

PRODUCCIÓN ARGUMENTATIVA
ESCRITA EN LENGUA MATERNA
DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN
UNIVERSITARIA BILINGÜE
Y TRADICIONAL EN LA UNIVERSIDAD
DEL QUINDÍO, COLOMBIA*

THE ARGUMENTATIVE WRITING IN SPANISH
OF STUDENTS IN BILINGUAL OR TRADITIONAL
UNIVERSITY PROGRAMS AT THE UNIVERSIDAD
DEL QUINDÍO, COLOMBIA

*Angelmiro Galindo***

Universidad del Quindío, Armenia - Colombia

Artículo de investigación. Recibido 07-07-2012, aceptado 15-10-2012.

* Esta investigación se inscribe en la línea de trabajo *Bilingüismo en contextos escolares mayoritarios* del Grupo de Investigación Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros-Bilingüismo [EXAPIDEX-B]. Igualmente, fue auspiciada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Quindío, Colombia.

** Ph. D. en lingüística, con orientación en bilingüismo, de la Universidad Laval de Quebec, Canadá. Profesor del Programa de Lenguas Modernas y de la Maestría en Ciencias de la Educación —área bilingüismo— de la Universidad del Quindío, Colombia.
angelmirogalindo@hotmail.com

Resumen

Esta investigación (causal y comparativa) comparó la producción argumentativa escrita en español, lengua materna de estudiantes en formación universitaria bilingüe de cuarto semestre de licenciatura en lenguas modernas —Grupo Experimental [GE]—, con la de sus homólogos en formación universitaria tradicional de cuarto semestre en las licenciaturas en matemáticas, español y literatura, y 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 argumentativa escrita. Se concluyó que la formación universitaria bilingüe, acumulada durante los primeros cuatro semestres de la licenciatura en lenguas modernas, explicaría la superioridad de los bilingües sobre los monolingües en dicha producción textual.

Palabras clave: *bilingüismo, formación universitaria bilingüe, producción argumentativa escrita.*

THE ARGUMENTATIVE WRITING IN SPANISH OF STUDENTS
IN BILINGUAL OR TRADITIONAL UNIVERSITY PROGRAMS
AT THE UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO, COLOMBIA

Abstract

This causal and comparative research project compared the argumentative writing in Spanish, the native tongue (NT) of fourth-semester students enrolled in the undergraduate bilingual program in Modern Languages —Experimental Group [EG]—, to that of their fourth-semester peers enrolled in traditional undergraduate programs in Mathematics, Spanish and Literature, Biology, and Environmental Education —Control Group [CG]— at the Universidad del Quindío, Colombia. Findings showed that the EG scored higher than the CG on argumentative writing evaluations. Thus, it was possible to conclude that the bilingual university education acquired during the first four semesters of the Modern Languages program explains the superiority of bilingual over monolingual students in argumentative writing production.

Keywords: *bilingualism, bilingual university education, argumentative writing.*

Introducción

El siglo XXI y la globalización imponen retos a los ciudadanos del mundo, entre ellos, el desarrollo de la competencia bilingüe, entendida como la habilidad psico-sociolingüística que posee el sujeto para usar dos o más lenguas con miras a codificar y/o decodificar mensajes según sus necesidades comunicativas, laborales, académicas, etc. (Galindo, 2009). Asimismo, en las ciencias educativas, cognitivas y del lenguaje existe un interés creciente por comprender y explicar las diferencias o similitudes entre sujetos de competencia bilingüe y monolingüe. Desde una perspectiva psicolingüística del bilingüismo individual y del bilingüismo en el campo educativo, la investigación de la que aquí se informa compara la producción argumentativa escrita en lengua materna —LM— de sujetos en formación universitaria bilingüe de cuarto semestre de licenciatura en lenguas modernas, con la de sus homólogos en formación universitaria tradicional de licenciaturas en las siguientes áreas: matemáticas, español y literatura, y biología y educación ambiental. De ahí la necesidad de examinar, primero, la producción escrita en LM de bilingües en programas educativos bilingües y, segundo, la producción argumentativa escrita en LM de estudiantes en formación universitaria tradicional.

