L2 en materia de estructura textual.
- **Competencia argumentativa escrita bilingüe no balanceada**, CAEB-NB, (44.68%), es decir, un desempeño argumentativo escrito diferenciado en L1 y L2 a nivel de la estructura textual.

Estos resultados del análisis bivariado se ilustran en la Figura 5:

³¹ Es necesario aclarar que en esta tesis la denominación de competencia bilingüe balanceada o no balanceada no pretende establecer una taxonomía de los sujetos de acuerdo con su nivel de competencia, sencillamente obedece a los resultados del análisis bivariado, en el cual se encontró que había sujetos que tenían un comportamiento textual similar en lengua materna y en la lengua extranjera, independientemente de su nivel de desempeño (deficiente, aceptable y sobresaliente) y sujetos cuyo desempeño textual en ambas lenguas se mostró muy disímil.

Figura 5. Nivel de desempeño de la competencia argumentativa escrita bilingüe (CAEB)



De esta manera se obtuvo el porcentaje de sujetos en cada nivel de desempeño de la CAEB (Tabla 21):

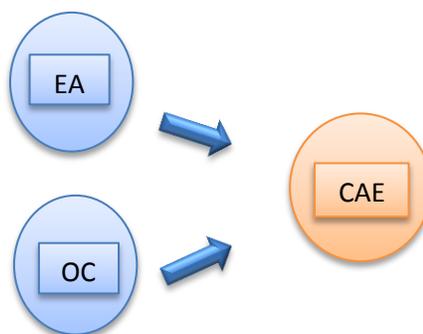
Tabla 21. Niveles de desempeño de la CAEB

Nivel de desempeño de la CAEB							
CAEB balanceada	#	Sujeto	%	CAEB no balanceada	#	Sujeto	%
Sobresaliente	6	1, 14, 18, 26, 27, 47	12.7	L1 deficiente L2 aceptable	7	9, 12, 21, 23, 29, 37, 43	14.8
Aceptable	13	4, 7, 10, 13, 16, 17, 24, 25, 30, 35, 36, 41, 45	27.6	L1 sobresaliente L2 aceptable	5	2, 19, 28, 31, 42	10.6
Deficiente	7	5, 15, 22, 34, 40, 46, 8	14.8	L1 aceptable L2 deficiente	4	11, 32, 33, 44	8.5
				L1 aceptable L2 sobresaliente	3	3, 20, 39	6.3
				L1 deficiente L2 sobresaliente	2	6, 38	4.2

7.1.4 Prueba de hipótesis

El objetivo general de esta tesis doctoral es examinar la relación entre los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras y la organización cognitiva bilingüe, con respecto a la competencia argumentativa escrita bilingüe, en sujetos en formación bilingüe. Dicho objetivo se soporta en la hipótesis general que se desglosa en las dos hipótesis de trabajo que proponen la existencia de una relación, por un lado, entre los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe y, por otro lado, entre la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe, partiendo del planteamiento de que las diferencias individuales, en especial de tipo cognitivo, pueden reflejarse en la habilidad argumentativa escrita bilingüe. Respondiendo a esta dos hipótesis de trabajo se responde a la hipótesis general. Para probar dichas hipótesis se realizó una prueba de asociación (test de independencia), es decir una chi- cuadrada entre cada una de las relaciones entre los estilos de aprendizaje (EA) y la competencia argumentativa escrita bilingüe (CAEB) y entre la organización cognitiva bilingüe (OCB) y la competencia argumentativa escrita bilingüe (CAEB) (Figura 6).

Figura 6. Relación de variables en estudio



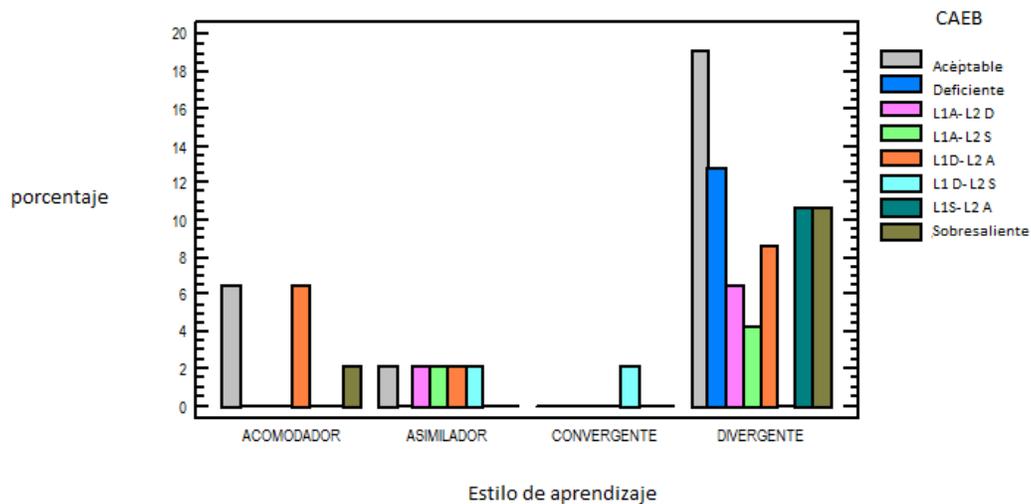
El test de independencia Chi-Cuadrada mostró el siguiente comportamiento en la relación EA y CAEB:

Test	Estadístico	Df	P-Valor
Chi-Cuadrada	39,199	21	0,0093

El valor $p= 0,0093$ indica que la hipótesis nula (hay independencia entre EA y CAEB) se rechaza, lo cual quiere decir que se encuentra una relación significativa entre el estilo de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe de los sujetos de la muestra. Esto significa que se confirma la primera hipótesis de investigación en cuanto a la relación EA y CAEB.

En la Figura 7 se presenta la distribución de la muestra según sus EA en relación con su CAEB:

Figura 7. Distribución de sujetos con relación a su EA y CAEB



Los resultados muestran que:

- La mayoría de los sujetos de la muestra (72.3%) se ubica en el EA divergente. 19% presenta una CAEB balanceada aceptable, seguido de un 13% con una CAEB balanceada deficiente, de un 10,5% con una CAEB balanceada sobresaliente, un 10,5% con una CAEB no balanceada en donde la L1 es sobresaliente y la L2 es aceptable.
- En el EA asimilador, que reúne a 10.6% de los sujetos de la muestra, 2% tuvo una CAEB aceptable balanceada, 2% una CAEB no balanceada en términos de L1 aceptable y L2 deficiente, 2% L1 aceptable y L2 sobresaliente y 2% L1 deficiente y L2 sobresaliente.

- En el EA acomodador (14.8% de sujetos de la muestra) se sitúa 6% de sujetos con una CAEB balanceada aceptable y un 6% con una CAEB no balanceada de L1 deficiente y L2 sobresaliente.
- En el EA convergente, que representa el 2.1 % de sujetos de la muestra, se sitúa un 2% con una CAEB no balanceada de L1 deficiente y L2 sobresaliente.

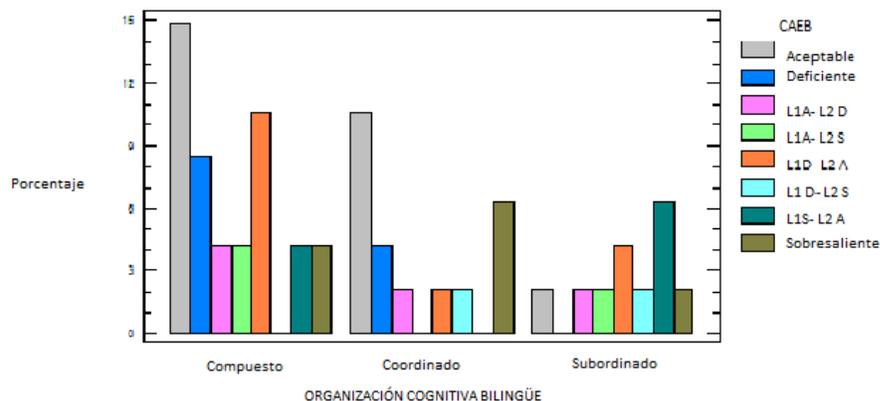
Por otra parte, el test de independencia Chi-Cuadrada para examinar la relación entre la OCB y la CAEB mostró el siguiente comportamiento:

Test	Estadístico	Df	P-Valor
Chi-Cuadrada	14,161	14	0,4378

El valor $p = 0,4378$ indica que la hipótesis nula (hay independencia entre OCB y CAEB) se acepta, lo cual quiere decir que no se encuentra relación significativa entre el tipo de organización cognitiva bilingüe (coordinado /compuesto /subordinado) y el nivel de desempeño de la competencia argumentativa escrita bilingüe de los sujetos de la muestra. Es decir, que se rechaza la segunda hipótesis de investigación.

Si bien no se demuestra relación significativa entre OCB y CAEB, ciertos atisbos o tendencias se pueden observar en los resultados, como se aprecia en la Gráfica 8:

Gráfica 8. Distribución de sujetos con relación a su OCB y CAEB.



- De los 47 sujetos de la muestra, en la tipología OCB compuesta, que reúne a 51% de la muestra, 27.6% resultó con CAEB balanceada, de los cuales un 15% tuvo un desempeño textual argumentativo aceptable, un 4.2%, sobresaliente y un 8.5%, deficiente. 23.4% resultó con una CAEB no balanceada.
- En la tipología OCB coordinada, que representa el 27.6% de la muestra, se obtuvo un 10.6% de sujetos con CAEB balanceada aceptable y un 6.3% con CAEB sobresaliente, el mayor porcentaje de la muestra en ese nivel de desempeño. 6.3% resultó con CAEB no balanceada. Proporcionalmente, la OCB coordinada tendría un mejor comportamiento textual argumentativo que la OCB compuesta, que numéricamente casi es el doble de la coordinada. .
- En la OCB subordinada, que concentra a 23.4% de la muestra, 6.3% resultó con CAEB balanceada. Sólo 4.2% obtuvo una CAEB balanceada entre aceptable y sobresaliente, el menor porcentaje de la muestra.
- Si bien, los diferentes niveles de desempeño en la CAEB se reparten en los diferentes tipos de OCB, sin evidenciar relación significativa entre las dos variables, la tendencia es que la CAEB balanceada aceptable, de recurrencia generalizada en la muestra, se encuentra más en los sujetos con tipología compuesta (15%) y coordinada (11%) y muy escasamente (2%) entre los subordinados.

En resumen, la prueba de independencia Chi-Cuadrada mostró relación significativa entre las variables EA y CAEB, pero no entre las variables OCB y CAEB. Esto significa que la primera hipótesis de trabajo, la relación EA y CAEB se confirmó, mientras que la segunda hipótesis, la relación OCB y CAEB, no presentó una relación significativa. En este sentido, la hipótesis general se cumplió parcialmente, aunque en la segunda hipótesis algunos atisbos indicarían, de cierta manera, la tendencia a una relación positiva

7.2 INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una vez presentados los resultados producidos por el análisis estadístico de cada variable y por la prueba de hipótesis, en esta sección se interpretan y discuten dichos resultados, buscando dar un significado más amplio a las respuestas mediante su vínculo con otros conocimientos. Los resultados del análisis

estadístico de los datos se confrontan con las hipótesis formuladas y se examinan a la luz de la teoría, los antecedentes y los procedimientos de la investigación. En primer lugar, se interpretan los resultados relacionados con cada una de las variables involucradas en el estudio: estilos de aprendizaje, organización cognitiva bilingüe y competencia argumentativa escrita bilingüe. En segundo lugar, se interpreta la relación que la variable competencia argumentativa escrita bilingüe pudiera mantener con cada una de las otras dos variables a fin de dar respuesta al objetivo central de esa tesis doctoral.

7.2.1 Los estilos de aprendizaje

De acuerdo con las categorías de estilos de aprendizaje planteadas por el modelo experiencial de Kolb (1984), los resultados evidenciaron la preeminencia del estilo de aprendizaje divergente (72%). Según Kolb (1993), el estilo divergente, ubicado entre los estilos reflexivos del modelo, es característico de los estudiantes de inglés³². Los demás estilos resultaron minoritarios en esta investigación: 14.8%, acomodadores; 10.6 %, asimiladores; y 2.12%, convergentes.

Si se relaciona cada grupo que se conformó a partir de la coincidencia de los sujetos en sus estilos de aprendizaje con los niveles de desempeño de la estructura textual argumentativa (sobresaliente, aceptable y deficiente) se tienen ciertas dinámicas interesantes, como se observa en la Tabla 22:

³² No obstante, la afirmación de Kolb (1993) se relativiza, como se evidencia en la sección de antecedentes, con otros resultados que muestran igualmente predominio de estilos de aprendizaje menos reflexivos (activos, pragmáticos), lo cual confirmaría que en materia de diferencias individuales, si bien hay tendencias en el comportamiento estilístico de los estudiantes en formación bilingüe, las diferencias persisten.

Tabla 22. Porcentaje de sujetos en relación con el estilo y el nivel de desempeño de la estructura textual argumentativa escrita.

Nivel de desempeño de la CAEB	Divergente			Acomodador			Asimilador			Convergente		
	CAEB B	CAEB NB		CAEB B	CAEB NB		CAEB B	CAEB NB		CAEB B	CAEB NB	
		L1	L2		L1	L2		L1	L2		L1	L2
Sobresaliente	10.6	8.5	8.5	2.1	0	0	0	2.1	4.2	0	0	2.1
Aceptable	19.1	10.6	17	6.3	0	4.2	0	4.2	4.2	0	0	0
Deficiente	12.7	8.5	6.3	2,1	4.2	0	0	4.2	2.1	0	2.1	0

Una mirada a la anterior tabla evidencia que el estilo divergente fue el que congregó el mayor porcentaje de sujetos cuya CAEB balanceada y no balanceada se ubicó entre aceptable y sobresaliente. El porcentaje de sujetos balanceados que logra un texto argumentativo de calidad entre sobresaliente y aceptable disminuye en el estilo acomodador y desaparece en los estilos asimilador y convergente, en los cuales los sujetos tienen una CAEB no balanceada. Los porcentajes de sujetos no balanceados con desempeño aceptable y sobresaliente en su L1 y L2, en estilos diferentes al divergente, es bastante bajo. Esto muestra que la preferencia por el estilo de aprendizaje divergente se relaciona positivamente con la calidad de la estructura textual, confirmando que las habilidades dominantes del divergente favorecen un mejor desempeño argumentativo, como se hipotetizó en esta investigación. No obstante, aunque muy pocos, algunos sujetos asimiladores y convergentes escribieron textos argumentativos sobresalientes y aceptables. Esto indicaría que si bien el estilo mayoritario produce la mayor cantidad de textos aceptables y sobresalientes, los otros estilos también pueden producirlos, apoyando el planteamiento de Van Waes, Van Weijen y Leijten (2014) de que, independientemente de su estilo de aprendizaje, los sujetos escritores pueden producir textos de calidad similar.

Se puede decir entonces que los rasgos cognitivos y afectivos que caracterizan los estilos de aprendizaje del modelo experiencial de Kolb (1984), se reflejaron en las cartas petitorias en términos de las elecciones lingüísticas y discursivas que

hicieron para argumentar, tal como se evidencia en los ejemplos presentados en la sección 7.3.1 de este capítulo.

Así, en las cartas petitorias escritas por sujetos divergentes estuvieron presentes las dos capacidades que caracterizan al estilo divergente mayoritario:

- La capacidad orientada a la experiencia concreta (EC), que permitió al sujeto divergente abordar, desde un punto de vista muy personal, la tarea de escritura en L1 y L2, formulando la tesis y defendiéndola con argumentos elaborados a partir de su participación directa en una situación o experiencia concreta.
- La capacidad orientada a la observación reflexiva (OR), que le permitió considerar diferentes posturas sobre la problemática planteada, observarla desde varias perspectivas para formular una solución, que en general se queda en el terreno de la comprensión del fenómeno sin trascender realmente a la acción.

En este sentido, la carta petitoria del sujeto divergente tuvo entonces un sello argumentativo muy personal y directo con diversidad de criterios y puntos de vista, pero al mismo tiempo inclinado a la reflexión más que a la acción.

Igualmente, en las cartas elaboradas por sujetos convergentes se plasmaron las dos habilidades dominantes de ese estilo de aprendizaje:

- La capacidad orientada a la conceptualización abstracta (CA), que permitió al sujeto convergente argumentar más a partir de lo que consideró lógico y racional, de los hechos, y menos de su involucramiento personal en una situación concreta.
- La capacidad orientada a la experimentación activa (EA), que le permitió dirigirse a su interlocutor mediante un proceso argumentativo y contrargumentativo basado en lo práctico, a fin de tomar decisiones que,

desde su punto de vista, llevaran a la solución real de la problemática planteada.

Se tuvo, en este caso del estilo convergente, una carta petitoria, en la que la argumentación combinó el pensamiento lógico con el pragmático, en donde lo personal es rebasado por la utilidad práctica de las ideas.

Asimismo, las cartas petitorias escritas por sujetos asimiladores reflejaron las dos capacidades características de este estilo de aprendizaje:

- La capacidad orientada a la conceptualización abstracta (CA), que permitió al sujeto asimilador argumentar a partir de lo que considera lógico, de ideas, conceptos y datos probados y aceptados y no de su involucramiento personal en una situación concreta.
- La capacidad orientada a la observación reflexiva (OR), que le permitió examinar ópticas diferentes del conflicto planteado en busca de una solución que, por lo general, apunta a la comprensión del fenómeno mas no a la acción.

De este modo, bajo la influencia del estilo asimilador, las cartas petitorias presentaron un proceso argumentativo teñido por lo impersonal, el peso del dato, la idea y el concepto, y por una reflexión más contemplativa que propositiva.

Adicionalmente, en las cartas petitorias del sujeto acomodador se revelaron las dos habilidades de aprendizaje dominantes en este estilo de aprendizaje:

- La capacidad orientada a la experiencia concreta (EC), que influyó en un estilo argumentativo poco racional, muy emocional y retórico; en fin, de involucramiento directo en una situación concreta como sustento de la argumentación.
- La capacidad orientada a la experimentación activa (EA) que le permitió argumentar con base en lo práctico, en la toma de decisiones que llevaran la solución de la problemática planteada.

En este caso, se tuvo una carta petitoria argumentada sobre la base de lo emotivo, lo práctico, con dificultades para la conceptualización y organización de las ideas.

Es necesario aclarar, siguiendo a Passarelli y Kolb (2012), que el estilo de aprendizaje no es un rasgo inamovible de la personalidad sino un hábito de aprendizaje moldeado por la experiencia y las elecciones --que puede ser adoptado de manera inconsciente o modificado conscientemente. Por ello, frente a una tarea específica el individuo puede adaptar su estilo de aprendizaje, lo que estos autores llaman flexibilidad adaptativa. De modo que el sujeto se puede mover de un modo de aprendizaje a otro en el ciclo de aprendizaje: experimentar, reflexionar, pensar y actuar. Es decir, que un sujeto acomodador que es poco reflexivo y racional, en la tarea de escritura argumentativa pudo haber desplegado rasgos del estilo asimilador, pues la exposición de argumentos exige un esfuerzo de análisis, reflexión, síntesis, y al mismo tiempo pudo atenuar rasgos del estilo acomodador (impulsividad, practicidad). De modo que, sin abandonar la esencia general de su estilo preferencial, hubiera podido lograr una carta petitoria con un desempeño textual argumentativo más conforme a un estilo reflexivo. Incluso, la naturaleza escrita del inglés (precisión, concisión, tono más neutral que el español, etc.), también “obligaría” de cierta manera al sujeto acomodador a utilizar rasgos cognitivos más reflexivos, como se aprecia en el ejemplo presentado en la sección 7.3.1.1.2. Justamente, el hecho de fijarse más en el proceso de aprendizaje experiencial que en rasgos de aprendizaje fijos es una de las ventajas que Manolis, Burns, Assudani y Chinta (2013) encuentran al modelo experiencial de estilos de aprendizaje de Kolb.

En resumen, en el marco de los anteriores planteamientos, cobra vigencia la aseveración de Reid (1995) en cuanto a que los estilos de aprendizaje existen en un continuum, aun cuando a menudo sean descritos en su carácter dicotómico. Para esta autora, las personas, al igual que los estilos, se desarrollan y transforman en el tiempo, y se podría agregar, que de acuerdo con la naturaleza

de la tarea y de los ambientes de aprendizaje. Por ello, si bien los sujetos de la muestra se agrupan bajo un determinado estilo de aprendizaje, en algunos esa preferencia por dicho estilo es más fuerte, en otros, moderada, y, en otros, más baja. Ello implicaría que, en un momento determinado, en el continuum de esos estilos una preferencia débil en el estilo preferencial podría indicar que el individuo estaría desplazándose hacia otros rasgos propios de otro estilo, lo cual incidiría en las elecciones lingüísticas y discursivas que adoptaría en su tarea de escritura argumentativa bilingüe.

7.2.2 La organización cognitiva bilingüe

Los resultados de la organización cognitiva bilingüe de los sujetos (coordinados, 27.65%; compuestos, 51.06% y subordinados, 21.27%) con base en la identificación de marcas interlinguales e intralinguales en la carta petitoria en inglés, como huellas indicadoras de la tipología bilingüe propuesta por Weinreich (1953), evidencian que:

- Los sujetos con organización cognitiva compuesta, mayoritarios en la muestra (51.06%), redactaron textos argumentativos en inglés, en los cuales las marcas interlinguales representaron un 45% y las marcas intralinguales, un 55%. Las marcas interlinguales indicarían, según los planteamientos de Signoret (2013), que en la interlengua³³ del sujeto las dos lenguas interactuarían en un almacenamiento amplio y “extendido” que contiene componentes de los dos idiomas. Por otra parte, el porcentaje ligeramente superior de marcas intralinguales sugerirían que el sujeto es también capaz de elaborar hipótesis de funcionamiento del código escrito de la lengua extranjera a partir de su conocimiento de esta lengua. El hecho de que la tipología compuesta haya congregado el mayor número de

³³ Alexopoulou (2010) define la interlengua como el dialecto transitorio del aprendiente. En tanto proceso creativo, sistemático, dinámico y permanente, la interlengua se complejiza a medida que el aprendiz avanza en su proceso de aprendizaje. Según Signoret y Da Silva (2011) la interlengua es « (...) le système linguistique dont se sert le non-natif pour communiquer en L2/LE. »

sujetos de la muestra (24), según Flórez (2015: 79), quien obtuvo resultados similares en un grupo de estudiantes en formación bilingüe universitaria, podría deberse, “a que esta categoría es el punto de transición entre el bilingüismo subordinado y el coordinado, considerando que el bilingüismo es entendido como un continuo así como lo sugiere Sánchez-Casas (1999)”.

- Los sujetos con organización cognitiva en proceso de construcción de un bilingüismo coordinado en la escritura argumentativa (27.6% de la muestra total), redactaron textos argumentativos en inglés en los cuales las marcas interlingüales (40%) disminuyeron significativamente en relación con las intralingüales (59%). Tal como sostiene Flórez (2015: 73) “a menor densidad interferencial sintáctica, mayor desarrollo de un bilingüismo coordinado”. Esto sugeriría, por una parte, que en la interlengua del sujeto, que está en vías de construir un bilingüismo coordinado, la lengua materna cedería terreno a la lengua extranjera en su producción escrita. Por otra parte, las marcas intralingüales (60%) indicarían que los sujetos elaborarían más sus hipótesis a partir de su conocimiento de la lengua extranjera misma.
- Los sujetos con organización cognitiva subordinada (21.2% de los sujetos) produjeron textos argumentativos en inglés en los cuales las marcas interlingüales (52%) superaron las marcas intralingüales (48%), lo cual sugeriría que en la interlengua del sujeto subordinado la lengua materna direccionaría en gran medida su producción escrita. Todavía percibiría la vida desde su lengua materna como lo hacen los monolingües. En este sentido, Flórez (2015) hipotetiza que, a mayor densidad interferencial sintáctica, mayor desarrollo de un bilingüismo compuesto o subordinado.

En general, los sujetos de la muestra hicieron un promedio de 256 marcas interlingüales y 317 marcas intralingüales³⁴. Las marcas interlingüales

³⁴ Se presenta aquí el número real de marcas intralingüales sin el valor de ponderación (2), que doblaría esa cantidad. En el procedimiento estadístico mediante el cual se determinó la organización cognitiva bilingüe,

representaron un 44.6% de las marcas totales identificadas, siendo superadas por el porcentaje de las intralingüales (55.3%). Estos resultados corroboran el planteamiento de autores como Alexopoulou (2010) quien sostiene que buen número de investigaciones han encontrado que el porcentaje de errores interlingüísticos o interlingüales en la producción de los aprendices de lenguas extranjeras es claramente menor al de los errores intralingüísticos o intralingüales. En esta tesis doctoral, las marcas interlingüales e intralingüales se asumen más como estrategias de comunicación que como errores, dado que no se enmarca en la metodología del análisis de errores; no obstante reconocerse su aporte a la didáctica de lenguas extranjeras.

Si bien las técnicas y procedimientos utilizados para el análisis de las interferencias interlingüales e intralingüales a nivel textual, como propone esta investigación, son diferentes a los empleados habitualmente en los estudios de psicolingüística y de psicología cognitiva (tareas de decisión léxica, semántica, etc.) que parten de palabras aisladas, los planteamientos de los estudiosos de la organización cognitiva bilingüe sustentan también los resultados obtenidos para esta variable en esta tesis doctoral. Así, el modelo de asociación de palabras-MAP (Krol, 1993; Talamas, Krol y Dufour, 1995), que soporta la tipología bilingüe subordinada, explicaría que el sujeto con menor competencia lingüística en L2 presentaría más interferencias interlingüales en las respuestas en esa lengua ya que, debido al conocimiento restringido de la misma, accedería al significado de las palabras en L2 a través de la ruta léxica, es decir a través de la forma de la palabra (ortografía, fonología). Asimismo, el modelo de mediación conceptual, MMC (Potter et al, 1984), que apoya la tipología bilingüe compuesta, explicaría que a medida que el sujeto avanza en su conocimiento de la L2, accedería más al significado de las palabras de L2 a través de la ruta conceptual y no de la léxica, lo que motivaría que las interferencias intralingüales en L2 aumentaran en su interlengua, pues el sujeto hipotetiza ya desde la propia L2. Sin embargo, las

dicha ponderación tuvo como finalidad darle más valor a las marcas intralingüales, por el mayor esfuerzo cognitivo que implican, con respecto a las marcas interlingüales.

interferencias interlinguales son todavía significativas en ese estadio de la interlengua, como sugiere MacLeod (1991) quien concluyó que el efecto stroop interlingual si bien es menor al intralingual aún era fuerte en sujetos bilingües.

Como se observa en la Tabla 23, las marcas interlinguales de mayor ocurrencia en los 47 textos argumentativos en inglés fueron la interferencia lingüística-IFL- (202 marcas), seguida de la transferencia lingüística-TFL- (22,5 marcas), la traducción literal-TL- y el cambio de código-CC- con 22 marcas cada fenómeno lingüístico. Resalta el escaso número de marcas interlinguales pragmáticas de modalización asertiva (MAS), apreciativa (MAP) y deóntica (MD) identificadas por los jueces evaluadores. En su concepto, el carácter argumentativo de las cartas petitorias, demandaba en cada lengua el uso de la modalización como mecanismo retórico que buscaba tocar las fibras sensibles del interlocutor para ganar su adhesión a la tesis defendida. Por ello, a pesar de la frecuente modalización observada en los textos, no consideraron, en su gran mayoría, los fenómenos de modalización pragmática en términos de influencia interlingüística.

En lo concerniente a las marcas intralinguales, las mayores ocurrencias se relacionaron con la ignorancia de la restricción de las reglas-IRR- (115 marcas), seguida del remplazo de significado -RS- (66 marcas), la aplicación incompleta de las reglas -AIR- (39,5 marcas), la invención de palabras -IP- (29,5), la generalización -G- (29 marcas) e hipótesis falsa -HF- (23 marcas).

Tabla 23. Promedio de marcas interlinguales e intralinguales.

Marcas		Fenómeno lingüístico	Promedio
Interlinguales (256 marcas)	Lingüísticas	TFL	22,5
		IFL	202
		TL	22
		EX	2
		CC	22
	Pragmáticas	MAS	2
		MAP	2
		MD	1
	Intralinguales (317 marcas)	G	29
		SG	2
		IRR	115
		RS	66
		HF	23
PF		4	
CL		2	
IP		29,5	
AIR	39.5		

Los fenómenos interlinguales e intralinguales, concebidos como fenómenos de transferencia de estructuras lingüísticas y pragmáticas divergentes entre lenguas (transferencia positiva, interferencia, traducción literal, cambio de código, extranjerismo) o de estructuras internas de la L2 (generalización, ignorancia de la restricción de la regla, remplazo de significado, etc.) fueron estigmatizados por el Análisis Contrastivo (Fries, 1945; Weinreich, 1953; Lado 1957), en especial las marcas interlinguales, pues se suponía que las diferencias de la lengua materna con la lengua meta inducían a malos hábitos en el aprendizaje de la lengua extranjera. Con el surgimiento del enfoque del Análisis de Errores y la teoría de la interlengua, las transferencias, fuesen positivas o negativas, tuvieron una “nueva lectura teniendo en cuenta el aspecto cognitivo y dinámico que concibe la transferencia como una de las estrategias utilizadas por parte del aprendiente, en su intento por aproximarse al sistema lingüístico de la L2” (Alexopoulou, 2010: 2).

Bajo esta perspectiva cognitiva, las transferencias interlinguales (en particular la interferencia lingüística), y las intralinguales (en especial la ignorancia en la restricción de la regla), de mayor ocurrencia en los textos argumentativos en

inglés, harían parte de la interlengua del sujeto, en particular de las estrategias de aprendizaje y de comunicación que utilizan los aprendices de una lengua extranjera para enfrentar las carencias que tienen en L2. En el caso de esta investigación, los elementos transferidos negativamente, al distanciarse de la estructura propia de la L2, generaron violaciones lingüísticas que, en el nivel de la microestructura en particular, obstaculizaron la comprensión del mensaje, debilitando con ello la fuerza del argumento y, por ende, las macroestructuras semánticas. Esto hizo, por supuesto, que de cierta manera en algunas cartas en inglés disminuyera la calidad textual. Por ello, no es gratuito el hecho que la h efecto o influencia de una estructura, expresión o término de la primera lengua sobre el aprendizaje de la segunda, se tomaron en su carácter positivo, es decir como facilitadores del aprendizaje. Entre las más frecuentes se encontraron:

- *Recollect money* en vez de *collect money* por influencia de la expresión del español *recolectar dinero*.
- *Alma Mater* y *campus*, latinismos que en calidad de préstamo ingresaron a las lenguas occidentales, de uso en el contexto universitario.
- *Adopte* en lugar de *adopt*. Por influencia del español, en donde es poco común la *t* en posición final en la palabra, el sujeto agrega la vocal e.

Entre las **interferencias** (78.9% del total de marcas interlinguales), asumidas como transferencias negativas que inducen a error, se encontraron:

A nivel morfosintáctico:

- Omisión de artículos, preposiciones y pronombres, que en español no son de uso obligatorio:
 - I have been student/ I have been **a** student.
 - The university doesn't have to pay anything/ The university doesn't have to pay **for** anything
 - If is a problem/ If **it** is a problem
- Inclusión de preposiciones, de uso obligatorio en español:
 - Enter **to** the classroom/Enter the classroom
- Cambio de preposiciones
 - People of different faculties/people **from** different faculties
- Falta de concordancia de número entre sustantivo y adjetivo:
 - This people/ **these** people. La transferencia se da porque en español, el sustantivo colectivo *gente* se concuerda con el adjetivo en singular.
- Inclusión de verbo auxiliar en locuciones adverbiales:
 - I **am** agree with/ I agree with

A nivel lexical:

- This problematic/ this **problem**, this **problematic** situation: En tanto adjetivo, *problematic* debe aparecer acompañando al sustantivo en un sintagma nominal.
- University personal/University **staff**
- Actually /**nowadays**
- Insane/**unhealthy**
- Sane/**healthy**
- Resolve/**solve**
- Take conscious/**become aware of**
- To be encharged of/ **to be in charge of**
- Stimated, esteemed, appreciate, honored Chancellor/**Dear** Chancellor: además de ser una interferencia lexical se puede considerar una interferencia pragmática relacionada con el uso inapropiado de fórmulas de cortesía en la L2

Ejemplo de **traducciones literales** (8.5% del total de marcas interlinguales), calcadas palabra a palabra del español, se tienen:

- The students are the encharged of.../the students are **in charge of**
- Take the better decision/**Make the best decision**
- I direct to you/**I'm writing to you**
- They will pass hungry/They will **starve**

En el caso de las **extranjerizaciones** (0.78% del total de marcas interlinguales), entendidas como la adaptación de rasgos fonéticos o morfológicos de la LE a una palabra de la LM, se encontraron:

- Conclution/Conclusion
- Desition/Decision

El mecanismo utilizado para extranjerizar las palabras transparentes (cognados verdaderos) fue el uso del sufijo **tion**.

En el caso del **cambio de código** (8.6% del total de marcas interlinguales), fue común encontrar expresiones relacionadas con nombres de lugares y entidades, y en ocasiones cargos, que el sujeto consideró no se debían traducir:

- Universidad del Quindío
- Unidad de Zoonosis
- Bienestar Universitario
- Sr. Rector
- Patitas Callejeras, Corteza Correstre

7.2.2.2 Marcas interlinguales pragmáticas

Las marcas interlinguales pragmáticas se identificaron en esta investigación a través de las interferencias pragmáticas, las cuales, en opinión de Escandell (2009) se generan cuando los aprendientes de una segunda lengua aplican a ésta los supuestos y las pautas de conducta que rigen en otra lengua adquirida, en este caso la lengua materna. Cuando en las cartas petitorias, los sujetos utilizaron las expresiones: *Stimated/ esteemed/ appreciate/ honored Chancellor* o *Thanks for your all attention*), además de incurrir en una interferencia lexical, incurrieron en una interferencia pragmática relacionada con el uso inapropiado de fórmulas de cortesía en inglés en el género epistolar que corresponden más al resorte del español.

Las interferencias pragmáticas que se eligieron como marcas indicadoras de la organización cognitiva bilingüe en los textos argumentativos fueron la modalización apreciativa (MAP), la modalización asertiva (MAS) y la modalización deóntica). Como se planteó anteriormente en este apartado, la consideración de que, por su naturaleza, en general, un texto argumentativo utiliza la modalización como instrumento retórico para incidir sobre su interlocutor, llevó a los jueces a considerar sólo pocas marcas interlinguales de modalización en las cartas petitorias en inglés: la modalización apreciativa representó un 0.78% del total de marcas interlinguales, la asertiva 0,78% y, la deóntica, un 0.40%. Sin embargo, una mirada más detenida a los textos permitió a la investigadora evidenciar otros elementos modalizados que recibieron la influencia del español, idioma en el cual el sujeto argumentador tiende a mostrar más directamente su subjetividad frente al contenido y a su interlocutor.

- I think the university **is** the **perfect** place.../I think the university can be the appropriated place... (MAS y MAP)
- **Personally**, I **believe** that.../I think... (MAS)
- In my **personal** opinion.../ In my opinion... (MAS)
- I **firmly (strongly) believe**.../I think ... (MAS)
- **For** me.../ To me... (MAS)
- A **very excellent** university/an excellent university (MAP)
- I **totally support** the idea of relocate those dogs, **obviously** to a place... /I support the idea of relocating those dogs to a place (MAS)
- But, they **definitely must** leave the university /But, they must leave the university (MD)
- You **just have to** find a better solution/You **could find** a better solution(MD)
- Please take into account/You **could** consider (MD)

En los anteriores ejemplos se aprecia cómo los sujetos, bajo la influencia de la subjetividad propia de las culturas hispanoamericanas, utilizaron la modalización para aumentar la fuerza argumentativa a su texto en inglés. Para la modalización apreciativa emplearon la adjetivación (*perfect place*) y los adverbios (a *very excellent*). Para la modalización asertiva, recurrieron a marcadores del discurso reforzados con adjetivos y adverbios (*in my personal opinion, personally, totally, firmly, strongly*). Para la modalización deóntica, hicieron uso del modo imperativo o de expresiones imperativas (*Please, take into account; You just have to...*); estrategia de petición que Escandell (2009) reporta fue utilizado en un 75% por los hispanoparlantes, frente a sólo un 10% de uso por parte de los anglófonos que participaron en una investigación sobre las estrategias de petición en diferentes culturas.

7.2.2.3 Marcas intralinguales

Las marcas intralinguales, que en el contexto del análisis de errores reflejan las características generales del aprendizaje de reglas y que se generan por problemas en las condiciones de aplicación de las mismas (Saito, 2005),

superaron en número a las interlinguales (256/317.5). Algunos ejemplos se presentan a continuación.

Las marcas de **generalización** (9.13% del total de marcas intralinguales), consistentes en la formación de una regla general a partir de la observación de ejemplos particulares, se plasmaron en los siguientes elementos:

- **It exists/there exists:** Se hipotetiza que solo **it** se utiliza como pronombre impersonal.
- **The students helps/the students help:** Se generaliza el uso del morfema de plural **s** del sustantivo al verbo.
- **A dog has bited a student/A dog has bit a student:** se generaliza el uso del sufijo **ed** del pasado simple al participio pasado del verbo.
- **This animals/these animals:** se generaliza el morfema **s** como marca de plural.
- **Everyone need/everyone needs; everything feed/; everything feeds:**
Dado que ambos pronombres indefinidos connotan plural, se pluraliza el verbo.
- **These stuff/this stuff:** se generaliza, mediante el *demonstrativo these*, la connotación de colectividad del sustantivo *stuff (things)*, que concuerda con el adjetivo en singular.
- **An university/a university:** Se generaliza el uso del artículo **an** delante de vocal sin tener en cuenta el sonido consonántico de /y/.
- **Second of all:** se hipotetiza la existencia de *second of all* a partir de *first of all*.

La **sobregeneralización** (0.62% del total de marcas intralinguales), es decir, la creación de una estructura inadecuada sobre la base de la experiencia del estudiante con otras estructuras de la LE, se evidenció en el enunciado *It was not be adequate...*, en el cual el sujeto confunde la estructura del condicional (*would be*) con el pasado del verbo to be (*was*).

La **ignorancia de la restricción de la regla** (36.2% del total de marcas intralinguales), asumida como la aplicación de reglas en contextos donde no aplican, muy cercana a la generalización, se observó en los siguientes ejemplos.

- At University, in University/ at **the** University, in **the** University: Se ignora que el artículo *the* se debe utilizar si se trata de un lugar específico (la universidad).
- They can continue living **between** us/They can continue living **among** us: Se ignora que *between* se utiliza para referirse a dos cosas que están claramente separadas y que *among* se emplea cuando se habla de cosas que hacen parte de un grupo.
- **Other** solution, **other** way/**another** solution, **another** way: Se ignora que el adjetivo *another* indica una cosa más, o extra, y en general se emplea con un nombre en singular.

