

PRODUCCIÓN ARGUMENTATIVA ESCRITA EN LENGUA MATERNA DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN BILINGÜE UNIVERSITARIA DE LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS EN LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO, COLOMBIA

Angelmiro Galindo

PROGRAMA DE LENGUAS MODERNAS
UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO, ARMENIA, COLOMBIA

Lina María Moreno

PROGRAMA DE LENGUAS MODERNAS
UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO, ARMENIA, COLOMBIA

RESUMEN

Esta investigación, no experimental, causal y comparativa, comparó la producción argumentativa escrita en español lengua materna (LM) de estudiantes en formación bilingüe universitaria de cuarto semestre de Licenciatura en Lenguas modernas (Grupo Experimental, GE) con la de sus homólogos en formación universitaria orientada en LM de cuarto semestre en las licenciaturas de: 1) Matemáticas, 2) Español y literatura y 3) Biología y educación ambiental (Grupo de Control, GC) de la Universidad del Quindío, Colombia. Se halló que el GE superó al GC en las medidas de evaluación de la producción escrita del texto argumentativo. Se concluyó que la formación bilingüe del GE, acumulada durante los primeros cuatro semestres de la Licenciatura en Lenguas modernas, explicaría su superioridad sobre sus homólogos en la producción escrita del texto argumentativo.

PALABRAS CLAVE: bilingüismo, formación bilingüe universitaria, producción argumentativa escrita

ABSTRACT

Through this non-experimental (Causal-Comparative) research, the written argumentative production in Spanish mother tongue (MT) of fourth semester students in university bilingual education in the undergraduate modern languages program—experimental group (EG)—was compared with that of their fourth semester monolingual university education counterparts of the Mathematics; Spanish and literature, and Biology and environmental education undergraduate programs—control group (CG)—at the University of Quindío, Colombia. It was found that the EG surpassed the GC in the written production evaluation measures of the argumentative text. Finally, it was concluded that the university bilingual education gained by the bilingual individuals during the first four semesters in the undergraduate modern languages program would explain their superiority over the monolingual individuals in the written argumentative production.

KEY WORDS: bilingualism, university bilingual education, written argumentative production

Fecha de recepción del artículo: 18 de abril de 2012
Fecha de recepción de la versión revisada: 20 de noviembre de 2012
Fecha de aceptación: 27 de noviembre de 2012

Dirección de los autores:
Angelmiro Galindo
Programa de Lenguas modernas
Universidad del Quindío
Carrera 15
Calle 12 N
Armenia, Quindío
Colombia
angelmirogalindo@hotmail.com

Lina María Moreno
Programa de Lenguas modernas
Universidad del Quindío
Carrera 15
Calle 12 N
Armenia, Quindío
Colombia
linauniquindio@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La globalización demanda cambios en la visión que el individuo tiene de sí mismo y en la forma en que estructura el mundo. Dicho fenómeno impacta, entre otros aspectos, la planeación curricular de las instituciones educativas y la realidad lingüística de los individuos y comunidades. Igualmente, exige al ser humano y a la sociedad asumir un reto lingüístico: desarrollar la habilidad para usar, fuera de su lengua materna (LM), una o dos lenguas adicionales a esta, es decir, el bilingüismo. Este reto hace del bilingüismo, visto como fenómeno lingüístico y multidimensional, un tema de actualidad en la investigación en las ciencias de la educación, cognitivas y del lenguaje. Desde un enfoque psico-sociolingüístico, en el presente artículo¹ se aborda la producción argumentativa escrita en LM en condiciones de bilingüismo en programas universitarios de licenciatura en Lenguas modernas. Tal finalidad conlleva a examinar la producción escrita en LM en contextos escolares por inmersión y la producción escrita argumentativa en LM en programas universitarios orientados en LM.

Producción escrita en lengua materna en contextos escolares por inmersión

Desde la segunda mitad del siglo XX, la evaluación de la producción escrita en LM de bilingües en inmersión en segunda lengua (L2)² ha sido centro de interés de investigadores en bilingüismo, docentes de lenguas extranjeras, autoridades educativas y padres de familia, entre otros. Básicamente, dos tipologías textuales se han utilizado para tal fin: la narrativa y la argumentativa.

Los resultados de las investigaciones, esencialmente canadienses, sobre la producción narrativa escrita en LM son: primero, durante el primer y segundo grados de primaria (seis y siete años de edad) la producción narrativa escrita en LM de los escolares en formación bilingüe es de menor calidad que la de sus ho-

¹ Este artículo se inscribe en la línea de investigación *Bilingüismo en contextos mayoritarios* del Grupo de Investigación Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros y Bilingüismo (ESAPIDEX-B) de la Universidad del Quindío en Colombia. Es, igualmente, el resultado de una investigación concluida y auspiciada por la Vicerrectoría de Investigaciones de esta Universidad.

² La educación bilingüe mediante el método de inmersión consiste en la enseñanza de los contenidos escolares en una lengua que no es la lengua materna del escolar y tiene por finalidad el desarrollo del bilingüismo (Hamers & Blanc, 2000; Cummins, 2005; Baker, 2011).

mólogos escolarizados en su LM (Swain, 1987; Swain & Lapkin, 1982); segundo, dicha inferioridad es transitoria, dado que la producción escrita en LM de los bilingües en inmersión es igual a la de los monolingües a partir del año en que la LM es introducida en el currículo escolar, normalmente, a partir del segundo o tercer grado de primaria, entonces, a partir de siete u ocho años de edad (Lapkin, 1982). En tercero y último lugar, en el grado sexto, último de primaria (11 años de edad), en algunos casos la producción narrativa escrita en LM de los bilingües no difiere de la de sus homólogos monolingües y, en otros, es superior a la de sus homólogos escolarizados convencionalmente (Lapkin, 1982; Lambert, *et al.*, 1993; Turnbull, *et al.*, 2001).

La producción argumentativa escrita en condiciones de bilingüismo escolar es una línea de investigación poco explorada en el contexto global. En Colombia se conocen dos investigaciones sobre el tema. La primera es la de Galindo (2002), quien concluyó que los alumnos bilingües de 11 años de edad, en inmersión precoz parcial, al terminar el sexto grado de secundaria no superaron a sus homólogos escolarizados en LM en aspectos relacionados con el dominio del texto argumentativo escrito en español —LM—, entre otros, la presentación de la tesis a defender, la selección de argumentos pertinentes y el uso correcto de conectores, en especial, los que expresan relaciones de contraste entre enunciados. Según Galindo, los alumnos bilingües en sexto grado de escolaridad aún no habrían acumulado una experiencia bilingüe suficiente para superar a sus homólogos monolingües.

La segunda investigación es la de Galindo y Moreno (2008), realizada en una población de sujetos bilingües de experiencia escolar bilingüe superior a la de Galindo (2002), principalmente, los sujetos bilingües fueron examinados en séptimo y octavo grados de escolaridad secundaria, o sea, 12 y 13 años de edad, respectivamente. Los investigadores utilizaron una prueba escrita en español —LM— de textos argumentativos, elaborada según el modelo experimental de Dolz (1995), consistente en exponer los sujetos a un estímulo particular de escritura, para que tomen una posición y la sustenten con la presentación de argumentos. El estímulo de escritura que Galindo y Moreno presentaron a su muestra poblacional fue el siguiente:

El rector del colegio desea realizar una jornada de integración de alumnos. No sabe si organizar actividades deportivas o artísticas. Para ayudarle a escoger el tipo de

actividades, selecciona una de las dos actividades y, posteriormente, escríbele un texto en español, con la extensión que desees, para dar razones que justifiquen tu actividad seleccionada. Elige el número de razones que creas necesario.