Producción escrita en lengua materna de bilingües en programas educativos bilingües

La evaluación de la producción escrita en LM de bilingües en programas educativos bilingües, especialmente por inmersión en segunda lengua (L2), se lleva a cabo a través del texto narrativo y argumentativo. En lo atinente a la producción narrativa escrita en LM, los resultados de investigaciones, esencialmente canadienses, son: primero, durante el primer y segundo grados de primaria, 6 y 7 años de edad, los sujetos en inmersión en L2 obtienen resultados inferiores a los de sus homólogos escolarizados en su LM (Swain, 1987; Swain & Lapkin, 1982). Adicionalmente, dicha inferioridad es transitoria, dado que los bilingües obtienen resultados iguales a los de sus homólogos a partir de la introducción de la LM en el currículo: grado segundo en algunos casos, y grado tercero, en otros (Lapkin, 1982). Finalmente, al culminar el último grado de primaria —grado sexto—, 11 años de edad, los bilingües no se diferencian de sus homólogos escolarizados en su LM e, incluso, logran superarlos en dicha producción textual (Lambert et ál., 1993; Turnbull et ál., 2001).

En cuanto a la producción argumentativa escrita de sujetos escolarizados en una L2 y de sujetos en formación escolar convencional, esto es, en su LM, sería en la actualidad un tema de investigación poco explorado por los investigadores en

ciencias cognitivas. En la Universidad del Quindío, Colombia, dicha temática es centro de interés investigativo en el marco de la línea de *Bilingüismo en contextos escolares mayoritarios* del Grupo de Investigación Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros-Bilingüismo (EXAPIDEX-B)¹. En torno a dicha temática, se han realizado dos investigaciones, de las que se informa a continuación.

La primera encontró que los alumnos bilingües de 11 años de edad, en inmersión precoz parcial en inglés, al terminar el sexto grado de secundaria, no superaron a sus homólogos escolarizados en su LM —español— en aspectos tales como la presentación de la tesis por defender, la selección de argumentos pertinentes y el uso correcto de conectores, en especial los que expresan relaciones de contraste entre enunciados (Galindo, 2002). La segunda, realizada por Galindo y Moreno (2008), en sujetos en inmersión precoz parcial en inglés y en sujetos escolarizados en su LM —español— de séptimo y octavo grados —12 y 13 años de edad, respectivamente—, halló que los bilingües superaban a sus homólogos en el octavo grado y no en el séptimo, en las siguientes medidas de evaluación del texto argumentativo escrito: 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 el bilingüismo temprano en contexto escolar, principalmente por inmersión en L2, ofrecería ventajas sobre la formación lingüística-discursiva en lo que tiene que ver con la capacidad psicolingüística para producir por escrito textos narrativos. Igualmente, dicha ventaja continúa observándose en el nivel de la básica secundaria, grados séptimo y octavo, en el caso de la producción escrita en LM de textos argumentativos.

La investigación de la que aquí se da cuenta tiene como finalidad determinar la producción argumentativa escrita en LM, en estudiantes en contextos de formación escolar bilingüe superior a los niveles de séptimo y octavo grados de básica secundaria, específicamente de formación universitaria bilingüe en programas de lenguas modernas, con el fin de compararlos con sus homólogos en formación universitaria tradicional, esto es, que cursan carreras profesionales cuyas asignaturas son dictadas en su LM, excepto la de LE. Llevar a cabo una investigación en tal dirección requiere abordar la producción argumentativa escrita en LM de estudiantes en formación universitaria tradicional.

1 Clasificado por Colciencias en la categoría c.

Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación universitaria tradicional

De la investigación sobre la producción argumentativa escrita en LM de estudiantes en formación universitaria tradicional, se concluiría que ellos tienen dificultades de superestructura —tesis mal desarrolladas—, macroestructura —argumentos no pertinentes— y microestructura —incoherencias textuales—. En Colombia, Romero Loaiza (2000) encontró en informes de grado, escritos por estudiantes en formación universitaria en el área de educación, que los argumentos desarrollados no justificaban las ideas expuestas y que la conclusión contradecía las ideas defendidas. Asimismo, en Chile, Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), en un estudio evaluativo de monografías de grado en 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 sobre producciones escritas de estudiantes universitarios de educación, Arrieta y Meza (2002) encontraron que estas carecían de una secuencia lógica de exposición de las ideas argumentadas.