El **reemplazo de significado** (20.8% del total de marcas intralingüales), o desconocimiento de un término o una expresión que lleva a reemplazarlo por otro que no lo refleja con fidelidad, se aprecia en los siguientes ejemplos.

- **Challenger, Cancellor, Director/ Chancellor**
- It's **competent** to clarify.../ It's relevant to clarify
- Habitat/home
- **Young** animals, **babies**/ Pups
- **Low** image/**Bad, poor** image
- Slumdogs/Stray dogs. Por asociación con *slum* (barrio pobre) y *dogs* (perros), el sujeto, que desconoce *stray dogs*, reemplaza erradamente su significado por el de *paria (slumdog)*.
- **Maintain** a good image/ **Keep** a good image
- **Send** the dogs to the Unidad de Zoonosis/**Take** the dogs to the Unidad de Zoonosis
- A **respectful** place/ A **respectable, reputable or respected** place
- We should allow that those animals **stand** here/ We should allow that those animals **stand** here
- The problem that **dull** us/ the problem that **make us sad**
- We have seen with **sorry...**/ We are **concerned ...**
- **Assist** to the University/ **Attends** to the University

Las **hipótesis falsas** (7.24% del total de marcas intralingüales), asumidas como la explicación errada del funcionamiento de una estructura, se evidencian en los siguientes ejemplos:

- I have **been** seen / I **have seen**. Se hipotetiza que el verbo *to be* en presente perfecto sirve como auxiliar del presente perfecto de cualquier verbo.
- They can **being** useful/ They can **be** useful: Se hipotetiza que el verbo en gerundio puede acompañar al verbo modal *can*
- Almost all the people who **be** in the university/almost all the people who are in the university. Se hipotetiza que el pronombre *who* puede ir seguido de un verbo en infinitivo.

La **paráfrasis** (1.25% del total de marcas intralinguales), definida como la expresión del significado de una palabra o frase recurriendo a otras palabras o frases, ya sea para facilitar la comprensión o por desconocimiento del término preciso, se pudo observar en los siguientes ejemplos:

- These homeless animals/ these stray dogs
- These street dogs/ these stray dogs
- To build a place located in an ideal place/ to build appropriate facilities

La **circunlocución** (0.62% del total de marcas intralinguales), entendida como expresión del significado de una palabra o frase mediante otras palabras o frases porque se desconoce un término preciso, y en la cual, a diferencia de la paráfrasis, el significado se distorsiona, se aprecia en los siguientes ejemplos.

- **Helpless dogs/stray dogs:** el significado de *helpless dog* (perro indefenso) no refleja con fidelidad el significado de *stray dog* (perro callejero).
- In these **short words:** In this **letter.** La extensión de un texto no necesariamente indica la tipología textual o el género discursivo.

La **invención de palabras** (9.3% del total de marcas intralinguales), asumida como la creación de palabras inexistentes en la LE, tratando de aplicar los rasgos fonéticos y morfológicos de ésta, se evidencian en los siguientes ejemplos.

- **Cafetery**/cafeteria
- **Scients**/ sciences
- **Preserv**/preserve
- **Vacuns, vaxines**/vaccines
- **Needness**/need
- **Refugies** /refuges
- **Purposal** /proposal
- **Purpuse**/ purpose
- **Asafe**/safe
- **Aclear**/clarify
- **Interfeer**/interfere
- **Visitant**/visitor

La **aplicación incompleta de la regla** (12.4% del total de marcas intralinguales), es decir, la aplicación parcial de reglas que ya existen en la interlengua del aprendiente, se reflejaron en los siguientes enunciados.

- I will be waiting your answer/I will be waiting **for** your answer: Aplica de manera incompleta la estructura de los verbos preposicionales.
- A great opportunity for people know/ A great opportunity for people **to** know: conoce la estructura subordinada, pero se le dificulta el uso de la preposición **to** con el verbo en infinitivo.
- To take care of **them** health/to take care of **their** health: Conoce los pronombres objeto y los adjetivos posesivos, pero los confunde.
- The best solution is to having them here/The best solution is **to have** them here. Conoce la regla del uso del gerundio delante de preposición pero no sabe con cuál preposición se puede aplicar la regla.
- If we do that we will **saving** many lives/ If we do that we will **save** many lives. Conoce la estructura de la hipótesis (presente+ futuro), pero no maneja adecuadamente la estructura del futuro en la segunda proposición.
- They have never **bite** a student/ They have never **bitten** a student: Conoce la estructura del presente perfecto pero tiene dificultad para identificar el participio pasado de *to bite*, verbo irregular.

Numerosos son los estudios que a partir de los años 60, desde la perspectiva del análisis contrastivo y, posteriormente, del análisis de errores y de la teoría de la interlengua han examinado las influencias o transferencias interlingüísticas e intralingüísticas en corpus orales y escritos de hablantes de diferentes lenguas occidentales y orientales (Alexopoulou, 2010; Saito, 2005; Corder, 1981; Selinker, 1972). De manera general, estas investigaciones han hecho énfasis más en las transferencias de tipo fonético, fonológico y lexical que en las de tipo morfosintáctico, en la cuales se han estudiado fenómenos como el orden de palabras, omisión e inclusión de artículos, preposiciones, pronombres, sintagmas verbales, concordancia, entre otros (Pastor y Salazar, 2001). En la investigación, más directamente relacionada con la tipología coordinado, compuesto y subordinado y las influencias interlingüísticas en la producción escrita, similares fenómenos de interferencia lingüística halló Flórez (2015) , entre ellos la omisión de partes del discurso, por ejemplo preposiciones, objetos indirectos, etc.

La presencia de las marcas interlingüales que se producen por interferencias, en especial de tipo lexical, motivadas por la influencia de la L1, y de mayor ocurrencia en los sujetos subordinados de la muestra (51.9%), indicaría que el conocimiento limitado que tienen de la L2, los llevaría a acceder al significado de las palabras en esa lengua a través de la ruta lexical (forma), como sugiere el modelo de asociación de palabras (Krol, 1993; Talamas, Krol y Dufour, 1995). Así lo muestra la recurrencia a la traducción literal, la extranjerización, cambio de código en donde se parte siempre de la forma fonética, ortográfica o gráfica de la lengua materna. Por otra parte, la cantidad cercana de marcas interlingüales e intralingüales en los sujetos compuestos (45%, 55%) evidenciarían que su conocimiento de la L2 un poco más avanzado, los llevaría a intentar el uso de la ruta conceptual para acceder al significado de las palabras de la L2. Por ello, a veces emplean formas inapropiadas cuando reemplazan de manera defectuosa un significado, inventan palabras, generalizan reglas, formulan hipótesis falsas. Este planteamiento es apoyado por el modelo de mediación conceptual (Potter et al, 1984), que sostiene que a medida que el sujeto avanza en su conocimiento de la L2 las interferencias intralingüales en L2 aumentaran en su interlengua, pues el sujeto hipotetiza ya desde la propia L2. Si se comparan los sujetos coordinados con los compuestos se observa que en los primeros, al tiempo que aumentan las marcas intralingüales, disminuyen las interlingüales (40%-60%) mientras que en los compuestos la cantidad de los dos tipos de marcas es más cercana (45%-55%). En algunos coordinados, la ausencia o disminución significativa de ambos tipos de marcas se asoció a un mejor desempeño en su competencia argumentativa escrita en inglés, lo cual podría indicar que en su interlengua las dos lenguas tienden a irse separando, lo cual al decir de algunos psicólogos y psicolingüistas constituye un verdadero bilingüismo (Signoret y Da Silva, 2011).

A manera de resumen, en este apartado se interpretaron los resultados de la organización cognitiva bilingüe de los sujetos, cuya distribución mostró el predominio de la tipología compuesta (51%), seguida de la coordinada (27.6%) y de la subordinada (21%). Tal resultado se esperaba de un grupo de estudiantes en

formación bilingüe, español-inglés de nivel intermedio, en cuya interlengua tiene aún considerable peso la lengua materna, al tiempo que avanza hacia la consolidación de estructuras de la L2 a partir de hipótesis que elabora dentro del sistema lingüístico de esta lengua. Flórez (2015), quien también obtuvo esta distribución de acuerdo con la organización cognitiva bilingüe, sostiene que en el continuum de la interlengua la tipología compuesta concentra la mayor cantidad de sujetos dado su carácter transicional en las etapas intermedias del aprendizaje de la L2. Igualmente, se evidenció que las marcas intralingüales (55.4%) superaron a las interlingüales (44.6%) en los sujetos compuestos y en los que están en proceso de transición a un bilingüismo coordinado. Sin embargo no fue el caso de los sujetos subordinados en los cuales las marcas interlingüales superaron a las intralingüales reflejando las limitaciones que tienen en la lengua meta. Las interferencias fueron la marca interlingüala de mayor ocurrencia (202), mientras que la ignorancia en la restricción de la regla (115) se reveló como la más frecuente en las marcas intralingüales.

7.2.3 La competencia argumentativa escrita bilingüe

En primer término, y siguiendo a Calsamiglia y Tusón (2001) cuando plantean que “(...) hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural)”, se interpretan los resultados asociados con la CAEB, en materia de la estructura textual y discursiva de las cartas peticionarias escritas en inglés y en español. Como ya se planteó, se utiliza la metodología del análisis retórico contrastivo que permite observar la dinámica intraindividual o *within-subject* (Liu y Furneaux, 2014), indagando influencias interlingüísticas entre los textos escritos en L1 y L2 por el mismo sujeto.

Los 47 sujetos, escritores en formación bilingüe, presentaron el siguiente comportamiento global en cada uno de los tres niveles de desempeño en que se

evaluaron las tres dimensiones del texto argumentativo en español y en inglés (Tabla 24).

Tabla 24. Porcentaje de sujetos en cada nivel de desempeño de las dimensiones e indicadores del análisis textual bilingüe.

Nivel de desempeño	Superestructura			Macroestructura			Microestructura		
	CGT	CTA	EA	CI	RTT	RCT	UT	C	SA
Sobresaliente	5,3%	34%	18%	10,6%	36,1%	31,9%	8,5%	5,3%	0%
Aceptable	34%	63,8%	78,7%	82,9%	62,7%	61,7%	75,5%	54,2%	5,3%
Deficiente	60,6%	2,1%	4,2%	6,3%	2,1%	5,3%	15,9%	40,4%	92,5%

Como se aprecia en la Tabla 24, los mayores porcentajes de sujetos se encuentran en los niveles de desempeño aceptable (en siete indicadores) y deficiente (en dos indicadores), resaltando la ausencia de porcentajes altos de la muestra en el nivel sobresaliente. Destaca asimismo el desempeño deficiente de los sujetos en los indicadores de coherencia global textual (CGT) en la superestructura y solidez argumentativa (SA) en la microestructura tanto en L1 como en L2, así como el desempeño apenas aceptable en los tres indicadores de la macroestructura. Esto se hace evidente en el poco manejo de los elementos discursivos que identifican al género epistolar, en las dificultades para organizar el discurso argumentativo en términos de la declaración de la tesis y la conclusión, la carencia en la fortaleza de los argumentos que se basan más en opiniones propias que en argumentos de autoridad, analogías, ejemplos, contraargumentos, que imprimirían fuerza argumentativa al texto.

Estos resultados indicarían que la mayoría de sujetos tiene ciertas dificultades para estructurar tanto en español como en inglés una carta petitoria en las tres dimensiones textuales: superestructura, macroestructura y microestructura como se presenta en la Tabla 25. La dimensión más débil es la microestructura (5,2/9) y la más fuerte es la macroestructura (7,4/9), siendo aceptable (6,7/9) el desempeño en la superestructura.

Tabla 25. Resultados del análisis textual en cada dimensión estructural.

Lengua	Superestructura	Macroestructura	Microestructura
L1	6,7	7,4	5,7
L2	6,7	7,5	4,8
Promedio	6,7/9	7,45/9	5,25/9

Estas dificultades en la escritura argumentativa en L1 y L2 fueron también detectadas por Hirose (2003) en el discurso argumentativo en japonés L1 e inglés L2 de estudiantes universitarios japoneses, lo cual sugiere para el autor que éstos no han desarrollado una competencia discursiva en L1 suficiente que les permita sobrepasar su competencia discursiva en L2. Para Cummins (1983), estas dificultades se explicarían en términos de la hipótesis de la interdependencia lingüística.

A continuación se interpreta los resultados de la CAEB en relación con cada una de las tres dimensiones de la estructura textual partiendo del planteamiento de la lingüística textual de que en el texto argumentativo, la tesis (macroproposición, macroestructura semántica) se desarrolla a través de una microestructura textual (argumentos, contraargumentos), cuya coherencia y cohesión están regidas por la superestructura del texto, que tiene como unidad textual al párrafo (Van Dijk, 2001).

7.2.3.1 La superestructura

La superestructura, o “estructura esquemática global” (Van Dijk, 1978:69), se evaluó a través de tres indicadores (coherencia global textual, conformidad con la tipología argumentativa y estructura argumentativa). La coherencia global textual examinó si el texto permitía al lector construir representaciones mentales conectadas (McNamara, Graesser, McCarthy y Cai, 2014), en este caso entre el esquema textual que identifica la superestructura argumentativa (relación

hipótesis-conclusión [Van Dijk, 1978: 156]), y su actualización, según la intención comunicativa del escritor, en el género discursivo carta petitoria. El segundo indicador, relacionado con la naturaleza argumentativa del texto, estimó si realmente el escritor había producido un texto argumentativo, descartando que, estructuralmente, pudiera primar otra tipología textual. El tercer indicador indagó sobre la identificación, en la carta petitoria, de los tres elementos de base de la tipología argumentativa: tesis-argumentos-conclusión.

En términos globales, la superestructura del texto argumentativo, género carta petitoria, de los sujetos en formación bilingüe alcanzó un nivel de desempeño aceptable (6,7/9) tanto en L1 como en L2. Esta tendencia se observó en los dos tipos de configuración de la CAEB (balanceada y no balanceada), como se muestra en la Tabla 26.

Tabla 26. Superestructura en sujetos con CAEB balanceada y no balanceada.

Configuración CAEB	L1	L2
Balanceada	6,7	6,6
No balanceada	6,6	6,8

Ello indicaría, bajo la perspectiva del análisis retórico contrastivo, que la CAEB de los sujetos muestra fortalezas y debilidades similares en L1 y L2 al momento de estructurar el esquema textual que identifica a la tipología argumentativa. En términos de Cummins (1983), tal cercanía en el desempeño superestructural respondería a la interdependencia lingüística de las lenguas en contacto en el sujeto. Así se evidencia en el comportamiento textual general que se observó en los tres indicadores a través de los cuales se evaluó la superestructura, como se presenta a continuación.

7.2.3.1.1 La coherencia global textual (CGT)

En los sujetos con CAEB balanceada y no balanceada, la CGT promedio --tanto en la L1 como en L2-- resultó deficiente (1,7/3). En este sentido, teniendo en cuenta los resultados de la Tabla 24, 60,6% de los sujetos tuvo serios problemas para conectar mentalmente el esquema textual de la superestructura argumentativa (tesis-argumento-conclusión) con la situación comunicativa planteada en la tarea de escritura, mientras que 34% lo logró de manera aceptable y sólo 5,3% tuvo un desempeño sobresaliente. De modo que para el lector, que construye la coherencia global textual a partir de los rasgos discursivos de la carta petitoria, no es evidente en la mayoría de los textos que se trate realmente del género epistolar.

El rasgo discursivo de mayor recurrencia en las cartas petitorias fue la identificación del enunciatario (95.7% en L1 y 89.3% en L2), seguido de los datos espacio temporales (50% en L1 y 52% en L2). Por el contrario, la identificación del enunciador (12.7% en L1 y 34% en L2), el asunto de la carta (6.38% en L1 y 4.2% en L2) y la disposición gráfica (14.8% en L1 y 25.5% en L2) fueron ignorados por la mayoría de los sujetos. Éstos presentan, en su escritura en L2, una mayor consciencia de algunos rasgos identitarios de la carta petitoria: coordenadas espacio-temporales, identificador del enunciador, saludo y disposición gráfica, mientras que, en su escritura en L1, tal ventaja se observa con respecto a la inclusión del enunciatario, asunto de la carta, fórmula de despedida y firma del enunciador

Como género discursivo fijado culturalmente, la carta, en particular de tipo formal, guarda una serie de convenciones textuales, paratextuales y pragmáticas que el enunciador debe respetar si no quiere quebrantar la interacción con el enunciatario. Esta aseveración toma mayores proporciones en el contexto de la comunicación bilingüe, ya que, por influencia de la lengua y cultura propias, la escritura en la segunda lengua podría distorsionarse de cierta manera generando

roces interculturales. Si bien las diferencias convencionales entre el formato de carta formal hispana y el anglófono no son notorias (Tabla 27), el análisis cualitativo de las cartas mostró violaciones discursivas importantes.

Tabla 27. Cuadro comparativo de formato de una carta petitoria en español y en inglés.

Formato de carta en español y en inglés		
Partes de la carta	Español	Inglés
Encabezado	Lugar y fecha (día-mes- año): lado izquierdo Nombre del enunciatario (siempre a la izquierda)	Nombre y dirección del enunciador (en general a la izquierda, o a la derecha en inglés británico) Fecha: mes-día-año (inglés EEUU) día-mes-año (inglés británico) (a la izquierda en el inglés de EEUU y a la derecha en el inglés británico) Nombre y dirección del enunciatario (en general a la izquierda)
Asunto	Obligatorio	Opcional
Saludo formal	<i>Respetado Sr./Sra./Dr. Dra.</i> <i>Estimado Sr./Sra./Dr. Dra.</i> <i>Apreciado Sr./Sra./Dr. Dra.</i> Después del saludo van dos puntos (:).	<i>Dear Mr./Ms. Smith:</i> Después del saludo van dos puntos (:). En el inglés británico va coma (,)
Cuerpo de la carta	Párrafos separados por dos espacios interlineales	Párrafos separados por dos espacios interlineales
Despedida	<i>Cordialmente,</i> <i>Atentamente,</i> <i>Sin otro particular, muy atentamente,</i> <i>Gracias por su atención.</i>	<i>Sincerely,</i> <i>Sincerely yours/Yours sincerely</i> (si se ha comenzado la carta con <i>Dear+ nombre de la persona</i>) <i>Yours truly/Yours faithfully</i> (si se ha comenzado la carta con <i>Dear+Sir/Madam</i>)
Firma y Nombre completo	A la izquierda	En general a la izquierda, a veces a la derecha

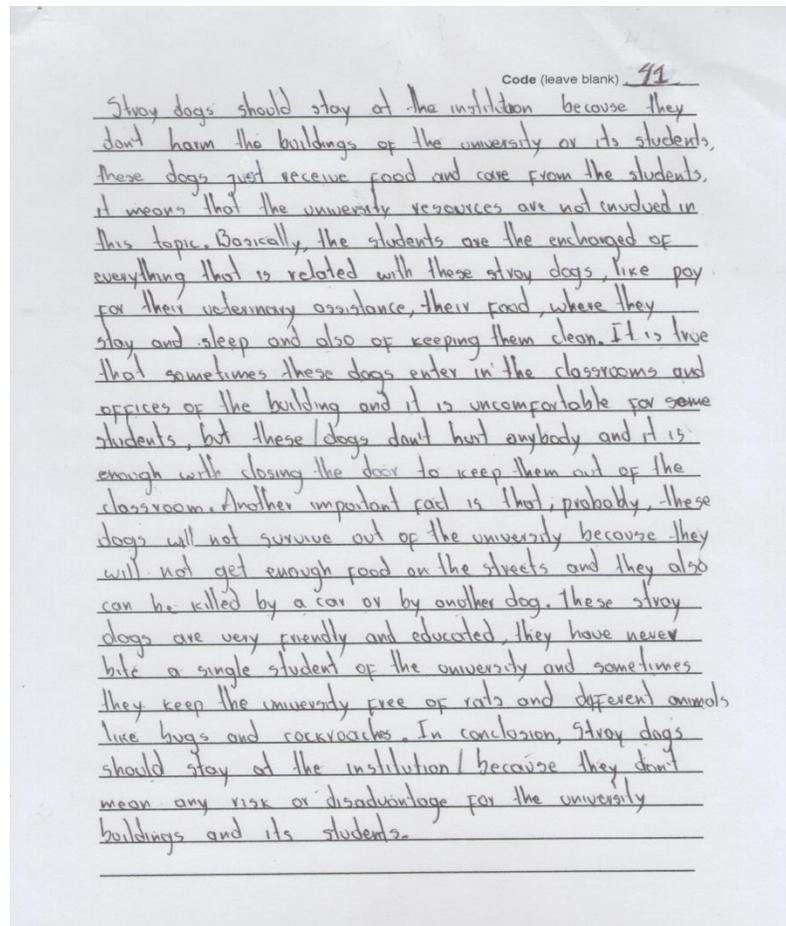
Así, en los dos siguientes ejemplos, la ausencia de rasgos paratextuales (espacios interlineales, márgenes, encabezados, sangrías) y pragmáticos (saludo, despedida, firma) que marquen la intención comunicativa del escritor de la carta constituye una transgresión a la identidad del género discursivo epistolar.

Texto 1: Carta petitoria en español

Código (dejar en blanco) 41

Los perros callejeros que actualmente utilizan la universidad como su hogar son pocos, y estos mismos son muy educados, juguetones y cariñosos, no representan ningún tipo de riesgo para las instalaciones de la universidad y mucho menos para sus estudiantes. En cambio, estos canes representan un sistema de protección contra plagas en la universidad, ya que mantienen lejos a los distintos tipos de animales que habitan en las hectáreas aledañas a la universidad. Estos perros callejeros no molestan ni afectan a nadie, si lo hicieran, probablemente no estarían dentro de la universidad. Los pocos perros que habitan dentro de la universidad son alimentados por los estudiantes, reciben comida, vacunas y cuidado veterinario básico por parte de los estudiantes, lo que significa que tampoco afecta de manera monetaria a la universidad. Si estos perros llegaran a ser sacados o expulsados de la universidad, probablemente terminarían muertos en cuestión de días, debido a los demás perros, los carros y motos o comidas envenenadas. Desde mi punto de vista, estos perros no generan ningún daño a las instalaciones de la universidad ni a sus estudiantes, en cambio, estos acompañan a los estudiantes en sus largas jornadas de estudio, y si se llegara a dar el caso en el que estos canes molesten en las aulas de clase, bastaría con un regaño para sacarlos. En conclusión, estos perros deberían permanecer en la universidad ya que no generan ningún daño ni causan alguna molestia.

Texto 2: Carta petitoria en inglés



Otras dificultades discursivas se revelaron en las siguientes situaciones:

- Las cartas en inglés utilizan el formato de encabezado del español, desconociéndose así la fuerza de la cultura en las convenciones escriturales.
- Tanto en español como en inglés es frecuente el hecho de no mencionar el nombre del enunciatario y, en la mayoría de las cartas no se reconoce su estatus académico-administrativo (rector de la universidad). En español se observan expresiones tales como: “Señor, XX”, “A quien/AI que corresponda”, “...parte administrativa”, “Señores: Rector Universidad...” “...señores encargados de la parte administrativa”, AI estimado rector de la Universidad...”. En inglés, lo más común es la expresión “Dear Mr./Dear Sr.”, de uso generalizado en la cultura escrita anglosajona; en muy pocas

cartas se reconoce la jerarquía de rector (“Honored Chancellor”); en otras simplemente se utiliza un “to Mr. Alfonso Londoño”.

- La ausencia mayoritaria del enunciador tanto en español como en inglés refleja debilidad en la voz autoral, indicando que talvez el escritor se resiste a responsabilizarse de los argumentos esgrimidos.
- El registro de lengua no es apropiado para el formato de una carta formal, en la cual debe evitarse el lenguaje coloquial, muy emotivo y argótico, en particular en el idioma inglés. En este sentido, se encuentran enunciados impositivos como “Señor XX, la presente es para pedirle que saque a los perros callejeros...”, “...ustedes no han tenido que sacar un solo peso de su bolsillo...” que no tienen en cuenta las normas de cortesía como mecanismo que busca suavizar los roces en la interacción social (Lakoff, 1973); o se hallan saludos informales como “*Hello, chancellor of Universidad...*” que responden más a un lenguaje oralizado y coloquial.
- Si bien, en general, para lograr el efecto perlocucionario de la argumentación se suele usar como procedimiento lingüístico el presente del indicativo, en el discurso epistolar formal es más frecuente el modo condicional para la modelización deóntica. Esta particularidad es respetada más en las cartas en inglés (*should, would, must, could*) que en español en donde es más recurrente el uso del modo indicativo ([no] debe, [no] deben, [no] es necesario, advierto). De manera que el enunciado, más cercano a la orden que a la sugerencia, indicaría un relajamiento de los patrones de cortesía en el discurso epistolar formal.
- En las cartas en inglés, la fórmula de cierre “*Thank you for your attention*” es transferida de las expresiones “Gracias por su atención”/ “Gracias por la atención prestada”, utilizada mayoritariamente en las cartas en español. Por el contrario, en español se cierra a veces con la expresión “Sinceramente” transferida directamente del inglés “*Sincerely*”, dando muestras tales ejemplos de la influencia bidireccional de las lenguas.
- A nivel notacional se presentan inconsistencias, más significativas en la escritura formal, con respecto al uso de mayúsculas (después de punto) y

de los signos de interrogación, marcados sólo al final del enunciado por influencia del inglés.

Como se puede apreciar en los anteriores ejemplos, estas transgresiones discursivas afectan la configuración superestructural del texto, ya que el lector, al no encontrar esos elementos paratextuales y pragmáticos de la comunicación que “(...) verdaderamente condicionan la tarea argumentativo-persuasiva (...)” (Marimón, 2008), tendrá dificultades para reconstruir la coherencia global del texto. En otras palabras, se podría afirmar que los sujetos de este estudio desconocen en gran medida, en ambas lenguas, la importancia de los elementos pragmáticos, paratextuales y notacionales propios del género discursivo epistolar, cumpliendo en algunos casos con el esquema superestructural argumentativo (tesis, argumentos, conclusión) pero no con el formato del género discursivo epistolar. Ello quizás se deba a que, en la actualidad, las cartas, y en particular las formales, como género discursivo han perdido terreno, en especial entre los jóvenes, por el auge de los géneros escritos nacidos de las tecnologías de la información y comunicación (chat, e-mail, blog, post, comentario, etc.) caracterizados por “un registro informal, coloquial”, “un lenguaje directo, claro y sencillo” (Sal Paz, 2011:116), en ocasiones oralizado, en donde es frecuente la ausencia de fórmulas de cortesía, solapamiento del enunciador, entre otros aspectos.

7.2.3.1.2 Conformidad con la tipología argumentativa (CTA)

Con respecto al indicador conformidad con la tipología argumentativa, y según los datos expuestos en la Tabla 24, el 63,8% de los sujetos presentó en L1 y L2 un desempeño aceptable (2,65/3), lo cual significaría que, de manera global, los sujetos, aunque con ciertas dificultades, pudieron asumir, en L1 y L2, una postura (tesis) a favor o en contra de la situación planteada como estímulo de la tarea de escritura³⁵, sustentada en argumentos, que en la mayoría de los casos condujo a

³⁵ La tarea de escritura consistió en escribir una carta petitoria dirigida al rector de una Universidad X sentando una posición sobre la permanencia o no en la Alma Máter de perros callejeros que hace algún

una conclusión (petición o solución). Es de destacar que un 34% de los sujetos siguió realmente el esquema superestructural tesis-argumento-conclusión de manera sobresaliente, mientras que un 2,1% fracasó en esta habilidad. El desempeño promedio fue ligeramente mejor en lengua materna (2,87/3) que en lengua extranjera (2,5/3) en los sujetos balanceados, mientras que en los no balanceados se presentó una leve mejoría en la lengua extranjera (2,7/3) con respecto a la lengua materna (2,6/3).

Quienes lograron un texto más conforme al esquema superestructural argumentativo en ambas cartas petitorias fueron los sujetos balanceados sobresalientes, (2,7/3 en L1 y 2,8/3 en L2) y los no balanceados con L1 aceptable y L2 sobresaliente (2,7/3 en L1 y 3.0/3 en L2), lo cual soportaría la hipótesis del umbral de Cummins (1982), que propone que los beneficios cognitivos del bilingüismo se empiezan a evidenciar cuando la competencia en L2 supera el umbral lingüístico. No obstante, estos mismos sujetos tuvieron un ligero menor desempeño en la CTA en lengua materna.

Teniendo en cuenta que “(...) los tipos de textos, se pueden entender como ‘esquemas cognoscitivos que describen el tipo de acción comunicativa’”, y que “[N]o son rígidos sino flexibles (...)” (Garrido, 2013: 99), en las cartas petitorias, cuya naturaleza es argumentativa, se observan incursiones fragmentarias de otras tipologías como la descripción y la narración. Es así como en algunas cartas se recurre a la descripción como procedimiento lingüístico para modalizar un argumento, como se observa en los siguientes ejemplos en los que se personifica a los animales: “Además ellos [los perros] son respetuosos y calmados”, “A su vez, ellos son muy aseados, ya que hacen sus necesidades fuera y lejos de las facultades o zonas donde transitamos las personas”, “Son educados, juguetones y cariñosos”. De igual manera, para sustentar el argumento se intercalan pasajes narrativos e informativos: “(...) *some students reollect necessary things to give*

tiempo fueron acogidos en ella, y sobre los cuales la administración ha expedido orden de retiro de la institución.

*them whatever they need. For example, month per month they recolect food from other people (...), "Students pay to the veterinary", "(...) people operate them when animals come to the university and for this reason they can't be pregnant", "The stray dogs that are arriving to the University are bringing with them several problems"*³⁶. No obstante, la naturaleza argumentativa de las cartas no se vio desvirtuada por la inclusión de fragmentos narrativos, informativos y descriptivos.

7.2.3.1.3 Estructura argumentativa (EA)

La evaluación de este indicador también arrojó un desempeño apenas aceptable (2,4/3 en L1 y 2,5/3 en L2) mayoritariamente. Según los porcentajes presentados en la Tabla 24, 78,7% de los sujetos tienen ciertas dificultades en la habilidad de formular "una tesis directamente relacionada con la situación comunicativa y expresada de manera clara y precisa" (Parodi y Núñez, 1999) y lograr que los argumentos, contrargumentos y la conclusión la apoyen. Un 4,2% no logra desarrollar dicha habilidad y sólo un 18% lo hace de modo sobresaliente. Los resultados del análisis textual contrastivo muestran que los sujetos son ligeramente más hábiles para estructurar la argumentación en inglés que en español. En general, la EA de la carta en sujetos con CAEB balanceada (2,4/3 en L1 y 2,5/3 en L2) y no balanceada (2,3/3 en L1 y 2,5/3 en L2) se comportó de manera similar.

No obstante, las diferencias en la CAEB balanceada se empiezan a notar en los subgrupos que se formaron por nivel de desempeño. En este sentido, los sujetos con CAEB balanceada sobresaliente (2,6/3 en L1 y 2,8/3 en L2) mostraron mejor desempeño que los aceptables (2,3/3 en L1 y 2,6/3 en L2) y deficientes (2,3/3 en L1 y 2,1/3 en L2). Asimismo, la EA en las cartas de sujetos con CAEB no balanceada se observan diferencias de acuerdo con el nivel de desempeño

³⁶ Se presenta el texto tal como fue escrito por el sujeto.

argumentativo que alcanzaron en cada lengua, siendo los de mejor desempeño los de L2 sobresaliente (2,3/3 en L1 y 2,8/3 en L2).

Una lectura analítica contrastiva revela algunas particularidades en la estructura argumentativa de las cartas petitorias en español e inglés.

- En algunos textos, la tesis es clara y los argumentos, independientemente de su calidad, apoyan la tesis, al igual que la conclusión, como se aprecia en los fragmentos de las siguientes cartas escritas por un sujeto con CAEB no balanceada (L1 sobresaliente y L2 aceptable) (Ejemplo 1):

Ejemplo 1. Análisis retórico contrastivo de la EA.

Estructura argumentativa	Carta en español	Carta en inglés
Tesis	"La presente carta petitoria es para expresarle 3 razones por las cuales los perros que hay en la Universidad deben quedarse en la misma"	"In my opinion, these dogs should stay here because: 1. they do not have a better place to live. 2. they do not represent a danger for students and university personal and 3. People who help them they have never asked for help to the university".
Argumentos	<p>1. "...estos animales no tienen un lugar más seguro para vivir que la universidad, la cual tiene muchas áreas verdes donde ellos pueden hacer sus necesidades... grandes bloques o edificios donde ellos pueden dormir".</p> <p>2. "... estos animales no presentan ningún peligro para los estudiantes, profesores y administrativos... son tranquilos, reciben a las personas con cariño..."</p> <p>3. "...la universidad nunca ha gastado ningún dinero en ellos... los estudiantes y algunos profesores y administrativos los proveen monetariamente".</p>	<p>1. "...if they are released from the university, they will die because nobody take care of them as well as the students and university's personal."</p> <p>2. "In the last two years that I have been student of this university I have never heard that a dog has bited a student inside the university."</p> <p>3. "...they [students] always find the way to recollect money for their food and their health assistance."</p>
Conclusión	"En base a estas tres razones ¿cree usted necesario expulsarlos?"	"... and for me the solution to this problem is that they continue living here in the university ant the students who help them, being responsible of them as they always do."

En las anteriores cartas, la estructura argumentativa es muy similar en ambas lenguas. En un esquema deductivo, la tesis, expresada al inicio del texto, plantea claramente la postura del sujeto a favor de la permanencia de los perros en la universidad. A diferencia del español, en el cual la tesis es expresada muy

puntualmente, en inglés el sujeto anuncia en la tesis las razones en las que se apoyará, las cuales son desarrolladas en el cuerpo argumentativo mediante tres argumentos (disponibilidad de espacio en la institución, vulnerabilidad e inofensividad de los animales, su sostenimiento exclusivo por parte de la comunidad universitaria). La conclusión, en el caso del español, se expresa con una pregunta retórica³⁷ como mecanismo para persuadir al enunciatario de compartir la tesis defendida, mientras que en inglés se propone como solución que la situación de los perros en la universidad siga manejándose tal como se ha venido haciendo bajo la responsabilidad de los estudiantes. Independientemente de la calidad de los argumentos, y de si son suficientes para defender la permanencia de los perros callejeros en la institución, el sujeto logra en sus dos lenguas construir una macroproposición central (tesis), alrededor de la cual se articulan las proposiciones o argumentos organizados y conectados en la microestructura del texto.

- En otros textos, la tesis es explícita y los argumentos, aunque débiles, la sustentan de cierta manera, pero la conclusión poco la apoya (Ejemplo 2).

Ejemplo 2. Análisis retórico contrastivo de la EA.

Estructura argumentativa	Carta en español	Carta en ingles
Tesis	“Comedidamente escribo esta carta con el objetivo de que desalojen a los perros callejeros que en la universidad habitan, ya que este lugar no es el adecuado para que ellos vivan.”	“... this place is not accurate for them, they should be in another habitat where someone could cover all their necessities.”
Argumentos	1. “...en algunas ocasiones corren peligro por el maltrato que algunos estudiantes inadaptados les ofrecen... no tienen una compañía constante que cuide de ellos...” 2. “... los perros en medio de su instinto animal han agredido a una parte de los estudiantes causándoles heridas y hasta enfermedades que les han transmitido por	1. “...dogs need their own cares and place to have a good quality live. But, students and people from the university do not have the sources to help them with their needness every time. Most of the people is bussy studing...” 2. ...there are some others [students] that do not have the same purpose and

³⁷ En tanto figura literaria o recurso expresivo, la pregunta retórica o erotema no espera una respuesta del interlocutor sino inducirlo a la reflexión. Su finalidad es reforzar la tesis, dando por sentado que el interlocutor comparte el punto de vista defendido.

	medio de su ataque... 3. "... hay ambientes en los cuales no deberían estar, como por ejemplo, cafeterías y aulas de clase porque de algún modo ellos podrían afectarnos con sus enfermedades."	sometimes attack and injury them [dogs]."
Conclusión	..." considero que debería hacerse una jornada en la cual los estudiantes, que poseen recursos y espacio para mantenerlos procedan a adoptarlos y brindarles la oportunidad de tener un hogar."	"I consider that they must be taken for any charity group and try to find them a home".

En el ejemplo 2, el sujeto de CAEB no balanceada (L1 deficiente – L2 aceptable) manifiesta su posición en contra de la permanencia de los perros en la Alma Mater. En español, más radical que en inglés, solicita tajantemente el desalojo de los perros aduciendo que la universidad no es el lugar adecuado, ya que allí éstos son maltratados. Al mismo tiempo, sostiene que los perros han agredido y transmitido enfermedades a los estudiantes, argumentos que no soporta con evidencias, estadísticas o pruebas. Llama la atención que el tono imperativo de la tesis en español no se compadece con la conclusión poco convincente de realizar una jornada para ofrecerlos en adopción a los estudiantes, luego de que argumentó que los perros eran agresivos y habían transmitido enfermedades a los estudiantes. Asimismo, en inglés, concluye con la posibilidad de recurrir a grupos de caridad, que en ningún momento mencionó en los argumentos, lo que va en contravía de lo planteado por Adams (1995) en el sentido de que un argumento se considera como tal si hace parte de las proposiciones que son condiciones previas a la conclusión. Es claro entonces que el sujeto argumentador tiene dificultad en asumir la conclusión o solución en tanto respuesta justificada a la pregunta derivada de la problemática, como reiteración de la posición apoyándola en un breve recordatorio del argumento principal (Toussaint y Ducasse, 1996).

- En algunas cartas petitorias se observa la dificultad de los sujetos, en particular con CAEB balanceada deficiente, para expresar la tesis y la conclusión no sólo en lengua materna sino en lengua extranjera, presentando posiciones ambivalentes (Ejemplo 3).

Ejemplo 3. Análisis retórico contrastivo de la EA.

Estructura argumentativa	Carta en español	Carta en inglés
Tesis	"... como usted sabrá los estudiantes no quieren que los perros callejeros abandonen la universidad, ya que esta es su hogar y ellos pueden cuidar de ellos aquí".	"...I write you this formal petition to look for solutions to the problematic situation that some people have in front of the living of stray dogs here in the university".
Argumentos	1. "Se entienden los puntos de vista de los administrativos, pero hay que tener en cuenta que estos animales no le están causando daño a ningún ente de la institución".	"... most of students have been taking care of those dogs, they feed, show and pay attention to them..."
Conclusión	"La solicitud que le hacemos es que permita que estos perros continúen con nosotros aquí."	"In short, I think that a good solution for this problematic situation can be that people who study sciences can help to resolve that situation".

En estos dos ejemplos, que confirman la hipótesis del umbral de Cummins (1983), se evidencia la dificultad del sujeto, en lengua materna y en lengua extranjera, para fijar su posición personal frente a la situación planteada. En español, mimetiza su voz autoral en la masa estudiantil que supuestamente defiende la estadía de los perros en la universidad, su hogar actual. En inglés, tampoco adopta una posición personal frente a la problemática que, en su opinión, afecta a "some people" con respecto a la estadía de los perros callejeros, dejando en manos del rector la solución. El argumento esgrimido en español no apoya la tesis, puesto que no prueba que "los estudiantes no quieren que los perros callejeros abandonen la universidad (...)". En inglés, la conclusión propone una solución totalmente ajena a los argumentos esbozados: que los estudiantes de ciencias ayuden a resolver la situación. En resumidas cuentas, es evidente la poca habilidad del sujeto para estructurar la tesis y la conclusión, siendo poco factible que su intención comunicativa de convencer, lograr o provocar reacciones en el interlocutor dé el resultado esperado.