Por último, Galindo y Moreno hallaron que la superioridad de los bilingües sobre los monolingües se evidenció en el octavo grado y no en el séptimo. Principalmente, en el octavo grado, los bilingües superaron a los monolingües en las medidas de evaluación del texto argumentativo escrito, a saber: 1) naturaleza del texto argumentativo escrito; 2) número de argumentos desarrollados; 3) número de argumentos pertinentes; 4) número de conectores identificados y 5) función argumentativa de los conectores.

Lo anterior sugeriría que, en la medida que el sujeto bilingüe avanza en su experiencia escolar bilingüe, tendría más posibilidades de aventajar a su homólogo, escolarizado en LM, en la producción narrativa y argumentativa escrita en LM. Por otra parte, fuera de la educación bilingüe por inmersión en L2 existe otro contexto educativo que promueve el bilingüismo en el sujeto: los programas universitarios de Licenciatura en Lenguas modernas que, en general, incluyen el estudio de una o dos lenguas adicionales a la LM del sujeto. Este trabajo compara la producción argumentativa escrita en LM de sujetos universitarios que desarrollan su estado de bilingüismo en el marco de una Licenciatura en Lenguas modernas, con la de sus homólogos universitarios de licenciaturas orientadas en su LM. Tal propósito exige examinar la producción argumentativa escrita en LM de estudiantes en formación universitaria orientada en su LM.

Producción escrita argumentativa en lengua materna en programas universitarios orientados en LM

En la mayoría de los casos, se espera que los estudiantes universitarios demuestren un importante manejo del lenguaje escrito, de tal manera que sus producciones escritas se caractericen por la precisión de las ideas y el desarrollo coherente de los argumentos que las sustentan. Sin embargo, se conocen investigaciones que revelan que estudiantes universitarios de licenciatura, orientada en su LM, poseen dificultades en el dominio del texto argumentativo escrito en LM, entre otras, la sustentación de la tesis o idea a defender, tal como se precisa a continuación.

En Colombia, Romero Loaiza (2000) encontró que los escritos de trabajos de grado de estudiantes universitarios de programas académicos en el campo de la educación son deficientes en los siguientes aspectos argumentativos: los argumentos desarrollados por los estudiantes no sirven de soporte a las ideas en discusión y los aspectos de la conclusión contradicen las ideas defendidas. En otras palabras, existe una contradicción entre la tesis defendida y la conclusión. En Chile, asimismo, Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) realizaron un estudio evaluativo de trabajos de grado de estudiantes universitarios en el área de Educación; concluyeron que tales escritos evidenciaban, entre otros aspectos, la ausencia de un sistema de jerarquización de la información y la indistinción entre el discurso propio y el de los textos utilizados. Adicionalmente, en una investigación realizada con estudiantes universitarios de Licenciatura en Educación en Venezuela, Arrieta y Meza (2002) encontraron que sus producciones escritas perdían calidad en su contenido, entre otras razones, porque el texto carecía de un plan de trabajo y porque el estudiante carecía de información acerca del tema objeto de escritura.

En la actualidad se cuenta con evidencia empírica que revela que el desarrollo bilingüe en entornos educativos bilingües en los niveles de primaria y secundaria favorece el desarrollo de la producción escrita en LM. Del mismo modo, diferentes investigaciones revelan que los estudiantes en programas universitarios orientados en su LM manifiestan dificultades en el dominio de aspectos del texto argumentativo escrito en LM. Entonces, resulta lógico esperar que, en un entorno educativo bilingüe superior a los niveles de primaria y secundaria, por ejemplo, la formación bilingüe universitaria en licenciaturas en Lenguas modernas,³ la producción argumentativa escrita de estos sujetos bilingües sea igual o superior a la de sus homólogos en formación universitaria orientada en LM.⁴ Ciertamente,

³ La formación bilingüe universitaria se refiere a los programas académicos universitarios que desarrollan en los sujetos habilidades psicolingüísticas relativas al uso oral y escrito de una o varias lenguas adicionales a su LM tal es el caso de la Licenciatura en Lenguas modernas.

⁴ La formación universitaria orientada en LM hace alusión a los programas académicos universitarios de pregrado. El conjunto de sus asignaturas se orienta en la LM del estudiante excepto la de Lengua extranjera, la cual pretende desarrollar en el estudiante habilidades psicolingüísticas de comprensión escrita. Estos programas conciernen, entre otras áreas del saber, las matemáticas, la lengua materna, la literatura y las ciencias sociales.

la investigación en psicolingüística aún no ha comparado la producción argumentativa escrita en LM de sujetos en formación bilingüe universitaria con la de sus homólogos en formación universitaria orientada en LM. Específicamente, todavía no se sabe si los sujetos en formación bilingüe universitaria, por ejemplo de cuarto semestre de Licenciatura en Lenguas modernas, se diferencian o se asemejan en este tipo de producción textual a sus homólogos universitarios de cuarto semestre de licenciaturas orientadas en su LM, particularmente en: 1) Matemáticas, 2) Español y literatura y 3) Biología y educación ambiental.

Pregunta de investigación

¿Qué diferencias o similitudes existen en la producción argumentativa escrita en español/LM de sujetos en formación bilingüe universitaria de cuarto semestre de Licenciatura en Lenguas modernas y la de sus homólogos en formación universitaria orientada en LM de cuarto semestre en las licenciaturas de Matemáticas, Español y literatura, y Biología y educación ambiental?

Objetivo general

Comparar la producción argumentativa escrita en español (LM) de sujetos en formación bilingüe universitaria de cuarto semestre de Licenciatura en Lenguas modernas con la de sus homólogos en formación universitaria orientada en LM de cuarto semestre en las licenciaturas de Matemáticas, Español y literatura, y Biología y educación ambiental.

Objetivos específicos

- 1) Determinar el rendimiento en la producción argumentativa escrita en español (LM) de sujetos en formación bilingüe universitaria de cuarto semestre de Licenciatura en Lenguas modernas.
- 2) Determinar el rendimiento en la producción argumentativa escrita en español (LM) de sujetos en formación universitaria orientada en LM de cuarto semestre en las licenciaturas de Matemáticas, Español y literatura, y Biología y educación ambiental.

MARCO TEÓRICO

Concepciones teóricas del bilingüismo desde las ciencias del lenguaje, la psicolingüística y la psicopsicolingüística

El bilingüismo ha existido desde los inicios del lenguaje en la historia de la humanidad. En la actualidad cobra vigencia, entre otros aspectos, por las necesidades de intercambios entre naciones, regiones y comunidades que no poseen la misma lengua-cultura, el desarrollo de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la apertura turística y la globalización. Ser bilingüe es, sin duda, la norma y no la excepción (Abdelilah-Bauer, 2007; Grosjean, 2010; Baker, 2011). Pero, ¿qué es el bilingüismo?

Desde una perspectiva general, el bilingüismo es una de las consecuencias de las lenguas en contacto (Rhoades, 2008). Sin embargo, los problemas empiezan a la hora de definirlo de manera específica y de organizar su tipología, por las siguientes razones: primero, sus definiciones abarcan un amplio espectro de capacidades lingüísticas. Segundo, se trata de un fenómeno interdisciplinario y multidimensional. Por último, el concepto de bilingüismo es poco unívoco y evoluciona a través del tiempo y con gran dinamismo (Grosjean, 2010; Baker, 2011).