En la actualidad no habría evidencias provenientes de investigaciones relativas a la producción escrita en LM de estudiantes en formación bilingüe universitaria en programas de lenguas modernas. Tampoco habría investigaciones que revelen si existen diferencias o similitudes en dicha producción textual de estos estudiantes, en comparación con la de sus homólogos en formación universitaria tradicional, primordialmente en las licenciaturas siguientes: matemáticas, español y literatura, y biología y educación ambiental.

Por último, en la sección sobre la producción escrita en LM de sujetos en programas educativos bilingües, desarrollada anteriormente, se reportó que, en primaria, los sujetos beneficiarios de este tipo de educación logran mejores desempeños que sus homólogos escolarizados en su LM en la producción narrativa escrita en LM (Lambert et ál., 1993; Turnbull et ál., 2001) y que, en secundaria, los bilingües superan a sus homólogos en la producción argumentativa escrita en LM (Galindo & Moreno, 2008). Ahora bien, estos dos hallazgos sugerirían la posibilidad de que sujetos en formación escolar bilingüe, superior a estos niveles educativos, por ejemplo, en formación bilingüe universitaria, alcancen mejores desempeños que sus homólogos en formación universitaria tradicional en la producción escrita en LM, principalmente, la argumentación. Tal planteamiento hipotético se sustentaría como sigue. Por un lado, en los modelos empíricos psicolingüísticos, pues estos revelan que el dominio del sujeto sobre el texto argumentativo se incrementaría

con la edad y con el incremento del tiempo en la formación escolar, dado que a través de esta se desarrolla la argumentación escrita (Ceballos, Correa & Batista, 2002; Arrieta & Meza, 2002; Mateos & Peñalba, 2003; Tapia, Burdiles & Arancibia, 2003). Por el otro lado, en los modelos empíricos, inspirados del bilingüismo individual y escolar, principalmente, en inmersión en L2, ya que revelan que el bilingüismo escolar ofrecería ventajas a sus beneficiarios sobre el desarrollo cognitivo, principalmente, en las aptitudes lingüísticas (Bialystok, 2001; Turnbull, Lapkin & Hart, 2001; Baker, 2011).

De lo anterior emergería la siguiente hipótesis de investigación: los sujetos en formación universitaria bilingüe, principalmente de cuarto semestre de licenciatura en lenguas modernas, son más competentes en la producción argumentativa escrita en LM que sus homólogos en formación universitaria tradicional de cuarto semestre de licenciaturas en las áreas de matemáticas, español y literatura, y biología y educación ambiental. En tal sentido, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué diferencias o similitudes existen en la producción argumentativa escrita en español/LM de sujetos en formación universitaria bilingüe de cuarto semestre de licenciatura en lenguas modernas y la de sus homólogos en formación universitaria tradicional de cuarto semestre de licenciatura en matemáticas, español y literatura, y biología y educación ambiental?

Para responder a esta pregunta, se formulan los siguientes objetivos:

- 1) Comprobar la producción argumentativa escrita en español —LM— de sujetos en formación universitaria bilingüe de cuarto semestre de licenciatura en lenguas modernas.
- 2) Comprobar la producción argumentativa escrita en español —LM— de sujetos en formación universitaria tradicional de cuarto semestre de licenciatura en las áreas de matemáticas, español y literatura, y biología y educación ambiental.
- 3) Comparar la producción argumentativa escrita en español —LM— de sujetos en formación universitaria bilingüe de cuarto semestre de licenciatura en lenguas modernas con la de sus homólogos en formación universitaria tradicional de cuarto semestre de licenciatura en las áreas de matemáticas, español y literatura, biología y educación ambiental.