- En algunos textos, se observan posiciones opuestas en lengua materna y en lengua extranjera, lo cual refleja la dinámica social e individual en los

cambios de posición del sujeto que adhiere a otra tesis en el lapso de los quince días transcurridos entre la escritura de las dos cartas (Ejemplo 4).

Ejemplo 4. Análisis retórico contrastivo de la EA.

Estructura argumentativa	Carta en español	Carta en inglés
Tesis	“... mi posición clara y fundamentada, con el objetivo de exigir un poco de indulgencia de parte de las autoridades universitarias hacia estas criaturas que, al igual, que nosotros, son simples seres vivos que merecen respeto y condiciones dignas de vida”.	“In my opinion, these homeless dogs should be taken to a more appropriate place where they can live under better conditions and without disturb the academic areas of the university”.
Argumentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. “La permanencia de estos animales no representan ningún perjuicio para ninguno de los estudiantes y administrativos”. 2. “... son los mismos estudiantes, quienes conmovidos con la presencia de estos perros se encargan de proveerles todo lo necesario para mantenerlos en buenas condiciones de salud y gratitud...” 3. “... los animales no se sienten amenazados ni con motivos para mostrarse hostiles y tampoco representan algún tipo de riesgo hacia la salud de los habitantes de la universidad”. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “...the presence of these animals inside the university may disturb the student concentration, producing some difficulties for the students to learn and work efficiently”. 2. “...although some people take care about these dogs, mostly students, it is too difficult maintain the dogs in the best possible conditions since actually there is no a concrete person in charge of worry about their well-being nor rules that concern about this”.
Conclusión	“En resumen, tomar acciones frente a una problemática que realmente no presenta un problema para nadie resulta completamente innecesario”.	“... It would be nice that a good place, like a foundation for these animals be found and these dogs be sent there”.

En el análisis textual contrastivo de las cartas del ejemplo 4 se devela la dinámica en la evolución de las adhesiones del individuo a diferentes tesis, motivado talvez por las condiciones del entorno, la presión de los grupos sociales, la fuerza argumentativa de otras posiciones, entre otros aspectos. El sujeto modifica su postura de una carta a otra. En español, recurre a la modalización o subjetivación del enunciado a través de palabras que buscan conmover al enunciatario (indulgencia, criaturas, seres vivos, respeto, merecer, condiciones dignas) para defender la tesis de la permanencia de los perros en la universidad. Por el contrario, en inglés el sujeto es seducido por la posición opuesta que resalta la necesidad llevarlos a un lugar donde puedan vivir en mejores condiciones sin

perturbar la vida académica. Los argumentos a favor se sustentan en la inofensividad de los perros y el compromiso de los estudiantes para cuidar de su bienestar y salud. Los argumentos en contra señalan las dificultades de concentración que la presencia de estos animales puede ocasionar en los estudiantes y los problemas derivados de la ausencia de personas que se encarguen específicamente de su cuidado y salud. Finalmente, en español se concluye con un juego de palabras (“problemática que realmente no presenta un problema”) lo innecesario de cambiar el *statu quo*, mientras que en inglés se propone el traslado de los perros a una fundación.

- En algunas cartas, el sujeto no elabora una tesis clara y debatible, confundiendo ésta con la conclusión o solución al problema (Ejemplo 5).

Ejemplo 5. Análisis retórico contrastivo de la EA.

Estructura argumentativa	Carta en español	Carta en inglés
Tesis	“La presente es para pedirle que saque a los perros callejeros de la universidad”	“The stray dogs that are arriving to the University are bringing with them several problems”
Argumentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. “...los perros callejeros de la universidad podrían atacar a un estudiante, poniendo así en problemas a los administrativos que les permiten estar en la universidad”. 2. “Estos perros pueden molestar a algunos estudiantes con su presencia, como por ejemplo, algunos estudiantes podrían ser alérgicos al pelo de estos animales”. 3. “... algunos de estos animales tienden a entrar en las aulas de clase, entorpeciendo el trabajo de profesores y alumnos”. 4. “... estos animales podrían traer problemas de higiene o de salud pública a la universidad”. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “... [dogs] make some of the students feel uncomfortable because not all the students like animals and some students could have allergies to the hair of these animals.” 2. “... if one of these animals bite a student it will generate problems for the university administration”. 3. “...the university is not the appropriate place for the animals due to some of these animals are usually near to places where students eat, and some even go into the classrooms and distract the students.” 4. “... these animals could bring problems for the health of some students ...”
Conclusión	“Con todos los puntos expuestos anteriormente advierto al señor rector que permitir que todos estos perros se queden en la universidad puede acarrear muchos problemas”.	“As a conclusion, because the dogs are bringing a lot of problems to the university, it is necessary to set them aside from the Alma Mater”.

En la carta en español del ejemplo 5, de entrada, el sujeto fija su postura frente al problema: "... pedirle que saque a los perros callejeros de la universidad". Este enunciado, que involucra la petición, podría tomarse también como solución, lo que puede resultar en una ambivalencia entre tesis y conclusión, sustentada, en este caso, en unos argumentos poco sólidos relacionados con las incomodidades y los problemas de salubridad que los animales podrían generar en la universidad. A guisa de conclusión, la carta cierra con una advertencia y pronostica la consecuencia directa en la eventualidad de no asumir el rector la solución planteada por el sujeto. En la carta en inglés, en lo que podría asumirse como tesis, más que sentar una posición, lo que hace es informar o exponer la existencia de la problemática: "The stray dogs that are arriving to the University are bringing with them several problems". En sí, la tesis se infiere de los argumentos, los mismos que esgrimió en la carta en español. El enunciado final reafirma la argumentación, cerrando la relación condicional entre hipótesis y conclusión: Los perros están generando problemas a la universidad; luego, deben ser retirados de ella.

- La organización discursiva varía en las cartas, mostrando esquemas de pensamiento deductivo e inductivo.

En ambas lenguas, la gran mayoría de sujetos expresó su tesis al comienzo del texto, reflejando un esquema organizacional deductivo, de uso generalizado en las culturas occidentales, en especial en el contexto académico, como reporta Hirose (2003) con respecto a la escritura argumentativa en inglés y japonés de estudiantes universitarios japoneses. Igualmente, aunque menos frecuente, el esquema inductivo se halló en las cartas peticionarias, es decir, la tesis al final del texto como síntesis de los argumentos expresados. Este hallazgo fue también reportado por Hirose en su investigación en especial en los textos argumentativos escritos en japonés lengua materna, hecho también confirmado por otras investigaciones que han encontrado preminencia del esquema inductivo argumentativo en japonés L1 (Kubota, 1988, citado en Hirose, 2003). Hirose

sugiere que talvez la preminencia del esquema deductivo en la escritura en inglés de los estudiantes japoneses revele la influencia de la enseñanza de la argumentación en inglés que sigue más el esquema occidental deductivo. Menos frecuente fue, en las cartas petitorias, la tesis al final del primer párrafo o en mitad del texto, antecedida de una introducción a la problemática. Resaltan algunos sujetos que expresan la tesis en posición inicial en L1, mientras que en L2 lo hacen en mitad del texto, o viceversa.

Algunos de los inconvenientes evidenciados en las cartas petitorias en términos de la superestructura, también han sido encontrados en investigaciones, como la ya mencionada de Parodi y Núñez (1999). En este sentido, en el análisis textual, estos autores hallan en algunos casos: 1) ausencia de una tesis explícita o tendencia a expresarla de manera semiexplícita, no plantearla definitivamente o presentar una tesis desajustada a la tarea de escritura exigida; 2) argumentos que no se apoyan en hechos que den solidez al razonamiento; 3) ausencia de conclusión o una conclusión que se deriva parcialmente de las premisas pues no hay argumentos previos que las sustenten.

7.2.3.2 La macroestructura

La macroestructura o “estructura global de significado de un texto” (Van Dijk, 1978: 55) se evaluó a través de tres indicadores (la coherencia interna, la relación tesis-tema y la relación conclusión-tema. La coherencia interna se relacionó con la organización textual y la expresión de las ideas; es decir, que en el texto se percibiera un desarrollo lógico de las macroproposiciones, o unidades de información, que dan cuerpo al tema vertido en el esquema superestructural argumentativo y encarnado en el género discursivo carta petitoria. El segundo y el tercer indicador focalizaron las dos macroproposiciones centrales (tesis y conclusión) que contribuyen a la coherencia interna global del texto, en términos de la habilidad del escritor para relacionarlas entre sí y con el tema o macroestructura general del texto.

De manera amplia, la macroestructura del texto argumentativo, género carta petitoria, de los sujetos en formación bilingüe alcanzó un nivel de desempeño aceptable: 7,4/9 en L1 y 7,5/9 en L2. Esta tendencia se observó en los dos tipos de configuración de la CAEB (balanceada y no balanceada), como se muestra en la Tabla

Tabla 28. Macroestructura en sujetos con CAEB balanceada y no balanceada.

Configuración CAEB	L1	L2
Balanceada	7,6	7,6
No balanceada	7,3	7,5

Ello indicaría que la CAEB de los sujetos muestra fortalezas y debilidades similares en L1 y L2 en la estructuración global del texto al momento de organizar de manera lógica y clara las macroproposiciones, en este caso los argumentos, y de relacionar la tesis y la conclusión con la macroproposición global o tema. Como se expresó con relación a la superestructura, el desempeño similar en L1 y L2 a nivel macroestructural podría explicarse con base en la hipótesis de la interdependencia lingüística (Cummins, 1983), lo cual se observa en el comportamiento textual general de los tres indicadores a través de los cuales se evaluó la macroestructura, como se presenta en las siguientes tres secciones.

7.2.3.2.1 La coherencia interna (CI)

En términos de Parodi y Núñez (1999), la coherencia de un texto es el resultado del complejo procesamiento de la información que procede del texto mismo, el lector y el contexto. Es entonces tarea del escritor organizar y expresar lógicamente y con claridad las macroproposiciones (ideas principales y secundarias), de manera que facilite al lector la labor de construir o reconstruir la

macroestructura o información esencial del texto. En el caso de la tipología argumentativa, las razones o argumentos son las macroproposiciones a través de las cuales el escritor busca convencer, persuadir o hacer reaccionar al interlocutor, de ahí que deben explicitarse en el texto.

De acuerdo con los resultados expuestos en la Tabla 24, el 82,9% de los sujetos con CAEB balanceada como no balanceada alcanzó un nivel de coherencia interna textual aceptable muy similar, aunque en lengua materna levemente mejor para los balanceados (2,5/3 en L1 y 2,2/3 en L2) en comparación con los no balanceados (2,4/3 en L1 y 2,2 /3 en L2). Un 6.3% tuvo serias deficiencias en la CI y sólo un 10,6% se desempeñó de manera sobresaliente.

Ello sugeriría que los sujetos presentan inconvenientes en organizar el contenido del texto, lo que dificultaría la comprensión de las ideas. Desde la perspectiva textual de Van Dijk (1997), que entiende el texto como unidad global formada de macroestructuras, dicha falencia obstaculizaría la coherencia de contenido, ya que si el escritor no organiza lógicamente sus ideas principales y secundarias, el lector tendrá problemas para captar rápidamente y recordar el contenido del texto. En este sentido, el buen escritor debería ser capaz de reducir el significado a lo esencial, lo cual se logra según Van Dijk mediante la aplicación de las macrorreglas semánticas y pragmáticas de supresión, generalización y construcción³⁸.

Estos inconvenientes en la coherencia de contenido del texto argumentativo se detectan fácilmente, a través del análisis retórico contrastivo intraindividual, en las dos cartas del ejemplo 6 escritas por el mismo sujeto. En ellas se identifican las macroproposiciones y se propone, en donde sea pertinente, la reformulación de

³⁸Según Van Dijk (1997), la macrorregla de supresión permite omitir la información de poca relevancia para la comprensión del texto; la macrorregla de generalización permite, mediante un hiperónimo, concentrar en una sola palabra características comunes expresadas por varias; y la macrorregla de construcción permite fusionar un conjunto de proposiciones en una nueva. Estas macrorreglas se aplican según la tipología textual, ya que, por su naturaleza, lo que se puede suprimir, generalizar y construir en una tipología no se puede replicar exactamente en otra. Igualmente se pueden utilizar de manera simultánea.

los argumentos a partir de la aplicación de las mencionadas macrorreglas de Van Dijk con el fin de mejorar la coherencia de contenido sin distorsionar el sentido del texto original.

Ejemplo 6. Análisis retórico contrastivo de la CI, carta en español.

Carta petitoria original	Reformulación	Macrorregla
<p>(MP1) Señores Administración de la universidad XX, me presento ante ustedes mediante esta carta debido a la situación que se ha venido presentando respecto a los perros que en la universidad se hospedan. (MP2) Se habla de expulsar a los perros de la universidad ya que estos pueden causar algunos problemas refiriendonos a los estudiantes, ya sean problemas de salud o por disgusto hacia los mismos perros. (MP3) No estoy de acuerdo con esta propuesta ya que en la mayoría de los casos son los mismos estudiantes los que se encargan de darles comida y lo mas importante, la vacunación. No me parece justo que tomen esta propuesta como una opción ya que ustedes no han tenido que sacar un solo peso de sus bolsillos para cuidar de ellos, son los mismos estudiantes los que corren con los gastos de alimentación y veterinaria. (MP4) Por otro lado, son muy pocos los estudiantes que se quejan acerca de el hospedaje de dichos perros en la Universidad. (MP5) Por estas razones escribo esta carta, para pedirles que reconsideren la idea de expulsar a los perros de la universidad. Agradezco la atención prestada.</p>	<p>MP1: <u>Señor Rector</u> de la universidad XX, me presento ante <u>usted</u> mediante esta carta debido a la situación que se ha venido presentando respecto a los perros <u>callejeros que han buscado refugio</u> en la universidad. MP2: Se habla de expulsar a los perros de la universidad <u>por problemas de salubridad o molestias que pueden causar</u>. MP3: No estoy de acuerdo con esta propuesta ya que en la mayoría de los casos son los mismos estudiantes los que se encargan de darles comida y lo mas importante, la vacunación. No me parece justo que tomen esta propuesta como una opción ya que ustedes no han tenido que sacar un solo peso de sus bolsillos para cuidar de ellos, son los mismos estudiantes los que corren con los gastos de alimentación y veterinaria. MP4: Por otro lado, <u>los estudiantes están a gusto</u>; los perros no son molestia. MP5: Por estas razones escribo esta carta, para <u>pedirle que reconsidere su idea de expulsar a los perros de la universidad</u>. Agradezco la atención prestada.</p>	<p>Construcción</p> <p>Generalización, supresión y construcción</p> <p>Supresión</p> <p>Construcción</p> <p>Supresión</p>

Ejemplo 7. Análisis retórico contrastivo de la CI, carta petitoria en inglés

Carta petitoria en inglés	Reformulación	Macrorregla
<p>(MP1) University administration, I'm writing this letter with the purpose of letting you know or to realize that animals (dogs) are not affecting our environment. (MP2a) We need to take into account that those dogs might be here in the university instead of living in the streets. (MP3a) You don't have to feed them because students have been taking care of them, giving them food and paying for their health. (MP4) Besides, most of students love them because they are now part of the campus and it would be a little bit strange taking them away. (MP2b) People in the street tend to figure out their problems by hitting a dog. That's why they shouldn't be outside the university because they need people who could give them what they need, (MP3b) is something that students have been doing through years, you don't have to give them anything because you never did it. (MP5) For that reason you shouldn't decide by yourself if it is good for them in stay here or take them away.</p>	<p>MP1: <u>Chancellor of University of XX</u>, I'm writing this letter with the purpose of letting you know or to realize that <u>stray dogs</u> are not affecting our environment. MP2a: We need to take into account that those dogs might be here in the university instead of living in the streets. MP2b: <u>People in the street tend to figure out their problems by hitting a dog. That's why dogs shouldn't be outside the university because they need people who could give them what they need.</u> MP3a: You don't have to feed them because students have been taking care of them, giving them food and paying for their health. MP3b: <u>It is something that students have been doing through years, you don't have to give dogs anything because you never did it.</u> MP4: Besides, most of students love them because they are now part of the campus and it would be a little bit strange taking them away. MP5: For that reason you shouldn't decide by yourself if it is good for <u>these animals</u> in stay here or take them away.</p>	<p>Construcción</p>

En la carta petitoria en español, en MP1 el enunciador, a modo de introducción, presenta el asunto de la carta: la situación de los perros. El recurso a la macrorregla de construcción permitiría acotar información acerca del enunciatario. En vez de la denominación generalizante “Señores Administración de la universidad XX” se incluiría el rol concreto de “Señor Rector...”. Asimismo, si se incorporara el adjetivo “callejeros” se especificaría la situación de abandono de los perros. En esa misma vía, el verbo “hospedarse”, que asigna calidad de huésped a los perros, podría reemplazarse por el hiperónimo “buscar refugio” que denota protección. En MP2, se presenta la objeción, es decir, el argumento que se invoca para cuestionar la validez de la posición que el escritor asume en MP3. En MP2, el argumento podría ganar elementos conceptuales más amplios si se generaliza con

el hiperónimo “salubridad” en lugar de “salud” y, si mediante la expresión “molestias que pueden causar”, se reformula, además, la expresión un poco confusa de “o por disgusto hacia los mismos perros”.

En MP3, el escritor, sienta su tesis respondiendo a la objeción, es decir contraargumenta, derrumbando con dos argumentos sólidos (alimentación y “lo más importante, la vacunación”) los problemas de salubridad y las molestias que pueden causar los perros. Sin embargo, la coherencia se resquebraja, ya que el hilo argumentador pierde fuerza cuando se repite el argumento de “son los mismos estudiantes los que corren con los gastos de alimentación y veterinaria”, lo cual haría pertinente la aplicación de la macrorregla de supresión al exceso de información. En MP4, el enunciador retoma el argumento de las molestias que pueden causar los perros rebatiéndolo con la proposición de que “son muy pocos los estudiantes que se quejan acerca del hospedaje de dichos perros”, enunciado que tomaría más fuerza argumentativa si se afirmara contundentemente que “Los estudiantes están a gusto: los perros no son molestia”. Finalmente, MP5, macroproposición de conclusión, cierra la secuencia argumentativa, retomando la tesis y moviendo al enunciatario a la acción con el enunciado “reconsideren la idea de expulsar a los perros de la universidad”, el cual, al estar implícito en todo el proceso argumentativo, bien podría suprimirse.

En la carta petitoria en inglés, el sujeto muestra unas dinámicas argumentativas un tanto diferentes a las que desplegó en español. En MP1, a diferencia de la breve introducción que hizo en su lengua materna, fija de entrada su posición o tesis (“animals [dogs] are not affecting our environment”), defendiendo que los animales no están afectando “nuestro entorno”. Al percatarse que el hiperónimo “animals” no aporta la precisión necesaria a la información, el sujeto acota entre paréntesis el término “dogs”. Sin embargo, este esfuerzo de precisión semántica no es suficiente; la tesis podría ganar en claridad si se agregara el término “stray”, aplicando la macrorregla de construcción.

En MP2a, el hilo argumentador se debilita, ya que en lugar de sustentar la tesis con argumentos que muestren cómo los perros callejeros no afectan el entorno universitario, se lleva al enunciatario a pensar en que la única opción que queda a los perros, de no habitar en la universidad, es la calle. En una nueva fractura argumentativa, este argumento se interrumpe en MP3a y MP4, que retornan a la sustentación de la tesis (el cuidado, la alimentación y salud de los perros es asunto de los estudiantes, quienes les dan amor) y vuelve a aparecer en MP2b al resaltar los peligros que acechan a los perros en la calle. Finalmente, en MP3b se vuelve a retomar la sustentación de la tesis y en MP5 se concluye.

Estos quiebres de coherencia del texto, reflejados en la secuencia: MP1- MP2a- MP3a- MP4- MP2b- MP3b- MP5, podrían subsanarse con la aplicación de la macrorregla de construcción mediante el reordenamiento de la secuencia argumentativa, de la siguiente manera: MP1- MP2a- MP2b- MP3a- MP3b- MP4- MP5, la cual gana en cohesión .y, por ende, en coherencia.

En síntesis, el análisis retórico contrastivo evidencia entonces que el sujeto logra una mayor coherencia de contenido textual en lengua materna, ya que erige la tesis sobre una base contraargumentativa, cuyos elementos va desarrollando y retomando en las diferentes macroproposiciones del texto, sintetizándolas en una conclusión que espera mover a la acción al enunciatario. Por el contrario, en lengua extranjera, la formulación de la tesis es más débil y menos contraargumentativa, debiendo el lector inferir la posición contraria a través de una serie de argumentos poco cohesionados y con baches y resaltos en la coherencia interna. Ello dificultaría la reconstrucción de la macroestructura textual pro parte del lector.

7.2.3.2.2 La relación tesis-tema (RTT) y conclusión-tema (RCT)

La relación que el escritor establezca entre la tesis y el tema (macroestructura general del texto) y entre la conclusión y el tema contribuye a la coherencia interna del texto. El 62,7% de sujetos alcanzó un desempeño aceptable en la habilidad de

relacionar la tesis con el tema. Esto significa que en términos generales, aunque con algún grado de dificultad, pudieron en ambas lenguas sentar una posición relacionada con la macroestructura global o tema, en este caso la problemática planteada en la tarea de escritura. Este hecho se reflejó en los puntajes obtenidos tanto por los sujetos balanceados (2,7/3 en L1 y en L2) como por los no balanceados (2,6/3 en L1 y en L2). Un significativo 36,1% alcanzó un desempeño sobresaliente (3,0/3 en L1 y en L2).

El análisis retórico contrastivo mostró que las dificultades más frecuentes en la expresión de la tesis en ambas lenguas se relacionan con las habilidades intelectuales de emitir juicios, definir e ilustrar la posición con respecto al tema. Por ello, en la mayoría de los casos, la tesis se limitó a enunciar el acuerdo o el desacuerdo con la estadía de los perros callejeros en la institución:

Tesis 1. "(...) estoy a favor de mantener a los perros y permitirles su estadía en la institución"

Tesis 2. "Por ende se estarán presentando algunos puntos del porque los perros deberían habitar este establecimiento".

Tesis 3. "I write to defend the permanence of slundogs at the university".

No obstante, otras tesis hacen esfuerzos por clarificar la posición definiendo e ilustrando el tema:

Tesis 4. "Mi intención con esta carta es pedirle que permita la permanencia de algunos perros callejeros que han estado viviendo en este establecimiento universitario, ya que en otro lugar no podrían encontrar techo, comida o ayuda veterinaria".

Tesis 5. "In my opinion, these homeless dogs should be taken to a more appropriate place where they can live under better conditions and without disturb the academic areas of the university".

Tesis 6. "Tener perros en el Alma Mater se ha convertido con el paso del tiempo en un problema de salubridad pública".

En otras tesis se recurre a la emisión de juicios éticos y a la modalización de los enunciados como estrategias de persuasión orientadas a suscitar emoción en el enunciatario para llevarlo a adherir a la posición:

Tesis 7. “Es mi intención mediante la presente carta presentar mi posición clara y fundamentada, con el objetivo de exigir un poco de indulgencia de parte de las autoridades universitarias hacia estas criaturas que, al igual que nosotros, son simples seres vivos que merecen respeto y condiciones dignas de vida”.

Por otra parte, en cuanto al indicador relación conclusión-tema, como presenta la Tabla 24, 61,7% de los sujetos, balanceados y no balanceados, tuvo un desempeño aceptable --más en lengua extranjera que en lengua materna (2,5/3 en L1 y 2,7/3 en L2, los balanceados y 2,3/3 en L1 y 2,6/3 en L2 los no balanceados)--. Por su parte, 31,9% de sujetos alcanzó un desempeño sobresaliente en la relación conclusión-tema, mientras que sólo 5,3% fracasó en esa habilidad cognitiva. El análisis textual evidencia que aún falta trabajar la habilidad lingüística y cognitiva de construir un párrafo en el que los sujetos recapitulen la argumentación, reiteren su posición o extraigan una consecuencia. En pocas palabras, en su competencia argumentativa escrita bilingüe los sujetos se muestran todavía débiles para resumir y sintetizar, habilidades intelectuales esenciales para elaborar una conclusión, tal como se muestra en los siguientes ejemplos.

La tesis 1, presentada anteriormente en este punto, cierra con la siguiente conclusión:

Conclusión 1. “Por consiguiente, considero es pertinente dejar el cuidado de dichos animales a favor de los grupos organizados internamente en la institución ya que los mismos animales han demostrado ser pacíficos y no agresivos”.

En ella, el escritor se distancia de cierto modo del tema, ya que no se debate quién estará al cuidado de los perros sino si éstos permanecerán en la institución. Igualmente, en el cuerpo argumentativo no se mencionó que el cuidado de los

animales sea producto de la acción organizada de grupos internos y que esto obedezca a la no agresividad de los mismos. Es obvio entonces que al no encontrar la manera de recapitular la secuencia argumentativa, el sujeto decide concluir con una consecuencia del último argumento esbozado: “(...) quienes se hacen cargo de los mismos son los estudiantes, así como del cuidado de los mismos”.

En este orden de ideas, la tesis 2 cierra el ciclo argumentativo con la siguiente conclusión:

Conclusión 2. “Para concluir se debe recalcar el agradecimiento por su atención. Los animales no le hacen ningún daño a la universidad, por el contrario nos alegran y disfrutan de todos los alrededores verdes que tiene esta universidad”.

En este caso, el escritor hace un esfuerzo por recapitular la secuencia argumentativa, aunque sólo retoma dos de los cuatro argumentos desarrollados: “(...) la estadía de los mismos no afecta ni el desarrollo del campus educativo, ni el proceso de aprendizaje de los estudiantes” y “(...) porque no dejarlos en este campus donde hay infinidad de espacio (...)”.

Asimismo, la conclusión 3 apoya muy débilmente la tesis 3, puesto que a pesar de expresar que escribe para defender la permanencia de los perros en la universidad, concluye con un enunciado poco convincente de que se debe buscar la solución adecuada para ayudar a los perros y al mismo tiempo satisfacer al resto de las personas.

Conclusión 3. “We should look for an appropriate solution in order to help them and satisfy the rest of the people, or at least be consious and try to do it in the best way”.

Finalmente, en el siguiente ejemplo, mejor lograda, la conclusión expresa a manera de consecuencia la necesidad de retirar a los perros de la institución, una vez desarrollados los argumentos sobre los inconvenientes de salubridad que genera la estadía de los animales,. De paso, el escritor neutraliza el posible

contraargumento de falta de compasión hacia los animales, resaltando el derecho que les asiste de recibir protección, cuidado y vivienda en sitios más apropiados que la universidad.

Conclusión 6. "Por ende, encuentro necesario el retiro de estos animales a lugares adecuados donde se les brinde protección, cuidado, vivienda, entre otros que la Universidad no se encuentra en obligación de realizar".
--

En síntesis, los anteriores ejemplos confirman las dificultades que, globalmente, los sujetos tienen para estructurar la tesis y la conclusión como macroestructuras esenciales de la argumentación en relación con un tema determinado. De esta manera, se revelan falencias en el vínculo que debe existir entre el discurso racional argumentativo y las habilidades de pensamiento (juzgar, definir, establecer relaciones lógicas, comparar, resumir, sintetizar, etc.) necesarias para su producción, afectando así la coherencia interna del texto (Toussaint y Ducasse, 1996). En esta misma vía, Parodi y Núñez (1999:11) detectaron dificultades en la expresión del nivel macroestructural, evidenciando en escritos argumentativos de estudiantes chilenos "una falta de dominio experto en el uso de recursos textuales que permitan elaborar un texto en el cual la tesis, los argumentos y la conclusión se presentan coherentemente jerarquizados y organizados". Entre los problemas mencionan que muchas veces la tesis y la conclusión no están conectadas directamente con el tema o las macroproposiciones que funcionan como argumentos se contradicen, o la tesis no es apoyada por los argumentos o no se enuncia ninguna conclusión. Sin embargo, como estos autores reconocen, el proceso de producción textual de la argumentación a nivel macroestructural es de alta complejidad, ya que involucra una sobrecarga cognitiva, es decir, una activación de contenidos en su memoria semántica, una organización de los mismos de acuerdo con su planificación y la traducción a un código lingüístico lineal en sus distintos niveles (léxico, ortográfico, gramatical, discursivo, etc.), teniendo en cuenta las intenciones comunicativas de la tarea de escritura.

7.2.3.3 La microestructura

La microestructura, “estructuras de oraciones y secuencias del texto” (Van Dijk, 1978: 55), se evaluó a través de tres indicadores (unidad textual, cohesión y solidez argumentativa). El primero analizó el funcionamiento del texto a nivel de la segmentación de los párrafos y oraciones. El segundo indicador, la cohesión, valoró la presencia de elementos gramaticales que interconectan las secuencias oracionales que componen la superficie textual: repetición, formas pronominales, elisión, etc. (De Beaugrande y Dressler, 1981). El tercer indicador, la solidez argumentativa, examinó la variabilidad en el tipo de argumento de acuerdo con la función de las proposiciones empleadas: ejemplificar, exponer causas, comparar, deducir.

En términos generales, el desempeño de los sujetos con respecto a la microestructura del texto argumentativo, comparado con la superestructura (6,7/9) y la macroestructura (7,4/9), resultó el más deficiente tanto en L1 (5,7/9) como en L2 (4,8/9). Esta tendencia se observó en los dos tipos de configuración de la CAEB (balanceada y no balanceada), como se muestra en la Tabla 29, resultando más débiles en la lengua extranjera.

Tabla 29. Microestructura en sujetos con CAEB balanceada y no balanceada.

Configuración CAEB	L1	L2
Balanceada	5,6	4,8
No balanceada	5,8	4,8

Estos resultados indicarían que los sujetos presentan serias debilidades en la segmentación de las unidades sintácticas (oraciones) y textuales (párrafos); en la conectividad de los elementos gramaticales y en la solidez argumentativa. Tales falencias se observan en el comportamiento textual general de los tres indicadores

a través de los cuales se evaluó la microestructura, como se muestra en las líneas siguientes.

7.2.3.3.1 La unidad textual (UT)

Como se constata en la Tabla 24, sólo 8,5% de los sujetos sobresalió (2,8/3 en L1 y 2,5/3 en L2) en la habilidad de expresar de manera concisa y clara las ideas en unidades sintácticas (oraciones) y textuales (párrafos), evitando, por un lado, la subordinación recargada o la coordinación repetitiva y, por otro lado, los párrafos muy breves que fracturan la información y la secuencia discursiva. La mayoría de sujetos (75,5%) obtuvo un desempeño aceptable en el indicador UT (2,1/3 tanto en L1 como en L2), mientras que 15,9% no pudo lograrlo (1,7/3 en L1 y 1,8/3 en L2). Así, la falta de consciencia de la disposición gráfica textual propia del género epistolar, o de la cantidad de información necesaria para equilibrar la información vieja y la nueva, se reflejó en español en oraciones y párrafos extensos que dificultaron la expresión de las ideas, y en especial de la idea principal. Este rasgo discursivo fue transferido también al inglés, idioma en el que las ideas se expresan de manera más concreta y sin muchos rodeos ni repeticiones, como suele suceder en español. Los textos 1 y 2 (pp.184-185) ejemplifican este fenómeno sintáctico y discursivo.

7.2.3.3.2 La cohesión (C)

La cohesión, entendida como manifestación lingüística de la unidad de los textos, es defendida como norma para la coherencia por algunos enfoques de la lingüística textual que sitúan la coherencia en el interior del texto mismo (Vilarnovo, 1999). En materia de dispositivos de cohesión del texto argumentativo, los sujetos en formación bilingüe tanto balanceados como no balanceados mostraron en general un desempeño promedio aceptable en L1 (2,3/3), pero deficiente en L2 (1,5/3). Resalta que 54,2% obtuvo en este indicador puntajes menores a 3, 40% puntajes inferiores a 2 y sólo un 5,3% obtuvo el puntaje máximo

de 3, reflejando así un débil manejo de procedimientos cohesivos léxico-semánticos (la repetición, la sustitución por sinónimos, hiperónimos, la metáfora) gramaticales (deixis), marcadores y conectores del discurso, entre otros. De manera global, los procedimientos cohesivos mayormente utilizados por los sujetos fueron los conectores causales y de oposición, la repetición y la deixis. La poca recurrencia a otros mecanismos refleja escasa versatilidad en el uso de dichos procedimientos, influyendo en el poco fortalecimiento y calidad del texto argumentativo. En esta misma perspectiva, Liu y Braine (2005) encontraron correlación entre la calidad de la escritura argumentativa en inglés y los dispositivos de cohesión utilizados por estudiantes universitarios chinos, quienes tendieron a utilizar más los dispositivos lexicales (repetición, los sinónimos, antónimos) que los referenciales (pronombres, artículos, comparativos, demostrativos) y los conectores.

Como plantea Cancino (2004) en su disertación doctoral, los conectores³⁹ tienen un valor cohesivo que proviene del hecho de ensamblar secuencias textuales, de servir como guías de inferencia en el desarrollo de la información y de imponer limitaciones interpretativas entre los enunciados que unen. Es así como en el campo argumentativo han adquirido funciones especializadas tales como adicionar, oponer, condicionar, expresar finalidad, etc. De ahí que en el análisis estructural de una carta petitoria el examen del comportamiento de los conectores dé indicios de la naturaleza y calidad del texto argumentativo, ya que con ellos el escritor organiza retórica y lógicamente su discurso. En este sentido, Cuenca (1995) resalta tres tipos de conectores propios de la estructura argumentativa: contrastivos, causales y consecutivos, y distributivos.

³⁹ En el campo lingüístico y pragmático, altamente discutida es la categoría de conector frente a la de marcador discursivo. Algunos autores incluyen los conectores como una subcategoría de los marcadores del discurso (Zorraquino y Portalés, 1999, citados en Bustos, 2013). Para otros, son dos categorías diferentes (Calsamiglia y Tusón, 1999, citados en Bustos, 2013), los primeros establecen relaciones lógico-semánticas y, los segundos, introducen operaciones discursivas. En general, los marcadores se consideran elementos que guían las inferencias que se hacen en la comunicación (organizadores, ordenadores, reformuladores, conectores, operadores, etc.). Los conectores se asumen como marcadores que relacionan semántica o pragmáticamente una parte del discurso con una anterior, contribuyendo al proceso de comprensión textual (Bustos, 2013).

El análisis retórico contrastivo en L1 y L2 arrojó el uso frecuente de los siguientes conectores (Tabla 30).

Tabla 30. Comparativo de conectores en L1 y L2

Conectores	
L1	L2
Pero, sin embargo	But, however,
Ya que, pues, puesto que, por esta razón	Because, since, that's what, that's why
Adicionalmente, además, así como también, al igual que, en cuanto a, con respecto a	In addition, what is more, moreover, besides, another, regarding, about, also
De esta manera, así, entonces, así que	So
En primer lugar, primero que todo, primeramente, en segundo lugar, segundo, tercero	First of all, second, secondly
Por otro lado	To conclude, finally
Por último, para concluir, finalmente, en resumen	If
Quizás	Actually, really
Para, con el fin de	Never
Si en algún caso	In order to, to
Hasta ahora	Like
Tampoco	Taking into account
Mientras	Maybe
Acerca de	Even
Me refiero a	As
Si	For example
	Of course
	According to
	What is worse

En español y en inglés se evidencian las dificultades que presentan los sujetos, incluidos los de competencia argumentativa escrita sobresaliente, para conectar los segmentos y secuencias textuales en sus dos lenguas, como se aprecia en los dos esquemas de conectividad del ejemplo 8:

Ejemplo 8. Análisis retórico contrastivo de la UT, esquema de conectores.

Esquema de conectores en un sujeto de CAEB sobresaliente		
Párrafo	Carta en español	Carta en inglés
1	con el fin de...	that is why...
2	pero... como usted lo sabe...	first of all... I think that... so that... just...
3	además...	in addition... because... but... because... in order to... so if...
4	pero... ya que...	moreover... that is why...
5	Adicionalmente... en cuanto a...	finally... again... just... but also...
6	finalmente... no es solo...	

En la carta en español se inicia, en el primer párrafo, el esquema argumentativo utilizando el conector de finalidad *con el fin* para indicar el propósito de la carta. En el segundo párrafo, el conector contrastivo *pero* responde al contraargumento, es decir al punto de vista contrario, objetándolo. A continuación, con la recurrencia al marcador de certeza *como usted lo sabe*, el enunciador quiere hacer percibir al destinatario su perspectiva sobre el tema tratando de convencerlo de la justeza del argumento. En el tercer párrafo, el conector aditivo *además* agrega otro argumento, mientras que, en el cuarto párrafo el conector contrastivo *pero* atenúa la capacidad persuasiva de otro contraargumento, reforzado por el conector causal *ya que*, que explica la razón de la objeción. En el quinto párrafo, el conector aditivo *adicionalmente* agrega otro argumento, explicitado por el conector de referencia *en cuanto a*. Por último, el discurso argumentativo se cierra con el ordenador conclusivo *finalmente* apoyado por el conector aditivo *no sólo* que agrega una nueva información.

En este esquema conectivo se evidencia la carencia de marcadores de ordenación (distributivos) del texto que guíen al lector en el recorrido discursivo (en primer lugar, en segundo lugar, etc.). Sólo se recurre al ordenador conclusivo *finalmente*. Por otra parte, el esquema argumentativo es débil, se usan escasamente dos conectores de los que Cuenca (1995) reconoce como propios del texto argumentativo, el contrastivo *pero* y el causal *ya que*.

En la carta en inglés, el sujeto inicia el esquema argumentativo con la presentación de la problemática en el primer párrafo. Seguidamente, mediante el conector *that is why* explicita el motivo por el que escribe la carta y pasa a formular la tesis. En el segundo párrafo, haciendo uso del marcador de ordenación *first of all* esboza un primer argumento introducido por el marcador actitudinal *I think that* (“... the university is the perfect place to find a good home”). Tal aseveración se fundamenta en un segundo argumento que opera como un resultado del anterior, al que se enlaza con el conector de consecuencia *so that* y se relativiza con el conector de eventualidad *maybe*. Seguidamente, el párrafo concluye con el marcador *all this means* que resume la macroproposición en él desarrollada: la universidad refugio transitorio de los perros, en donde éstos *just* estarán hasta que encuentren adoptantes. El conector restrictivo *just* disminuye así la fuerza argumentativa de la antítesis (la universidad no es el lugar apropiado para acoger a los perros).