Las ciencias del lenguaje, en particular la lingüística y la sociolingüística, han propuesto un mapa teórico que permite definir el concepto de bilingüismo. La lingüística lo define en un continuum semántico, que va desde las definiciones minimalistas hasta las maximalistas. En la perspectiva minimalista, un bilingüe es aquella persona que posee una competencia mínima en una lengua distinta a su LM en una de las cuatro habilidades lingüísticas, es decir, comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita (Macnamara, 1967). En la perspectiva maximalista, en contraposición a la minimalista, el bilingüismo se define como: “la posesión de una competencia de hablante nativo en dos lenguas” (Bloomfield, 1935: 35). Esta visión teórica solo incluye a los bilingües perfectos. Nótese que estas dos concepciones de bilingüismo reposan en el criterio siguiente: competencia alcanzada en ambas lenguas. Paralelamente, entre estos extremos del continuum se encuentran las concepciones intermedias, las cuales conciben el bilingüismo como “el uso alternado de dos o más lenguas que efectúa el sujeto” (Weinreich, 1953; Mackey, 1962).

Estas definiciones, que comprenden desde una mínima competencia en una lengua adicional a la LM hasta una competencia nativa de dos lenguas, dejan entrever varias limitaciones de tipo metodológico y teórico. La primera: las definiciones de Bloomfield y de Macnamara presentan dificultades en su operacionalización, dado que la noción de “competencia” es difícil de medir empíricamente. En efecto, Bloomfield no especificó lo que entiende por la “posesión de una competencia de locutor nativo”; por su parte, Macnamara tampoco aclaró lo que significa la “posesión de una competencia mínima en L2”. La segunda limitación tiene que ver con la “posesión de una competencia de hablante nativo en dos lenguas”. Ciertamente, un bilingüe no es un hablante ideal compuesto por dos monolingües de LM diferentes. Un bilingüe posee dos o más códigos lingüísticos diferentes, los cuales usa para realizar actividades semióticas con distintos niveles de dominio. De hecho, “algunos bilingües solo tienen una competencia oral en un idioma y una competencia escrita en el otro, otros hablan dos lenguas de forma cotidiana, pero con un nivel de competencia diferente sin saber leer ni escribir en las dos” (Abdelilah-Bauer, 2007: 24). La tercera limitación se ubica en la definición de bilingüismo propuesta por Macnamara, según la cual solo basta poseer una competencia mínima en una de las habilidades lingüísticas para ser considerado bilingüe. En este sentido, ¿recibir, a manera de ejemplo, cuatro horas de entrenamiento en una lengua diferente a la materna es criterio suficiente para ser considerado bilingüe? Finalmente, las definiciones intermedias de bilingüismo no precisan lo que se entiende por el “uso alternado de dos lenguas”. En muchos casos, el bilingüe podría usar alternadamente dos lenguas, pero el dominio de una de ellas podría ser limitado. Estaría, por ejemplo, en la capacidad para hacerse entender significativamente al hablar en una u otra lengua, pero podría solo escribir con unidad textual en una sola. La última limitación de estas definiciones reside en el hecho que se refieren a una sola dimensión del bilingüismo: competencia en ambas lenguas. Tal y como lo precisan Hamers y Blanc (2000), bilingüismo y multilingüismo son conceptos multidimensionales. En tal sentido, afirman Hamers y Blanc, el bilingüismo cubre también otras dimensiones, entre ellas: la organización mental de las dos lenguas en el bilingüe, la edad de adquisición bilingüe y el orden de adquisición de las dos lenguas.

Por su parte, la sociolingüística fundamenta el concepto de bilingüismo entre la relación del uso de dos o más lenguas con el contexto y las normas sociales que lo determinan (Bolaño, 1999). Es decir, a diferencia de las definiciones

provenientes de la lingüística, que solo enfatizaron la competencia en ambas lenguas, la perspectiva sociolingüística del bilingüismo subraya el uso de varias lenguas que efectúa el sujeto, según las circunstancias sociales que definen la situación de comunicación (Weinreich, 1953). En esta perspectiva, sostiene Baker (2011), la actuación del bilingüe está en relación con variables sociales que rigen el uso del lenguaje, entre otras: ¿quién habla?, ¿quién escribe?, ¿cuál registro de lengua utilizar?, ¿a quién?, ¿cuándo?, ¿con qué finalidad? Entonces, desde la sociolingüística se explica y se evalúa la actuación del bilingüe en relación con el contexto de comunicación. En esta visión teórica, el hablante bilingüe sabe usar dos lenguas diferentes en respuesta a la situación de comunicación en la cual está inmerso. En suma, desde una perspectiva sociolingüística, el bilingüismo hace referencia no solo a la habilidad que faculta al sujeto para usar dos o más lenguas, sino a la toma de conciencia que este tiene de los factores socioculturales, políticos e ideológicos que caracterizan el contexto en el cual el sujeto y la lengua están inmersos (Hamers & Blanc, 2000; Galindo, 2009; Grosjean, 2010).

Las ciencias cognitivas examinan, igualmente, el concepto de bilingüismo. En este documento se hace alusión, principalmente, a la psicolingüística. En este campo, el bilingüismo es un fenómeno presente en el sujeto, el cual se caracteriza por poseer un estado psicológico que lo faculta para usar dos o más lenguas (Galindo, 2009). En la psicolingüística, el bilingüismo se concibe en términos de un continuum, que va desde el estado de inconsciencia bilingüe hasta el estado de conciencia bilingüe, tal como lo señala Bialystok (2001). Para este autor, el bilingüismo se puede medir en una escala incluida entre dos polos. En el primer extremo, el sujeto experimenta una total inconsciencia de la existencia de otras lenguas y, en el polo opuesto, maneja con total fluidez y con metacognición las lenguas en contacto en su estructura mental. Por lo demás, la psicolingüística considera que el bilingüismo es el resultado de un proceso individual de aprendizaje de varias lenguas, esto es, cada sujeto desarrolla su estado de bilingüismo según su propio ritmo y necesidades de aprendizaje (Perregaux, 1994). Según Perregaux, el bilingüismo es un comportamiento, o sea, una actitud referente al uso de varias lenguas. Adicionalmente, las lenguas que el sujeto posee son un instrumento que forma su identidad (Bialystok, 2001). En este sentido, comenta el autor, si un sujeto determinado se ve obligado a adquirir una lengua que no es de su agrado puede desarrollar sentimientos negativos en contra de la comunidad que habla dicha lengua.

Por último, y con el fin de definir y delimitar conceptualmente el término de bilingüismo en el presente documento, se señala que este se manifiesta en dos escenarios posibles: el sujeto (bilingüismo individual) y el grupo social (bilingüismo social). En el primer caso afecta a los individuos como tales y, en el segundo, a las comunidades y a sus individuos miembros.

El presente artículo centra su interés en el sujeto bilingüe, esto es, el bilingüismo individual. Igualmente, tanto el sujeto como el uso que hace de sus lenguas están en relación con un contexto social de comunicación. En otras palabras, el sujeto bilingüe posee un estado psicológico que lo faculta para usar dos lenguas-culturas y, además, es consciente del contexto social que determina el uso de una u otra lengua. Esta visión de bilingüismo adquiere el carácter de interdisciplinariedad teórica, específicamente se ubica en una combinación de factores psicolingüísticos (conocimiento de las lenguas y habilidad para usar tal o cual lengua) y sociolingüísticos (toma de conciencia de los factores que definen la situación de comunicación). Nace así una visión interdisciplinaria que permite ubicar la definición de bilingüismo individual en el campo de la psico-sociolingüística, definiéndolo aquí como un estado individual de naturaleza psicológica y social. El primer estado lo habilita para acceder a dos o más lenguas-culturas y desempeñar actividades semióticas por medio de su uso. El segundo estado faculta al sujeto bilingüe para usar tales lenguas-culturas en función de las variables sociales que determinan dicho uso y en relación con los factores socioculturales, políticos e ideológicos que caracterizan el contexto en el cual el sujeto y la lengua están inmersos.

Formación bilingüe universitaria

Hoy es evidente que el uso de una sola lengua, esto es el monolingüismo, no es suficiente para la competitividad del ser humano en un mundo globalizado. En efecto, la globalización ha hecho indiscutible que ni el monolingüismo ni la uniformidad cultural constituyen el patrón común y que es más bien la heterogeneidad social, lingüística y cultural la que caracteriza a nuestras sociedades (Von Haldenwang, 2005). En este orden de ideas, el ser humano se enfrenta a un reto lingüístico: construir su identidad a partir de dos o más lenguas-culturas, es decir, el bilingüismo. La construcción de una identidad bilingüe puede darse en la escolaridad del sujeto. En otras palabras, este tiene la posibilidad de adquirir y mantener una formación bilingüe durante su formación escolar. Seguidamente, la formación

bilingüe en ambientes escolares hace alusión a la existencia de una fórmula pedagógica que promueve en el sujeto el desarrollo de una o varias lenguas-culturas adicionales a su lengua-cultura materna. Generalmente se promociona un bilingüismo funcional, esto es, la habilidad psicolingüística que posee el sujeto para usar, con distintos grados de fluidez y precisión, dos o más lenguas-culturas en relación con la naturaleza de la actividad en la que participa y, en especial, según los dominios en los que intervenga habitualmente y los interlocutores que suele tener (Abdelilah-Bauer, 2007; Galindo, 2009).

La formación bilingüe universitaria define un contexto escolar y una fórmula pedagógica particulares de desarrollo bilingüe. El contexto escolar es de tipo universitario y la fórmula pedagógica, aquí examinada, corresponde a las licenciaturas en lenguas modernas o extranjeras. Globalmente, estos programas académicos tienen como objetivo desarrollar el bilingüismo internacional, esto es, el sujeto, fuera de dominar su LM, desarrolla habilidades psicolingüísticas y sociolingüísticas para usar una o varias lenguas de prestigio internacional. Finalmente, el sujeto que inicia su formación bilingüe universitaria en este tipo de licenciaturas es un sujeto adulto, con su LM desarrollada y con un cierto tipo de experiencia en una L2, adquirida durante su escolaridad anterior a la universidad. Así, el concepto de *formación bilingüe universitaria* se refiere aquí al bilingüismo desarrollado en programas de licenciaturas en lenguas modernas o extranjeras y que, al mismo tiempo, concierne al sujeto en edad adulta y después de haber desarrollado su LM.

Aproximación teórica a la argumentación

En este documento, la aproximación teórica a la argumentación se lleva a cabo desde la teoría de la argumentación, en donde el lenguaje sirve, sobre todo, para convencer e incidir en el interlocutor. Desde esta teoría, la argumentación sería una actividad lingüística y lógica consistente en la defensa de una tesis, mediante la presentación de uno o varios argumentos, con el fin de buscar la adhesión de un auditorio a la tesis expuesta, sin olvidar que este tiene características de orden psíquico o social (Charaudeau, 1992; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1992; Toulmin, 1993). Igualmente, en esta teoría todo enunciado tendría una capacidad argumentativa, es decir, por su significado sustentaría la tesis defendida. Desde el marco teórico propuesto por la teoría de la argumentación, la argumentación se define aquí como “una actividad del lenguaje, caracterizada por el principio de la no-

contradicción, que sustenta una tesis mediante la presentación de uno o varios argumentos”.

La teoría de la argumentación señala, igualmente, que para alcanzar o incrementar la adhesión de un auditorio a la tesis expuesta, el sujeto argumentador debe ser metódico en la selección del o de los argumentos que la sustentan. Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1992), cuanto más conocimiento posea el orador de su auditorio, mejor sabrá cómo escoger los argumentos para lograr su adhesión a la tesis en defensa. Del mismo modo, los argumentos que justifican la idea defendida son, además, susceptibles de ser recibidos negativa o positivamente por el auditorio (Charaudeau, 1992; Oléron, 1996; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1992; Toulmin, 1993). Al mismo tiempo, los argumentos seleccionados deben estar relacionados entre ellos mismos y con la tesis defendida, de lo contrario, se produce una argumentación sin fuerza argumentativa (Toulmin, 1993).

La perspectiva teórica sobre la argumentación presentada anteriormente pondría en relieve que la argumentación sería un acto del lenguaje, de tipo lógico-discursivo, efectuado por el sujeto con miras a sustentar la exposición de una tesis determinada, por medio de la presentación de uno o varios argumentos. En tal sentido, en la argumentación se identifican los siguientes componentes: primero, un sujeto argumentador (SA), quien sustenta una posición defendida (PD) con el fin de convencer a un destinatario (D) de la validez de una PD. Segundo, una PD se justifica a través de la producción de argumentos (A), los cuales guardan una relación de pertinencia con la PD y entre ellos mismos, adquiriendo la característica de argumentos pertinentes (AP). Finalmente, el SA culmina su argumentación con la presentación de una conclusión (C), la cual se convierte en refuerzo de la PD, es decir, C guarda una relación de pertinencia con los A y con la PD.

Por último, Niño (2004) enmarca los anteriores componentes de la argumentación dentro de tres niveles del texto argumentativo, a saber: el nivel superestructural, el macroestructural y el microestructural. En el primero, el texto argumentativo debe seguir un esquema compuesto por una tesis, un cuerpo argumentativo encaminado a sustentar la tesis mediante la exposición de razones y argumentos de distintos tipos y una conclusión o cierre del texto argumentativo. En el segundo nivel, este tipo de texto se compone de argumentos pertinentes con el propósito de defender, convencer al destinatario o rebatir las posturas contrarias. En el último nivel se identifican los aspectos de coherencia, progresión textual y unidad. Asimismo hacen parte del nivel microestructural el uso de normas

ortográficas, vocabulario, concordancia, orden sintáctico de las oraciones y conectores o marcadores discursivos con función semántica y pragmática.

METODOLOGÍA

Muestra poblacional

Esta investigación⁵ se realizó con dos grupos de estudiantes hispanohablantes colombianos. El primero en formación bilingüe universitaria, Grupo Experimental (GE) y, el segundo, en formación universitaria en LM, Grupo de Control (GC). El GE lo conformaron 26 sujetos que estaban culminando el 4/10 semestre de la Licenciatura en Lenguas modernas, edad promedio de 21.3 años. El GC estuvo compuesto por 35 sujetos, con una edad promedio de 21.8 años, que se encontraban culminando el 4/10 semestre de la licenciatura orientada en español/LM en las áreas de Matemáticas, Español y literatura, y Biología y educación ambiental. Paralelamente, para tener control del experimento, fuera de contar con dos grupos en comparación se tuvo en cuenta que el GE y GC fueran equivalentes en todo, excepto en la presencia de la variable independiente. La equivalencia en los grupos se logró mediante el método de emparejamiento, por medio de la manipulación de variables de control, entre otras: la edad, la LM del estudiante, el estado de monolingüismo de los estudiantes al iniciar los estudios de licenciatura, y el entrenamiento en escritura por fuera del contexto universitario.