En el tercer párrafo, introducido por el conector aditivo *in addition*, el sujeto objeta un contraargumento mediante el conector contrastivo *but* y los dos conectores causales *because*. A renglón seguido, la refutación es apoyada por los conectores de finalidad *in order to*, concluyendo el párrafo con un condicionamiento del punto de vista contrario mediante el conector *so if*, para evitar un posible rechazo de la conclusión: “So if this situation is an issue of money, it is not an excuse”. En el cuarto párrafo, el conector *moreover* adiciona un nuevo argumento (la comunidad quiere a los perros, la universidad es su hogar) introducido por el marcador actitudinal *I think that*. Con el conector *that is why*, el párrafo concluye apoyándose

en una razón que poco se sustenta en los argumentos en él esbozados (Por ello, los perros podrían ser útiles para la seguridad de la universidad). El conector conclusivo *finally* anuncia, en el último párrafo, el cierre del esquema argumentativo, invitando al enunciario a considerar nuevamente (*again*) la tesis defendida, ya que como administrativo no se trata solamente (*is not just*) de seguir las normas sino también (*but also*) de cuidar a los animales.

En resumen, el análisis retórico contrastivo de estas dos cartas evidencia que en la carta petitoria en inglés el sujeto, de CAEB balanceada sobresaliente, hizo un mejor y más versátil uso de conectores que en la carta en español. Sin embargo, el texto adolece de suficientes marcadores de ordenación que guíen al lector en su comprensión y de conectores lógico-argumentativos a través de los cuales se desarrolle el debate de ideas.

En los esquemas presentados a continuación en el ejemplo 9, la debilidad en el manejo de conectores es más notoria en sujetos de CAEB deficiente.

Ejemplo 9. Análisis retórico contrastivo de la UT, esquema de conectores.

Esquema de conectores en un sujeto de CAEB deficiente		
Párrafo	Carta en español	Carta en inglés
1	Para Como usted sabrá Ya que Pero	To As you know So As
2		In short I think that

El esquema conectivo de la carta petitoria en español es desarrollado en un párrafo único. En primer lugar, el enunciador utiliza el conector de finalidad *para* con el fin de presentar, muy escuetamente, el motivo de la carta. De inmediato, con el marcador de certeza *como usted sabrá* introduce la tesis, y la justifica con un argumento causal enlazado con el conector *ya que*. A continuación, objeta un contraargumento mediante el conector restrictivo *pero*, y, considerando suficiente

los dos argumentos esbozados, cierra el esquema argumentativo sin utilizar ningún conector conclusivo; simplemente expresa la petición de dejar a los perros en la universidad.

En el esquema conectivo en inglés, el sujeto, recurriendo al conector de finalidad *to*, enlaza el motivo de la carta con la formulación de lo que se podría considerar su posición o tesis, no muy clara ni explícita, de exigir a la administración de la universidad soluciones a la problemática que para algunas personas representa la estadía de los perros en la universidad. Seguidamente, pretendiendo persuadir al enunciatario de compartir la tesis, utiliza el marcador de certeza *as you know* para introducir el argumento justificativo. Dicho argumento se enlaza a la petición mediante el conector de efecto *so*, cuyo uso es inapropiado ya que la idea enlazada no es resultado de la idea que le precede. Con el conector *as*, el sujeto, que evita comprometerse con una real solución, enfatiza la jerarquía y competencia del enunciatario, rector de la universidad, para resolver la problemática planteada. El ciclo argumentativo es cerrado con el marcador conclusivo *in short* y el marcador actitudinal *I think that* que propone una solución que el sujeto no justificó en ningún momento del proceso argumentativo.

Como se evidencia en las dos cartas petitorias presentadas en el ejemplo 9, el sujeto tiene dificultades no sólo para formular la tesis y defenderla con argumentos y contraargumentos sino para enlazarlos lingüística y discursivamente mediante conectores lógicos, es decir, el sujeto no lleva una secuencia argumentativa no construye un esquema mental para expresar sus argumentos en defensa de su tesis. Ello genera problemas de coherencia de contenido, que por supuesto, inciden en la calidad deficitaria del texto argumentativo escrito.

De manera global, después de los conectores, el procedimiento cohesivo léxico-semántico más utilizado por los sujetos fue la repetición, seguido por la sustitución por sinónimos e hiperónimos. Sin embargo, la excesiva repetición de ciertos términos reveló limitaciones en el vocabulario e inconvenientes en el manejo de

mecanismos de sustitución por sinonimia, hiperonimia y deixis, como se observa en las dos siguientes cartas (ejemplo 9) escritas por un sujeto de CAEB balanceada deficiente.

Ejemplo 10. Análisis retórico contrastivo de la C, otros procedimientos cohesivos (repetición, sustitución, deixis y elipsis).

Carta en español	Procedimientos de cohesión
<p style="text-align: right;">Noviembre 5 del 2014</p> <p>Señor rector</p> <p>Mi intención con esta carta es pedirle que permita la permanencia de algunos perros callejeros que han estado viviendo en este establecimiento universitario, ya que en otro lugar estos no podrían encontrar techo, comida o ayuda veterinaria. Por muchos años estos perros han convivido en la Universidad y hasta ahora nadie ha sido incomodado con (su) la presencia de ellos. Algunas razones por las que creo que estos perros (ellos) deben continuar en la universidad son</p> <p>Primero, muchos de los estudiantes de la Universidad son los encargados de proveer les la comida para estos perros, además de que ellos mismos están a cargo de todo lo relacionado con (su) el cuidado de ellos.</p> <p>Estos perros han traído momentos felices para la comunidad universitaria, si estos animales fuesen mandados a la calle, estarían en el abandono absoluto o hasta podrían ser sacrificados. Entonces por razón estos animales no pueden seguir conviviendo en este espacio comunitario. Una solución a esto sería que los mismos estudiantes que han estado al pendiente de ellos, sigan con la labor de cuidarlos y prestando atención de que no se presente ningún inconveniente con (su) la estadia de estos perros, (ya) que ya hacen parte de la propia universidad.</p>	<p>Repetición</p> <p>Deícticos (posesivos, pronombres personales)</p> <p>Elipsis</p> <p>Deíctico (posesivo)</p>
Carta en inglés	
<p>The University of Quindío as an space for the students' benefit should be focus on the student's interests but currently, some stray dogs have been living in the university and the permanence of these animals is being debated by the university administration. The reason why I am writing this letter is because there are some important reasons which these animals (they) should continue living in this university space. First, students do not disturb the permanence of this animals, they agree with these dogs can share the same space than them. Besides, these animals (canine mamals) are fed</p>	<p>Repetición</p> <p>Deíctico (pronombre personal)</p>

<p>by the same students so that, this gives students more sense of responsibility regarding to the care of these animals (canids), that actually make part of the university. Another thing is that no one has seen affected by (their) the presence of these animals. What is more, there is a group of people in the university that are aware about everything related with the care of these animals live, feeding, vaccines and other things, so why do not continue sharing this university space with these animals (them)? Here in the University they can get everything they need, and no one is against (their) the presence of them. Finally, a solution would be that the same students like they have been doing, continue taking care of these animals, but that animals (they) do not have to leave this space, that it be a shared space.</p>	<p>Sinónimo de hiperónimo Sinónimo Deíctico (posesivo, pronombres personales)</p>
---	---

Como se aprecia en los ejemplos anteriores, y que es común al corpus analizado, si bien los sujetos utilizaron procedimientos cohesivos, en gran medida no lo hicieron de manera apropiada. Es así como en la repetición excesiva de algunos sintagmas nominales (*estos perros* [5 veces] *these/this/that animals* [10 veces], ellos) se evidenció pobreza lexical. Con contadas excepciones, en los ejemplos dados se ignoraron los sinónimos de la palabra *perro* (can, sabueso, mastín, mejor amigo del hombre/canid, pup, man's best friend) y como hiperónimo de *perro* se utilizó escasamente la palabra *animal* desconociéndose, en la mayoría de los casos, otros términos como *mamíferos*, *caninos*, *mascota/canine mammal*, *pet*, etc. En el corpus, el término *universidad* contó con mayor sinonimia: *campus/campus*, *Alma máter/Alma mater*, *institución/institution*. A nivel de los hiperónimos fueron recurrentes: *animales/animals*, *personas/people*, *humanos*, *seres humanos/human beings*, *comunidad/community*. Por otra parte, las frecuentes repeticiones de elementos lexicales indicaría también debilidades en el uso de indicadores contextuales o deícticos (demostrativos, posesivos, pronombres personales) y de la elipsis, como se observa en los dos ejemplos presentados en el ejemplo 10.

7.2.3.3.3 La solidez argumentativa (SA)

El último indicador de la microestructura se relacionó con la solidez argumentativa, es decir, en qué medida los argumentos esgrimidos apoyan la tesis defendida y la conclusión y con qué facilidad pueden ser rebatidos. Ello depende de la

versatilidad del sujeto argumentador, de su capacidad para recurrir a diferentes tipos de argumentos: causales, de autoridad, ejemplos, analogías, metáforas, entre otros. El análisis textual mostró que la mayor debilidad de los sujetos en ambas lenguas tiene que ver con la solidez de sus argumentos. En este sentido, se tiene que 92,5% de los sujetos se desempeñaron deficientemente en este indicador, y sólo un 5,3% lo lograron de manera aceptable. Tanto en lengua materna como en lengua extranjera el puntaje promedio obtenido osciló entre 1,2/3 y 1.3/3. El tipo de argumento más utilizado fue el causal para expresar las razones que justificaban su postura; muy escasamente recurrieron a los argumentos de autoridad, deductivos, ejemplos, analogías, metáforas. En algunos casos, como halló Cancino (2013) en su investigación doctoral acerca de los recursos pragmalingüísticos y textuales de la argumentación, los sujetos acuden a su pertenencia endogrupal para argumentar, constituyendo Dios y la comunidad cristiana el argumento de autoridad. En este sentido, en las cartas petitorias se encontraron argumentos tales como: “No se trata de pensar como seres irracionales sino pensar que ellos son animales que Dios nos dio para nuestra compañía...” *“They are animals that God give us to our company”*. Otras veces, el argumento de autoridad provino de sectores sociales que promueven la prevalencia de los derechos constitucionales y de protección y defensa de los animales en tanto seres vivos comparables a los seres humanos: “Todos tenemos derecho a la vida y ellos no son la excepción”, *“Cruelty against them has been a problem that has lasted so many years, not here in the University, but around the world”*.

En general, los sujetos defendieron su tesis con base en opiniones propias y en mecanismos persuasivos de tipo emotivo. Para ello se sustentaron pragmáticamente en la modalización como expresión de la subjetividad del escritor con respecto a sus propios enunciados y a sus interlocutores (Garrido, 2013) a fin de apelar a la sensibilidad del enunciatario mediante tres tipos de modalización de los enunciados: asertiva, apreciativa y deóntica. La primera, relacionada con la veracidad o falsedad de un enunciado. La segunda, relacionada con juicios de

valor del enunciador, y la tercera, relacionada con el deber ser y deber hacer en sus categorías de obligatorio-facultativo, permitido-prohibido.

Para acentuar la veracidad de un argumento, atenuar una afirmación o descalificar el opuesto, los sujetos modalizaron asertivamente los enunciados involucrando verbos de opinión (pienso/think, considero que/I consider that), el modo condicional (sería/could be, podría ser/might be), expresiones de certeza (It is true that, creemos firmemente, I am pretty sure), de probabilidad (es muy probable), como se muestra en la Tabla 31.

Tabla 31. Marcadores discursivos para la modalización asertiva

Modalización asertiva	
L1	L2
Modo condicional: sería, podría ser	Could be, might be
Como usted lo sabe	I think that
Pienso que	My point of view
Estoy segura que	In my opinion
Soy consciente de	I consider
Considero que	As you know
En mi opinión	What I think
Es muy probable	It is true that
Desde mi (nuestro) punto de vista	I totally support the idea
Creemos firmemente	I am pretty sure
	We strongly believe
	From our perspective

En los textos se observó tanto en inglés como en español el uso frecuente de los verbos pensar /think, considerar/consider, creer/believe para comunicar posturas o actitudes con respecto a los planteamientos, verbos modales que, según Salazar y Verdaguer (2009), pertenecen más al registro oral. Estos autores encontraron en su investigación sobre expresiones modales en textos argumentativos en inglés L2 el sobreuso del verbo *think* en escritores españoles inexpertos, precisando que en un inglés argumentativo escrito más elaborado se utilizan más los verbos *feel*, *argue*, *claim*.

Para aumentar la fuerza argumentativa, los sujetos reforzaron su voz autoral convirtiéndose en portavoces de grupos, instancias y comunidades. Para ello

modalizan una aseveración recurriendo a pronombres personales y a posesivos en plural (nosotros/we, nuestro/our), a verbos y adverbios que insisten en la veracidad del argumento (Creemos/consideramos firmemente que.../ We strongly believe...) y sustantivos en plural, colectivos o indefinidos que pretenden atribuir la postura individual al pensamiento del grupo (los estudiantes, los administrativos, la mayoría/la mayor parte de los estudiantes, la comunidad universitaria, todos, I can speak by a huge part of the students). Sin embargo, al igual que observa Guanfang (2012), en su investigación sobre la voz autoral en textos argumentativos en inglés L2 hay poca recurrencia en el texto a algunos elementos de la voz que indican interacciones más sofisticadas entre el escritor (enunciador) y el lector (enunciario), tales como comentarios personales, conocimiento compartido, preguntas, entre otros. Para esta autora, la habilidad de los escritores en L2 para emplear características referidas a la voz en su escritura argumentativa dependería probablemente de su suficiencia lingüística general, en particular sintáctica.

En lo concerniente a la modalización apreciativa en L1 y L2, los elementos discursivos más empleados para aumentar la fuerza argumentativa fueron los sustantivos, los adjetivos y los adverbios (Tabla 32).

Tabla 32. Elementos discursivos para la modalización apreciativa.

Modalización apreciativa	
L1	L2
Diminutivos: perritos Sustantivos: criaturas, atrocidad Adverbios: muy receptivos Adjetivos: receptivos, peligrosos, buen, irrespetuosos, desconcertante, cruel, indefensos, pequeños	Sustantivos: pets Adverbios: how positive, just, obviously, definitely Adjetivos: perfect place, great opportunity, good home, real problem, many students, innocent animals

En lo atinente a la modalización deóntica en L1 y L2, entre otros elementos discursivos, los más empleados para expresar la obligación fueron los verbos modales ([no] deber ser, [no] deber hacer, tener/ have to, must), el modo imperativo (take account). Para expresar lo facultativo recurrieron a verbos como

sugerir/suggest, el modo condicional (debería ser o hacer/should be, do), como se evidencia en la Tabla 33.

Tabla 33. Elementos discursivos para la modalización deóntica.

Modalización deóntica	
L1	L2
Debería ser/hacer	Should, must, have to
Sugiero que	I suggest
Lo que permite que	I find/found necessary
Me permito	Please, take into account

En síntesis, el anterior análisis textual contrastivo en diálogo con los antecedentes permite apreciar que la escritura argumentativa en ambas lenguas presenta una serie de deficiencias en las tres dimensiones de la estructura textual: superestructura, macroestructura y microestructura. Ello confirma la vigencia de la hipótesis de interdependencia lingüística de Cummins (1983), en cuanto a la influencia que el nivel de competencia alcanzado en lengua materna tiene sobre el nivel de competencia que se logre en lengua extranjera. En este sentido, son significativos los desarrollos investigativos, que en el campo de la didáctica de la lengua materna, han mostrado la baja calidad en los textos argumentativos de estudiantes universitarios hispanoparlantes. Así, Álvarez, Villardón y Yániz reportan al respecto varios estudios (Carlino, 2001, 2003; Montoya, 2004; Romero, 2000; Padilla de Zerdán, 2003, citados en Álvarez et al. 2010), cuyos resultados evidencian debilidades superestructurales y macroestructurales en la explicitación de la tesis, el número de argumentos y contraargumentos, la escasa organización de las ideas y la jerarquización de la información. Asimismo, Parodi y Núñez (1999) verifican en su implementación de un modelo cognitivo para la evaluación de textos escritos dificultades en el nivel microestructural relacionadas con quiebres en la coherencia interoracional, ya sea por exceso de información implícita para establecer conexiones entre ellas, el exceso de información

explícita, el inadecuado orden lógico, la repetición excesiva de conectores o su uso inapropiado.

7.3 RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO

Teniendo en cuenta que el objetivo general de esta tesis doctoral se centró en examinar la relación entre las variables estilos de aprendizaje y organización cognitiva bilingüe, con respecto a la variable competencia argumentativa escrita bilingüe, en este apartado se expondrán las relaciones, ya verificadas por la prueba de hipótesis mediante una prueba de correspondencia (chi-cuadrada). Dicha prueba verificó que la competencia argumentativa escrita bilingüe (CAEB) se relaciona, de manera significativa, ($p=0.0093$) con los estilos de aprendizaje de los sujetos en estudio, pero no con su organización cognitiva bilingüe ($p= 0.4378$), si bien se presenta una tendencia positiva en esa relación. En este sentido, la hipótesis general se cumplió parcialmente.

Se establece, entonces, en la sección 7.3.1, la relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe y, en la sección 7.3.2, la relación entre la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe.

En términos globales, según Van Waes et al. (2014) la relación de los estilos de aprendizaje y la escritura ha sido relativamente poco estudiada. La revisión de la literatura en este aspecto muestra mayor interés en estudiar esta relación en el contexto de la escritura en entornos informáticos (Van Waes et al, 2014; Leijten, 2007). En el campo de la formación y la escritura bilingües, y específicamente la escritura argumentativa, los estudios son escasos (Loaiza y Galindo, 2014).

Los estudios que relacionan los estilos de aprendizaje y la escritura en estudiantes universitarios muestran diversos resultados. Algunos no encuentran relación significativa. Por ejemplo, Van Waes et al (2014), quienes examinaron el efecto de

los estilos de aprendizaje en 20 estudiantes germanoparlantes de Ciencias de la Comunicación e Informática en la escritura de cartas informativo-argumentativas, no hallaron impacto de los estilos de aprendizaje sobre la calidad de las cartas producidas. Igualmente, Srijongjai (2011) confirmó estos resultados en su estudio sobre la influencia de los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios tailandeses de un curso de escritura en inglés lengua extranjera. Sin embargo, Ahmed (2012), en su investigación experimental sobre la relación de diferentes estilos de aprendizaje con el desarrollo de habilidades de escritura en inglés en estudiantes saudíes, encontró que el desempeño del grupo experimental superó al de control en cuanto a habilidades escriturales tales como distinguir entre frases relevantes e irrelevantes, editar, revisar y escribir de manera correcta un texto. Entre ellos destacaron los de estilo independiente de campo, analíticos, que trabajaron con metas personales y situaciones autoestructuradas que les permitieron un producto escrito de mayor calidad. En esta misma vía, Álvarez, Villardón y Yániz (2010) encontraron --en su estudio sobre la influencia de factores sociocognitivos, entre ellos los estilos de aprendizaje, en la calidad de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios españoles-- que de los cuatro estilos de aprendizaje correspondientes a las cuatro fases del ciclo de aprendizaje experiencial propuestos por Kolb (1984) sólo el teórico presentó una mayor calidad en los textos argumentativos.

Los resultados de la presente tesis doctoral corroboran la relación significativa entre estilos de aprendizaje y calidad de los textos argumentativos escritos, en términos de su estructura textual. El valor $p = 0,0093$ indica entonces que existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe de los sujetos de la muestra. Como ya se mencionó antes, el hecho de hallar una relación entre los estilos de aprendizaje y la calidad de los textos argumentativos no quiere decir que tal relación sea de causa, ya que los estilos de aprendizaje son sólo una variable, muy importante claro está, entre las muchas (lingüísticas, psicolingüísticas, cognitivas, socioculturales, educativas, etc.) que se involucran en el acto comunicativo de argumentar por escrito y en

particular en la producción bilingüe. Entre los estilos de aprendizaje propuestos por Kolb (asimilador, acomodador, divergente y convergente) se pueden distinguir estilos reflexivos y estilos activos. Entre los primeros están el divergente y el asimilador y, entre los segundos, el convergente y el acomodador.

De acuerdo con la hipótesis de trabajo de esta investigación se presupuso que aquellos sujetos con estilos de aprendizaje con rasgos cognitivos reflexivos tendrían mejores resultados en su competencia argumentativa escrita en español y en inglés, es decir, los divergentes y los asimiladores. En sus investigaciones, Álvarez, Villardón y Yániz (2005) han encontrado que los sujetos de estilos teórico (asimilador) y reflexivo (divergente) presentan una mejor actitud y predisposición hacia la escritura, y, por ende, una mejor calidad en sus textos, mientras que los de estilo pragmático (convergente), al interesarse más en la utilidad reflexiva de la escritura y los de estilo activo (acomodador), en la utilidad comunicativa de la misma, dan menos importancia a sus aspectos formales, lo cual reduce su calidad textual.

Por otra parte, en el campo del bilingüismo ha habido suficiente evidencia de las ventajas cognitivas que este fenómeno psicosocial aporta al sujeto bilingüe, entre ellas el pensamiento divergente, la creatividad y la flexibilidad cognitiva (Scott, 1973; Carringer 1974), características del estilo de aprendizaje divergente. Por ello, podría esperarse una preferencia mayoritaria por el estilo de aprendizaje divergente (EAD) en los sujetos en formación bilingüe, estilo que, según Chartier (2003), Kolb ha encontrado predominante en los estudiantes de Ciencias Humanas. Podría esperarse entonces que los sujetos con EAD tuvieran un mejor desempeño en su competencia argumentativa escrita bilingüe, ya que para lograr textos con una superestructura coherente, de naturaleza argumentativa, que desarrollen un tema y una tesis (macroestructura) soportados en argumentos variados, creativos y cohesionados (microestructura), se requieren habilidades lingüísticas y metalingüísticas de alto nivel, capacidad de reflexión, análisis, síntesis, concreción, creatividad, flexibilidad. En efecto, este tipo de texto

argumentativo se logró, si bien con algunas dificultades, en los sujetos con CAEB balanceada o no balanceada de desempeño sobresaliente y aceptable que presentaron un EAD, estilo que resultó mayoritario en la muestra (72.3%). Tales características de la argumentación encajan en los rasgos cognitivos del sujeto con EAD, el cual combina la experiencia concreta y la observación reflexiva, genera fácilmente ideas, es creativo, emotivo, intuitivo, propone diferentes enfoques y soluciones a un problema, analogías, pensamiento estructurado (mapas conceptuales, esquemas, etc.).

Como se aprecia en la Tabla 34, de las 94 cartas petitorias escritas (47 en español y 47 en inglés), el 72.2% obtuvo una calificación de su estructura textual argumentativa entre aceptable y sobresaliente. Como se predijo en la hipótesis de trabajo, resalta que los sujetos divergentes, estilo mayoritario identificado, fueron los que más contribuyeron a escribir cartas de calidad entre aceptable y sobresaliente (53.2% de las cartas), seguidos de los acomodadores (10.7% de las cartas), los asimiladores (7.5% de las cartas) y los convergentes (1.1% de las cartas).

Tabla 34. Distribución porcentual de sujetos en los estilos de aprendizaje de Kolb en relación con el rango de desempeño de los textos argumentativos.

# de sujetos por estilo de aprendizaje	Porcentaje de sujetos por EA	% cartas con calidad textual	
		Aceptable y sobresaliente	Deficiente
34 divergentes	72.34%	53.2	19.1
7 acomodadores	14.89%	10.7	4.2
5 asimiladores	10.63%	7.5	3.1
1 convergente	2.12%	1.1	1.1
% de totales	100%	72,5%	27.5%

En este sentido, la relación planteada en la hipótesis de trabajo entre, por un lado, estilo de aprendizaje y competencia argumentativa escrita bilingüe, y por otro lado, entre estilo de aprendizaje de rasgos reflexivos y mejor desempeño en la

producción argumentativa escrita bilingüe, fue probada. Además de que el valor $p= 0,0093$ mostró una relación significativa en términos estadísticos; mayoritariamente el estilo de aprendizaje preferencial fue el divergente (72,5% de sujetos), como se esperaba. Dado que una de las dos habilidades de aprendizaje dominantes del divergente es la reflexión, se esperaba que los sujetos divergentes produjeran los mejores textos, puesto que la reflexión constituye una habilidad cognitiva básica para argumentar.

El hecho de que los sujetos divergentes hayan producido también 19.1% de textos cuya calidad argumentativa fue deficiente no invalida la hipótesis de trabajo, puesto que, si bien los estilos de aprendizaje pueden influir en las habilidades cognitivas, lingüísticas, metalingüísticas que juegan papel relevante en la configuración textual de los sujetos, no se puede desconocer la posible incidencia de otros factores, entre ellos la personalidad, el dominio de las lenguas y de las especificidades de las tipologías textuales, el tipo de intervención pedagógica a la que hayan estado expuestos en su formación bilingüe, la cultura.

Los cinco sujetos asimiladores (10.6% de la muestra), estilo de aprendizaje caracterizado por altos niveles de habilidades de aprendizaje reflexivas, tuvieron el desempeño argumentativo escrito bilingüe que se esperaba en la hipótesis de trabajo, si bien como subgrupo los acomodadores tuvieron un comportamiento textual ligeramente mejor que los asimiladores. Los sujetos asimiladores produjeron un 7.5 de textos calificados entre aceptables y sobresalientes y sólo un 3.1% de textos deficientes. Los sujetos acomodadores (14,8% de la muestra) escribieron un 10.7 de textos calificados como aceptables y sobresalientes y un 4.2% de textos deficientes.

La preeminencia del estilo divergente en esta investigación confirma la tendencia mayoritaria evidenciada en los estudios de Kolb (citado en Chartier, 2003) de preferencia de dicho estilo entre los estudiantes de ciencias humanas. Tal tendencia a los estilos reflexivos ha sido corroborada en investigaciones que han

utilizado marcos referenciales de otros modelos de estilos de aprendizaje, como la realizada por Loaiza y Guevara (2012) quienes, aplicando el modelo de Felder y Silvermann (1988), encuentran preferencias por estilos de aprendizaje de rasgos cognitivos reflexivos en un 60% de una muestra de estudiantes colombianos en formación bilingüe. Los autores cotejan este diagnóstico con los resultados de la aplicación del cuestionario de dominancia cerebral de Herrmann (1996) a la misma muestra y confirman que un 76.4% de los estudiantes presenta una preferencia neta, es decir fuerte, por el estilo cortical izquierdo (CI), que presenta rasgos reflexivos, lógicos y analíticos. De igual modo, Messakimove (2009) identifica, aplicando el cuestionario de creencias de Horwitz (1999), a una muestra de estudiantes gaboneses de español lengua extranjera, preferencias por el estilo de aprendizaje analítico, al igual que Tabanlıoglu (2003), quien, mediante el PLSPQ de Reid (1987), diagnostica en un grupo de estudiantes turcos de inglés la preferencia por los estilos de aprendizaje auditivo (47%) e individual (38%), ambos asociados a características de reflexividad en el aprendizaje. En esa misma vía, Hernández halla predominio del estilo independiente de campo, asociado a estilo reflexivos y analíticos, en una muestra de estudiantes mejicanos de inglés de pregrado. Dicha tendencia a desarrollar unos estilos de aprendizaje más reflexivos y analíticos se consolida en adultos jóvenes acorde con el pensamiento lógico formal necesario para el desarrollo de habilidades lingüísticas y metalingüísticas en ambientes de formación bilingüe, en especial para el aprendizaje de las actividades bilingües.

No obstante, otras investigaciones han encontrado la preminencia de los estilos activos y pragmáticos en estudiantes de lenguas extranjeras, lo cual mostraría la versatilidad del ser humano y sus diferencias individuales, soporte conceptual de la psicología y la pedagogía diferenciales. Apoyan estos resultados estudios tales como los de Loaiza, Cancino y Zapata, 2009, quienes, mediante la aplicación del cuestionario ISALEM a una muestra de estudiantes colombianos, encontró la preferencia mayoritaria (40%) del estilo intuitivo-pragmático frente a un 26.3% del estilo metódico-reflexivo, un 19.3% del estilo metódico-pragmático y un 14% del

estilo intuitivo-reflexivo. Manzano e Hidalgo (2009), mediante el cuestionario CHAEA, también corroboran esta tendencia al hallar en una muestra de estudiantes españoles de lenguas extranjeras un alto predominio del estilo pragmático, seguido por el activo. De igual manera, los confirman Mendoza y Pardo (2011), quienes hallan predominio del estilo kinestésico (43,5 %), asociado a los rasgos cognitivos activos. Asimismo, Naserieh y Anani Sarab (2013) encontraron, mediante el PLSPQ de Reid (1987), la preferencia por el estilo kinestésico en estudiantes iraníes de inglés de posgrado. Esta tendencia en los estudiantes de lenguas extranjeras hacia estilos kinestésicos, pragmáticos o activos resaltaría la importancia de ambientes de aprendizaje interaccionales y experienciales para el desarrollo general de la competencia cognoscitiva (Vygotsky, 1979) y de la competencia comunicativa del adulto en formación bilingüe.

La incidencia de los estilos de aprendizaje detectados en la muestra de estudiantes en formación bilingüe sobre su competencia argumentativa escrita bilingüe, en términos de las elecciones discursivas y lingüísticas que hacen bajo el influjo de los rasgos cognitivos y afectivos asociados a cada estilo de aprendizaje, se observa en los ejemplos presentados a continuación.

7.3.1.1 La competencia argumentativa escrita bilingüe: elecciones discursivas y lingüísticas de acuerdo con el estilo de aprendizaje

La lectura de las cartas petitorias permitió identificar en el discurso y lenguaje empleados algunos de los rasgos cognitivos que caracterizan a los estilos de aprendizaje divergente, acomodador y asimilador, de mayor presencia en la muestra, como se presenta en las siguientes secciones del presente apartado.

7.3.1.1.1 La competencia argumentativa escrita bilingüe y el estilo de aprendizaje divergente

En general, los 34 sujetos divergentes de la muestra redactaron cartas petitorias con un promedio de 183 palabras en español y 202 en inglés, es decir que escribieron textos ligeramente más extensos en inglés que en español, constante que se observó en los sujetos, independientemente de su estilo de aprendizaje.

En términos globales, de los 34 sujetos divergentes de la muestra el 76% logró argumentar de manera más puntual y concreta. A diferencia de los asimiladores, que utilizan más la modelización asertiva y, de los acomodadores, que emplean más la modalización apreciativa, los divergentes recurren también, aunque con menor intensidad y menos retóricamente a la modalización apreciativa como mecanismo de argumentación. Alejándose de los argumentos comunes esgrimidos por la totalidad de la muestra, un 47% de los divergentes expresó argumentos diferentes de mayor creatividad, entre ellos, el derecho del animal como ser vivo a una vida digna y a pertenecer a un entorno natural, en especial los perros viejos; la posibilidad de utilizar a los perros callejeros de la universidad en la seguridad del campus; la amistad entre el perro y el hombre; la situación de los perros callejeros como resultado de una comunidad insensible que los abandona; la pertenencia de los perros a la familia unquindiana; la crueldad y maltrato de que son víctimas los animales; su condición de animal doméstico apto para vivir con el hombre; la universidad como refugio transitorio mientras los perros se dan en adopción; su condición de seres que Dios ha creado para nuestra compañía.

Por otra parte, de los 68 textos escritos por los 34 sujetos divergentes (72% de la muestra), 73% resultaron entre aceptables y sobresalientes, mientras que sólo el 26% de los textos resultaron deficientes. Aun así, en su gran mayoría, los sujetos divergentes tuvieron dificultades para seguir los cánones discursivos del género epistolar, ya que escribieron, en ambas lenguas, textos de un bloque único

(55.8%), o de dos párrafos, uno extenso y otro corto como cierre de la carta (11.7%), o escribieron en bloque en una de las dos lenguas (5.8%). Sólo el 14.7% siguió la disposición gráfica del formato del género discursivo epistolar tanto en inglés como en español. Asimismo, no marcaron claramente su intención comunicativa (61%), ya que en ocasiones no identificaron al enunciatario ni su cargo, o no utilizaron fórmulas de cortesía; o en ocasiones no asumieron su voz autoral mediante su identificación ni firma (17.6%). Sólo el 23% siguió completamente el formato de la carta petitoria en ambas lenguas. Esto mostraría una inclinación de los divergentes de la muestra a tener más en cuenta la estructura textual de la tipología argumentativa que las particularidades discursivas del género epistolar, lo cual sugeriría su interés más por el contenido que por la forma, tal vez bajo la influencia de sus rasgos cognitivos de reflexividad y concreción enfocados más al desarrollo del tema de la tarea de escritura que a las circunstancias comunicativas contextuales.

A manera de ejemplo, se analizarán las cartas petitorias escritas (Anexo 11) por un sujeto divergente, cuyas habilidades de aprendizaje dominantes son la experiencia concreta (*el sentir*), y la observación reflexiva (*el observar y reflexionar*). El sujeto plasma estos rasgos cognitivos en las decisiones lingüísticas y discursivas asumidas en el texto argumentativo en español e inglés

En primer lugar, su habilidad de aprendizaje centrada en la experiencia concreta se refleja en el hecho que, tanto en español como en inglés, el sujeto configura su argumentación a partir de su experiencia vital como miembro de la comunidad universitaria, en este caso como estudiante. Por ello, en el texto, imprime su voz autoral en la primera persona del singular, en español, apoyándose también, en el texto en inglés, en la primera persona del plural a fin de reforzar la fuerza argumentativa (*yo, I, we, us*). Guiado por su contexto experiencial inmediato, defiende su tesis, de manera creativa, apoyándose en variados argumentos sustentados en hechos locales circunscritos al entorno universitario: los perros no han atacado a ningún miembro de la universidad; el amplio espacio de la

institución permite la permanencia de estos animales; los estudiantes consiguen los recursos para mantenerlos y cuidarlos; los perros correrían peligro en la calle. Se observa entonces que el sujeto, enmarcado cognitivamente en su sentir y en su experiencia concreta, difícilmente recurre a marcos conceptuales generales que le ayuden a validar su tesis con argumentos de autoridad, ejemplos, analogías, etc., lo cual podría contribuir a aumentar la fuerza argumentativa del texto.

Por otra parte, la segunda característica cognitiva del divergente, su habilidad de aprendizaje basada en la reflexión, se aprecia lingüísticamente en la escogencia de términos tales como *opinión/opinion, razones/reasons, motivos, argumentos, conocer/know, pensar/think, decidir y creer*, los cuales se relacionan más con el pensar y reflexionar que con el sentir. Tal reflexividad se evidencia también en el uso consistente de marcadores de orden y conectores lógicos argumentativos, lo que permite, en inglés y en español, un texto más cohesionado en términos lingüísticos en comparación con la carta escrita por un sujeto acomodador (Anexo 12) , que valora más la utilidad práctica de la escritura que su aspectos formales.

De igual manera, el énfasis en la reflexión se manifiesta en el texto en español y en inglés en el mayor uso de la modalización asertiva, que se prefiere frente a la modalización apreciativa, lo que indicaría una menor implicación emotiva del sujeto:

“... la estadía de los perros no afecta en ningún aspecto a la comunidad universitaria.../”(they) are not affecting our health, learning process or any of the activities we do within the university”;
“...Hasta ahora, no se ha presentado ningún caso en el que una o más personas hayan salido afectadas por culpa de estos animales.../There is no case in which a student, teacher or any worker, had been affected, in a bad way, by a dog”; “...no hay razones por las cuales no se deban mantener estos animales a nuestro alrededor.../ the dogs should be stay here in the university as they do not represent any danger for the university community in terms of security of health”.

Si bien los textos en español y en inglés comparten en general las reflexiones que se plantearon, para la relación entre el estilo de aprendizaje del sujeto escritor y sus decisiones lingüísticas y pragmáticas textuales, algunas diferencias tienen lugar:

- En inglés, el sujeto usa más la modalización apreciativa para expresar juicios de valor a través de adjetivos calificativos y determinativos, adverbios, etc., lo cual refleja su subjetividad frente a los contenidos expresados y una mayor implicación emotiva, rasgo cognitivo de los divergentes, que, de paso, busca impactar la sensibilidad del enunciatario:

...they are not **dangerous**...; ...there are **many students** who are **comfortable** having dogs in the Alma Mater...; ... they are **homeless**...; It would be **worse**...

- En español el sujeto esboza argumentos más generales, recurriendo a los hiperónimos, mientras que en inglés, para aumentar la fuerza argumentativa, lexicalmente es más específico y detallado, lo cual implica un mayor nivel lingüístico y metalingüístico. Así, el hiperónimo “aspecto” es desglosado en inglés con los términos *health, learning process or any of the activities...*, y el hiperónimo “personas” se especifica con los términos *student, teacher or any worker...*, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

“...la estadía de los perros no afecta en **ningún aspecto** a la comunidad universitaria...”/
(they) are not affecting **our health, learning process or any of the activities** we do within the university”.

“...no se ha presentado ningún caso en el que **una o más personas**...”/...there is no any case in which **a student, teacher or any worker**...

Igualmente en inglés el sujeto cuida más el formato discursivo y el nivel notacional que en español, lo cual se observa en la falta de firma en español, indicando talvez una menor responsabilidad de sus argumentos. Asimismo en inglés utiliza la sangría y los párrafos son un poco más cortos que en español.

Estas variaciones lingüísticas y discursivas del sujeto divergente en su competencia argumentativa escrita bilingüe sugerirían que las dos habilidades de aprendizaje que caracterizan un estilo, en este caso el divergente (aprender mediante el sentir y mediante la reflexión), no sólo involucran la cognición. Otros factores externos pueden incidir en una orientación más (o menos) sensorial o reflexiva, que configure de manera diferencial la producción textual bilingüe del sujeto. Así, la naturaleza de la lengua escrita y los procesos de enseñanza de la argumentación podrían demandarle características cognitivas y afectivas diferentes a las que le proporciona su propio estilo de aprendizaje. En este sentido, la escritura argumentativa en inglés exige mayor concisión, concreción y un abordaje temático más directo y más racional que en español. De ahí, que la enseñanza de la escritura argumentativa en lengua extranjera implicaría al sujeto en formación bilingüe desplegar tales rasgos cognitivos para asegurar el éxito en tal tarea.

7.3.1.1.2 La competencia argumentativa escrita bilingüe y el estilo de aprendizaje acomodador

En términos generales, los siete sujetos acomodadores de la muestra (14.8%) redactaron cartas petitorias con promedio de 193 palabras en español y 229 en inglés, manteniendo la constante de mayor extensión en la escritura en inglés. Por otra parte, de los 14 textos escritos por los siete sujetos acomodadores el 71.4% obtuvo una calificación entre aceptable y sobresaliente y un 28.5% alcanzó un desempeño deficiente. En su mayoría, los sujetos no tuvieron en cuenta la disposición gráfica propia del género epistolar, puesto que redactaron en grandes bloques en ambas lenguas (71%), o en una sola lengua (14%), siendo sólo un 14% que respetó la disposición gráfica del género epistolar. El 42% definió, en ambas lenguas, las circunstancias comunicativas contextuales: datos espacio-temporales, enunciatario, enunciador, fórmulas de cortesía y firma. Un poco más de la mitad de los sujetos (57%) logró argumentar de manera puntual y concreta mientras que un 43%, al utilizar un lenguaje retórico y emotivo con rodeos y

mucha modalización apreciativa, disminuyó la expresión directa y puntual de las ideas.