Por otro lado, el GE adquiere el inglés como su L2, desarrollando habilidades en gramática, lectoescritura y audio-oral durante los primeros cuatro de 10 semestres de la Licenciatura en Lenguas modernas. Cada semestre comprende 16 semanas académicas, con una intensidad de 15 horas semanales. Durante los primeros cuatro semestres, estos sujetos están expuestos al aprendizaje de la L2 durante un total de 960 horas. Asimismo, en los tres primeros semestres y de forma paralela al inglés, este grupo recibe un entrenamiento en español/LM, con

⁵ El diseño de investigación seleccionado en este estudio es el no experimental, ya que no se hizo variar intencionalmente la variable independiente, sino que se observó en su estado natural para, posteriormente, analizarla en relación con su efecto sobre la variable dependiente. Al mismo tiempo, este estudio es comparativo, dado que se comparó el GE con el GC en relación con la variable dependiente en su contexto natural. En breve, el diseño de investigación seleccionado corresponde al no experimental, causal y comparativo.

una intensidad de 4 horas semanales, desarrollando habilidades en expresión oral y lecto-escritura. Del primer al cuarto semestre de la licenciatura en Lenguas modernas, los estudiantes no han sido entrenados en el manejo de los componentes del texto argumentativo escrito. Tal entrenamiento se lleva a cabo de manera explícita en el quinto semestre del respectivo plan de estudios. Del mismo modo, estos sujetos inician sus estudios de licenciatura en la edad adulta y con una amplia experiencia en su LM. Es, entonces, un caso de bilingüismo individual consecutivo de la edad adulta en entornos universitarios.

Por su parte, el GC recibe las asignaturas que conforman el plan de estudios de las licenciaturas respectivas en su LM —español—. Adicionalmente, este grupo recibe un entrenamiento en comprensión lectora en lengua extranjera (inglés), con una intensidad de dos horas semanales durante los tres primeros semestres del respectivo plan de estudios. Se supondría de ahí que estos sujetos poseerían un estado de bilingüismo asimétrico, principalmente, en el nivel escrito.⁶ Por último, el entrenamiento al manejo de los componentes del texto argumentativo escrito se inicia en el quinto semestre de los respectivos planes de estudios de estas licenciaturas.

Prueba de producción argumentativa escrita en español/LM

El instrumento utilizado para la recolección de datos sobre la producción argumentativa escrita en español/LM fue la Prueba de producción argumentativa escrita en español/LM, adaptada del modelo experimental de Dolz (1995) y de Ceballos *et al.* (2002), consistente en someter a los sujetos al análisis de una situación particular, seguida de la respuesta a una pregunta abierta, atinente a dicha situación. En el caso de la presente investigación, los sujetos fueron sometidos al estímulo siguiente:

En el segundo de los foros sobre Educación Superior y Tratado de Libre Comercio, realizado en Medellín, Colombia, en octubre del 2004, Catalina Acevedo, gerente del Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (Fondesep), le dijo a Colprensa que: Colombia debe dejar de pensar que la educación es un bien común sin ánimo de lucro y comenzar a crear la mentalidad de entidades comerciales. Esto se ha hecho a nivel mundial. Las universidades deben ser manejadas como entidades comerciales, porque

⁶ El sujeto que posee un estado de bilingüismo asimétrico en lo escrito comprende la L2 en la lectura y, por lo demás, podría escribirla, pero no la comprende en la audición (Grosjean, 2010; Baker, 2011).

tienen un producto que vender: el conocimiento. Esto permitiría pensar en exportaciones e importaciones de nuestros servicios, con seccionales en el exterior.

Tomando como base este texto, se le pidió al estudiante reflexionar acerca de la siguiente pregunta: “¿la anterior declaración favorece el desarrollo de la educación superior en Colombia?”. Adicionalmente, la tarea del sujeto consistió en escribir un texto en español, desarrollando el anterior interrogante, según las siguientes indicaciones:

- 1) suponer que el texto será sometido al comité editorial de una revista internacional para su publicación;
- 2) definir libremente la extensión del texto.

Finalmente, el texto escrito debía contener la presentación de un punto de vista, sustentado con uno o varios argumentos, y la conclusión. Finalmente, los estudios preliminares (estudios piloto) de esta prueba indicaron que 88% de los sujetos la resolvieron acertadamente.

Rejilla de evaluación de la prueba de producción argumentativa escrita en español/LM

Las pruebas de producción argumentativa escrita en español/LM fueron evaluadas mediante una rejilla de evaluación, compuesta por cinco etapas, a saber:

- Primera etapa: evaluación de la naturaleza argumentativa del texto escrito. El evaluador verificó la naturaleza argumentativa del texto, mediante la técnica de la evaluación global. Esto significa que un texto es argumentativo si contiene la presentación de una idea a justificar (o tesis) y el desarrollo de uno o varios argumentos en pro de la idea defendida, así como la conclusión. Si el texto contiene los dos primeros elementos y carece del tercero no pierde su naturaleza argumentativa. En tal sentido, el evaluador le asignó un punto a todo texto que reunía las condiciones anteriores y cero puntos, en caso contrario.
- Segunda etapa: evaluación de la pertinencia de la tesis. Esta evaluación se llevó a cabo únicamente en los textos considerados argumentativos. Tomando como base la afirmación “La tesis identificada presenta claramente la posición

del estudiante con respecto al interrogante propuesto como estímulo de escritura”, el evaluador emitió su concepto eligiendo uno de los siguientes valores: 5) Muy de acuerdo; 4) De acuerdo; 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 2) En desacuerdo; 1) Muy en desacuerdo.

- Tercera etapa: evaluación de los argumentos desarrollados. En esta fase, en primer lugar se totalizó el número de argumentos desarrollados en pro de la posición defendida. Para tal propósito, el evaluador identificó cada argumento principal, inscribiéndole una A y numerándola en orden ascendente. De igual forma, cuando identificó uno o varios argumentos dependientes del argumento principal los codificó como A11, A12, etcétera. Una vez identificados los argumentos principales y dependientes con sus respectivos signos, el evaluador totalizó el número correspondiente a cada caso. En segundo lugar, juzgó la pertinencia de los argumentos desarrollados, es decir, comprobó si el argumento desarrollado sustentaba o no la idea defendida en el texto argumentativo. Tal determinación se realizó por medio de la técnica de la evaluación local, así: primero, el evaluador retomó cada argumento identificado en la etapa de Verificación del número de argumentos desarrollados en pro de la justificación de la posición defendida. Segundo, juzgó la pertinencia o la no pertinencia de cada argumento identificado de la siguiente manera: si el argumento identificado servía de sustento a la idea defendida se le consideraba *argumento pertinente*; en caso contrario, se le consideraba *argumento no pertinente*. En el primer caso, el evaluador lo codificó como AP y, en el segundo, como ANP. Al mismo tiempo, la evaluación de los argumentos dependientes se hizo en función del argumento principal del cual dependen, utilizando el mismo procedimiento. Finalmente, el evaluador totalizó el número de argumentos según su naturaleza identificada.
- Cuarta etapa: evaluación del número de conectores. Primero, el evaluador identificó la presencia o ausencia de conectores a través del texto argumentativo de la siguiente manera. Cada vez que la unión de un argumento a la posición defendida o la unión de un argumento con otro se efectuó por medio de un conector, el evaluador inscribió el símbolo C; si no hubo ningún conector utilizado, inscribió el símbolo 0C. Finalmente, el evaluador totalizó el número de conectores identificados en el texto. En segundo lugar, el evaluador evaluó la función argumentativa de los conectores identificados utilizando la técnica de la evaluación local. Dicho de otra manera, el evaluador determinó si cada

conector identificado (C) en la etapa anterior cumplía o no su función argumentativa. Si el evaluador estimaba que C cumplía dicha función, se le consideraba *conector argumentativo* y, en caso contrario, *conector no argumentativo*. En el primer caso, el evaluador le inscribió el símbolo CA y, en el segundo, los símbolos CNA. Finalmente, el evaluador totalizó el número de conectores pertenecientes a cada categoría.