A manera de ejemplo, se analizarán los textos escritos en español y en inglés (Anexo 12) por un sujeto de estilo de aprendizaje acomodador, cuyas habilidades de aprendizaje dominantes son la experiencia concreta (*el sentir*), y la experimentación activa (*el actuar*). El sujeto refleja estos rasgos cognitivos y afectivos en las decisiones lingüísticas y discursivas que toma a lo largo del texto argumentativo en español e inglés.

Es así como en la introducción en español, talvez obedeciendo a una de las características afectivas del estilo de aprendizaje acomodador --la impaciencia--, sin mayores preámbulos, y muy puntualmente, el sujeto precisa el objetivo de la carta:

El día de hoy me dirijo a usted con el fin de que escuche algunas ideas y propuestas acerca de la problemática que hay alrededor “de los perros de la Universidad”

En dicha introducción, para actualizar en el discurso escrito su intención comunicativa, el sujeto acomodador, respondiendo a su estilo de aprendizaje, busca que el enunciatario/lector se involucre también sensorialmente en la situación: “la vivencie”. Por ello, en términos pragmáticos, enfatiza el momento (el día de hoy) y precisa el enunciatario (usted); además de escoger el verbo “escuchar” que remite de inmediato al hecho físico de hablar (oralidad), no sólo de “ideas” sino de “propuestas”, en consonancia con el sentido práctico de este estilo de aprendizaje. Asimismo, la recurrencia a segmentos descriptivos y a la modalización (subrayados) como procedimientos argumentativos serían mecanismos para hacer tangible la situación y “tocar” la sensibilidad del enunciatario:

Como usted lo sabe, diariamente miles de estudiantes transitan en la Universidad, lo que permite que muchos perros sean vistos y quizás adoptados por los estudiantes.

De igual manera, la importancia que los acomodadores conceden a la relación con las personas motiva la recurrencia a marcadores discursivos y expresiones tales como: “Como usted sabe”, “Se preguntará (usted)”, “Pero no debería preocuparse”, “Quisiera agradecer el tiempo que se tomó para leer mi carta”, los cuales promueven un clima de confianza entre los interlocutores.

Por otra parte, en su sentido práctico –que busca la aplicación de la teoría más que teorizar– el sujeto acomodador cuestiona la decisión de las autoridades académicas a través de una analogía que hace un llamado a aplicar, para la solución de la problemática, los valores axiológicos que promulga la institución: “La Universidad promueve armonía y convivencia, por qué no aplicarla con los perros”.

Finalmente, el débil manejo de elementos cohesivos, en especial marcadores discursivos organizadores del discurso y conectores argumentativos, y algunos argumentos en los que se quiebra el hilo argumentativo, confirman el planteamiento de Álvarez, Villardón y Yániz (2005) en cuanto a que los sujetos de estilos de aprendizaje con rasgos dominantes activos valoran más la utilidad comunicativa de la escritura y dan menos importancia a los aspectos formales de la misma.

De manera general, estos rasgos discursivos y lingüísticos asociados al estilo de aprendizaje acomodador se conservan en la carta escrita en inglés por el mismo sujeto. No obstante, se aprecian algunas diferencias que muestran la flexibilidad adaptativa del sujeto, que despliega rasgos reflexivos frente a la tarea de argumentar que exige más racionalidad y análisis en el discurso:

- En las escogencias discursivas y lingüísticas de la introducción, se atenúan algunos rasgos cognitivos propios de quien aprende por experiencia concreta, es decir la inclinación hacia lo sensitivo. Ya aquí no se entra directamente al objetivo de la carta sino que previamente se explica la

situación. Igualmente, el sujeto ubica el léxico más en el discurso escrito, ya que reemplaza el verbo “escuchar” por el verbo “escribir”. Igualmente, utiliza verbos como *think* et *consider* y sustantivos tales como *ideas*, *thoughts* más cercanos a operaciones reflexivas, ausentes en la carta en español. Por otra parte, resalta el hecho que sólo busca “compartir” algunas *ideas* y *thoughts*; no utiliza la palabra “propuestas”, que remite al rasgo cognitivo de actuar, la cual sí utilizó en español :

That is why I am writing to you. I would like to share with you some thoughts and ideas about how positive is to keep the dogs in the University.

- En la modalización en inglés se reduce la fuerza argumentativa inducida por la modalización; ya no se habla de “miles de estudiantes” sino de *hundreds of people*, de “muchos perros” sino simplemente *the dogs*.
- El sujeto hace un mejor uso de elementos cohesivos (marcadores de orden, conectores argumentativos) y en general los argumentos están mejor organizados y expresados de manera más directa que en la carta en español.
- Los marcadores discursivos (“Como usted sabe”, se preguntará [usted], “Quisiera agradecerle...”), que el sujeto utilizó en español para resaltar la relación con las personas, característica del estilo de aprendizaje acomodador, también se reducen en inglés, desapareciendo en algunos párrafos. Asimismo, en español es más cortes que en inglés, ya que sólo en esa lengua utiliza fórmulas de salutación y de despedida. En inglés cuida más el nivel notacional, marcando más la sangría, lo que tal vez asuma como signo de mayor formalidad. De esta manera, el sujeto asumiría ciertos rasgos cognitivos más cercanos a los estilos convergente y asimilador, los cuales conceden menos importancia a la relación con las personas.

Estas decisiones lingüísticas y pragmáticas podrían estar influenciadas por el estilo discursivo más sobrio y menos emotivo que se emplea en las cartas, en

particular formales, en la cultura anglosajona. Esto indicaría que la escritura de los sujetos puede ser permeada por rasgos de otros estilos de aprendizaje, gracias a la flexibilidad cognitiva de su cerebro bilingüe y a las restricciones dictadas por las diferencias culturales bilingües. E igualmente confirman el principio de que los estilos de aprendizaje son flexibles y no taxativos (Alonso et al. 1997).

7.3.1.1.3 La competencia argumentativa escrita bilingüe y el estilo de aprendizaje asimilador

Las cartas petitorias escritas por los cinco sujetos asimiladores tuvieron un promedio de 171 palabras en español y 218 en inglés. El 80% escribió textos en un bloque único o en un párrafo extenso y uno muy breve a manera de cierre de la carta mientras que sólo un 20% siguió la disposición gráfica del género epistolar. Sólo 40% precisó su intención comunicativa al identificar las circunstancias espacio-temporales y los interlocutores, al utilizar las fórmulas de cortesía y al reforzar su voz autoral mediante su firma. Un 40% argumentó de manera puntual y precisa y un 60% utilizó la subordinación frecuente, las descripciones y explicaciones que redujeron la expresión directa de las ideas y, por ende, su comprensión. El 80% de los cinco sujetos expresó al menos un argumento diferente a los esbozados comúnmente en los textos, por ejemplo, razones de responsabilidad social, de derecho a un ambiente sano, de igualdad entre seres humanos y demás animales, de valores morales, entre otros. De los 10 textos escritos por los cinco sujetos asimiladores, 70% alcanzaron niveles de calidad argumentativa entre aceptable y sobresaliente y un 30%, deficiente.

El sujeto asimilador, al apoyar cognitivamente su aprendizaje en habilidades basadas en la conceptualización abstracta y la observación reflexiva, tiene en cuenta una amplia gama de informaciones al abordar un tema y ponerla en forma lógica en sus producciones textuales. Tal característica cognitiva orienta un rasgo afectivo propio de los asimiladores: el mayor énfasis en las ideas y menos en el contacto con las personas. Estas características de aprendizaje se plasman en las

escogencias discursivas y lingüísticas que efectuó un sujeto asimilador en sus cartas petitorias (Anexo 13), cuyo ejemplo se presenta a continuación.

En primer lugar, su menor interés por las personas se observa en el hecho de no especificar ciertos elementos que marcan la intención comunicativa del escritor. Por ejemplo, en la carta en español utiliza sólo el hiperónimo “a la parte administrativa” para dirigirse al enunciatario, sin precisar nombre ni cargo. En inglés sólo puntualiza el cargo del enunciatario (*Chancellor of Universidad...*) y, en ambas cartas, no asume su papel de enunciatario mediante su nombre y firma. Tampoco emplea fórmulas de cortesía para cerrar la carta. Además, la disposición gráfica del texto de la carta puede considerarse una violación discursiva del género epistolar, pues está escrito en un solo bloque, más extenso en inglés que en español.

En segundo lugar, muy acorde con las características cognitivas de un estilo inclinado a lo teórico, abstracto y reflexivo y menos a lo emotivo, en la carta en español construye su argumentación a partir de diferentes razones puntuales, tajantes y planas sin recurrir mucho a la modalización apreciativa adjetivada como mecanismo retórico para lograr la adhesión del enunciatario, como lo hace el sujeto acomodador. Se limita más bien a sustentar sus argumentos en hechos, ya sean “reales” para su experiencia como estudiante, o hipotéticos, como se aprecia en los ejemplos siguientes.

“Pienso que los animales, así como nosotros, tienen derecho a un buen bienestar, y eso se relaciona con lugar, alimentación y salud.”

“Es preferible que estén dentro del campus universitario a que estén en las calles, en donde pueden ser más vulnerables.”

“Los gastos para el sustento de estos corren por cuenta de los estudiantes que en algún momento decidieron estar a cargo de ellos.”

“Ahora, si se trata de la salud y los problemas de estaque los perros representarían para la comunidad universitaria, tengo por enterado que periódicamente reciben las vacunas

Por su parte, en la carta en inglés, se acentúan sus rasgos abstractos y reflexivos, ya que hay un aumento considerable de la información y de la cantidad de argumentos y contrargumentos que soportan su tesis, pues contempla razones que no incluyó en la carta en español. De cierta manera, en términos discursivos, este hecho podría considerarse una trasgresión a los cánones culturales de una carta, en la que el diálogo con el interlocutor requiere de pausas representadas por los espacios interlineales. Se genera, así, a nivel notacional, un texto extenso y algo recargado por la subordinación y coordinación sintáctica marcada por comas y puntos y coma, como se evidencia en el recuadro siguiente.

They do not have a good environment living outside (and I am not saying that the environment in the institution is the best for them, but at least, better) because they do not receive a good treatment from people; also, there are more diseases outside for them, and it makes them be more dangerous for people. Another problem of being in the streets, is that when it rains, or it is too hot, they cannot have a space to be asafe because most of the people do not like dogs on the sidewalk, garden, and so on. Differently, they are protected here in different aspects: they have food, they have assistance from veterinarians, and have spaces to be protected from the bad conditions of weather; and everything is paid by the students who are in charge of them, so the University Administration does not have to pay for anything.

A manera de síntesis, de las características y elecciones lingüísticas y discursivas que hicieron los sujetos del estudio en sus cartas petitorias de acuerdo con sus estilos de aprendizaje preferenciales se presentan la Tabla 35, la cual ilustra los tres estilos representativos en los sujetos de la muestra

Tabla 35. Síntesis de características de los estilos de aprendizaje representativos de los sujetos de la muestra con relación a la competencia argumentativa escrita bilingüe.

EA	Formato discursivo	Concreción argumentativa	Creatividad argumentativa	Comparación L1 –L2
DIVERGENTE	<ul style="list-style-type: none"> Se enfocan más en el contenido que en la forma: <ul style="list-style-type: none"> ➤ texto en bloque único o en dos párrafos (67%). ➤ No marcan claramente la intención comunicativa (61%). 	<ul style="list-style-type: none"> Recurren más a la modalización asertiva que a la apreciativa (76%). Utilizan más los sustantivos y verbos relacionados con el pensar y reflexionar que con el sentir. Uso consistente de marcadores de orden y conectores lógicos argumentativos. 	<p>Proponen más argumentos diferentes a los comunes (47%).</p>	<ul style="list-style-type: none"> En algunas cartas en inglés prevalece el EAD por encima del rigor de la LE (mayor uso de la modalización apreciativa, juicios de valor mediante adjetivos calificativos y determinativos, adverbios). Mayor implicación emotiva en español, rasgo cognitivo de los divergentes. Mientras en español se esbozan argumentos más generales (hiperónimos), en inglés el léxico es más específico (el término “aspecto” es desglosado con <i>health, learning process or any of the activities...</i>, “personas” se especifica con los términos <i>student, teacher or any worker...</i>
ACOMODADOR	<ul style="list-style-type: none"> Texto en grandes bloques en ambas lenguas (71%). No marcan claramente la intención comunicativa (58%). 	<ul style="list-style-type: none"> 57% logró argumentar de manera puntual y concreta. 43%, al utilizar un lenguaje retórico y emotivo con rodeos y mucha modalización apreciativa, disminuyó la expresión directa y puntual de las ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> Involucran sensorialmente al enunciatario en la situación: <ul style="list-style-type: none"> ➤ enfatiza el momento (el día de hoy) ➤ enfatiza en el enunciatario (usted) ➤ usa verbos que remiten a la oralidad (escuchar), ➤ no habla sólo de “ideas” sino de “propuestas” (sentido práctico de este estilo de aprendizaje). Uso frecuente de la descripción y la modalización apreciativa. Enfatizan la relación con las personas (marcadores discursivos “Como usted sabe”, “Se preguntará”, “Pero no debería preocuparse”). 	<p>En inglés:</p> <ul style="list-style-type: none"> En algunas escogencias discursivas y lingüísticas, se atenúan algunos rasgos cognitivos (lo sensitivo). El léxico se ubica más en el discurso escrito: escribir por escuchar Uso de términos cercanos a la reflexividad: <i>think, consider, ideas, thoughts</i>. Mejor uso de elementos cohesivos (marcadores de orden, conectores argumentativos) Los argumentos están mejor organizados y expresados de manera más directa que en la carta en español. Menor importancia a la relación con las personas (desaparecen “usted sabe”, “se preguntará”).

			<ul style="list-style-type: none"> • Débil manejo de elementos cohesivos (marcadores discursivos organizadores del discurso y conectores argumentativos). • Valoran más la utilidad comunicativa de la escritura que sus aspectos formales 	
ASIMILADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Escriben textos en bloque único o en párrafos extensos • Violan la disposición gráfica del género epistolar (80%). • No precisan su intención comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Carencia de circunstancias espacio-temporales, enunciatario, fórmulas de cortesía, voz autoral (firma). 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizan con frecuencia mecanismos que reducen la expresión directa de las ideas <ul style="list-style-type: none"> ➢ Subordinación gramatical ➢ Descripciones ➢ Explicaciones ➢ Repeticiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresan al menos un argumento diferente a los esbozados comúnmente en los textos . • Proporcionan mucha información en el texto. • Mayor énfasis en las ideas y menos en el contacto con las personas (hiperónimos “a la parte administrativa”), ausencia de enunciador y firma, descortesía (no saludos). • Razones puntuales, tajantes y planas sin recurrir mucho a la modalización apreciativa adjetivada. 	<p>En inglés acentúan sus rasgos abstractos y reflexivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de información • Aumento del número de argumentos y contrargumentos (contempla razones que no incluyó en la carta en español).

En conclusión, los planteamientos antes expuestos, derivados de la relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe, muestran las siguientes tendencias generales:

- Los sujetos con estilo de aprendizaje divergente, como subgrupo, fueron los que más contribuyeron a escribir cartas petitorias de mejor calidad textual (aceptable y sobresaliente), tal como se había predicho en la hipótesis de trabajo.
- Si bien, como subgrupo, los asimiladores fueron ligeramente superados en el porcentaje de cartas petitorias de calidad textual aceptable y sobresaliente por parte de los acomodadores, también lograron mayor

porcentaje de textos aceptables y sobresalientes que deficientes, como se estableció en la hipótesis de trabajo.

- Los sujetos acomodadores escribieron los textos más extensos: con un promedio de 211 palabras (193 en LM y 229 en LE); seguidos de los asimiladores con un promedio de 194 palabras (193 en LM y 218 en LE); y de los divergentes con un promedio de 192 (183 en LM y 202 en LE).
- Destaca que los sujetos, independientemente de su estilo de aprendizaje, logran textos más extensos en inglés que en español. De entrada, se podría esperar que escribieran textos más extensos en su lengua materna, lo cual no sucede, tal vez porque estén más expuestos a la lengua extranjera en su carrera dado que el plan de estudios de la licenciatura en lenguas modernas cuenta con más espacios académicos en inglés que en español. Este hecho podría confirmarse con los resultados de la ficha de información general bilingüe, los cuales evidencian que los sujetos, en un 91.4%, consideran más alta la frecuencia de la práctica escrita en inglés que en español (55.3%) a lo largo de la carrera.
- Los sujetos que logran argumentar de manera más puntual y concreta son los divergentes (76%), seguidos por los acomodadores (57%) y los asimiladores (40%). Tal resultado podría asociarse con el hecho de que fueron justamente los divergentes quienes escribieron textos menos extensos.
- Los sujetos asimiladores (en un 80%) resultaron ser los que menos guardaron la disposición gráfica del género discursivo epistolar, seguido de los acomodadores (71%) y los divergentes (67.5%), organizando el texto en un bloque único o en dos párrafos. De igual manera, fueron los divergentes (61%) y los asimiladores (60%), los que menos marcaron la intención comunicativa de la carta petitoria, ya que en ocasiones no identificaron a los interlocutores o ignoraron las fórmulas de cortesía, entre otros aspectos pragmáticos propios del género discursivo epistolar. Este hecho indicaría que los sujetos asimiladores y divergentes, influenciados por los rasgos cognitivos de estilos que tienden a la reflexividad y a lo teórico, estarían

más interesados en desarrollar la estructura argumentativa (tesis, argumentos, conclusión) y los contenidos temáticos de la tarea de escritura y menos en traducir en formas lingüísticas y pragmáticas los aspectos discursivos de la carta petitoria.

- Los sujetos divergentes, subgrupo mayoritario en la muestra, son los que más se alejaron de los argumentos de mayor recurrencia en los textos, mostrando mayor creatividad en la argumentación.

7.3.2 La organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe

La segunda hipótesis de trabajo de esta tesis doctoral predecía que los sujetos con organización cognitiva coordinada lograrían un mayor desempeño en la estructura textual argumentativa escrita que los compuestos y los subordinados. Sin embargo, la prueba de hipótesis, mediante un test de independencia (chi cuadrada) no arrojó una relación significativa al respecto (valor $p= 0,4378$), puesto que no se halló relación significativa entre la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe.

El hecho de que los sujetos subordinados (10) hubiesen obtenido en un promedio de 76%% un desempeño de la CAEB entre aceptable y sobresaliente en sus dos lenguas, fuesen o no balanceados dejó sin piso la hipótesis. Ello sugeriría que, en tanto estrategias de comunicación, fenómenos de influencia interlingüística e intralingüística como la interferencia, la ignorancia en la restricción de la regla, la aplicación incompleta de la regla, o el remplazo de significado, las cuatro marcas de mayor presencia en el corpus, no impedirían que el sujeto argumentador lograse su cometido de defender una tesis en la lengua extranjera mediante razones soportadas en justificaciones, garantías, leyes de paso, analogías, etc. De ahí que, no obstante la presencia de marcas en sus textos, hubiesen obtenido una calificación sobresaliente o aceptable en la estructura textual. Al parecer, una inadecuación morfosintáctica o lexical no estaría por encima del sentido general

del texto ni impediría al lector identificar las proposiciones, macroproposiciones o la macroestructura textual. Igualmente no le impediría utilizar el esquema superestructural para actualizar su intención comunicativa en un determinado género discursivo, en este caso la carta petitoria.

Si se analiza, en el ejemplo 11, una carta escrita por un sujeto subordinado y calificada con un nivel de desempeño sobresaliente, se evidencia que el sujeto argumentador cumple con la intencionalidad argumentativa de la carta petitoria, independientemente de las inadecuaciones lexicales y morfosintácticas en las que haya incurrido:

Ejemplo 11. Relación OCB y CAEB

CC	University of Quindio Sr. Rector of University of Quindio Armenia, Quindio October 21st, 2014
AIR	<p>Since many years ago, “dogs in University” has become a problem. Many teachers, even some students are not agree with the idea of having dogs in the Alma Mater. That is why I am writing to you. I would like to share with you some thought and ideas about how positive is to keep the dogs in the University.</p>
IFL	<p>First of all, I think that the University is the perfect place to find a good home to the dogs. Every day hundreds of people stay at the University, so that it is a great opportunity for people know the dogs and maybe adopte them. All this means that the University will not have the dogs forever, it will just be a place where dogs would stay until they get a real home.</p>
TFL	
IFL	
RS	
AIR-IFL	
AIR	<p>In addition, many people think about the costs of having the dogs at University because of the food and others, but it is not a real problem because the University does not have to pay anything.</p>
IFL	<p>Many students and even teachers give money in order to help the dogs, it means that this people buy the food and take care of the dogs when they are sick. So if this situation is an issue of money, it is not an excuse.</p>
AIR	<p>Moreover, I think that you should to consider that the dogs are a part of the University right now. Almost all the people who be in the University love animals and try to take care of them. Some dogs have been here many years; it means the University is their home. That is why the dogs could be useful for University security.</p>
IFL	<p>Finally, I would like to tell you again that you should consider all my ideas and thoughts about this problematic. This situation is not just a matter if following the rules, but also of taking care of animals in general terms.</p>
IFL	Firma estudiante Modern Language Student

Se observa que en la carta petitoria hay más de 15 marcas entre interlinguales e intralinguales; a pesar de las cuales, es posible apreciar que el sujeto ha sabido plasmar su intención comunicativa en el esquema superestructural argumentativo: tesis-argumentos-conclusión y en el formato discursivo epistolar. Asimismo, la tesis es defendida por diferentes argumentos, y se hacen propuestas de solución de la problemática a manera de conclusión. Es claro, en el ejemplo, que las marcas no afectarían el sentido general del texto ni su proceso argumentativo.

No obstante, como se planteó en la presentación de resultados ciertos atisbos muestran cierta tendencia a una relación positiva entre la organización cognitiva coordinada y un nivel de desempeño aceptable y sobresaliente en la competencia argumentativa escrita bilingüe, como se aprecia en la Tabla 36.

En primer lugar, entre los 24 sujetos con OCB compuesta, 54% tiene una CAEB balanceada y un 46% una CAEB no balanceada. 69% de los balanceados presenta un desempeño textual argumentativo escrito que oscila entre aceptable (54%) y sobresaliente (15%). Entre los compuestos no balanceados 81.8% revela un desempeño textual argumentativo en L2 entre aceptable (63%) y sobresaliente (18%), mientras que en L1, 54% obtuvo un desempeño entre aceptable (36%) y sobresaliente (18%).

En segundo lugar, entre los 13 sujetos con OCB coordinada, 77% presentó una CAEB balanceada y 23% una CAEB no balanceada. 80% de los balanceados alcanzó una CAEB entre aceptable (50%) y sobresaliente (30%). Por su parte, los coordinados no balanceados mostraron en un 66.6% un desempeño textual entre aceptable (33.3%) y sobresaliente (33.3%) en L2. En L1, el mayor desempeño fue deficiente en un 66%.

En tercer lugar, entre los 10 sujetos con OCB subordinada, 20% presentó una CAEB balanceada y un 80% una CAEB no balanceada. De estos últimos, 66% mostró una CAEB entre aceptable (33%) y sobresaliente (33%). Los no

balanceados revelaron en un 62,5% un desempeño textual entre aceptable (25%) y sobresaliente (37.5%) en L1, y 87.5% entre aceptable (62.5%) y sobresaliente (25%) en L2.

Tabla 36. Porcentaje de sujetos según la OCB en cada nivel de desempeño en la ETAEB balanceada y no balanceada.

OCB	ETAEB B	ETAEB NB	ETAEB B			ETAEB NB					
			S	A	D	Sobresaliente		Aceptable		Deficiente	
						L1	L2	L1	L2	L1	L2
Coordinados	77%	23%	30%	50%	20%		33.3%	33.3%	33.3%	66%	33.3%
Compuestos	54%	46%	15%	54%	31%	18%	18.2%	36%	63%	33.4%	18.2%
Subordinados	20%	80%	50%	50%		37.5%	25%	25%	62.5%	37,5%	12.5%

Estos resultados evidenciarían ciertas dinámicas en la relación OCB y CAEB:

- El hecho de que los sujetos con OCB coordinada y CAEB balanceada hayan obtenido, en un 80%, un nivel de desempeño textual entre aceptable y sobresaliente, podría sugerir que la OCB coordinada se relacionaría positivamente con la calidad del texto argumentativo. Igualmente, se podría decir que el balance entre las lenguas tiene mucho que ver con el papel que juega la lengua materna en la configuración del sujeto en formación bilingüe, como plantea Cummins (1983) en su hipótesis de la interdependencia lingüística, o como propone Baralo (2004) en el desarrollo de una competencia plurilingüística, en la cual los conocimientos lingüísticos de la L1 y la L2 se integrarían en un proceso de acomodación y asimilación de los nuevos conocimientos a los esquemas previos experienciales. En fin, una lengua materna sólida incidiría positivamente en los niveles que se puedan alcanzar en la segunda lengua, lo que no ocurriría si el sistema lingüístico de la L1 no estuviese consolidado. Asimismo, las ventajas cognitivas que ofrece el ser poseedor de una competencia plurilingüística, solo se manifestarían si el sujeto hubiese

alcanzado y sobrepasado el nivel mínimo o umbral de competencia en la segunda lengua, como asevera Cummins.

Por otra parte, una OCB coordinada consolidada, o en proceso de construcción, podría incidir en la calidad textual argumentativa escrita en cuanto que la disminución, no necesariamente desaparición, de las marcas interlingüales e intralingüales permitiría un mejor manejo de elementos lingüísticos y discursivos de la segunda lengua, en beneficio del proceso argumentativo. Flórez (2015:75) sostiene que si bien las interferencias pueden aparecer en cualquier tipo de OCB, “un mismo tipo de interferencia en un nivel subordinado de la lengua puede tener unos rasgos particulares, mientras que en un bilingüismo compuesto o coordinado algunos de estos rasgos habrán cambiado o evolucionado”. Es decir, que en un nivel subordinado, por ejemplo podría no haber elementos de enlace que conectaran las proposiciones de una oración compuesta, dificultad que pudiera desaparecer en un nivel coordinado, en un estadio de la interlengua en el que el sistema lingüístico de L2 lograra independizarse de la L1.

A diferencia del ejemplo anterior, el ejemplo 12, fragmento de una carta petitoria escrita por un sujeto subordinado con CAEB balanceada deficiente, evidencia algunas problemáticas que pueden surgir a partir de las múltiples marcas interlingüales e intralingüales que presenta el texto.

Ejemplo 12. Relación OCB y CAEB.

1	Chancellor of Universidad del Quindío, this time I'm writing you in order to let you
2	know the problem that dull us all the students that every time we came to study
3	we find out slum dogs surrounding all the places we walk to. The problem must be
4	fix because it is insane for everyone who assists to the University. In my personal
5	opinion I think it is not appropriate allowing these dogs walking around as if it
6	weren't a respectful place. Everyone has found at least one time with the pooh of
	these animals, something which is not comfortable.

En el párrafo se detectan diferentes marcas interlinguales (2 marcas en azul) e intralinguales (11 marcas en rojo) que a ratos distorsionan el mensaje y debilitan el proceso argumentativo, en los niveles semántico-lexical, pragmático y retórico. Así, en la línea 1, se observa una aplicación incompleta de la regla por omisión de la preposición *to*; en la línea 2 se reemplaza el significado de la palabra *dull* (aburrido) por el significado *entristecer* y dos marcas de ignorancia de la restricción de la regla por omisión de la preposición *to* y por tiempo verbal inapropiado (*came*). En la línea 3, se reemplaza el significado de encontrar (*find*) por *find out* (descubrir) y el de *stray dogs* (perros callejeros) por *parias* (*slumdogs*): En la línea 4 se presenta una aplicación incompleta de la regla en el aspecto morfológico del adjetivo (*fixed* en lugar de *fix*) y dos interferencias lingüísticas lexicales del español: *insano* traducido por *insane* (demente) y *assist to* (ayudar) en vez de *attend* (asistir). En la línea 5, se observa una hipótesis falsa en el uso del gerundio *walking*; en la 6, dos reemplazos de significado (*respectful* por *respectable* y *has found* por *has seen*) y el registro de lengua inapropiado, es decir coloquial, de la palabra *pooh* (excrement) en el contexto de una carta formal dirigida a una autoridad académica.

En una carta petitoria, de naturaleza argumentativa, en la cual las razones deben ser claras, precisas y contundentes, la elección de estructuras y palabras que no reflejen con fidelidad las intenciones y propósitos comunicativos del enunciador, a nivel de la microestructura, incidirán en la calidad de las proposiciones y, por ende, en la identificación de las macroproposiciones del texto por parte del lector. En palabras de Calsamiglia y Tuson, 2001: 82), el escritor, en “[e]l proceso de *textualización* ‘traduce’ los contenidos mentales en elementos de lengua, con lo que genera decisiones a nivel léxico semántico, morfosintáctico y ortográfico”. Por ello, difícilmente, el enunciatario lograría adherir a la tesis que presente el enunciador si la calidad deficitaria de los argumentos, en términos de la adecuación lingüística, sociolingüística y pragmática, dificultara su labor comprensiva.

Es preciso indicar que en la comunicación bilingüe cobra mayor importancia la consideración de las mencionadas autoras españolas en cuanto a que el nivel lexical es el más sensible al entorno cultural. En este sentido, las elecciones lexicales inapropiadas, o su falta de adecuación pragmática, en la segunda lengua podrían generar conflictos interculturales ocasionados por los remplazos de significado (marca intralingual) o por interferencias lexicales con la lengua materna (marca interlingual), que funcionan como intrusos semánticos en los enunciados, distorsionando el mensaje, como en el anterior fragmento los términos *slumdogs*, *insane*, *assist*, *respectful*, al igual que *pooh*, que no se corresponde con el contexto social formal en el cual se da el acto comunicativo epistolar. Como marca intralingual (66 ocurrencias), el remplazo de significado, que se origina en el desconocimiento del significado de una palabra, estuvo presente en los tres tipos de OCB (18 ocurrencias en promedio para los subordinados, 35 para los compuestos y 13 para los coordinados), siendo los subordinados quienes proporcionalmente recurrieron más a esta estrategia de comunicación para solucionar sus limitaciones de vocabulario. Cada subordinado hizo en promedio 1.8 remplazos de significado frente a 1.4 de los compuestos y 1 de los coordinados.

Asimismo, en el texto escrito que se genera en el contexto académico, caso de la carta petitoria que se utilizó como corpus en esta tesis doctoral, el nivel morfosintáctico es de gran relevancia. En particular, tratándose del texto argumentativo, que exige claridad, orden precisión y conexión de las ideas. En este sentido, en un estadio de interlengua subordinado, en donde la lengua materna direcciona en gran medida la producción en la segunda lengua, la tendencia es a mezclar los dos sistemas lingüísticos. De ahí, las frecuentes marcas interlinguales, específicamente las interferencias, que en este estudio fueron las más numerosas (202 ocurrencias) en los tres tipos de OCB: 26 los coordinados, 109 los compuestos y 67 los subordinados, siendo proporcionalmente los subordinados quienes más hicieron este tipo de marcas interlinguales (6.7 marcas promedio por sujeto frente a 4.5 para los compuestos y

2 para los coordinados). De igual modo, en el ejemplo antes dado, la omisión de la preposición *to*, la dificultad en las formas y tiempos verbales (*came, fix, walking*) constituyeron, en el aspecto morfosintáctico, marcas intralinguales por ignorancia de la restricción de la regla. Este tipo de marca, responsable de quiebres en la comprensión de los enunciados, fue la de mayor frecuencia entre las marcas intralinguales (115 ocurrencias) en los tres tipos de OCB (66 marcas promedio los compuestos, 26.5 los subordinados y 22.5 los coordinados), siendo más frecuentes en la OCB compuesta y de menor ocurrencia entre los coordinados. La mayor ocurrencia de esta marca intralingual entre los sujetos compuestos y no entre los subordinados, como se presentó en las marcas antes señaladas (interferencias, reemplazos de significado), tendría que ver con el hecho que, al encontrarse el sujeto compuesto en una etapa de aprendizaje más avanzado que el subordinado, arriesgaría mayores hipótesis de funcionamiento morfosintáctico de la propia lengua extranjera apoyándose menos en la lengua materna, reflejándose ello en la mayor cantidad de estas marcas. En consonancia con los dos ejemplos presentados, habría que decir que las marcas interlinguales e intralinguales afectarían el sentido general del texto y el esquema argumentativo si este no está bien consolidado mediante una tesis sólida y unos argumentos precisos que sustenten su defensa

A modo de conclusión de este apartado, se puede decir que si bien la relación entre la organización cognitiva y la competencia argumentativa escrita bilingüe-, no resultó estadísticamente significativa, la interpretación de los resultados lleva a afirmar que hay cierta tendencia hacia una relación positiva entre las dos variables. Esto se sustenta varios hechos: 1) Proporcionalmente, el mayor porcentaje de sujetos con un desempeño textual entre aceptable y sobresaliente en la CAEB se halla entre los coordinados (80% en los balanceados y 66% en su L2 entre los no balanceados). 2) Las menores frecuencias de ocurrencia de marcas interlinguales e intralinguales la obtuvieron los sujetos coordinados y, las mayores, los subordinados. Ello se relacionaría con un mejor desempeño argumentativo escrito de los coordinados, como se mostró en los resultados.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo final de la tesis doctoral, de recapitulación y proyección de la investigación, establece la manera como se respondió a la pregunta de investigación, al objetivo general y a las hipótesis que guiaron el estudio. Para ello se organiza en tres secciones: 1) conclusiones del estudio. 2) Impacto de la investigación. 3) proyecciones.

7.1 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

La ruta de investigación de este estudio doctoral, de enfoque cuantitativo y diseño no experimental transversal, se propuso, en el marco del bilingüismo individual en contexto escolar lingüísticamente mayoritario, responder a la pregunta que indagó sobre la relación entre los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras, la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe de estudiantes en formación bilingüe universitaria de cuarto semestre de licenciatura en lenguas modernas. En consonancia, el objetivo general que direccionó el proceso investigativo buscó examinar la relación entre los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras y la organización cognitiva bilingüe, con respecto a la competencia argumentativa escrita bilingüe, de una muestra de estudiantes en formación bilingüe universitaria de cuarto semestre de licenciatura en lenguas modernas de una universidad pública colombiana.

La revisión de la literatura, la estructuración del marco teórico, la experiencia investigativa y docente en el campo de la formación bilingüe en contexto escolar y la formación doctoral fundamentaron los dos supuestos sobre los cuales se basa esta tesis. En primer lugar, bajo un encuadre epistemológico soportado en los desarrollos de las ciencias sociales, cognitivas y del lenguaje, en particular la

psicolingüística y la psicología diferencial se hipotetizó que los estilos de aprendizaje, la organización cognitiva y la competencia argumentativa escrita bilingüe, en tanto variables asociadas con las diferencias individuales, guardan relación dado que las tres involucran, entre otros, procesos cognitivos, afectivos, psicosociales (H_1). Igualmente, se hipotetizó que los sujetos en formación bilingüe, cuyos estilos de aprendizaje presentaran características cognitivas reflexivas, analíticas y/o sintéticas alcanzarían una mejor competencia argumentativa escrita bilingüe en términos de la naturaleza argumentativa y la organización textual que aquellos sujetos que no presentaran tales rasgos cognitivos (H_2). Igualmente se predijo para la relación entre la organización cognitiva bilingüe coordinada y la competencia argumentativa escrita bilingüe (H_3).

Específicamente, se trataba de determinar si diferencias individuales, como los estilos de aprendizaje (EA) y la organización cognitiva bilingüe (OCB) se relacionaban con la competencia argumentativa escrita bilingüe (CAEB) español-inglés de sujetos en formación bilingüe en términos de:

- la presencia de fenómenos lingüísticos (lexicales, sintáctico-lexicales y pragmáticos) de carácter interlingual e intralingual, y
- la calidad de la estructura textual (superestructura, macroestructura y microestructura, Van Dijk, 1978).

Para responder entonces a la pregunta de investigación se llevó a cabo el diagnóstico de cada variable y, posteriormente mediante la prueba de la chi cuadrada, se relacionó la competencia argumentativa escrita bilingüe, en primer lugar con los estilos de aprendizaje y, en segundo lugar, con la organización cognitiva bilingüe.

Primeramente, el diagnóstico de estilos de aprendizaje, orientado por el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1976), arrojó el predominio del estilo divergente (72.3%), seguido por el *acomodador* (14.8%), el *asimilador* (10.6%) y el *convergente* (2.1%). La investigación en bilingüismo ha profundizado en el

examen de las ventajas cognitivas que ofrece la adquisición de más de una lengua, entre ellas el pensamiento divergente (Peal y Lambert, 1962; Pinto, 1993; Scott, 1973; Hakuta y Díaz, 1985; Cummins y Gulutsa, 1974, citados en Hamers y Blanc, 2000 y Galindo, 2009). Tal investigación ha extensamente probado que los bilingües superan a los monolingües en fluidez, flexibilidad, originalidad y complejidad, características del pensamiento divergente, asociadas a la habilidad para crear nuevos significados en diferentes contextos, escribir de manera creativa, etc. (Baker, 2001). De manera, que si el bilingüismo ofrece tales ventajas cognitivas y los sujetos de la muestra han estado inmersos en procesos de formación bilingüe durante la mayor parte de su escolaridad, es posible que hayan desarrollado este tipo de pensamiento, cuyas características coinciden con las que identifican el estilo de aprendizaje divergente en el modelo de Kolb, quien además encontró en sus investigaciones que dicho estilo era característico de los estudiantes de inglés (Kolb, 1993). Ello podría explicar el predominio de los sujetos divergentes en la muestra.

En segundo lugar, el diagnóstico de la organización cognitiva bilingüe, que se sustenta en la tipología propuesta por Weinreich (1953) arrojó, en la habilidad escrita, el predominio de los sujetos con OCB compuesta (51%), seguido de los coordinados (27.65%) y los subordinados (21%). Dado el nivel intermedio de lengua extranjera en que se encontraban los sujetos de cuarto semestre de la muestra, apenas finalizando el ciclo básico de inglés de la carrera, era normal que en su interlengua aún se mezclaran las dos lenguas si bien las hipótesis de funcionamiento de la L2 ya se elaborasen desde la propia lengua extranjera. Ello podría explicar el predominio de la OCB compuesta en los sujetos. El porcentaje de sujetos coordinados y de subordinados reflejarían las diferencias normales en un grupo de individuos en el cual factores internos y externos marcan diferencias en el aprendizaje, entre ellos, los estilos, estrategias y ritmos de aprendizaje, la motivación, la aptitud, la actitud, los métodos de estudio.

Los resultados mostraron que las marcas intralinguales superaron a las interlinguales (256 contra 317 ocurrencias), lo cual corroboró los resultados de otras investigaciones al respecto (Alexopoulou, 2010). El mayor número de marcas interlinguales se dio por cuenta de las interferencias lingüísticas (202 ocurrencias). Proporcionalmente, quienes hicieron más interferencias fueron los sujetos con OCB subordinada y fueron disminuyendo en los compuestos y en los coordinados, en quienes fueron aumentando las marcas intralinguales. A la luz de los planteamientos del modelo de asociación de palabras (Krol, 1993; Talamas, Krol y Dufour, 1995) y de mediación conceptual (Potter et al, 1984) se explicarían estos resultados. El primero sugiere que ante las limitaciones lexicales, el sujeto utilizaría más la ruta lexical para acceder al significado de las palabras de la L2, por ello haría más interferencias interlinguales. El segundo propone que, a medida que el sujeto avanza en su conocimiento de la L2, accedería más al significado de las palabras de L2 a través de la ruta conceptual y no de la léxica, lo que motivaría el incremento en las interferencias intralinguales, pues su estado de interlengua le permite hipotetizar desde la propia L2.

En tercer lugar, el diagnóstico de la CAEB mostró dos tipos de configuración en la muestra: CAEB balanceada (55.32% de los sujetos), es decir, un desempeño argumentativo escrito muy similar en L1 y L2 en materia de estructura textual., y una CAEB no balanceada (44.68% de los sujetos), es decir, un desempeño argumentativo escrito diferenciado en L1 y L2 a nivel de la estructura textual. Tal resultado responde al planteamiento de Grosjean (1982, 2008) en cuanto a que no necesariamente un sujeto bilingüe debe tener el mismo nivel de competencia en las dos lenguas e incluso en las distintas habilidades comunicativas. Además, una competencia balanceada no significa un nivel de lengua de un nativo, ya que aun dentro de los nativos hay diferentes grados de dominio de la lengua. Esta idea sustentaría también los diferentes niveles de desempeño de la CAEB en los que se ubicaron los sujetos de la muestra (sobresaliente, aceptable y deficiente). Así, entre los balanceados, el mayor porcentaje se ubicó en el rango de aceptable (27.6%), seguido por el de deficiente (14.8%) y el de sobresaliente (12.7%). Entre

los sujetos con CAEB no balanceada, el mayor porcentaje (14.8%) correspondió a los sujetos con L1 deficiente y L2 aceptable, seguido de quienes tuvieron L1 sobresaliente y L2 aceptable.

Se podría afirmar, entonces, que a estos niveles de desempeño de la CAEB subyace la relación de interdependencia que se establece entre la lengua materna y la segunda lengua de acuerdo con la hipótesis de interdependencia lingüística de Cummins (1983), lo cual podría explicar el mayor o menor desempeño en la L2 según el nivel de competencia alcanzado en la lengua materna del sujeto bilingüe. En particular si se trata de un bilingüismo de la edad adulta, en el cual la primera lengua opera como un filtro (Slobin, 2012), siendo común que el adulto tenga dificultades para organizar su discurso en la L2, ya sea por falta de control de las formas específicas de la segunda lengua o porque considere que deba diferenciar las formas y las funciones entre las dos lenguas (Lenart, 2012).

Por otra parte, en el análisis textual apoyado en la lingüística del texto (Van Dijk, 1978), la dimensión estructural más débil de la CAEB es la microestructura (5,2/9) más en la L2 (4,8/9) que en la L1 (5,7/9); la más fuerte es la macroestructura (7,4/9), siendo el desempeño en la superestructura aceptable (6,7/9). La microestructura en L2 sería la dimensión más afectada, si se tiene en cuenta que es el nivel semántico-lexical, morfosintáctico y pragmático en donde el sujeto hace sus elecciones lingüísticas y discursivas para expresar su pensamiento, y si en L1 la microestructura también es deficitaria, el sujeto tendrá más dificultades, ya que no ha desarrollado una competencia discursiva en L1 suficiente que le permita sobrepasar su competencia discursiva en L2 (Hirose, 2003). Una interlengua en donde las dos lenguas son débiles poco contribuirá al progreso en la lengua meta, y más tratándose de la escritura argumentativa, habilidad de alta complejidad cognitiva, lingüística y metalingüística. Para Cummins (1983), estas dificultades se explicarían en términos de la hipótesis de la interdependencia lingüística.

El procedimiento estadístico a través del cual se realizó la prueba de hipótesis (chi cuadrada) aceptó la H_2 que relacionó la variable independiente estilos de aprendizaje y la variable dependiente CAEB ($p= 0,0093$). La aceptación de esta hipótesis es evidente, ya que el estilo de aprendizaje divergente concentró el mayor porcentaje de cartas petitorias calificadas en el rango entre aceptable y sobresaliente (72%). En otras palabras, fueron los que más contribuyeron a escribir cartas de mayor calidad textual en esos rangos de desempeño (53.2% de las cartas), seguidos de los acomodadores (10.7% de las cartas), los asimiladores (7.5% de las cartas) y los convergentes (1.1% de las cartas). Siendo las dos habilidades de aprendizaje dominantes del divergente la experiencia concreta y la observación reflexiva, se esperaba que los sujetos divergentes produjeran los mejores textos, como en efecto ocurrió, puesto que la reflexión constituye una habilidad cognitiva básica para argumentar, que igualmente requiere de estrategias lingüísticas, discursivas y afectivas muy ligadas a su experiencia de vida, y a la sensibilidad con que se mire a las personas y al mundo, en especial si, junto con Calsamiglia y Tuson (2001) se considera la escritura como modo de producción y re-construcción del conocimiento.

Por el contrario, la prueba de hipótesis rechazó la H_3 (valor $p= 0,4378$), ya que no se encontró una relación significativa entre la organización cognitiva bilingüe y la competencia argumentativa escrita bilingüe. Este resultado se explica porque entre los 10 sujetos subordinados 76% obtuvo un desempeño de la CAEB entre aceptable y sobresaliente en sus dos lenguas, fuesen balanceados o no balanceados, y sólo un 24% resultó con una CAEB deficiente. Este hecho refutaba la hipótesis de investigación que planteaba que los sujetos coordinados obtendrían un mejor desempeño en su CAEB que los compuestos y subordinados. En el grupo de los coordinados, 38.5% obtuvo un desempeño deficiente, pero fue mayoría (61.5%) quienes se desempeñaron en un nivel aceptable y sobresaliente. En el caso de los compuestos, 54% alcanzó un desempeño entre aceptable de su CAEB mientras que un 41.6% se ubicó en un nivel deficiente.

El hecho de tener una configuración de CAEB balanceada no representó una ventaja para el desempeño aceptable o sobresaliente frente a los no balanceados en el subgrupo de los sujetos con OCB compuesta y subordinada, ya que el porcentaje de sujetos con ambas configuraciones que se ubicaron en esos niveles de desempeño fue muy similar. Así, en el subgrupo de los compuestos, 69% de los balanceados obtuvo un desempeño entre aceptable y sobresaliente y entre los no balanceados un 68.2%. Por otra parte, en el subgrupo de los subordinados, el 100% (dos sujetos) con CAEB balanceada obtuvieron respectivamente un desempeño entre aceptable (50%) y sobresaliente (50%) frente a 87.5% de los no balanceados. Por supuesto, se debe tener en cuenta el número de individuos en cada subgrupo (24 en el de los compuestos frente a 10 en el de los subordinados). Es decir, que en estos dos subgrupos la configuración balanceada o no balanceada de la CAEB no se relacionó con un nivel de desempeño determinado. Sin embargo, en el grupo de los coordinados, 80% de los balanceados se ubicó en un nivel de desempeño entre aceptable y sobresaliente frente a un 50% de los no balanceados. De igual manera, las menores frecuencias de ocurrencia de marcas interlingüales e intralingüales la obtuvieron los sujetos coordinados y, las mayores, los subordinados. Ello podría relacionarse con un mejor desempeño argumentativo escrito de los coordinados, como evidencian los resultados, lo cual haría pensar en una tendencia a una relación positiva en el caso de la OCB coordinada.

En fin, al comprobarse la segunda hipótesis y rechazarse la tercera, la hipótesis general se cumplió parcialmente, aunque el análisis y la interpretación de los resultados apoyados en la ejemplificación y en elementos teóricos relacionados con los modelos de la asociación de palabras (Krol, 1993; Talamas, Krol y Dufour, 1995), de la mediación conceptual (Potter et al, 1984) y las hipótesis de la interdependencia lingüística y del umbral de Cummins (1983), darían base a un planteamiento sobre la tendencia a una relación positiva entre la organización cognitiva compuesta, coordinada y subordinada con la competencia argumentativa escrita bilingüe.

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos es posible concluir que:

1. La ruta investigativa propuesta, los objetivos, los procedimientos, instrumentos, los soportes teóricos, el análisis, la discusión e interpretación de los resultados se enfocaron en responder a la pregunta de investigación y a las hipótesis que guiaron el estudio.
2. Específicamente, se comprobó que los estilos de aprendizaje, bajo el modelo experiencial de Kolb (1976), se relacionaron con la calidad de estructura textual de las cartas petitorias escritas en español y en inglés por los sujetos de la muestra, lo cual no implica una relación de causalidad. En particular, el estilo divergente, mayoritario, se relacionó positivamente con los niveles de desempeño aceptable y sobresaliente.
3. Los análisis de retórica contrastiva realizados al corpus de cartas petitorias en español y en inglés mostraron que los rasgos cognitivos y afectivos característicos de los estilos de aprendizaje se reflejaron en la competencia argumentativa escrita bilingüe de los sujetos de la muestra en términos de las elecciones lingüísticas y discursivas que éstos hicieron de acuerdo con su estilo de aprendizaje en relación con la calidad de la estructura textual de las cartas petitorias (Van Dijk, 1978).
4. La clasificación de la organización cognitiva bilingüe según la tipología de Weinreich (1953) corroboró la relación existente entre la presencia de marcas interlingüales e intralingüales en la interlengua de los sujetos y los tres tipos de OCB (compuesta, coordinada, subordinada).
5. Se confirmó una vez que las marcas intralingüales superan el número de marcas interlingüales. El mayor número de interferencias lingüísticas, como huellas indicadoras de un bilingüismo compuesto o subordinado revelarían que en la mente del sujeto en formación bilingüe los significados de las palabras de las dos lenguas compartirían un mismo almacén conceptual, en el cual dos términos equivalentes en las dos lenguas remitirían a un solo significado, comprobando ello el acceso al significado a través de la ruta lexical (modelo de la asociación de palabras).

6. El menor número de marcas interlingüales y el mayor número de marcas intralingüales que caracterizan la interlengua de un sujeto en proceso de construcción de un bilingüismo coordinado indicaría que el dominio de la lengua materna cede terreno a la segunda lengua, permitiéndole formular hipótesis de funcionamiento de la segunda lengua desde la lengua misma. La presencia de fenómenos como el remplazo de significado, la invención de palabras revelan que el sujeto estaría accediendo al significado de las palabras de la L2 a través del significado, es decir la ruta conceptual (modelo de mediación conceptual).
7. Según la prueba de hipótesis estadística, la organización cognitiva bilingüe no incidiría significativamente en la calidad de la estructura textual argumentativa en la L2. Sin embargo, un bilingüismo compuesto o subordinado podría afectar la producción escrita, ya que en considerables proporciones elecciones lingüísticas y discursivas inadecuadas a nivel lexical y morfosintáctico (microestructura) podrían distorsionar el mensaje produciendo quiebres en la eficacia, la efectividad y adecuación del texto argumentativo (Beaugrande y Dressler, 1981).
8. Bajo la óptica de la lingüística textual, el uso del texto argumentativo como instrumento para identificar las huellas indicadoras de la organización cognitiva bilingüe en enunciados contextualizados superó los instrumentos tradicionalmente utilizados para evaluar la organización cognitiva bilingüe (listas aisladas de palabras, tareas de decisión léxica, traducción, o a lo sumo la oración). Asumidas como huellas de la OCB coordinada, compuesta y subordinada, las mezclas interlingüales e intralingüales fueron identificadas y analizadas en el impacto que tienen sobre el proceso argumentativo y la comprensión del texto.
9. El diseño intraindividual implementado para analizar, desde la perspectiva de la retórica contrastiva, la producción argumentativa escrita bilingüe, proporcionó un marco más equilibrado, que brindó mayores elementos de comprensión de la influencia interlingüística entre la escritura en L1 y L2 en un mismo individuo (Canagarajah, 2006).

10. Los resultados de la presente investigación pueden servir de puntos de referencia para otros estudios que, en el contexto del bilingüismo o la formación bilingüe, y en condiciones similares a las presentadas en éste, pretendan indagar acerca del papel que las diferencias individuales juegan en el desarrollo de la bilingüidad.

7.2 IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta tesis doctoral, ubicada en el campo de la psicolingüística, la psicología diferencial y la lingüística cognitiva, pretende aportar, a nivel científico, a la generación de conocimiento en torno a la comprensión del bilingüismo desde la óptica de la bilingüidad, y en particular de las diferencias individuales, centrándose en la relación entre estilos de aprendizaje de L2 (Reid, 1987), la organización cognitiva del sujeto bilingüe (Weinreich, 1953) y la competencia argumentativa escrita bilingüe, en sujetos en formación bilingüe en contexto de licenciatura en lenguas modernas. Es relevante, ya que este estudio relaciona variables como los estilos de aprendizaje y la organización cognitiva bilingüe con el uso de la lengua en contexto, específicamente con la competencia argumentativa escrita bilingüe. Ello la hace diferente de la mayoría de investigaciones revisadas, las cuales hacen énfasis en el papel de los estilos de aprendizaje y/o de la organización cognitiva del bilingüe con relación a los procesos de adquisición de la lengua, en especial el aspecto lingüístico, y no a su uso en el contexto amplio y enriquecido culturalmente por el texto (Loaiza y Galindo, 2014). De igual manera, la utilización de un diseño intraindividual para analizar, desde la retórica contrastiva, el desempeño de los sujetos en cuanto a la producción escrita argumentativa en L1 y L2, favorece una visión más equilibrada en los estudios que examinan la producción bilingüe, distanciándose de los diseños interindividuales, que en condiciones de desventaja para el bilingüe, comparaban su producción con la de individuos nativos (Liu y Furneaux, 2014).

Con esta investigación se pretende aportar, a nivel institucional, al fortalecimiento del currículo de las licenciaturas en lenguas modernas o extranjeras, uno de cuyos componentes importantes es la escritura de textos académicos argumentativos en inglés y en español. En este sentido, sus resultados podrían sustentar posibles ajustes y rediseños a ámbitos de formación relacionados con la producción escrita, impactándose así a la muestra de estudiantes participantes, y en general a la población involucrada, en el mejoramiento de su competencia escrita argumentativa bilingüe.

En este sentido, la identificación de mezclas o marcas interlingüales lingüísticas y pragmáticas e intralingüales lingüísticas en la producción en inglés de los estudiantes, antes que clasificar a los sujetos según su organización cognitiva, podría especialmente utilizarse como herramienta metacognitiva que lleve a docentes y a estudiantes a una reflexión cuidadosa del impacto que sobre la escritura y, por ende sobre la intención comunicativa de los hablantes, puede tener la interacción de las lenguas en el cerebro del sujeto en formación bilingüe.

Igualmente se podrían fortalecer los procesos de investigación en la línea de bilingüismo en contexto escolar lingüísticamente mayoritario, que se ha constituido en eje temático en diferentes programas de pregrado, maestría y doctorado a nivel nacional e internacional. Asimismo, los constructos teóricos relacionados con los estilos de aprendizaje de L2 y la organización cognitiva bilingüe permiten enriquecer la comprensión del bilingüismo individual desde la perspectiva de la psicolingüística, la psicología diferencial y la lingüística cognitiva. En el mismo sentido, los desarrollos teórico-metodológicos de este estudio, podrían fortalecer la labor investigativa de los grupos de investigación locales, regionales y nacionales interesados en temáticas relacionadas con el papel que las diferencias individuales juegan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las extranjeras.

Finalmente, en el contexto de la formación bilingüe escolar y de las políticas educativas estatales en torno a las lenguas extranjeras, este estudio busca contribuir, a nivel social, a responder al reto del mundo globalizado actual de formar ciudadanos bilingües funcionales que se desenvuelvan en un mundo donde, bajo el influjo de la tecnología de la información y la comunicación, cada vez más las fronteras se diluyen mientras las lenguas se contactan e imbrican arrastradas por la vorágine de dinámicas sociales, comerciales, laborales, educativas, turísticas, en las que se entrecruza la experiencia vital de los ciudadanos (Hamel, 2005). Adicionalmente, se exige que los sujetos no sólo asimilen y se adapten a sus diferentes ambientes experienciales sino que sean capaces de transformarlos, para lo cual el sistema educativo debe desarrollar un pensamiento crítico y propositivo a través del ejercicio continuo de procesos discursivos argumentativos (De Zubiria, 2006). En este sentido, una investigación que promueva la comprensión de los procesos de escritura argumentativa en función de las características estilísticas y de organización cognitiva de los escritores bilingües, tiene mucho que aportar al conocimiento global del bilingüismo en contexto escolar, y en particular al fortalecimiento de la competencia escritural argumentativa de los sujetos bilingües en el seno de las licenciaturas en lenguas extranjeras o modernas de la región y el país.

7.3 PROYECCIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En primera instancia se requiere seguir fortaleciendo esta línea de investigación de interacción de estas tres variables relacionadas con las diferencias individuales en el campo de la formación bilingüe escolar. Se podrían probar otros enfoques de investigación, en los cuales el autorreconocimiento de los estilos de aprendizaje, de la organización cognitiva bilingüe y de las habilidades escriturales lleven al sujeto a una toma de consciencia de las fortalezas y debilidades asociadas a los diversos estilos de aprendizaje y a las tipologías de organización cognitiva compuesta, coordinada y subordinada permitiéndole autorregular los

procesos de planificación, textualización y revisión que involucra la producción escrita. Todo ello con base en los principios de mutabilidad y adaptabilidad de los estilos de aprendizaje y del planteamiento de que los procesos de adquisición de una segunda lengua se mueven en un continuo (interlengua), cuyo punto de partida es la lengua materna y el de llegada es la lengua meta. Los procesos de investigación podrían beneficiar a docentes y a aprendientes, quienes conscientes de sus rasgos de aprendizaje y de su interlengua ajustarán, el uno su aprendizaje y, el otro, su enseñanza a la heterogeneidad de estilos y de OCB, lo que podría potenciar el aprendizaje y uso de la L2 y, por ende, el rendimiento académico del estudiante (Alonso et al., 1997).

Asimismo, desde la perspectiva de la bilingüidad, se requiere ahondar en la variable organización cognitiva bilingüe, tal vez con una muestra de sujetos más amplia y de diferentes niveles de competencia en LE, que permita examinar en las producciones textuales de los estudiantes en formación bilingüe las dinámicas de interacción de las lenguas en su interlengua y su incidencia en la calidad de tales producciones. Con ello se podría hacer un análisis más profundo que avance en los resultados que al respecto se tuvieron en esta tesis doctoral.

En estrecha relación con lo anterior, es necesario también que en los estudios de la producción bilingüe se siga profundizando en la relación de interdependencia lingüística que pudieran guardar los procesos escriturales en lengua materna y en segunda lengua, en el sentido de examinar qué elementos lingüísticos, discursivos, culturales, educativos de la LM (español) favorecen o dificultan el desarrollo de la competencia escrita en LE (inglés) en una determinada tipología textual. De igual modo, se requiere ahondar en una mirada bidireccional en las influencias interlingüísticas, que en esta tesis no se desarrollaron a profundidad por cuestiones de delimitación del problema de investigación. Ello serviría de base para propuestas interdisciplinarias de intervención pedagógica no solo en los programas de lenguas modernas sino en los programas de español lengua materna, en los cuales el inglés se enseña como LE, o en los de español lengua

extranjera cuando el referente de L1 sea el inglés, apuntando así al fortalecimiento del código escrito en ambas lenguas.

De igual manera, se necesita que la investigación siga avanzando en la comprensión del bilingüismo como un fenómeno complejo, cuyo concepto trascienda horizontes maximalistas, aún vigentes, que consideran que el sujeto bilingüe debe tener altos niveles de competencia comunicativa en ambas lenguas, desconociendo el papel que juegan las necesidades comunicativas, sociales, culturales, laborales, entre otras, en la configuración de las habilidades de lengua que desarrolle el sujeto bilingüe (Grosjean, Romaine). Incluso, de mucho interés sería incursionar en la investigación que examine la relación que las diferencias individuales, entre ellos los estilos de aprendizaje, pudieran tener con dicha configuración.

A nivel de la proyección de la línea de investigación relacionada con la competencia argumentativa escrita bilingüe se hace necesario fortalecer las prácticas investigativas con diseños intraindividuales que, bajo una visión holística e interdisciplinaria del bilingüismo y de la competencia escrita bilingüe, articulen aspectos lingüísticos, discursivos, pragmáticos, interculturales y educativos en el análisis de la competencia argumentativa escrita. De esta manera se avanzaría en la superación de los sectarismos disciplinares que han imperado e imperan en los estudios sobre el contacto de lenguas y sus diversas dimensiones.

Finalmente, de los resultados de esta investigación surgen posibilidades de estudios cualitativos de dimensiones que, por razones de delimitación de la problemática de investigación y del enfoque cuantitativo de la misma, no fueron abordadas explícitamente en esta tesis doctoral, pero que se revelan de gran importancia en la comprensión de la producción argumentativa escrita bilingüe, entre ellos factores de tipo intercultural asociados a las tipologías textuales y géneros discursivos, a procesos de (bi)litteracidad crítica, de tipo curricular (procesos de enseñanza y aprendizaje de la argumentación) o desde la

perspectiva de las diferencias individuales, estilos de aprendizaje poco estudiados como los de tipo intercultural (Leiva, 2015), que si bien se han enmarcado en el contexto de la inmigración en entornos escolares también se podrían abordar, en las aulas de clase en contexto convencional, desde las particularidades estilísticas de aprendizaje favorecidas por la cultura propia y por las que identifican a la cultura de la lengua meta.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Pretceille, M. (2006): El enfoque intercultural: un paradigma para pensar la diversidad. Congreso INTER. Recuperado de: www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural
- Abdelilah- Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.
- Abelló Contesse, Ch. & Ehlers, Ch. (2010) Escenarios bilingües: una visión global. En Ch. Abelló Contesse, Ch. Ehlers & L. Quintana (Eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la sociedad (7-40)*. Bern: Peter Lang.
- Adam, J. M. (1992). *Los textos, tipos y prototipos*. Paris: Nathan University, Collection Fac.
- Aguirre E., Cancino M. O., Loaiza N. (2005). Dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. En *Pensar el Caribe, Ciencias Humanas y Artes (219-232)*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Alexopoulou, A. (2006). Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, 17-35.
- Alexopoulou, A. (2010). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994). *Los Estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora* (6ª Ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1997). *Los Estilos de Aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Altarriba, J., & Mathis, K. M. (1997). Conceptual and lexical development in second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 36, 550–568.
- Álvarez, M., Villardón, M. y Yániz, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181-204.
- Álvarez, M., Villardón, M. y Yániz, C. (2005). Estilos de aprendizaje y actitudes hacia la escritura en estudiantes universitarios. Memorias de las Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. Universidad de Alicante.
- Amuchastegui, S., Rodríguez, E. & Sánchez M. P. (1984). Fiabilidad de los cuestionarios de antecedentes bilingües y de autoevaluación bilingüe. *Informes de psicología*, 1(2), 3-12.
- Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1983). *L'Argumentation dans la langue*. Lieja: Mardaga.
- Arabski, J. & Wojtaszek, A. (2011). *Individual Learner Differences in SLA*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, (13). Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/rie13.htm>
- Ashour Jhaish, M. (2010). The relationship among learning styles, language learning strategies, and the academic achievement among the English Majors at Al-Aqsa University. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Islámica Al-Aqsa, Palestina.
- Auer, P. (1984). *Bilingual conversation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Ausubel, (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.
- Bahamón, M, Viancha, M., Alarcón, L. y Bohórquez, C. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Revista Pensamiento Psicológico*, 10 (1).
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bandura, A., & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winson Inc.
- Bates, E., I. Bretherton & L. Snyder (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. New York: Cambridge University Press.
- Bates, E., Dale, P., & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. En P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of child language* (pp. 96-151). Oxford: Basil Blackwell.
- Baynes, K. (1990). Language and reading in the right hemisphere: Highways and byways of the brain? *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2(3): 159-179.
- Beaubien, R. (1998). The logical roots of argumentative writing: An adjunct to academic ESL/EFL writing students? Ponencia presentada en el Encuentro Annual de la Southern Conference of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Lexington, KY.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981 [1997]). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Beck, U. (1997). *Qué es la globalización. La falsedad del globalismo y respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://www.derechopenalened.com/docs/beckulrichqueeslaglobalizacion.pdf>
- Bermúdez, J. & Fandiño, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: Perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, 59, 99-124.

- Bialystok, E. (2003). *Bilingualism in development language, literacy and cognition*. Cambridge University Press (Virtual Publishing).
- Blas Arroyo, J. L. (1991). Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística», *Revista Española de Lingüística*, 21(2), 264-289.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. New York: Henry Holt
- Blum-Kulka, S., J. House y G. Kasper (ed.) (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood (NJ): Ablex.
- Brauer, M. (1998). Stroop interferences in bilinguals: the role of similarity between the two languages. En A. Healy & L. Bourne, *Pshycholinguistic studies on training and retention*, (pp.317-338). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Bruner, J.S. (1975). *Early social interaction and language acquisition*. London: Academic Press.
- Bustos, J. M. (2013). *Arquitextura: fundamentos discursivos del texto escrito en español*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Butler, K.A. (1988). How Kids learn: What theorist say. *Learning*, 17(4), 30-43
- Cafferty, E. (1980). *An analysis of student performance based upon the degree of match between the educational cognitive style of the teachers and he educational cognitive style of the students*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Nebraska.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Canagarajah, A. S. (2006). Toward a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages Learning from Multilingual Writers. *College English*, 68(6), 589-604.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-4.
- Cancino, M., Loaiza, N. y Zapata M. (2009). *Los estilos de aprendizaje: una propuesta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Carbo, M. (1982). Reading styles: key to preventing Reading failure. *Students learning styles and brain behavior: programs, instrumentation, research*. Reston, Virginia: NASSP.
- Carbo, M. (1983). Research in reading and learning style: Implications for exceptional children. *Exceptional Children*, 49, 486-494.
- Caro, Miguel Ángel (2007). "El texto argumentativo y su transposición didáctica (en busca de un hilo de Weston para huir de un Minotauro)". *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, 8, 69-81. Armenia: Universidad del Quindío.
- Carrillo, L. (2004). *Tipos de registros en argumentación*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada, España.

- Carringer, D. (1974). Creative thinking abilities of a Mexican youth. The relationship of bilingualism. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 5, 492-504.
- Cazau, P. (2004). Guía de Estilos de Aprendizaje. Recuperado de http://galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti.htm
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995): Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Cenoz, J. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del inglés. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 9, 27-35.
- Chambeu, F. (1997). Interculturel: Perspective historique. *Ressources*, 2.
- Chareille, S. (2002). *Las políticas lingüísticas nacionales de los países del Mercosur y de Chile vs. la regionalización: balance*. (Tesis inédita de doctorado) Université Paris III-La Sorbonne, Paris.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage: Entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoir*, 2 (2), 7-28.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: Unas "herramientas mentales" que tienen una historia. *Infancia y aprendizaje*, 89, 11-24.
- Chen, H.-C., & Leung, Y.-S. (1989). Patterns of lexical processing in a nonnative language. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 316-325.
- Chomsky, N. (1980). On cognitive structures and their development: a reply to Piaget. En M. Piattelli-Palmarini (Ed.), *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky* (pp. 35-54).
- Claxton, C.S. y Murrell, P.H. (1987). Learning styles: implications for improving educational practices. *Higher education report*, 4. Washington: AAHE-ERIC.
- Clyne, M. (1977). Multilingualism and pidginization in Australian industry. *Ethnic Studies*, 1, 40-55.
- Corder, S. Pit (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.
- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 23-40.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Revista Infancia y aprendizaje*, 21, 37-61.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.

- Curry, L. (1983). *An organizational learning styles theory and constructs*. Michigan: Ann Arbor.
- Da Silva, E., Mclaughlin, M. & Richards, M. (2007) Bilingualism and the globalized new economy: the commodification of language and identity. En M. Heller (Ed.), *Bilingualism: a social approach* (pp. 183-206). New York: Palgrave Macmillan.
- Da Silva, H. y Signoret, A. (2010). *Temas sobre la Adquisición de una Segunda Lengua*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.
- De Groot, A. (1992). Bilingual Lexical Representation: a Closer Look at Conceptual Representations. Frost, R. y Kats, I. (Eds.). *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning* (pp. 389-412). Amsterdam: Elsevier.
- De Groot, A. M. B., Dannenburg, L., & Van Hell, J. G (1994). Forward and backward word translation by bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 33, 600-629.
- De Groot, A.M.B. & Hoeks, C. J. (1995). The development of bilingual memory: Evidence from word translation by trilinguals, *Language Learning*, 45, 683–724.
- De Groot, A. y Kroll, J. (Eds.) (1997). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Hillsdale, Nueva York: Erlbaum.
- De Groot, A. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals*. Nueva York: Psychology Press.
- De Mejía, A.M. & Montes Rodríguez, M.E. (2011). El bilingüismo y el multilingüismo en Colombia: Consideraciones acerca de su valoración y promulgación. En Yoko, E. Uyeno & Santana Cavallari (Eds.), *Bilingüismos: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras* (pp. 55-81). Brasil: Pontes Editores.
- Demont, E., Gombert, J.E. (1995). Activités métalinguistiques et acquisition de l'écrit. *Eduquer & Former : Théories et Pratiques*. 3(4), 11-22.
- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Diez-Itza, E. (1993). El lenguaje: estructuras, modelos, procesos y esquemas : un enfoque pragmático. Universidad de Oviedo.
- Diller, K. C. (1970). "Compound" and "coordinate" bilingualism: A conceptual artefact, *Word*, 26, 254-261.
- Dong, R. (1999). The impact of native language literacy on ESL College freshmen's writing of argumentative essays. *Journal of Teaching Writing*, 17 (1 & 2), 89-117.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ducrot, O. (2008). Argumentación retórica y argumentación lingüística. En M. Doury & S. Moirand (eds.) *La argumentación hoy: Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 25-42). Barcelona: Montesinos.

- Dunn, R., Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. (1985). *Manual: Learning style inventory*. Lawrence, Kansas: Price Systems.
- Durgunoglu, A. Y., & Roediger, H. L. (1987). Test differences in accessing bilingual memory. *Journal of Memory and Language*, 26, 377-391.
- Edwards, J. (2003). *Multilingualism*. Londres: Routledge, Taylor & Francis e-Library.
- Edwards, J. & McKinnon, M. (1987). The continuing appeal of disadvantage as deficit. *Canadian Journal of Education*, 12, 330–349.
- Emamipour, S. y Esfandabad, H. (2010). A comparative study of learning styles among monolingual (Persian) and bilingual (Turkish-Persian) secondary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2419-2422.
- Entwistle, N.J. (1981). *Styles of learning and teaching*. Chichester: Wiley.
- Escandell, M. V. (2009). Los fenómenos de interferencia pragmática. *Monográficos Marco ELE*, 9.
- Ervin, S.M., & Osgood C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 49, 139-146.
- Felder, R. M. and Silverman, L.K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education, *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Flórez, J.E. (2015). La planificación del bilingüismo en estudiantes de inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma De México (UNAM). (Tesis inédita de maestría). UNAM, México.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind: An essay on Faculty of Language*. Cambridge: The MIT Press.
- Fonseca, L. & Truscott, A.-M. (2011). Radiografía actual de los programas de educación para el bilingüismo. En Truscott, A.-M., López A. & Peña, B. (Eds.), *Bilingüismo en el contexto colombiano: Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI* (pp. 71-87). Bogotá: CIFE Universidad de los Andes.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Galindo, A. y Moreno, L. (2012). Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas modernas en la Universidad del Quindío, Colombia. *Revista ELA*.

- Galindo, A. (2009). *Bilingüismo y habilidades metalingüísticas y lenguaje escrito*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Galindo, A. & Moreno, L. (2007). L'hypothèse de la période sensible et le developpenemt de la langue maternelle et seconde. *Revista de Investigación Universidad del Quindío*.
- Galindo, A. (2002) *Habilidades metasintácticas y producción de textos argumentativos escritos en lengua materna de los alumnos al comienzo de la secundaria, en inmersión y en clase convencional*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Laval, Canadá.
- Gallardo Barbarroja, M. (2003). Introducción y desarrollo del español en el sistema universitario inglés durante el siglo XIX. *Estudios de Lingüística del Español*,20.
- García Cué, J. L. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings. *Review of Educational Research* (60)4, 517-530.
- Garrido, J. (2013). Teoría y práctica de la lingüística del discurso: Análisis de textos en español de Carmen Marimón. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 53, 95-108. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/circulo/no53/garrido.pdf> DOI
- Genesse, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students. En T.K. Bhaktia, and W. Richie (Eds.) *Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 547-576). Malden, MA: Blackwell.
- Genovard, C. & Gotzens, C. (1990) *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- González Barbera, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación Secundaria*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España.
- González Riaño, X. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Asturias: Academia de la Lengua Asturiana.
- Grainger, J. (1993). Visual word recognition in bilinguals. En R. Schreuder and B. Weltens (Eds), *The bilingual lexicon* (pp. 11-25). Amsterdam: John Benjamins.
- Grasha, A. & Riechmann, S.W. (1975) Student learning Styles questionnaire. University of Cincinnati Faculty Resource Center.
- Gregorc, A.F. (1979). Learning/teaching styles: potent forces behind them. *Educational Leadership*, January, 234-236.

Grigorenko, E.L. & Sternberg, R. J. (1995). Thinking styles. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 205-229). New York: Plenum Press.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Grosjean, F. (1997). Processing mixed language: Issues, findings and models. En A. de Groot & J. Kroll (Eds.). *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, NJ: LEA.

Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. New York: Oxford University Press.

Guanfand, C. (2012), Measuring authorial voice strength in L2 argumentative writing: the development and validation of an analytic rubric. *Language Testing*, 30, 201-230.

Guasch Moix M. (2011). La organización de la memoria bilingüe: conexiones léxicas y conceptuales en la adquisición de la segunda lengua. (Tesis inédita de doctorado). Universitat Rovira i Virgili, España.

Gumperz, J.J. (1997). Communicative competence. En N. Coupland & A. Jaworsky, *Sociolinguistics: A reader and coursebook*. London: Macmillan.

Habermas, J. (1987 [1981]). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Halliday, M. (1975). Estructura y función del lenguaje. En J. Lyons (Ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística* (pp. 145-173). Madrid: Alianza Editorial.

Hamel, R. (2005). *Language empires, linguistic imperialism and the future of global languages*. Universidad Autónoma Metropolitana, Dpto. De Antropología, México DF.

Hamers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harding-Esch, E. & Riley, Ph. (2003). *La familia bilingüe*. Cambridge: Cambridge University Press.

He, T. & Chang, S (2011). Multiple goals, writing strategies, and written outcomes for college students learning English as a second language. *Perceptual and Motor Skills*, 112(2), 401-416.

Hederich, Ch. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión de independencia-dependencia de campo –influencias culturales e implicaciones para la educación–*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona.

Heller, M. (2007). *Bilingualism a social approach*. New York: Palgrave Macmillan.

Hernández, C. (1998). Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español. *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, 1, 61-80

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández R. L. (2004) La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *En Revista de Estudios Literarios*, 27. Recuperado de: <https://www.ucm.es/info/especulo/numero27/estilosa.html> (consultado en 2011).
- Herrmann, N. (1996). *The Whole Brain Business Book*. New York: Mc Graw Hill.
- Hirose, K. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. *Journal of Second Language Writing*, 12, 181–209.
- Holloway, D. (1981). Cohesion in English: a Key to the Way our Culture Thinks? Ponencia presentada en el 32nd Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Dallas, TX.
- Honey, P. y Mumford A. (1986). *Using our learning styles*. Berkshire, UK: Peter Honey.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. En A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner Language Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory*. D. Appleton-Century Company.
- Hunt, D.E. (1979) *Student Learning styles: diagnosis and prescribing program*. Virginia: Reston.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Ibarretxe, I. & Valenzuela, J. (2012). *Lingüística Cognitiva: origen, principios y tendencias*. Barcelona: Anthropos.
- Jiang, N. (2012). *Conducting reaction time research in second language studies*. N.Y.: Routledge.
- Jung, I. & López L. E. (2003). *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kagan, J. (1963). Psychological significance of styles of conceptualization. *Monographs of the Society for Research in child development*, 28, 73-112.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Mass.: MIT Press/Bradford .
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP.
- Kindelán M. (1992). Estilos y estrategias de aprendizaje de una segunda lengua en un contexto de inglés aplicado a la ciencia y la tecnología. Recuperado de:

dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1958134&orden=63866(consultado en 2011)

Kolb, D.A. (1976). *The learning style inventory*. Boston: McBer.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Kolb, D. (1993). *LSI-II: a self scoring inventory and interpretation booklet*. Boston: McBer.

Kolb, D:A. & Kolb, A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. Recuperado de:
<https://people.ok.ubc.ca/cstother/Learning%20Styles%20&%20Learning%20Spaces.pdf>

Krimsky J. S. (1982). *A comparative analysis of the effects of matching and mismatching fourth grade students with their learning styles preferences for the environment element of light and their subsequent reading speed and accuracy scores*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de St. John, Nueva York.

Kroll, J. F. (1993). Accessing conceptual representations for words for words in a second language. En R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon* (pp. 54-81). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kroll, J. & de Groot, A. (Eds.) (2005). *The handbook of bilingualism*. Psycholinguistic Approachs. New York: Oxford University Press.

Kroll, J. & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *And Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.

Labatut Portilho, E. M. (2004). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press, cop.

La Heij, W., Kerling, R., & Van der Velden, E. (1996). Nonverbal context effects in forward and backward translation: Evidence for concept mediation. *Journal of Memory and Language*, 35, 648–665.

Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. A. F. About & I R.D. Meade (Eds.) *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.

Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Leijten, M. (2007). How do writers adapt to speech recognition software? The influence of learning styles on writing processes in speech technology environments. *Studies in Writing*, 20, 279-291.

- Leiva, J. J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: Nuevas perspectivas pedagógicas. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 3, 36-51.
- Lenart, E. (2012). The grammaticalisation of nominals in French L1 and L2: a comparative study of child and adult acquisition. En M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann, *Comparative perspectives on language acquisition: A tribute to Clive Perdue* (420-440). Bristol: Multilingual Matters.
- Liao, M. & Chen, Ch. (2009). Rhetorical Strategies in Chinese and English: A Comparison of L1 Composition Textbooks. *Foreign Language Annals*, 42(4), 695-720.
- Liu, M. & Braine, G. (2005). Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. *System*, 33, 623-636.
- Liu, X. & Furneaux, C. (2013). A Multidimensional Comparison of Discourse Organization in English and Chinese University Students' Argumentative Writing. *International Journal of Applied Linguistics*. John Wiley and sons Ltd.
- Loaiza N., Cancino M. O. y Zapata M. (2009). Las TIC y la clase de francés lengua extranjera. *Revista Lenguaje*, 36, 179-206.
- Loaiza, N. & Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. *Revista Lenguaje*, 32(2), 291-314.
- Loaiza, N. & Guevara, A. (2012). Los estilos de aprendizaje, una propuesta didáctica para optimizar los cursos básicos de francés e inglés en el Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. *Revista de Investigaciones de la Universidad del Quindío*, 23 24-35.
- Lozano A. (2009). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Un panorama de la estilística educativa. México: Trillas.
- Lynch, P.K. (1981). *An analysis of the relationships among academic achievement, attendance and the individual learning style time preferences of eleventh and twelfth grade students identified as initial and chronic truants in a suburban New York school district*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de St. John, Nueva York.
- MacLeod CM. (1991). Half a century of research on the Stroop effect: An integrative review. *Psychological Bulletin*. 109, 163-203.
- Macnamara, J. (1967). The linguistic independence of bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 729-736.
- McNamara, D. S., Graesser, A. C., McCarthy, P., & Cai, Z. (2014). *Automated evaluation of text and discourse with Coh-Metrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manolis, Ch., Burns, D., Assudani, R. & Chinta, R. (2013). Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and Individual Differences*, 23, 44-52.