- Quinta etapa: evaluación de la pertinencia de la conclusión. El evaluador determinó si el estudiante concluyó coherentemente su texto en relación con la tesis expuesta y los argumentos desarrollados en pro de esta. Con base en la afirmación “La conclusión del estudiante es coherente con la tesis expuesta en su texto argumentativo”, el evaluador emitió su concepto eligiendo uno de los siguientes puntos: 5) Muy de acuerdo; 4) De acuerdo; 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 2) En desacuerdo; 1) Muy en desacuerdo.

Procedimiento de recolección de datos y de evaluación de la prueba de producción argumentativa escrita en español/LM

La prueba de producción argumentativa escrita en español/LM se aplicó en la muestra poblacional, que se encontraba finalizando el cuarto semestre de la respectiva licenciatura. Esto es, la prueba se aplicó antes de que los alumnos recibieran el entrenamiento sobre el manejo de los componentes del texto argumentativo, el cual tiene lugar en el quinto semestre de los respectivos planes de estudios de las licenciaturas involucradas en la investigación. Se procedió así con el fin de evitar que los resultados de la prueba fueran contaminados por tal entrenamiento. Paralelamente, la aplicación fue colectiva, mediante la técnica de autoaplicación y después de haber administrado el instrumento de control de la muestra poblacional. Una vez que los textos argumentativos fueron recolectados pasaron a la etapa de evaluación, realizada por dos evaluadores (jueces) independientes y externos, es decir, que no pertenecieron al proceso de investigación. Asimismo, la confiabilidad de la evaluación de las pruebas se garantizó por medio de un entrenamiento que los dos evaluadores recibieron por parte del investigador sobre los componentes del texto argumentativo escrito (examinados en el marco teórico del presente documento) y sobre el uso de los componentes de la rejilla de evaluación de la prueba de producción argumentativa escrita en español/LM.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La prueba de producción argumentativa escrita en español/LM fue evaluada por las cinco medidas siguientes: 1) naturaleza argumentativa del texto escrito; 2) pertinencia de la tesis; 3) desarrollo de argumentos; 4) uso de conectores y 5) pertinencia de la conclusión. Los resultados del GE en comparación con los del GC, en cada una de estas medidas, se presentan y se discuten a continuación. Para la prueba de hipótesis se utilizó un nivel de significancia (valor-p) equivalente a 0.05.

Comparación del GE y GC en la naturaleza argumentativa del texto escrito

Como se observa en la Tabla 1, la proporción de textos argumentativos del GE fue superior a la del GC.

GRUPO	N	PROPORCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS (%)	PRUEBA BINOMIAL	
GE	26	92%	Estadístico de prueba = 2.05	p-valor = 0.0001
GC	35	68%		

TABLA 1. Comparación del GE y GC en la naturaleza argumentativa del texto escrito

Esta estadística sugeriría que, en este contexto universitario, se promovería el bilingüismo, sin el detrimento de la producción argumentativa escrita en LM. Igualmente, el efecto positivo de la formación bilingüe en contextos escolares sobre la producción escrita en LM, observado en los niveles escolares de primaria (Lapkin, 1982; Lambert, *et al.*, 1993; Turnbull, *et al.*, 2001) y secundaria (Galindo, 2002; Galindo & Moreno, 2008), se observa también en niveles escolares superiores a estos, en este caso, en el nivel universitario, principalmente, en programas académicos de licenciaturas en lenguas modernas.

Lo anterior se explicaría desde el modelo psicolingüístico de la hipótesis del umbral (Cummins, 2005). Según esta hipótesis, los beneficios cognitivos del bilingüismo solo se alcanzan cuando se superan los umbrales exigidos en ambas lenguas. En tal sentido, la competencia lingüística⁷ alcanzada por el GE estaría por encima del umbral en ambas lenguas. Asimismo, en el contexto de este modelo psicolingüístico, y dada la superioridad del GE sobre el GC en la argumentación

⁷ La competencia lingüística hace referencia al dominio del instrumento lingüístico y no a aspectos específicamente lingüísticos, como morfosintaxis y pronunciación, por mencionar algunos (Cummins, 2005).

escrita en LM, se podría sugerir que el GE habría desarrollado el bilingüismo aditivo. Sin embargo, no se pretende universalizar la anterior constatación. Se requiere, obviamente, de otras investigaciones en tal dirección. Paralelamente, la estadística aquí hallada indica que el GE se diferencia del GC en cuanto al dominio de los componentes básicos que marcan la naturaleza argumentativa del texto: idea a justificar, desarrollo de uno o varios argumentos y conclusión. Este hallazgo podría ser el resultado de un desarrollo superior de la competencia discursiva por parte del GE. Al respecto, Idiazábal y Larringan (2002), quienes evaluaron la producción argumentativa escrita en lengua materna de sujetos bilingües entre los 12 y 13 años en tres componentes (introducción, desarrollo y conclusión), sostienen que el bilingüismo le permite al sujeto tener una mayor destreza en el uso de dichos componentes, dado que dichos sujetos despliegan una mayor competencia discursiva. Tal competencia se evidencia en la calidad del uso de ciertos factores de tipo situacional, lingüístico, temático y textual. Finalmente, la proporción de textos argumentativos (68%) del GC revela que 32% de esta población necesitaría desarrollar un control más consciente de los componentes básicos que determinan la naturaleza argumentativa del texto.

Comparación del GE y GC en la pertinencia de la tesis

Con respecto a la pertinencia de la tesis en la producción de ambos grupos se observaron los resultados que se muestran abajo.

GRUPO	N	MEDIA	DE	PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS	
				VALOR ESTADÍSTICO	VALOR-P
GE	26	4.23	1.42	16.92	<0.0001
GC	35	2.49	1.92		

TABLA 2. Comparación del GE y GC en la pertinencia de la tesis

En esta tabla se observa que el GE superó al GC. En otras palabras, comparado con el GC, el GE desarrolló una tesis más coherente con respecto al estímulo de la producción argumentativa escrita. Seguidamente, la DE del GC (1.92), en relación con su media (2.49), sugiere que la dispersión de los datos es alta, es decir, en este grupo existe un gran número de sujetos con deficiencias en el desarrollo de tesis pertinentes. Del mismo modo, estos datos indicarían que la superioridad del GE sobre el GC en la anterior medida de evaluación (naturaleza del texto argumentativo)

tendría que ver no solamente con la identificación de una tesis en sus textos argumentativos escritos en LM, sino que también se relacionaría con la pertinencia de dicha tesis con el estímulo de escritura propuesto. Los datos obtenidos en la medida pertinencia de la tesis confirmarían tal hipótesis. Por otra parte, como en la medida anterior y a la luz de la hipótesis de los umbrales (Cummins, 2005), se supondría que la superioridad del GE sobre el GC se explicaría por el hecho de que el GE habría logrado el segundo umbral de competencia lingüística. Paralelamente, la pertinencia de la tesis exigiría, además de su coherencia con el estímulo de producción argumentativa escrita propuesto, la selección por parte del sujeto de un lenguaje objetivo y con un léxico preciso y específico, características, según Cassany (1995), de la expresión escrita en contextos universitarios. La superioridad del GE sobre el GC en la pertinencia de la tesis se explicaría por el hecho que el GE habría desarrollado su tesis con un lenguaje y léxico más preciso y específico que el GC.

Comparación del GE y GC en el desarrollo de argumentos

En este aspecto se comparó el GE con el GC en lo siguiente: 1) número de argumentos; 2) argumentos principales y pertinentes; 3) argumentos dependientes pertinentes.

MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE LOS ARGUMENTOS	GRUPO	N	MEDIA	DE	PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS	
					VALOR ESTADÍSTICO	VALOR-P
Número de argumentos	GE	26	3.31	1.41	18.18	<0.0001
	GC	35	1.66	1.55		
Argumentos principales pertinentes	GE	26	2.69	1.52	13.03	0.0003
	GC	35	1.36	1.45		
Argumentos dependientes pertinentes	GE	26	1.27	1.12	29.67	<0.0001
	GC	35	0.26	0.57		

TABLA 3. Comparación de promedio del GE y GC en el desarrollo de argumentos

La Tabla 3 muestra que el GE fue superior al GC en el número de argumentos, argumentos principales pertinentes y argumentos dependientes pertinentes. Esta superioridad del GE sobre el GC podría ser la consecuencia de su superioridad sobre el GC en la medida pertinencia de la tesis. En efecto, una tesis claramente definida facilitaría el desarrollo de argumentos que la sustentan. Entonces, resultaría lógico suponer que la voluntad de convencer al lector de la importancia de la tesis desarro-

llada es mayor en el GE que en el GC. Efectivamente, la posición defendida adquiere mayor fuerza argumentativa en relación con la calidad de los argumentos desarrollados (Charaudeau, 1992; Thyron, 1997). Adicionalmente, quien argumenta suele sustentar, justificar o apoyar una idea; para hacerlo, deberá encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen su idea (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1992). El planteamiento teórico de estos autores sugiere que la argumentación exigiría un procedimiento psicolingüístico consciente del sujeto argumentador, que le permita encontrar razones que sustenten la idea defendida. Así, el GE sería más consciente en la implementación de tal procedimiento en el momento de escoger los argumentos que sustentan la tesis defendida. Por último, los resultados del GC en la medida argumentos principales pertinentes revelan que la desviación estándar (1.45) es superior a la media (1.36). Esto indicaría que, en este grupo, existiría un número alto de sujetos que revelan en sus escritos argumentativos dificultades para producir argumentos principales considerados como pertinentes a la sustentación de la tesis defendida. Estos resultados concuerdan con los de Romero Loaiza (2000), quien halló que los escritos de trabajos de grado de estudiantes universitarios en algunos programas académicos en áreas de la educación revelan deficiencias en tales aspectos.

Comparación del GE y GC en el uso de conectores

Esta medida de evaluación permitió comparar el GE con el GC en lo siguiente: 1) número de conectores en relación con la posición defendida (PD); 2) número de conectores en relación con el argumento dependiente (AD); 3) conector con función argumentativa en relación con la PD; 4) conector con función argumentativa en relación con el AD (véase la Tabla 4).

MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE LOS CONECTORES	GRUPO	N	MEDIA	DE	PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS	
					VALOR ESTADÍSTICO	VALOR-P
Número de conectores en relación con PD	GE	26	1.62	1.20	10.46	0.001
	GC	35	0.79	1.25		
Número de conectores en relación con AD	GE	26	0.81	1.06	16.97	< 0.001
	GC	35	0.06	0.25		
Conector a función argumentativa en relación con PD	GE	26	1.46	1.17	11.31	0.0007
	GC	35	0.64	1.11		
Conector a función argumentativa en relación con AD	GE	26	0.65	0.89	14.540	0.0001
	GC	35	0.06	0.25		

TABLA 4. Comparación del GE y GC en el uso de conectores

Esta tabla revela que el GE aventajó al GC en todas las medidas de evaluación del uso de conectores. Esta superioridad sería la consecuencia del desempeño que el GE demostró en las anteriores medidas de la estructura argumentativa escrita: naturaleza argumentativa del texto escrito, pertinencia de la tesis y desarrollo de argumentos. En realidad, la habilidad que el GE desarrolló en el momento de exponer los argumentos en pro de la idea defendida contribuiría a una mejor comprensión de la relación lógico-discursiva que juega el conector en el interior del texto argumentativo. Según Cháves (2008), el uso de conectores con función argumentativa permitiría reforzar y ejemplificar un argumento al interior del texto, puesto que establece la intención del sujeto argumentador. Dichos conectores configuran la relación entre las diferentes partes del texto, guían la trayectoria interpretativa de los lectores y posibilitan la inferencia de conclusiones, presentando, así, el discurso argumentativo como una unidad coherente y convincente. Para terminar, estadísticamente se halló que, primero, en la medida de evaluación número de conectores en relación con la PD, la desviación estándar de cada una de las medias de los grupos fue muy similar y, segundo, en las restantes medidas de uso de conectores (*número de conectores en relación con el argumento dependiente (AD)*, *conector a función argumentativa en relación con PD* y *conector a función argumentativa en relación con AD*), la desviación estándar de los puntajes promedios del GE fue superior a la del GC. Ello significa que algunos de los estudiantes del GE obtuvieron puntajes promedios muy altos y otros, resultados muy bajos.

Comparación del GE y GC en la pertinencia de la conclusión

Los resultados en la comparación de esta medida se muestran en la Tabla 5, a continuación.

GRUPO	N	MEDIA	DE	PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS	
				VALOR ESTADÍSTICO	VALOR-P
GE	26	3.38	1.86	8.34	0.004
GC	35	1.89	2.02		

TABLA 5. Comparación del GE y GC en la pertinencia de la conclusión

Como se puede ver, el GE superó al GC en la pertinencia de la conclusión. Seguidamente, la media de este grupo (3.38) se ubica en el punto de la escala de eva-

luación que indica que el evaluador está ni de acuerdo, ni en desacuerdo con la coherencia de la conclusión con la tesis expuesta en el texto argumentativo. Este hallazgo resultaría sorprendente, ya que se esperaba que la mayor habilidad desarrollada por el GE, en comparación con el GC, en las medidas de evaluación anteriores tuviera mayor efecto en la última medida de evaluación, de tal manera que el evaluador estuviera de acuerdo o muy de acuerdo con la pertinencia de la conclusión del GE. Se podría sugerir que la experiencia bilingüe del GE, acumulada hasta el cuarto semestre de Licenciatura en Lenguas modernas, no le fue suficiente para alcanzar una ubicación más alta en la escala de evaluación de la pertinencia de la conclusión.

En las medidas anteriores de evaluación de la prueba del texto argumentativo se propuso un marco explicativo, proveniente de la teoría de los umbrales (Cummins, 2005), para justificar la superioridad del GE sobre el GC, arguyendo que el GE habría alcanzado un segundo umbral de competencia lingüística. En el caso de la pertinencia de la conclusión, se presumiría que para obtener una superioridad del GE sobre el GC, sería necesario que el segundo umbral de competencia lingüística del GE estuviera más consolidado que en el caso de las anteriores medidas de evaluación del texto argumentativo. Esta hipótesis conllevaría a evaluar el GE en un momento superior al cuarto semestre de la licenciatura, ya que la experiencia bilingüe se incrementaría con la escolaridad bilingüe.