- Manzano, C. M. & Hidalgo, E. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación XXI*, 12, 123-150.
- Marimón, C. (2008). *Análisis de textos en español*. Teoría y práctica. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Marroquín, R. (2013). *La confiabilidad y validez de instrumentos de investigación*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (Eds.) (2000). *Multilingual Literacies. Reading And Writing Different Worlds*. John Benjamins Publishing.
- Mendoza R. E. & Pardo N.E. (2011). Relación entre estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en una lengua extranjera de los estudiantes del programa en Educación Básica de la Facultad de Estudios a distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Memorias congreso de investigación y pedagogía ip/2011 UPTC. Recuperado de:
<http://www.uptc.edu.co/eventos/2011/educacion/documentos/memorias.pdf>
- Messakimove S. (2009). Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español/LE. *MarcoELE, Revista de Didáctica del español como lengua extranjera*, 9, 1-17.
- Messick, S. (1976). Personality consistencies in cognition and creativity. En S. Messick (Ed.) *Individuality in learning: implications of cognitive styles and creativity for human development* (pp. 4-22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Genève : Hatier-Credif
- Montrul, S. (2009). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins publishing Company.
- Miles, A. & Williams, K. (2001). *La infancia y su desarrollo*. New York: Thomson Learning.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling languages: grammatical structure in codeswitching*. Oxford : Clarendon Press.
- Naserieh, F. & Anani Sarab, M. R. (2013). Perceptual Learning style preferences among Iranian graduate students. *System* 41, 122-133.
- Navarro, Luzón & Villanueva (1997). Estudio de las representaciones lingüísticas de los estudiantes de la Universidad Jaume I: cultura de enseñanza vs cultura de aprendizaje. En M.L. Villanueva & I. Navarro (Eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume.
- Nilforooshan, N. & Afghari, A. (2007). The effect of field dependence-independence as a source of variation in EFL learners' writing performance. *Iranian Journal of Language Studies*, 1(2), 103-118.

- Nullvalue, (31 de mayo de 1998). Qué estudiar. Licenciatura en lenguas modernas. ElTiempo.com. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-806199>
- Nunney, D. & Hill, J. (1972). Personalized educational programs. *Audio-Visual Instruction*, 17(2), 10-15.
- Núñez París, F. (2008). Memoria y estilos de aprendizaje en la enseñanza del Francés como lengua extranjera. *CAUCE*, 31, 259-273.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Otero, M. (2009). Retórica versus argumentación. *Dereito*, 18(2), 149-180.
- Oxford, R. (1995). Style Analysis Survey (SAS): Assessing your own learning and working learning styles. En J.M.Reid (Ed.). *Learning styles in the ESL/EFL Classroom*, (208-215). Boston: Heinle y Heinle.
- Oxford, R. (2003). Learning styles and strategies: concepts and relationships. *IRAL*, (41), 271-278.
- Paradis, M. (1987), Bilinguisme. En: J.A. Rondal & J-P, Thibaut (Comp.), *Problèmes de psycholinguistique* (pp. 422-89), Bruselas : Pierre Mardaga.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Parodi, G. & Núñez, P. (1999). En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. En *Procesos de comprensión y de producción de textos expositivos y argumentativos*, M. C. Martínez (Comp.) Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of educational psychology*, 46,128-148.
- Passarelli, A. & Kolb, D. (2012). Using experiential learning theory to promote student learning and development in programs of education abroad. En M. Vande Berg, M. Paige & K. Lou, *Students learning abroad* (137-161). VA: Stylus Publishing.
- Pastor, S. & V. Salazar (Eds.) (2001) *Tendencias y líneas de investigación en la adquisición de segundas lenguas*. Universidad de Alicante.
- Pavlov, I. (1914). *Behavior: A textbook of comparative psychology*.
- Peña, G., Cañoto, Y. & Santalla, Z. (2006). *Una introducción a la psicología*. Caracas: Publicaciones Universidad Católica Andrés Bello.
- Perelman, C. & Olbrecht-Tyteca, L. (1994 [1989]). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Traducción español de Julia Sevilla Muñoz. Madrid: Gredos.

- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Pizzo, J. (1981). *An investigation of the relationships between selected acoustic environment and sound, an element of learning style, as they affect sixth grade students' reading achievement and attitudes*. Tesis doctoral, New York: St. John's University.
- Plantín, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel S.A.
- Polanco-Bueno, R. (1996). Estilos de aprendizaje y desempeño docente en Profesores Universitarios. *Revista Intercontinental de Psicoanálisis Contemporáneo*, 1(1-2), 159-165.
- Polanco-Bueno, R. (1999). El estilo de aprendizaje como predictor del desempeño docente en profesores de áreas administrativo-sociales y de Ingeniería. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 527-536.
- Potter, M., So, K., Von Eckardt, B. & Feldman, L. (1984). Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 23-38.
- Price, G. E., Dunn, R., & Sanders, W. (1980). Reading achievement and learning style characteristics. *The Clearing House*, 5, 223-226.
- Psaltou-Joycey A. & Kantaridou Z. (2011). Major, minor and negative learning style preferences of university students. *System*, 39, 103-112.
- Pujolar, J. (2007) Bilingualism and the nation-state in the post-national era. En M. Heller (Ed.), *Bilingualism a social approach* (71-95). New York: Palmgrave Macmillan.
- Ramírez Bravo, R. (2016). *Competencia argumentativa oral: Casos en escuelas rurales*. Pasto: Editorial Universitaria Universidad de Nariño.
- Reid, J. M. (1987). The learning style preference of ESL students. *TESOL Quarterly* 21(1). 87-111.
- Reid, J. M. (1995). *Learning styles: Issues and answers*. Boston: Ed. Heinle & Heinle, Publishers.
- Reinert, H. (1976). One picture is worth a thousand words? Not necessarily. *Modern Language Journal*, 60, 160-168.
- Reyes, A. (2005). *Influencia interlingüística en el marco sintáctico de subcategorización en verbos en inglés como lengua extranjera*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad de las Américas, México.
- Riding, R. & Rayner, S. (1999). *Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton Publisher
- Richardson, J.T.E. & King, E. (1991). Gender differences in the experience of higher education: Quantitative and qualitative approaches. *Educational Psychology*, 11(3-4) 363-382

- Rodríguez, F., Cuevas, L., Paño, S. & Grossi, F. (1995). Bilingüismo: perspectiva temática desde las diferencias individuales. En F. Rodríguez & L. Cuevas, *Psicología diferencial, lectura para una disciplina*. Universidad de Oviedo Publicaciones.
- Romaine S. (1995). Introduction to the Study of Bilingualism. En *Bilingualism (1-22)*. Maiden Blackwell Publishers.
- Ronquillo, E. & Goenaga, B. (2009). Competencia Comunicativa: Evolución cronológica del término y sus elementos *constitutivos*. *Revista de Humanidades Médicas*, 9(1). Ciudad de Camaguey, versión online http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202009000100005&script=sci_arttext
- Salas R.E. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2008.
- Salazar, D. & Verdaguer, I. (2009). Polysemous verbs and modality in native and non-native argumentative writing: a corpus-based study. *International Journal of English Studies*, 9, 209-219.
- Saldaña, M. P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(5), 1-11.
- Sal Paz, J.C. (2011). Blog como género discursivo para el fomento de la comunicación intercultural en la clase de ELE. En F. Villalba y J. Villatoro (Eds.) *Educación Intercultural y enseñanza de lenguas*. II Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación.
- Sánchez-Casas, R. M. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en le hablante bilingüe. En M. de Vega & F. Cuetos (Coord.), *Psicolingüística del español* (pp. 597-649). Madrid: Editorial Trotta.
- Santos, M. E. (1992). *Impacto que han tenido los estilos de enseñanza-aprendizaje a través de los diferentes modelos que han surgido desde sus inicios hasta la actualidad*. Tesis de Maestría. Universidad Regiomontana, México.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley. Schmeck, R. (1982). *An introduction to strategies and styles of learning*. New York: Plenum Press.
- Segovia, M. (2008). Efectos de la segunda lengua en la escritura de sujetos bilingües en su lengua materna. Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL), Universidad de Navarra. <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. En J.C Richards (Ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 31-54). London: Longman.
- Selinker, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Schmitt, N. y M. McCarthy (eds.) (1997). *Vocabulary. description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: C.U.P.

- Schwartz, B. & Sprouse, R. (1996). «L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model», *Second Language Research*, 12, 40-72.
- Sharwood-Smith, M. (1994). *Second language learning: theoretical foundations*. London: Longman.
- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición ¿Cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles educativos* (XXV) 102. México: UNAM.
- Signoret, A. (2013). *Bilingüismo en la infancia*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Signoret, A. & Da Silva, H. (2011). *L'acquisition d'une langue seconde*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Siguán, M. (1984). *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Silver, H. & Hanson, J. R. (1980). *The TLC Learning Preference Inventory user's manual*, Moorestown, NJ: Hanson Silver & Associates.
- Smith, R. M. (1988). *Learning how to learn*. Milton Keynes: Open University.
- Srijongjai, A. (2011). Learning styles of language learners in an EFL writing class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1550-1560. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811028643>
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. New York: London: Edward Arnold.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: The free Press.
- Slobin, D. (2012). Child language study and adult language acquisition. Twenty years later. En M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann, *Comparative perspectives on language acquisition: A tribute to Clive Perdue* (245-262). Bristol: Multilingual Matters.
- Sternberg, R. J. (1997 a). Styles of thinking and learning. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 15-40.
- Tabanlıoğlu, S. (2003). *The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate EAP students*. Tesis de maestría, Universidad de Bahcesehir, Turquía.
- Talamas A, Kroll JF, Dufour R. (1999). Form related errors in second language learning: A preliminary stage in the acquisition of L2 vocabulary. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, 45-58.
- Toussaint, N. & Ducasse, G. (1995). *Apprendre à argumenter : Initiation à l'argumentation rationnelle écrite. Théorie et exercices*. Collection Philosophie, Québec : Le Griffon d'Argile.

- Truscott, A.-M., López, A. & Peña, B. (Eds.). (2011). *Bilingüismo en el contexto colombiano: Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá: CIFE Universidad de los Andes.
- Valencia Giraldo, S. (2006). El bilingüismo y los cambios en políticas y prácticas en la educación pública en Colombia: Un estudio de caso. En Segundo Simposio Internacional sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe en Latinoamérica (pp. 55-71). Bogotá: Centro en Investigación y Fomento en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Eemeren, F. & Grootendorts, R. (1992) *Argumentation, Communication and fallacies: a pragmadialectical perspective*. London/Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Van Waes, L., Van Weijen, D. y Leijten, M. (2014). Learning to write in an online writing center: The effect of learning styles on the writing process. *Computers & Education* 73, 60-71. Elsevier Science.
- Veiz, J. M. (2011). La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 81-108.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Mit University Press Group Ltd;
- Vilarnovo, A. (1990). Coherencia textual: ¿Coherencia interna o coherencia externa? *E.L.U.A.* 6, 229-239.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Grijalbo.
- Walsh, C. (1991). *Pedagogy and the struggle for voice: Issues of language, power and schooling for Puerto Ricans*. Toronto: OISE Press.
- Walters, J. (2005). *Bilingualism, the sociopragmatic-psycholinguistic interface*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Watson, J. B. (1914). *Conducta, una introducción a la psicología comparativa*.
- Watorek, M., Benazzo, S. & Hickmann, M. (2012). *Comparative perspectives on language acquisition: A tribute to Clive Perdue*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wei L. (2008) Research Perspectives on Bilingualism and multilingualism. En L. Wei y M. Moyer (Eds.) *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Wei, L. & Moyer, M. (Eds.). (2008). *The blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact, findings and problems*. New York, Linguistic Circle of New York.
- Wheeler, R. (1983). *An investigation of the degree of academic achievement evidenced when second grade learning disabled students' perceptual preferences are matched and mismatched with complementary sensory approaches to beginning reading instructions*. Tesis inédita de doctorado). Universidad de Saint John, Nueva York.
- Willing, K. (1988). Learning strategies as information management, NCELTR. *Curriculum Development Series, 4*, University of New South Walles, Australia.
- Witkin, H. (1964). Origins of Cognitive Style. En C. Sheere (Ed.) *Cognition: Theory, Research, Promise* (pp. 172-205). New York: Harper.
- Zokaee, S., Zaferanieh E., & Naseri, M. (2012) On the impacts of perceptual learning styles and gender in Iranian undergraduate EFL learner's choice of vocabulary learning strategies. *English Language Teaching* 5(9), 138-143.
- Zolnay, F. (2013). Estilos de aprendizaje, estilos de estudiantes y sus preferencias en cuanto a las actividades en la clase de ELE en la enseñanza bilingüe. CVC. *Cervantes*. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/37_zolnay.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Profesora:
NORMA BEATRIZ DIAZ
Programa de Lenguas Modernas
Universidad del Quindío

Respetada profesora,

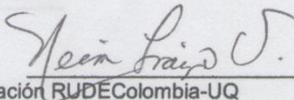
En el marco del doctorado en Educación que curso actualmente desarrollo la tesis doctoral "Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe en sujetos de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas", la cual se propone principalmente determinar si diferencias individuales, como los estilos de aprendizaje y la organización cognitiva bilingüe (variables independientes) se reflejan en su competencia argumentativa escrita bilingüe español-inglés (variable dependiente) en términos de la presencia de fenómenos lingüísticos (lexicales, sintáctico-lexicales y pragmáticos) de carácter interlingual e intralingual, y la calidad de la estructura textual (super, macro y microestructura, Van Dijk, 1978).

Entre los objetivos específicos de la investigación está determinar los desempeños de los sujetos en formación bilingüe de la muestra en cuanto a su competencia argumentativa escrita en inglés y en español a partir de los postulados de la lingüística textual y determinar la competencia argumentativa escrita bilingüe de los sujetos bilingües de la muestra. Dado que para cumplir con estos objetivos, es necesario recolectar un corpus de textos argumentativos en inglés y en español en estudiantes de 4º semestre del Programa de Lenguas Modernas muy respetuosamente solicito su consentimiento para realizar en los cursos de Lectoescritura I, que usted orienta, la recolección de dichos textos argumentativos.

La participación de los estudiantes es totalmente voluntaria. La información recolectada será utilizada con fines estrictamente académicos en el marco del proyecto de tesis doctoral, respetando el anonimato y las posturas que asuman en torno al tema que servirá de estímulo para escribir el texto argumentativo.

Atentamente,

NEIRA LOAIZA VILLALBA
Estudiante de Doctorado en Educación



RUDEColombia-UQ

FIRMA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido informada de la realización de la tesis doctoral "Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe en sujetos de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas", en cuyo contexto se recogerá un corpus de textos argumentativos (carta petitoria) en inglés y en español con los estudiantes de los cursos de Lectoescritura I que oriento en la jornada diurna y nocturna. Consiento voluntariamente permitir la realización de las actividades de recolección de la información que servirá de soporte para examinar la posible relación existente entre las tres variables en que se basa esta investigación: estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe.

Profesora de Lectoescritura I: NORMA BEATRIZ DIAZ

Firma Norma Beatriz Diaz Alvarez

Investigadora: NEIRA LOAIZA VILLALBA

Firma: Neira Loaiza Villalba

Fecha Octubre 15 de 2014

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Profesor:
JUAN DAVID CHILITO
Programa de Lenguas Modernas
Universidad del Quindío

Respetado profesor,

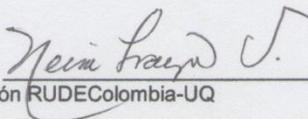
En el marco del doctorado en Educación que curso actualmente desarrollo la tesis doctoral "Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe en sujetos de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas", la cual se propone principalmente determinar si diferencias individuales, como los estilos de aprendizaje y la organización cognitiva bilingüe (variables independientes) se reflejan en su competencia argumentativa escrita bilingüe español-inglés (variable dependiente) en términos de la presencia de fenómenos lingüísticos (lexicales, sintáctico-lexicales y pragmáticos) de carácter interlingual e intralingual, y la calidad de la estructura textual (super, macro y microestructura, Van Dijk, 1978).

Entre los objetivos específicos de la investigación está determinar los desempeños de los sujetos en formación bilingüe de la muestra en cuanto a su competencia argumentativa escrita en inglés y en español a partir de los postulados de la lingüística textual y determinar la competencia argumentativa escrita bilingüe de los sujetos bilingües de la muestra. Dado que para cumplir con estos objetivos, es necesario recolectar un corpus de textos argumentativos en inglés y en español en estudiantes de 4º semestre del Programa de Lenguas Modernas muy respetuosamente solicito su consentimiento para realizar en los cursos de Lectoescritura I, que usted orienta, la recolección de dichos textos argumentativos.

La participación de los estudiantes es totalmente voluntaria. La información recolectada será utilizada con fines estrictamente académicos en el marco del proyecto de tesis doctoral, respetando el anonimato y las posturas que asuman en torno al tema que servirá de estímulo para escribir el texto argumentativo.

Atentamente,

NEIRA LOAIZA VILLALBA
Estudiante de Doctorado en Educación RUDEColombia-UQ



FIRMA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido informado de la realización de la tesis doctoral "Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe en sujetos de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas", en cuyo contexto se recogerá un corpus de textos argumentativos (carta petitoria) en inglés y en español con los estudiantes de los cursos de Lectoescritura I que oriento en la jornada diurna. Consiento voluntariamente permitir la realización de las actividades de recolección de la información que servirá de soporte para examinar la posible relación existente entre las tres variables en que se basa esta investigación: estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe.

Profesor de Lectoescritura I: JUAN DAVID CHILITO

Firma Juan David Ch.

Investigadora: NEIRA LOAIZA VILLALBA

Firma: Neira Loaiza V.

Fecha 15 de octubre de 2014

ANEXO 2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

**Universidad del Quindío-Facultad de Educación
Modern Languages Program- IV semester**

Code: _____ (leave blank)

Student identification:

Full name: _____

Date: _____ City: _____

Writing task objective: Write a petition letter in English, addressed to the Chancellor of Universidad del Quindío, through which you expressly declare, by presenting solid arguments, your personal position in regards to the situation outlined below, concluding with the solution you think more advisable:

For several years, stray dogs arrived to the institution, and they were welcomed by the community members who gave them basic life support: food, veterinary assistance. Recently, University administration, based on public health issues and civil liability which the animals may bring about, has decided to set them aside from the Alma Mater. The opinion of the University Community is divided. Some defend the permanence of the animals in the institution and support that the most likely is for the animals to be slaughtered by Unidad de Zoonosis of Armenia if adopters are not found. Some others consider that the University, specifically the classrooms, are not appropriate places for the living together with animals and that relocation is a must.

Your purpose, as a writer, is that your petition letter be published in an opinion editorial in a city newspaper

Writing task instructions

To write your letter, you must take into account the following instructions:

1. Write it in a sheet of paper (approximately 300 words).
2. Remember that, in your petition letter, you should:
 - a. Put forward your point of view in regard to the raised issue.
 - b. Support with the necessary arguments.
 - c. Present your own conclusion concerning the very same solution.
3. Dictionaries are not allowed.
4. You have 40 minutes for the test.

Thanks for your cooperation.

Universidad del Quindío-Facultad de Educación
Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas- IV semestre

Código: _____ (dejar en blanco)

Identificación del estudiante

Nombre completo: _____

Fecha: _____ Ciudad: _____

Objetivo de la tarea de escritura: Escriba en español una carta petitoria, dirigida al rector de la Universidad del Quindío, en la cual usted manifieste, mediante argumentos sólidos, su posición personal en torno a la situación expuesta a continuación, concluyendo con la solución que considere más conveniente:

Desde hace varios años, algunos perros callejeros llegaron a la institución y fueron acogidos por miembros de la comunidad, que desde entonces les brindaron lo básico para su supervivencia: alimentación y asistencia veterinaria. Recientemente, la administración de la Universidad, con fundamento en problemas de salud pública y de responsabilidad civil que los animales pudieran ocasionar, han decidido apartarlos del alma máter. La opinión de la comunidad universitaria está dividida. Unos defienden la permanencia de los animales en la institución y sostienen que lo más probable es que los animales sean sacrificados por la Unidad de Zoonosis de Armenia si no encuentran personas adoptantes. Otros consideran que la Universidad, en particular las aulas de clase, no son sitios apropiados para la convivencia con los animales, y que éstos deberían ser reubicados en otros espacios.

Su intención como escritor es que su carta petitoria sea divulgada en la columna de opinión pública de un Diario de la ciudad.

Instrucciones para realizar la tarea de escritura

Para redactar la carta debe tener en cuenta las siguientes indicaciones:

1. Escribala en una cuartilla (aproximadamente 300 palabras).
2. Recuerde que, en la carta petitoria, usted debe:
 - a. Plantear su punto de vista personal acerca de la situación expuesta.
 - b. Justificarlo con los argumentos que crea necesario.
 - c. Presentar su propia conclusión en torno a la solución de la misma.
3. No se permite el uso de diccionarios.
4. Dispone de 40 minutos para redactar su carta.

Gracias por su colaboración.

MEDIDA DE EVALUACIÓN GLOBAL DE LA CARTA PETITORIA EN ESPAÑOL/INGLÉS

Nombre del evaluador: _____

Lea la carta petitoria y escriba en cada casilla: uno (1) si considera que en el texto se identifica una petición y mínimo un argumento y si se cumple con estos dos requisitos en la carta petitoria; cero (0) si considera que no se identifica alguno de esos componentes, no cumpliéndose con la naturaleza argumentativa de la carta petitoria.

Código Sujeto	Componentes de la carta petitoria en español/ inglés				Cumple requisitos carta petitoria	
	Una petición		Uno o varios argumentos que sustentan la petición		Sí (1)	No (0)
	Sí (1)	No (0)	Sí (1)	No (0)		
01						
02						
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						

RÚBRICA ANALÍTICA PARA LA EVALUACIÓN DE UNA CARTA PETITORIA EN ESPAÑOL/INGLÉS

Nombre del evaluador _____

Código _____

Calificación _____

Encierre en un círculo el valor (V) correspondiente al nivel de desempeño que el estudiante ha alcanzado en cada componente de la estructura textual de la carta petitoria (superestructura, macroestructura y microestructura) y sume dichos valores al final de la columna. Luego dé el valor total (VT) de la estructura textual.

ESTRUCTURA TEXTUAL									
Superestructura		V	Macro-estructura		V	Microestructura		V	VT
Coherencia global textual: -Datos espaciales -Datos temporales -Identificación de enunciador -Identificación de enunciatario -Asunto de la carta -Saludo -Despedida -Firma -Organización gráfica en la página	Sigue por lo general el formato de una carta petitoria de acuerdo con la intención comunicativa (entre siete y nueve de los elementos mencionados en la columna izquierda. Márquelos con una X).	3	Coherencia interna	El texto está organizado adecuadamente y las ideas son expresadas con claridad.	3	Unidad textual	El texto está segmentado apropiadamente en párrafos y oraciones que expresan claramente la idea principal.	3	
	Sigue medianamente el formato de una carta petitoria de acuerdo con la intención comunicativa (entre cuatro y seis elementos. Márquelos con una X).	2		El texto presenta algunos inconvenientes de organización que dificultan la expresión clara de las ideas.	2		El texto presenta algún problema en la segmentación de párrafos y oraciones que dificulta de cierta manera la expresión de la idea principal.	2	
	Sigue de manera deficiente el formato de una carta petitoria de acuerdo con la intención comunicativa (entre uno y tres elementos. Márquelos con una X).	1		La escasa organización del texto dificulta la expresión de las ideas.	1		El texto presenta serios problemas en la segmentación de párrafos y oraciones que dificultan la expresión de la idea principal.	1	
Conformidad con la tipología argumentativa	El texto corresponde por lo general a la tipología argumentativa y no se confunde con otras tipologías.	3	Relación tesis-tema	Desarrolla una tesis relacionada con el tema.	3	Cohesión A través de procedimientos como: - Conectores - Deixis - Sustitución - Elipsis - Repetición - Sinonimia - Hiperonimia - Metáfora - Modalización	El texto presenta un adecuado manejo de procedimientos que le garantizan cohesión (entre siete y nueve de los elementos mencionados en la columna izquierda. Márquelos con una X).	3	
	El texto corresponde básicamente a la tipología argumentativa, pero en algún aparte tiende a confundirse con otra tipología textual (narrativa, poética, informativa, etc.).	2		Desarrolla una tesis parcialmente relacionada con el tema.	2		El texto presenta un mediano manejo de procedimientos que le garantizan cohesión (entre cuatro y seis elementos. Márquelos con una X).	2	
	El texto corresponde escasamente a la tipología argumentativa y tiende a confundirse con otras tipologías textuales (narrativa, poética, informativa, etc.).	1		Desarrolla una tesis poco relacionada con el tema.	1		El texto presenta un deficiente manejo de procedimientos que le garantizan cohesión (entre uno y tres elementos. Márquelos con una X).	1	
Estructura argumentativa	En el texto se identifican claramente la tesis, los argumentos que la apoyan y la conclusión.	3	Relación conclusión-tesis	La conclusión (solución) de la carta guarda directa relación con la tesis.	3	Solidez Argumentativa A través de diferentes tipos de argumento: - De autoridad - De ejemplificación - De causalidad - De deducción - De analogía	Defiende sus conclusiones con más de tres tipos de los argumentos mencionados en la columna izquierda. (Márquelos con una X).	3	
	En el texto se identifica la tesis, pero los argumentos y la conclusión la apoyan medianamente.	2		La conclusión (solución) de la carta guarda relación indirecta con la tesis.	2		Defiende sus conclusiones con tres o dos tipos de argumentos. (Márquelos con una X).	2	
	En el texto no se identifica claramente la tesis, y los argumentos y la conclusión poco la apoyan.	1		La conclusión (solución) de la carta guarda poca relación con la tesis.	1		Defiende sus conclusiones con un solo tipo de argumento. (Márquelo con una X).	1	
Totales	Superestructura		Macroestructura			Microestructura			

PLANTILLA DE TABULACIÓN INDIVIDUAL DE LAS MARCAS INTERLINGUALES E INTRALINGUALES

PLANTILLA DE TABULACIÓN INDIVIDUAL DE LAS MARCAS INTER E INTRALINGUALES

Código sujeto _____

Nombre evaluador _____

Unidad de análisis	Marcas interlinguales										Marcas intralinguales											
	Lingüísticas					Pragmáticas: Modalización discursiva																
	TFL ¹	IFL	TL	EX	CC	MAS	MAP	MD	TT	VP	G	SG	IRR	RS	HF	PF	CL	IP	AIR	TT	VP	
01																						
02																						
03																						
04																						
05																						
06																						
07																						
08																						
09																						
10																						
11																						
12																						
13																						
14																						
15																						
16																						
17																						
18																						
19																						
20																						
21																						
TT																						

¹ Transferencia lingüística (TFL), Interferencia lingüística (IFL), Traducción literal (TL), Extranjerización (EX), Cambio de código (CC), Modalización asertiva (MAS), Modalización apreciativa (MAP), Modalización deóntica (MD), Paráfrasis (PF), Circunlocución (CL), Generalización (G), Sobregeneralización (SG), Ignorancia de la restricción de la regla (IRR), Reemplazo de significado (RS), Hipótesis falsa (HF), Invención de palabras (IP), Aplicación incompleta de la regla (AIR), TT: Totales marcas, VP: valor ponderado

PLANTILLA DE TABULACIÓN COLECTIVA DE LAS MARCAS INTERLINGUALES E INTRALINGUALES

PLANTILLA DE TABULACIÓN COLECTIVA DE MARCAS INTERLINGUALES E INTRALINGUALES

Nombre evaluador _____

Sujeto	Marcas interlinguales										Marcas intralinguales lingüísticas											
	Lingüísticas					Pragmáticas																
	TFL ¹	IFL	TL	EX	CC	IP	MD	RD	FS	ME	TT	VP	G	SG	IRR	RS	HF	PF	CL	TT	VP	
01																						
02																						
03																						
04																						
05																						
06																						
07																						
08																						
09																						
10																						
11																						
12																						
13																						
14																						
15																						
16																						
17																						
18																						
19																						
TT																						

¹ Transferencia lingüística (TFL), Interferencia lingüística (IFL), Traducción literal (TL), Extranjerización (EX), Cambio de código (CC), Invención de palabras (IP), Marcadores discursivos (MD), Rutinas discursivas (RD), Fórmulas sociales (FS), Modalización del enunciado (ME), Paráfrasis (PF), Circunlocución (CL), Generalización (G), Sobregeneralización (SG), Ignorancia de la restricción de la regla (IRR), Reemplazo de significado (RS), Hipótesis falsa (HF), TT: Totales marcas, VP: valor ponderado

FORMATO DE EJEMPLO MARCAS INTERLINGUALES E INTRALINGUALES IDENTIFICADAS EN LOS TEXTOS

EJEMPLOS DE MARCAS INTERLINGUALES E INTRALINGUALES IDENTIFICADAS EN LAS CARTAS PETITORIAS

Nombre del evaluador _____

Dé mínimo dos ejemplos representativos de marcas interlinguales e interlinguales identificadas en el texto y reformúlelas.

Marcas interlinguales lingüísticas	Ejemplos	Reformulación:
Transferencia lingüística (TFL)		
Interferencia lingüística (IFL)		
Traducción literal (TL)		
Extranjerización (EX)		
Cambio código (CC)		

GLOSARIO DE MARCAS INTERLINGUALES E INTRALINGUALES

APLICACIÓN INCOMPLETA DE LAS REGLAS (AIR): Aplicación parcial de reglas que ya existen en la interlengua del aprendiente. *Who is going ... take care of them?/ Who is going to take care of them?*

CAMBIO DE CÓDIGO (CC): Uso simultáneo de términos de dos lenguas en un texto. *Je vais a la ciudad. / Je vais à la ville.*

CIRCUNLOCUCIÓN (CL): Expresión del significado de una palabra o frase mediante otras palabras o frases porque se desconoce un término preciso. A diferencia de la paráfrasis, el significado se distorsiona. *Free dogs* en vez de *stray dogs*.

EXTRANJERIZACIÓN (EX): Adaptación de rasgos fonéticos o morfológicos de la LE a una palabra de la LM. *Remoción/remotion* en vez de *removal*.

GENERALIZACIÓN (G): Formación de una regla general a partir de la observación de ejemplos particulares. Suponer que en francés la marca del plural es **s** cuando se ha observado algunas palabras: *tables, filles, livres*, etc. Se desconoce así la existencia de plurales irregulares (*chevaux*)

HIPÓTESIS FALSA (HF): Explicación errada del funcionamiento de una estructura. En las expresiones *We can found* y *We should considered*, se hipotetiza que con estos verbos modales el verbo principal no va en infinitivo sino en pasado, tal vez por analogía con los tiempos compuestos de los verbos.

IGNORANCIA DE RESTRICCIÓN DE REGLA (IRR): Aplicación de reglas en contextos donde estas no aplican. Es un mecanismo que guarda una relación estrecha con la generalización, ya que el aprendiente se vale de su conocimiento previamente adquirido. *Since a lot of months a group of dogs live in...* En general, *since* se utiliza con los tiempos perfectos para expresar una acción que inició en el pasado y aún se mantiene.

INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA (IFL): Llamada también transferencia negativa, consiste en errores que se generan por el uso de una construcción, regla o término de la lengua nativa en actos de habla en la segunda lengua, o viceversa. *I'am agree with (Estoy de acuerdo con)* en lugar de *I agree with*. El término español “actualmente” es transferido negativamente al inglés por *actually*, cuyo significado es “realmente”, siendo el uso adecuado *nowadays*.

INTERFERENCIA PRAGMÁTICA (IFP): Todo tipo de contacto interlingüístico a nivel discursivo que se genera en una instancia superior a la de la oración. La modalización discursiva en LM puede influir en la modalización discursiva en LE, reflejando la subjetividad del escritor con respecto a sus propios enunciados y a sus interlocutores. La modalización puede ser asertiva, apreciativa y deóntica:

- Modalización asertiva (MAS), relacionada con la veracidad o falsedad de un enunciado. El enunciador puede utilizar verbos de opinión (estimar, creer, opinar, se piensa...), formas impersonales (es evidente, no hay que decir que...), adverbios (sin duda, a decir verdad, en mi opinión, desde mi punto de vista, naturalmente, etc.), verbos que suponen verdad o falsedad (revelar, confesar, dudar, imaginar, etc.). Marcas como poder, puede ser que, es posible, parece que... muestran las reservas del enunciador con respecto a lo que dice o a su interlocutor.
- Modalización apreciativa (MAP), relacionada con juicios de valor que el enunciador expresa a través de adjetivos calificativos (horroroso, maravilloso, terrible, hermoso, etc.), adverbios (bien-mal, mejor-peor, afortunadamente, necesariamente, lamentablemente, increíblemente, ciertamente, etc.), frases impersonales (es una suerte, es angustioso, qué bien) exclamaciones (qué horror), interjecciones (¡ay!, ¡mejor!), sustantivos (lunático, genio, imbécil, cretino), verbos (manosear en lugar de tocar, vociferar en lugar de gritar, fulminar en vez de mirar), etc.
- Modalización deóntica (MD), relacionada con el deber ser y deber hacer en sus categorías de obligatorio-facultativo, permitido-prohibido. El enunciador puede modalizar deónticamente a través de recursos lingüísticos como el imperativo (haz, no hagas, no digas, etc.), las formas impersonales (está permitido, prohibido, etc.), verbos como exigir, ordenar, permitir, prohibir, etc.

INVENCION DE PALABRAS (IP): Creación de palabras inexistentes en la LE, tratando de aplicar los rasgos fonéticos y morfológicos de ésta, *unity* en vez de *unit*.

PARÁFRASIS (PF): Expresión cercana del significado de una palabra o frase mediante otras palabras o frases, a veces para hacer más comprensible el significado o porque no se conoce un término preciso. *The dogs that live in the street* en lugar de *the stray dogs*.

REEMPLAZO DE SIGNIFICADO (RS): Desconocimiento de un término o una expresión que lleva a reemplazarlo por otro que no lo refleja con fidelidad. *The introduced faune* en lugar *the stray dogs*.

SOBRE-GENERALIZACIÓN (SG): Creación de una estructura errada sobre la base de la experiencia del estudiante con otras estructuras de la LE. En la expresión, *It did not has give, el estudiante* mezcla el pasado simple con el presente perfecto.

TRADUCCIÓN LITERAL (TL): Transferir a la L2 el significado de cada una de las palabras del texto original en L1 y, casi siempre, en el mismo orden, perdiendo por lo general el sentido del texto. *I have 25 years of age/I am 25 years old, Goodnight* en vez de *Christmas Eve. It's not made of silver if not of iron/It's not made of wood but iron.*

TRANSFERENCIA LINGUISTICA (TFL): Efecto o influencia de la estructura de una lengua sobre el aprendizaje de otra. Puede ser positiva si facilita el aprendizaje o negativa (interferencia) si induce al error. Los términos *campus, color, catástrofe/catastrophe* en inglés y en español comparten el mismo significado, y su forma puede ser idéntica o muy similar.

INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE KOLB (1976)

Universidad del Quindío-Programa de Lenguas Modernas

Nombre completo: _____
 Código (dejar en blanco) _____ Edad: _____ Semestre _____ Fecha: _____

A continuación se presenta un inventario compuesto por doce filas (horizontales). Cada fila representa cuatro situaciones de aprendizaje. Asigne un puntaje (de 1 a 4) según piense que se ajustan a su manera de aprender. Dé 4 puntos a la situación que le reporte más beneficios cuando aprende, y asigne puntajes de 3, 2 y 1 a las restantes situaciones expuestas en la fila, en función de la efectividad que tienen éstas en su forma de aprender. **Tenga en cuenta que no se puede repetir un puntaje dentro de una fila.**

No.	Situación de aprendizaje	(a) EC ⁴⁰	V	(b) OR	V	(c) CA	V	(d) EA	V
1	Cuando aprendo...	me gusta vivir sensaciones.		me gusta pensar sobre ideas.		me gusta estar haciendo cosas.		me gusta observar y escuchar.	
2	Aprendo mejor cuando...	escucho y observo cuidadosamente.		confío en el pensamiento lógico.		confío en mi intuición y sentimientos.		trabajo duro para lograr hacer las cosas.	
3	Cuando estoy aprendiendo ...	tiendo a usar el razonamiento.		soy responsable con lo que hago.		soy callado y reservado.		tengo fuertes sensaciones y reacciones.	
4	Yo aprendo...	sintiendo.		haciendo.		observando.		pensando.	
5	Cuando aprendo...	estoy abierto a nuevas experiencias.		observo todos los aspectos del asunto.		me gusta analizar las cosas, descomponerlas en sus partes.		me gusta probar e intentar hacer las cosas.	
6	Cuando estoy aprendiendo ...	soy una persona observadora.		soy una persona activa.		soy una persona intuitiva.		soy una persona lógica.	
7	Yo aprendo mejor de...	la observación.		la relación con otras personas.		las teorías racionales.		la oportunidad de probar y practicar.	
8	Cuando aprendo...	me gusta ver los resultados de mi trabajo.		me gustan las ideas y las teorías.		me tomo mi tiempo antes de actuar.		me siento personalmente involucrado en las cosas.	
9	Aprendo mejor cuando...	confío en mis observaciones.		confío en mis sentimientos.		puedo probar por mi cuenta.		confío en mis ideas.	
10	Cuando estoy aprendiendo ...	soy una persona reservada.		soy una persona receptiva.		soy una persona responsable.		Soy una persona racional.	
11	Cuando aprendo...	me involucro.		me gusta observar.		evalúo las cosas.		me gusta ser activo.	
12	Aprendo mejor cuando...	analizo ideas.		soy receptivo y abierto.		soy cuidadoso.		soy práctico.	

⁴⁰ EC: experiencia concreta, OR: observación reflexiva, CA: conceptualización abstracta, EA: experimentación activa V: valor

PROCESAMIENTO DE DATOS CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE KOLB

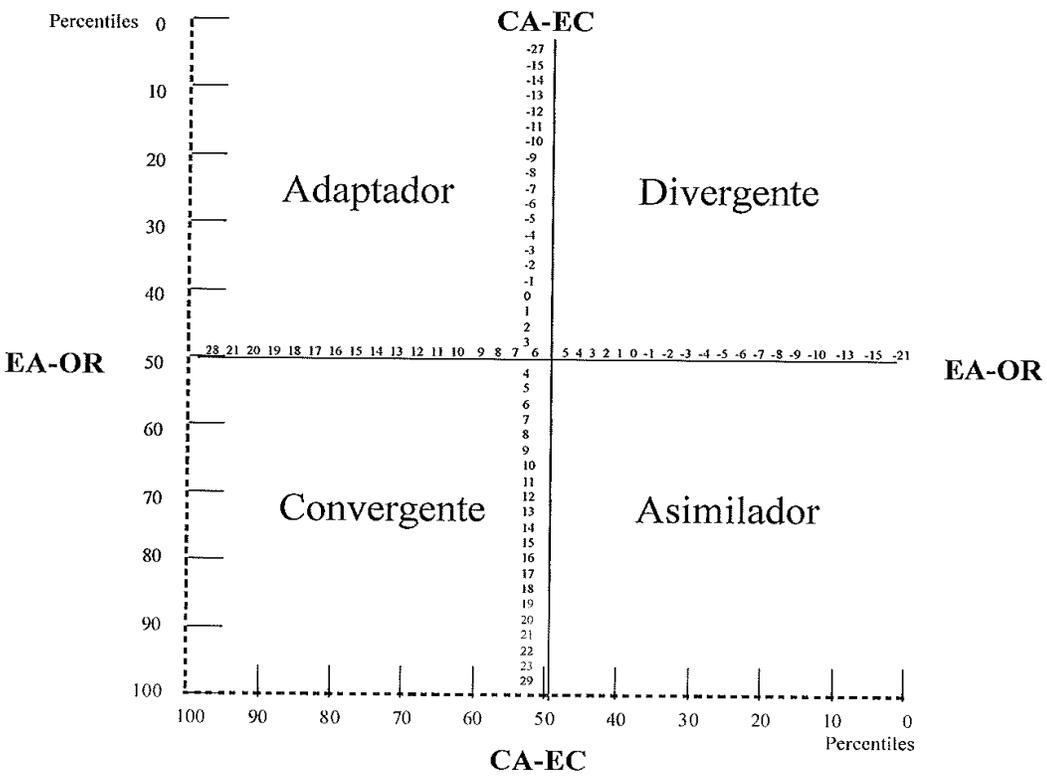
Código Estudiante: _____

Estilo de Aprendizaje. Gráfico

Escribe a continuación tus puntuaciones en las cuatro modalidades de aprendizaje: EC, OR, CA y EA y realiza la siguiente resta para obtener las puntuaciones finales, que te permitirán conocer tu tipo de estilo de aprendizaje dominante:

$$\begin{array}{c} \boxed{} \\ \text{CA} \end{array} - \begin{array}{c} \boxed{} \\ \text{EC} \end{array} = \begin{array}{c} \boxed{} \\ \text{CA-EC} \end{array} \qquad \begin{array}{c} \boxed{} \\ \text{EA} \end{array} - \begin{array}{c} \boxed{} \\ \text{OR} \end{array} = \begin{array}{c} \boxed{} \\ \text{EA-OR} \end{array}$$

Ahora traslada esas puntuaciones al gráfico siguiente. La unión de ambos puntos te dará tu estilo de aprendizaje.



Estilo de aprendizaje preferencial identificado: _____

FICHA DE INFORMACIÓN GENERAL BILINGÜE

1. Marque con una X o complete la información solicitada.

Sexo Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>	Edad <input style="width: 40px;" type="text"/> años Nacionalidad estudiante: _____ Nacionalidad padres _____
Formación en inglés Desde prescolar <input type="checkbox"/> Desde 1º. Primaria <input type="checkbox"/> Desde 3º primaria <input type="checkbox"/> Desde 6 de Bto. <input type="checkbox"/> Otro: _____	Tipo colegio Público convencional <input type="checkbox"/> Público intensificación en inglés <input type="checkbox"/> Privado convencional <input type="checkbox"/> Privado bilingüe Colombia <input type="checkbox"/> Bilingüe país anglófono <input type="checkbox"/> Otro: _____ Intensidad horaria semanal en inglés Entre 2-4 h/s <input type="checkbox"/> Entre 5 y 10 h/s <input type="checkbox"/> Más de 10 h/s <input type="checkbox"/>
Formación complementaria en inglés: Diplomado UQ (u otra universidad) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Curso instituto de lenguas <input type="checkbox"/> Otro: _____ Duración cursos Entre 1 mes y 1 año <input type="checkbox"/> De 1 a 2 años <input type="checkbox"/> Entre 2 y 3 años <input type="checkbox"/> Más de 3 años <input type="checkbox"/>	Contacto intercultural anglófono Estadía en país anglófono <input type="checkbox"/> Por estudio <input type="checkbox"/> por trabajo <input type="checkbox"/> Tiempo estadía en país anglófono _____ Convivencia con anglófonos <input type="checkbox"/> Tiempo convivencia con anglófonos _____ Interacción amigos anglófonos <input type="checkbox"/> Frecuencia interacción en inglés Semanal <input type="checkbox"/> mensual <input type="checkbox"/> anual <input type="checkbox"/>
Competencia escrita	
Entrenamiento y prácticas de escritura en español: En primaria <input type="checkbox"/> Frecuencia de práctica escrita: Alta <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> En secundaria <input type="checkbox"/> Frecuencia de práctica escrita: Alta <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> En semestres de la carrera <input type="checkbox"/> Frecuencia de práctica escrita: Alta <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/>	

Entrenamiento y prácticas de escritura en inglés:

En primaria Frecuencia de práctica escrita: Alta Media Baja

En secundaria Frecuencia de práctica escrita: Alta Media Baja

En semestres de la carrera Frecuencia de práctica escrita: Alta Media Baja

Cursos y/o talleres adicionales de escritura

En inglés en español

Duración cursos _____

Gracias por su colaboración.

ANEXO 3

**MATRIZ DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES
SEGÚN ESTADIO DE INTERLENGUA, LAS ETAPAS EN EL APRENDIZAJE DE LE Y
LA ORGANIZACIÓN COGNITIVA**

Tipo de bilingüe	Estrategias de comunicación		Etapas de aprendizaje interlengua	Estrategias de aprendizaje
Subordinado	Transferencias e interferencias unidireccionales de L1 a L2 (<i>With date it May 2014, the first actions with respect to the problem have started/Dated May 2014, the first actions regarding the problem have started</i>)		Inicial -Limita bloques de input. -Procede como un monolingüe traduciendo de L1 a L2.	1) Memorización de modelos prefabricados.
Compuesto	De expansión	De reducción	Medio	2) Análisis de los modelos prefabricados: Rompe las fórmulas adquiridas, identifica sus componentes, diferencias y similitudes que le ayudan a crear sus propias reglas. 3) Construcción de reglas a) <i>Formulación de hipótesis</i> Simplificación: <ul style="list-style-type: none"> • Nativización de L2 • Generalización de estructuras adquiridas de L2 • Transferencia Inferencia intralingual a partir de elementos del input no integrados a su interlengua Inferencia extralingual a partir de elementos no lingüísticos de la situación comunicativa b) <i>Verificación de hipótesis</i> <ul style="list-style-type: none"> • Receptiva • Productiva • Metalingüística • Por interacción
Cambio código (L1/L3)	Reemplazo de significado	Aparecen a menudo marcas mezcladas interlingüales		
Extranjerización (De L1 a LE) (<i>the remotion [remoción] of...</i>)	-Reducción de mensaje (<i>these dogs/these stray dogs</i>) -Omisión tópico -Abandono de mensaje			
Transferencia lingüística de L1/L3 a LE (<i>send you my petition/I send you my petition</i>)	Interferencia lingüística de L1/L3 a LE			
Inserción de vocales (<i>an [e]special</i>)	Interferencias pragmáticas -Marcadores discursivos: <i>ambas cosas/both</i> -Rutinas discursivas: <i>¡Olvídalo!/Forget it!/pierde cuidado</i> -Fórmulas sociales: <i>déjame decirte .../ Let me tell you.../ quiero que sepas...</i> -Modalización del enunciado: <i>¡Oh no! en vez de ¡Qué va!</i> Exceso de adverbios en mente al comienzo y al final del enunciado	Construye discurso creativo		
Invención de palabras (<i>I want to extern [exteriorizar] my preoccupation...</i>)				
Coordinado	Paráfrasis (<i>the dogs that are living in our facilities/the stray dogs at UNAM</i>)	Generalización Sobregeneralización Ignorancia de la restricción de la regla Reemplazo de significado Hipótesis falsa	Avanzado Uso de marcas intralingüales	4) Remodelación del interlenguaje: <ul style="list-style-type: none"> • Desnativización (reemplazo y reestructuración)
Circunlocución (<i>free dogs/stray dogs</i>)		Consolida discurso creativo	5) Automatización de reglas: <ul style="list-style-type: none"> • Práctica formal • Práctica funcional 	
Reestructuración				
Sobre-elaboración				

ANEXO 4

FORMATO DE JUICIO DE EXPERTOS

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
“RUBRICA ANALÍTICA PARA EVALUAR UN TEXTO ARGUMENTATIVO”

(Adaptación de la matriz de juicio de experto propuesta por R. Marroquín, 2013)

TESIS DOCTORAL: Estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras, organización cognitiva bilingüe y competencia argumentativa escrita bilingüe de estudiantes en formación universitaria bilingüe de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas

JUICIO DE EXPERTOS

Instrucción: Luego de una lectura evaluativa del instrumento “Rubrica analítica para evaluar un texto argumentativo” diligencie la siguiente ficha de consistencia acerca del mismo y, exprese, desde su experiencia profesional, su juicio acerca de la validez de dicho instrumento para ser aplicado en el proceso investigativo.

Criterio de validez	Puntuación					Argumento	Sugerencias
	1	2	3	4	5		
Contenido					x	Parte de presupuestos teóricos textuales validados por la comunidad académica que trabaja en esta dirección, como es el caso de van Dijk (1977, 1980, 1983), lo cual le permitirá llegar a un registro apropiado de la calidad de los procesos textuales usados por los estudiantes.	Como sugerencia, en el marco conceptual habría que hacer referencia a otros autores que también han trabajado en el tema (Cassany, 1989, 1995, 1996, 2007; Marinkovich y Morán, 1995; Charolles, 1986, 1988; Reuter, 1996...).
Metodología					x	La puntuación asignada cumple con los criterios que la doctoranda ha formulado. La rúbrica cumple con los criterios evaluativos esenciales para este tipo de género discursivo propio de la tipología argumentativa	
Claridad y precisión de las instrucciones e ítems					x	Los ítems seleccionados para evaluar cada nivel son claros, precisos y pertinentes.	
Presentación formal del instrumento				x		No es conveniente visualmente dividir la rúbrica en varias páginas.	Presentar la rúbrica en una sola página para mayor facilidad en su manejo
Valor parcial				1	3		
Valor total	19						

Puntaje:

Entre 4 y 11 puntos: No válida, se debe reformular ()

Entre 12 y 14 puntos: No válida, se debe modificar ()

Entre 15 a 17 puntos: Válido, se debe mejorar ()

Entre 18 a 20 puntos: Válido para aplicar (X)

Fecha: julio de 2014

Zahya Camargo

Nombre del experto:

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
“RUBRICA ANALÍTICA PARA EVALUAR UN TEXTO ARGUMENTATIVO”
 (Adaptación de la matriz de juicio de experto propuesta por R. Marroquín, 2013)

TESIS DOCTORAL: Estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras, organización cognitiva bilingüe y competencia argumentativa escrita bilingüe de estudiantes en formación universitaria bilingüe de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas

JUICIO DE EXPERTOS

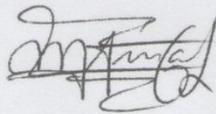
Instrucción: Luego de una lectura evaluativa del instrumento “Rubrica analítica para evaluar un texto argumentativo” diligencie la siguiente ficha de consistencia acerca del mismo y, exprese, desde su experiencia profesional, su juicio acerca de la validez de dicho instrumento para ser aplicado en el proceso investigativo.

Criterio de validez	Puntuación					Argumento	Sugerencias
	1	2	3	4	5		
Contenido					x	Se basa en presupuestos teóricos provenientes de la Lingüística Textual que permanecen vigentes como los de Teun van Dijk, descritos en sus libros “La ciencia del Texto”, “Texto y contexto” y “Estructuras y funciones del discurso”. Se advierte correspondencia entre los aspectos por los que indaga la rúbrica analítica y los conceptos clave que se advierten desde el título mismo de la investigación.	
Metodología					x	Los niveles de desempeño resultan también muy pertinentes y pueden cubrir un buen número de posibilidades evaluativas, de acuerdo con el objetivo que se fijó. La rúbrica cumple con los criterios evaluativos esenciales para este tipo de género discursivo propio de la tipología argumentativa	
Claridad y precisión de las instrucciones e ítems					x	La rúbrica es muy clara y funcional.	
Presentación formal del instrumento					x	El instrumento es presentado en cada una de sus partes de manera equilibrada y secuencial.	
Valor parcial					4		
Valor total	20						

Puntaje:

- Entre 4 y 11 puntos: No válida, se debe reformular ()
 Entre 12 y 14 puntos: No válida, se debe modificar ()
 Entre 15 a 17 puntos: Válido, se debe mejorar ()
 Entre 18 a 20 puntos: Válido para aplicar (X)

Fecha: julio de 2014



Nombre del experto:

ANEXO 5

**PORCENTAJE DE CONCORDANCIA DE LOS JUECES EN LA EVALUACIÓN
DE LAS MARCAS INTERLINGUALES**

Sujeto	Marcas interlinguales Juez 1	Marcas interlinguales Juez 2	Suma J1 + J2	Promedio de marcas interlinguales	Varianza	Desviación estándar	Coefficiente de variación
1	7	10	17	8,5	2,25	1,5	17,6%
2	8	10	18	9	1	1	11,1%
3	9	9	18	9	0	0	0,0%
4	4	1	5	2,5	2,25	1,5	60,0%
5	4	6	10	5	1	1	20,0%
6	3	4	7	3,5	0,25	0,5	14,3%
7	9	8	17	8,5	0,25	0,5	5,9%
8	8	10	18	9	1	1	11,1%
9	7	8	15	7,5	0,25	0,5	6,7%
10	2	4	6	3	1	1	33,3%
11	7	5	12	6	1	1	16,7%
12	7	6	13	6,5	0,25	0,5	7,7%
13	4	2	6	3	1	1	33,3%
14	5	6	11	5,5	0,25	0,5	9,1%
15	1	3	4	2	1	1	50,0%
16	2	3	5	2,5	0,25	0,5	20,0%
17	3	6	9	4,5	2,25	1,5	33,3%
18	4	5	9	4,5	0,25	0,5	11,1%
19	9	5	14	7	4	2	28,6%
20	8	6	14	7	1	1	14,3%
21	7	3	10	5	4	2	40,0%
22	5	6	11	5,5	0,25	0,5	9,1%
23	6	8	14	7	1	1	14,3%
24	7	8	15	7,5	0,25	0,5	6,7%
25	4	6	10	5	1	1	20,0%
26	2	3	5	2,5	0,25	0,5	20,0%
27	6	4	10	5	1	1	20,0%
28	7	6	13	6,5	0,25	0,5	7,7%
29	4	5	9	4,5	0,25	0,5	11,1%
30	5	4	9	4,5	0,25	0,5	11,1%
31	5	10	15	7,5	6,25	2,5	33,3%

32	1	3	4	2	1	1	50,0%
33	7	7	14	7	0	0	0,0%
34	6	7	13	6,5	0,25	0,5	7,7%
35	5	8	13	6,5	2,25	1,5	23,1%
36	5	4	9	4,5	0,25	0,5	11,1%
37	12	12	24	12	0	0	0,0%
38	12	11	23	11,5	0,25	0,5	4,3%
39	4	5	9	4,5	0,25	0,5	11,1%
40	2	2	4	2	0	0	0,0%
41	2	3	5	2,5	0,25	0,5	20,0%
42	10	8	18	9	1	1	11,1%
43	6	6	12	6	0	0	0,0%
44	12	7	19	9,5	6,25	2,5	26,3%
45	7	6	13	6,5	0,25	0,5	7,7%
46	3	6	9	4,5	2,25	1,5	33,3%
47	5	4	9	4,5	0,25	0,5	11,1%

ANEXO 6

**PORCENTAJE DE CONCORDANCIA DE LOS JUECES EN LA EVALUACIÓN
DE LAS MARCAS INTRALINGUALES**

Sujeto	Marcas intralinguales Juez 1	Marcas intralinguales Juez 2	Suma J1 + J2	Promedio de marcas intralinguales	Varianza	Desviación estándar	Coefficiente de variación
1	20	14	34	17	9	3	17,6%
2	12	12	24	12	0	0	0,0%
3	18	14	32	16	4	2	12,5%
4	8	6	14	7	1	1	14,3%
5	16	10	26	13	9	3	23,1%
6	12	12	24	12	0	0	0,0%
7	26	28	54	27	1	1	3,7%
8	26	18	44	22	16	4	18,2%
9	18	20	38	19	1	1	5,3%
10	14	8	22	11	9	3	27,3%
11	22	24	46	23	1	1	4,3%
12	20	18	38	19	1	1	5,3%
13	6	8	14	7	1	1	14,3%
14	8	10	18	9	1	1	11,1%
15	12	4	16	8	16	4	50,0%
16	14	8	22	11	9	3	27,3%
17	16	10	26	13	9	3	23,1%
18	0	0	0	0	0	0	
19	12	8	20	10	4	2	20,0%
20	10	8	18	9	1	1	11,1%
21	22	16	38	19	9	3	15,8%
22	22	18	40	20	4	2	10,0%
23	18	14	32	16	4	2	12,5%
24	20	14	34	17	9	3	17,6%
25	20	14	34	17	9	3	17,6%
26	16	10	26	13	9	3	23,1%
27	16	18	34	17	1	1	5,9%
28	16	10	26	13	9	3	23,1%
29	18	20	38	19	1	1	5,3%
30	12	8	20	10	4	2	20,0%
31	10	10	20	10	0	0	0,0%

32	8	8	16	8	0	0	0,0%
33	20	12	32	16	16	4	25,0%
34	18	16	34	17	1	1	5,9%
35	6	8	14	7	1	1	14,3%
36	16	10	26	13	9	3	23,1%
37	24	12	36	18	36	6	33,3%
38	26	22	48	24	4	2	8,3%
39	12	12	24	12	0	0	0,0%
40	6	4	10	5	1	1	20,0%
41	12	8	20	10	4	2	20,0%
42	22	12	34	17	25	5	29,4%
43	16	8	24	12	16	4	33,3%
44	10	10	20	10	0	0	0,0%
45	18	8	26	13	25	5	38,5%
46	14	14	28	14	0	0	0,0%
47	4	2	6	3	1	1	33,3%

ANEXO 7

RESULTADOS DE LA OCB A PARTIR DEL PUNTAJE DE MARCAS
INTERLINGUALES Y DEL INDICADOR DE MARCAS INTRALINGUALES
RELATIVO

Sujeto	Promedio marcas interlinguales	Indicador de marcas intralinguales relativas al total	OCB
1	8,5	0,66666667	Subordinado
2	9	0,57142857	Subordinado
3	9	0,64	Subordinado
4	2,5	0,73684211	Coordinado
5	5	0,72222222	Compuesto
6	3,5	0,77419355	Coordinado
7	8,5	0,76056338	Subordinado
8	9	0,70967742	Subordinado
9	7,5	0,71698113	Compuesto
10	3	0,78571429	Coordinado
11	6	0,79310345	Compuesto
12	6,5	0,74509804	Compuesto
13	3	0,7	Coordinado
14	5,5	0,62068966	Compuesto
15	2	0,8	Coordinado
16	2,5	0,81481481	Coordinado
17	4,5	0,74285714	Compuesto
18	4,5	0	Coordinado
19	7	0,58823529	Compuesto
20	7	0,5625	Compuesto
21	5	0,79166667	Compuesto
22	5,5	0,78431373	Compuesto
23	7	0,69565217	Compuesto
24	7,5	0,69387755	Compuesto
25	5	0,77272727	Compuesto
26	2,5	0,83870968	Coordinado
27	5	0,77272727	Compuesto
28	6,5	0,66666667	Compuesto
29	4,5	0,80851064	Coordinado
30	4,5	0,68965517	Compuesto
31	7,5	0,57142857	Subordinado

32	2	0,8	Coordinado
33	7	0,69565217	Compuesto
34	6,5	0,72340426	Compuesto
35	6,5	0,51851852	Compuesto
36	4,5	0,74285714	Compuesto
37	12	0,6	Subordinado
38	11,5	0,67605634	Subordinado
39	4,5	0,72727273	Compuesto
40	2	0,71428571	Coordinado
41	2,5	0,8	Coordinado
42	9	0,65384615	Subordinado
43	6	0,66666667	Compuesto
44	9,5	0,51282051	Subordinado
45	6,5	0,66666667	Compuesto
46	4,5	0,75675676	Compuesto
47	4,5	0,4	Coordinado

ANEXO 8

PROMEDIO DE MARCAS INTERLINGUALES E INTRALINGUALES

PROMEDIO MARCAS INTER E INTRALINGUALES		
Sujeto	Marcas interlinguales	Marcas intralinguales ⁴¹
1	8,5	8,5
2	9	6
3	9	8
4	2,5	3,5
5	5	6,5
6	3,5	6
7	8,5	13,5
8	9	11
9	7,5	8,5
10	3	5,5
11	6	11,5
12	6,5	9,5
13	3	3,5
14	5,5	4,5
15	2	4
16	2,5	5,5
17	4,5	6,5
18	4,5	0
19	7	5
20	7	4,5
21	5	9,5
22	5,5	10
23	7	8
24	7,5	8,5
25	5	8,5
26	2,5	6,5
27	5	8,5
28	6,5	6,5
29	4,5	9,5
30	4,5	5
31	7,5	5

32	2	4
33	7	8
34	6,5	8,5
35	6,5	3,5
36	4,5	6,5
37	12	9
38	11,5	12
39	4,5	6
40	2	2,5
41	2,5	5
42	9	8,5
43	6	6
44	9,5	5
45	6,5	6,5
46	4,5	7
47	4,5	1,5

⁴¹ Se contabilizan las marcas intralinguales reales antes del valor de ponderación (2)

ANEXO 9

**PORCENTAJE DE CONCORDANCIA DE LAS CALIFICACIONES A LA
ESTRUCTURA TEXTUAL ARGUMENTATIVA ESCRITA DE LA CARTA
PETITORIA EN ESPAÑOL**

Sujeto	J. 1 CPLM	J.2 CPLM	Suma J1+J2	Promedio	Varianza	Desviación estándar	Coefficiente de variación
1	24	23	47	23,5	0,25	0,5	2,1%
2	22	20	42	21	1	1	4,8%
3	22	18	40	20	4	2	10,0%
4	22	18	40	20	4	2	10,0%
5	23	15	38	19	16	4	21,1%
6	21	17	38	19	4	2	10,5%
7	22	19	41	20,5	2,25	1,5	7,3%
8	21	17	38	19	4	2	10,5%
9	20	16	36	18	4	2	11,1%
10	22	16	38	19	9	3	15,8%
11	23	17	40	20	9	3	15,0%
12	20	15	35	17,5	6,25	2,5	14,3%
13	22	16	38	19	9	3	15,8%
14	23	18	41	20,5	6,25	2,5	12,2%
15	20	13	33	16,5	12,25	3,5	21,2%
16	22	18	40	20	4	2	10,0%
17	22	18	40	20	4	2	10,0%
18	25	22	47	23,5	2,25	1,5	6,4%
19	22	21	43	21,5	0,25	0,5	2,3%
20	23	17	40	20	9	3	15,0%
21	19	17	36	18	1	1	5,6%
22	22	16	38	19	9	3	15,8%
23	22	15	37	18,5	12,25	3,5	18,9%
24	22	18	40	20	4	2	10,0%
25	21	19	40	20	1	1	5,0%
26	23	23	46	23	0	0	0,0%
27	22	23	45	22,5	0,25	0,5	2,2%
28	21	23	44	22	1	1	4,5%
29	21	16	37	18,5	6,25	2,5	13,5%
30	21	17	38	19	4	2	10,5%
31	23	19	42	21	4	2	9,5%

32	23	17	40	20	9	3	15,0%
33	22	18	40	20	4	2	10,0%
34	21	17	38	19	4	2	10,5%
35	22	16	38	19	9	3	15,8%
36	20	20	40	20	0	0	0,0%
37	19	16	35	17,5	2,25	1,5	8,6%
38	23	14	37	18,5	20,25	4,5	24,3%
39	21	19	40	20	1	1	5,0%
40	20	17	37	18,5	2,25	1,5	8,1%
41	20	19	39	19,5	0,25	0,5	2,6%
42	23	21	44	22	1	1	4,5%
43	20	16	36	18	4	2	11,1%
44	23	18	41	20,5	6,25	2,5	12,2%
45	23	17	40	20	9	3	15,0%
46	20	17	37	18,5	2,25	1,5	8,1%
47	23	20	43	21,5	2,25	1,5	7,0%

**PORCENTAJE DE CONCORDANCIA DE LAS CALIFICACIONES A LA
ESTRUCTURA TEXTUAL ARGUMENTATIVA ESCRITA DE LA CARTA
PETITORIA EN INGLÉS**

Sujeto	J.1 CPLE	J.2 CPLE	Suma J1+J2	Promedio	Varianza	Desviación estándar	Coefficiente de variación
1	22	21	43	21,5	0,25	0,5	2,3%
2	20	16	36	18	4	2	11,1%
3	21	24	45	22,5	2,25	1,5	6,7%
4	18	17	35	17,5	0,25	0,5	2,9%
5	18	15	33	16,5	2,25	1,5	9,1%
6	18	24	42	21	9	3	14,3%
7	22	18	40	20	4	2	10,0%
8	19	13	32	16	9	3	18,8%
9	19	17	36	18	1	1	5,6%
10	22	17	39	19,5	6,25	2,5	12,8%
11	19	15	34	17	4	2	11,8%
12	20	17	37	18,5	2,25	1,5	8,1%
13	21	17	38	19	4	2	10,5%
14	24	25	49	24,5	0,25	0,5	2,0%
15	16	13	29	14,5	2,25	1,5	10,3%
16	19	18	37	18,5	0,25	0,5	2,7%
17	21	17	38	19	4	2	10,5%
18	23	22	45	22,5	0,25	0,5	2,2%
19	22	15	37	18,5	12,25	3,5	18,9%
20	21	21	42	21	0	0	0,0%
21	20	19	39	19,5	0,25	0,5	2,6%
22	17	18	35	17,5	0,25	0,5	2,9%
23	22	15	37	18,5	12,25	3,5	18,9%
24	17	21	38	19	4	2	10,5%
25	18	17	35	17,5	0,25	0,5	2,9%
26	24	22	46	23	1	1	4,3%
27	23	18	41	20,5	6,25	2,5	12,2%
28	18	20	38	19	1	1	5,3%
29	20	18	38	19	1	1	5,3%
30	21	18	39	19,5	2,25	1,5	7,7%
31	21	17	38	19	4	2	10,5%
32	19	15	34	17	4	2	11,8%

33	18	15	33	16,5	2,25	1,5	9,1%
34	20	14	34	17	9	3	17,6%
35	16	21	37	18,5	6,25	2,5	13,5%
36	22	18	40	20	4	2	10,0%
37	19	19	38	19	0	0	0,0%
38	21	22	43	21,5	0,25	0,5	2,3%
39	21	21	42	21	0	0	0,0%
40	19	13	32	16	9	3	18,8%
41	21	17	38	19	4	2	10,5%
42	20	18	38	19	1	1	5,3%
43	21	19	40	20	1	1	5,0%
44	15	19	34	17	4	2	11,8%
45	17	21	38	19	4	2	10,5%
46	16	18	34	17	1	1	5,9%
47	20	21	41	20,5	0,25	0,5	2,4%

ANEXO 10
ÍNDICE DE ESTRUCTURA TEXTUAL ARGUMENTATIVA ESCRITA (IETAE) EN
L1 Y L2

Sujeto	IETAE L1	IETAE L1	Promedio IETAE L1	IETAE L2	IETAE L2	Promedio IETAE L2
	(Juez 1)	(Juez 2)		(Juez 1)	(Juez 2)	
1	24	23	23,5	22	21	21,5
2	22	20	21	20	16	18
3	22	18	20	21	24	22,5
4	22	18	20	18	17	17,5
5	23	15	19	18	15	16,5
6	21	17	19	18	24	21
7	22	19	20,5	22	18	20
8	21	17	19	19	13	16
9	20	16	18	19	17	18
10	22	16	19	22	17	19,5
11	23	17	20	19	15	17
12	20	15	17,5	20	17	18,5
13	22	16	19	21	17	19
14	23	18	20,5	24	25	24,5
15	20	13	16,5	16	13	14,5
16	22	18	20	19	18	18,5
17	22	18	20	21	17	19
18	25	22	23,5	23	22	22,5
19	22	21	21,5	22	15	18,5
20	23	17	20	21	21	21
21	19	17	18	20	19	19,5
22	22	16	19	17	18	17,5
23	22	15	18,5	22	15	18,5
24	22	18	20	17	21	19
25	21	19	20	18	17	17,5
26	23	23	23	24	22	23
27	22	23	22,5	23	18	20,5
28	21	23	22	18	20	19
29	21	16	18,5	20	18	19
30	21	17	19	21	18	19,5
31	23	19	21	21	17	19
32	23	17	20	19	15	17
33	22	18	20	18	15	16,5

34	21	17	19	20	14	17
35	22	16	19	16	21	18,5
36	20	20	20	22	18	20
37	19	16	17,5	19	19	19
38	23	14	18,5	21	22	21,5
39	21	19	20	21	21	21
40	20	17	18,5	19	13	16
41	20	19	19,5	21	17	19
42	23	21	22	20	18	19
43	20	16	18	21	19	20
44	23	18	20,5	15	19	17
45	23	17	20	17	21	19
46	20	17	18,5	16	18	17
47	23	20	21,5	20	21	20,5
Promedio general L1 y L2	19,81			19,01		

ANEXO 11
CARTAS PETITORIAS EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS ESCRITAS POR UN
SUJETO DE ESTILO DE APRENDIZAJE DIVERGENTE

Código (dejar en blanco) _____ 26

Armenia, Quindío Noviembre 05, 2014

Estimado rector de la Universidad del Quindío, la siguiente es una carta en la que doy mi opinión en cuanto a la situación de los perros en la universidad. En la presente daré a conocer los motivos por los cuales pienso que los perros deben quedarse en el campus universitario, así como también daré los respectivos argumentos que apoyan mi opinión.

Primeramente, la estadía de estos perros no afectan en ningún aspecto a la comunidad universitaria. Hasta ahora no se ha presentado ningún caso en el que una o más personas hayan salido afectadas por culpa de estos animales.

Por otro lado, la universidad cuenta con espacios en los que los perros pueden permanecer, ya que son espacios abiertos. De esta manera, los animales estarán en un lugar adecuado para ellos y fuera de cualquier clase de peligro que corren en las calles.

Por último, la universidad no tiene que

invertir dinero en el cuidado de esto, ya que hoy estudiantes de la misma universidad que se encargan de conseguir el alimento y cualquier otra necesidad que ellos tengan.

Ya para concluir, pienso que las razones dadas son suficientes para tener en cuenta al momento de decidir lo que se debe hacer con los perros de la universidad.

No hay razones por las cuales no se deban mantener estos animales a nuestro alrededor. Además, creo que estarían mejor dentro de la universidad donde existen personas que cuidan de ellos y no en la calle donde pueden ser maltratados por parte de otras personas.

Código (dejar en blanco) 26

Armenio, Quindío October 24th, 2014

Dear Chancellor of University of Quindío, I am writing to let you know about my opinion regarding to the animals situation in the campus. In my opinion, there is no problem having dogs around us. By writing this letter I will show you the reasons why I think they should be in here.

First of all, they are not dangerous, and are not affecting our health, learning process or any of the activities we do within the university. There is no any case in which a student, teacher or any worker, had been affected, in a bad way, by a dog. What is more, there are many students who are comfortable having dogs in the Alma Mater, and think there is no any problem with that.

Secondly, the university has not to worry about the support of those animals because there are students who are in charge of that, and they give animals food and veterinary assistance.

Finally, they are living beings and are just trying to survive as they are homeless and do not have anyone else to take care of them. It would be worse if we decide to set them aside from the university, as they could be mistreated by people in the streets.

Taking all this into account, the dogs should stay here in the university as they do not represent any danger for the University Community in terms of security or health. However, we as students have to be in charge of them if we want to have them in here.

Sincerely,

Firma estudiante
Modern Languages student

Nota: Para que el texto fuese legible, la investigadora tuvo que repasarlo con bolígrafo dado que estaba escrito a lápiz muy suavemente, lo cual hizo que la grafía se modificará de cierta manera.

Además de ser un lugar de paso para los perros, la universidad sería un lugar donde se promueve el cuidado y respeto por los animales.

Se preguntará el costo que el tener los perros en la universidad traería, pero no debería preocuparse en lo más mínimo ya que estudiantes y profesores recaudan dinero para alimentar y cuidar los perros.

Adicionalmente los perros serían entes de gran ayuda en cuanto a seguridad se trata. Ellos son muy receptivos y estoy segura que cuidarían la universidad, su casa.

Finalmente, quisiera agradecer el tiempo que se toma para leer mi carta. Me da gusto, no sin antes pedirle que piense en lo que le he dicho. Este dilema no es solo de los perros, ellos se han convertido en parte de la universidad y de la mayoría de estudiantes. Espero una pronta respuesta.

Gracias.

Firma estudiante

Estudiante del P. Lic. Lenguas Modernas.

Code (leave blank) 01University of QindioSr. Rector of University of QindioArmenia, QindioOctober 21st, 2014

Since many years ago, "dogs in University" has become a problem. Many teachers, even some students are not agree with the idea of having dogs in the Alma Mater. That is why I am writing to you. I would like to share with you some thoughts and ideas about how positive is to keep the dogs in the University.

First of all, I think that the University is the perfect place to find a good home to the dogs. Every day hundreds of people stay at University, so that it is a great opportunity for people know the dogs and maybe adopte them. All this means that the University will not have the dogs forever, it will just be a place where dogs would stay until they get a real home.

In addition, many people think about the costs of having the dogs at university because of the food and others, but it is not a real problem because the university does not have to pay anything.

Many students and even teachers give money in order to help the dogs, it means that this people buy the food and take care of the dogs when they are sick. So if this situation is an issue of money, it is not an excuse.

Moreover, I think that you should consider that the dogs are a part of the University right now. Almost all the people who be in the University love animals and try to take care of them. Some dogs have been here many years, it means the University is their home. That is why the dogs could be useful for University security.

Finally, I would like to tell you again that you should consider all of my ideas and thoughts about this problematic. This situation is not just a matter of following the rules, but also of taking care of animals in general terms.

Firma estudiante
Modern Languages Student

ANEXO 13
CARTAS PETITORIAS EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS ESCRITAS POR UN
SUJETO DE ESTILO DE APRENDIZAJE ASIMILADOR

Código (dejar en blanco) 20

Noviembre 5, 2014

Buenas tardes a la parte administrativa.

Pienso que los animales, así como nosotros, tienen
derecho a un buen bienestar, y esto se relaciona con
lugar, alimentación y salud. No estoy de acuerdo con el
propósito que se tiene para que los perros de la universidad
sean puestos fuera de ella. Es preferible que estén dentro del
campus universitario u que estén en las calles, en donde pueden ser
más vulnerables. Los gastos para el sustento de estos corren por
cuenta de los estudiantes que en algún momento decidieron estar a
cargo de ellos. Estando en las calles, no recibirían la alimentación
adecuada sino la que la gente deja de sobra. Ahora, si se trata de la
salud y los problemas de esta que los perros representarían para la comu-
nidad universitaria, tengo por enterado que periódicamente reciben las
vacunas necesarias; en cambio, estando en la calle, no tendrían sus vacu-
nas y en ese caso sí sería peligroso para las personas. Si hay la oportu-
nidad, los perros deberían tener un lugar en cualquier ambiente que
sea apto para ellos, en éste caso, la Universidad. Una posible solu-
ción que de mi parte podría proponer, es que se adapte un lugar
especialmente para los animales. De ésta manera no estarán recitados
por el campus "representando inquietudes para las personas".

in a place of the University where they can be comfortable without being annoying for people. I mean, it would like a local organization inside of the institution, obviously with a short number of days. They (stap) also deserve a place to be protected like us. If they were kicked out of the institution, they would not have a good environment in the streets, and they would probably suffer more.

Código (dejar en blanco) 20Noviembre 5, 2014Buenas tardes a la parte administrativa.

Pienso que los animales, así como nosotros, tienen derecho a un buen bienestar, y esto se relaciona con lugar, alimentación y salud. No estoy de acuerdo con el propósito que se tiene para que los perros de la universidad sean puestos fuera de ella. Es preferible que estén dentro del campus universitario u que estén en las calles, en donde pueden ser más vulnerables. Los gastos para el sustento de estos corren por cuenta de los estudiantes que en algún momento decidieron estar a cargo de ellos. Estando en las calles, no recibirán la alimentación adecuada sino la que la gente deja de sobra. Ahora, si se trata de la salud y los problemas de esta que los perros representarían para la comunidad universitaria, tengo por enterado que periódicamente reciben las vacunas necesarias; en cambio, estando en la calle, no tendrían sus vacunas y en ese caso sí sería peligroso para las personas. Si hay la oportunidad, los perros deberían tener un lugar en cualquier ambiente que sea apto para ellos, en este caso, la Universidad. Una posible solución que de mi parte podría proponer, es que se adapte un lugar especialmente para los animales. De esta manera no estarán recordados por el campus "representando inquietudes para las personas".

Armenia, Quindío
October 2nd, 2014

Code (leave blank) 20

Good afternoon to the chancellors of Universidad del Quindío.
In my opinion, the dogs that are here, in the institution, must
stay. They do not have a good environment living outside found.
I am not saying that the environment in the institution is the best for
them, but at least better, because they do not receive a good treat-
ment from people; also, there are more diseases outside for them,
and it makes them be more dangerous for people. Another problem
of being in the streets, is that when it rains or it is too hot, they
cannot have a space to be safe. Because most of the people
do not like dogs on the sidewalk, garden and so on. Differently,
they are protected here in different aspects: they have food, they have
assistance from veterinarians, and have spaces to be protected from
the bad conditions of a weather, and everything is paid by the stu-
dents who are in charge of them, so the University Administration
does not have to pay for anything. In terms of health, I mean the
diseases they may transmit to people, there is no problem with that
because receive vaccinations frequently; and again, it is not even
paid by the Administration. Another idea that I am against with,
is the thought that the "University" looks ugly and disorganized.
For me, it is not a good argument because the dog does not
even appear everywhere at all time; and if it is so, it is not
that uncomfortable or dangerous as it is said. They are doing
nothing. So my solution to let the dogs be here without affecting
the people who feel affected, is to create a space for the dogs