En general, y dado que en este estudio de campo se trata del bilingüismo consecutivo, fuera de la teoría de los umbrales, la teoría que sustenta las relaciones interdependientes entre la competencia lingüística alcanzada en las dos lenguas (Cummins, 2005) explicaría la superioridad del GE sobre el GC en las cinco medidas de evaluación de la prueba de producción escrita del texto argumentativo. Según esta teoría, cuando se han desarrollado ciertas funciones del lenguaje en LM, la formación bilingüe del sujeto ocurre sin el detrimento de su LM. Se recuerda que el GE recibió una formación académica en LM durante los tres primeros semestres del plan de estudios.

CONCLUSIONES

En respuesta a la pregunta de investigación del presente estudio se halló que, en comparación con el GC, existen diferencias a favor del GE en las cinco medidas de evaluación de la prueba de producción argumentativa escrita en español/LM (na-

turalidad argumentativa del texto escrito, pertinencia de la tesis, desarrollo de argumentos, uso de conectores y pertinencia de la conclusión). De lo anterior, y desde una perspectiva psicolingüística, se podría concluir lo siguiente: primero, el GE podría tener un rango de experiencias lingüísticas más amplio y variado que el GC, debido a que opera con dos lenguas-culturas. Esto le daría al GE una mayor experiencia en el lenguaje en comparación con el GC, lo que le permitiría el desarrollo de una creatividad discursiva argumentativa, que lo facultaría para un mejor desempeño que el GC en la producción argumentativa escrita en LM. Segundo, la formación bilingüe del GE, acumulada durante los primeros cuatro semestres de la Licenciatura en Lenguas modernas, explicaría su superioridad sobre sus homólogos en la producción escrita del texto argumentativo. Durante tal acumulación de experiencia bilingüe, los bilingües alternan entre sus dos lenguas, lo que les aseguraría una mayor flexibilidad cognitiva, con beneficio lateral positivo en la expresión argumentativa escrita.

Por último, los resultados de esta investigación indican que en el GC, 68% de sus sujetos escribieron textos considerados como argumentativos, lo que revela que 32% del GC tendría dificultades en el control de los aspectos que determinan la naturaleza argumentativa del texto escrito: presentación de una idea a justificar, desarrollo de uno o varios argumentos en pro de la idea defendida y la conclusión. Igualmente, el GE y el GC arrojaron desviaciones estándares (DE) altas en la medida de evaluación de la pertinencia de la conclusión,⁸ lo que indica que en ambos grupos existirían sujetos con deficiencias en el dominio de este aspecto. Para propiciar en los sujetos un mejor dominio de los anteriores aspectos y, en general, de la estructura argumentativa escrita, se recomendaría implementar un proceder pedagógico que permita al estudiante desarrollar conscientemente habilidades propias de la argumentación escrita. Según Cassany, Luna y Sanz (2000), el desarrollo de estas habilidades dependerá de un conjunto de estrategias metacognitivas de producción de textos, escogidas en relación con tres momentos de dicha producción: antes, durante y después. Estos autores recomiendan para el primer momento, entre otras estrategias, las siguientes: explicar el objetivo que se tiene cuando se escribe y construir ideas acerca del contenido del texto y su relación con los conocimientos previos. Para el segundo

⁸ La DE del GE es de 1.86, en relación con una Media de 3.38 y la del GC equivale a 2.02, en relación con una Media de 1.89.

momento, los autores mencionados sugieren, entre otras estrategias, identificar las dificultades que impiden expresar las ideas y asegurar la coherencia y cohesión del texto. Para el último momento de la escritura, según estos autores, se propone analizar la calidad del contenido (amplitud, riqueza, profundidad y precisión de las ideas) y revisar la organización y presentación del contenido (estructura del texto y de las unidades que lo componen), entre otros. De manera general, la implementación de tales estrategias en los espacios académicos de fortalecimiento de la LM y en los correspondientes a la formación profesional y, por lo demás, con el acompañamiento de una corrección permanente del docente, permitiría a los estudiantes obtener mejores desempeños en la producción argumentativa escrita en LM.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDELLAH-BAUER, B. (2007). *El desafío del bilingüismo. Crecer y vivir hablando varios idiomas*. Madrid: Ediciones Morata.
- ARRIETA, B. & R. MEZA (2002). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (2): 1-10.
- BAKER, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in development language, literacy & cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOOMFIELD, L. (1935). *Language*. London: Allen and Unwin.
- BOLAÑO, S. (1999). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México: Trillas.
- CASSANY, D. (1995). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- CASSANY, D., M. LUNA & G. SANZ (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CEBALLOS, E., N. CORREA & L. BATISTA (2002). Competencias argumentativas sobre el medio ambiente en primaria y secundaria. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 3 (1): 167-186.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- CHAVES, C. (2008). *Os valores das conjunções e suas aplicabilidades no discurso*. (Tesis de maestría, Universidade do Estado do Rio de Janeiro).
- CUMMINS, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster, D. Lasagabaster-Herrarte & J. M. Sierra (eds.). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Barcelona: Horsori Editorial.

- DOLZ, J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives. Étude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 61: 137-169.
- GALINDO, A. (2002). *Habilités métasyntactiques et production de textes argumentatifs écrits en langue maternelle d'élèves en début de secondaire en immersion et en classe régulière*. (Tesis doctoral, Université Laval).
- (2009). *Bilingüismo, habilidades metalingüísticas y lenguaje escrito. Acercamiento teórico experimental*. Armenia: Editorial Kinesis.
- GALINDO, A. & L. M. MORENO (2008). Producción argumentativa escrita —lengua materna— en contextos educativos bilingües y monolingües: grados 6º, 7º y 8º. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13 (19): 145-172.
- GROSJEAN, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MASS.: Harvard University Press.
- HAMERS, J. F. & M. BLANC (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IDIAZÁBAL, I. & L. M. LARRINGAN (2002). Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 10: 107-125.
- LAMBERT, W. E., F. GENESEE, N. HOLOBOW & L. CHARTRAND (1993). Bilingual education for majority English-speaking children. *European Journal of Psychology of Education*, 8 (1): 3-22.
- LAPKIN, S. (1982). The English writing skills of French immersion pupils at grade five. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 39: 24-33.
- MACKEY, W. F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*, 7: 57-85.
- MACNAMARA, J. (1967). The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues*, 23: 58-77.
- NIÑO, V. (2004). *Semiótica y lingüística aplicada al español*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- OLÉRON, P. (1996). *L'argumentation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PERELMAN, C. & L. OLBRECHTS-TYTECA (1992). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- PERREGAUX, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern: Peter Lang.
- RHOADES, E. A. (2008). Working with multicultural and multilingual families of young children with hearing loss. In J. R. Madell & C. Flexer (eds.). *Pediatric audiology: Diagnosis, technology, and management* (pp. 262-270). New York: Thieme.
- ROMERO LOAIZA, F. (2000). La escritura en los universitarios. *Revista de Ciencias Humanas*, 21: 34-45.
- SWAIN, M. (1987). French immersion: Early, late or partial? *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 34 (3): 577-585.

- SWAIN, M. & S. LAPKIN (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- TAPIA, M., G. BURDILES & B. ARANCIBIA (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36 (54): 249-257.
- THYRION, F. (1997). *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
- TOULMIN, S. (1993). *Les usages de l'argumentation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- TURNBULL, M., S. LAPKIN & D. HART (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99). *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 58 (1): 9-26.
- VON HALDENWANG, C. (2005). Gobernanza sistémica y desarrollo en América Latina. *Revista CEPAL*, 85: 35-52.
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.