Marco teórico

Aproximación teórica al bilingüismo

En las ciencias del estudio del bilingüismo, entre ellas la psicolingüística y la sociolingüística, se admite que el bilingüismo es un fenómeno lingüístico producto del contacto de lenguas y que, por lo demás, concierne al sujeto —bilingüismo individual— y a la comunidad —bilingüismo social—. En esta investigación se examina el bilingüismo en el plano individual. Definir el bilingüismo en este plano implica considerar al sujeto como usuario del lenguaje, esto es, como un sujeto que utiliza la lengua en relación con una situación de comunicación, la cual estaría asociada al marco cultural de dicha lengua. En realidad, el lenguaje es un hecho cultural en sí mismo, es decir, la lengua no se da independientemente de su cultura (Sapir, 1949; Deutscher, 2010, agosto 29). Ciertamente, no bastaría con usar una lengua determinada siguiendo sus reglas lingüísticas, sino que también sería indispensable saber que su uso guarda relación con otros aspectos de naturaleza social, como el estatus de las personas que intervienen en el proceso de comunicación. Tal perspectiva teórica de uso del lenguaje conllevaría a considerar el bilingüismo desde un modelo teórico mixto de naturaleza psico y sociolingüística. Así, definir el bilingüismo exige considerarlo, primero, desde la lingüística; luego, desde la sociolingüística y, por último, desde la psicolingüística.

La lingüística lo define en un continuo semántico, en donde se ubican las concepciones en tres puntos: en el punto extremo de la izquierda se encuentran las concepciones minimalistas; en el punto del centro se ubican las concepciones intermedias y en el punto extremo de la derecha se encuentran las maximalistas. Desde una perspectiva minimalista, “un bilingüe es aquella persona que posee una competencia mínima en una de las siguientes habilidades lingüísticas: comprender, hablar, leer o escribir” (Macnamara, 1967, p. 24). Las concepciones intermedias conciben el bilingüismo como: “uso alternado de dos o más lenguas que efectúa el sujeto” (Weinreich, 1953; Mackey, 1962). Las concepciones maximalistas definen el bilingüismo como: “la posesión de una competencia de hablante nativo en dos lenguas” (Bloomfield, 1935, p. 35).

La sociolingüística define el bilingüismo, tomando como base la relación del uso de dos o más lenguas con el contexto y las normas sociales que determinan tal uso (Bolaño, 1999). Es decir que, a diferencia de las definiciones provenientes de la

lingüística, que solo enfatizaron en la competencia en ambas lenguas, la perspectiva sociolingüística del bilingüismo enfatiza en 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 utiliza?, ¿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 psicolingüística definir el bilingüismo es, igualmente, una tarea compleja y polémica. La tendencia actual es entenderlo en términos de un continuo en donde diferentes áreas lingüísticas del bilingüe pueden presentar distintas organizaciones y niveles de desarrollo psicolingüísticos. Para Bialystok (2001), el bilingüismo se puede medir en una escala incluida entre dos polos. En el primer extremo el sujeto vive una total inconciencia de la existencia de otros idiomas y, en el polo opuesto, maneja con total fluidez ambos idiomas. Perregaux (1994), por su parte, lo considera como el resultado de un proceso individual de aprendizaje de varias lenguas, las cuales forman la identidad del bilingüe. Del mismo modo, en psicolingüística, el bilingüismo sería concebido como la habilidad que posee el bilingüe para usar dos o más lenguas en su vida cotidiana (Grosjean, 2010).

Tomando como base los anteriores modelos teóricos, y adaptando una visión teórica mixta que combina una perspectiva psico y sociolingüística, el bilingüismo podría definirse como la habilidad psico y sociolingüística que faculta a la persona para usar el acervo bilingüe que posee de una o varias lenguas, en relación con la situación de comunicación en la cual está inmerso y con las normas sociales que determinan el uso de tal o cual sistema. Finalmente, en el marco de esta investigación, se examina la dimensión del bilingüismo individual en relación con el uso de las habilidades lingüísticas básicas (hablar y escuchar, leer y escribir), haciendo énfasis en el uso de la habilidad lingüística-discursiva de producción escrita argumentativa y, por lo demás, evaluada en la LM del bilingüe. Asimismo, aquí se considera el bilingüismo individual en contexto educativo, principalmente, el sujeto en formación universitaria bilingüe, en comparación con su homólogo en formación universitaria tradicional.

Formación universitaria bilingüe y tradicional

En ciencias educativas se considera, globalmente, que la educación es un proceso integral de formación del ser humano. Seguidamente, de esta hace parte la educación

formal, la cual se refiere a los ámbitos de las escuelas, institutos y universidades. Una aproximación taxonómica a este tipo de educación permitiría clasificarla en cuatro categorías: infantil, primaria, secundaria y superior. Al mismo tiempo, según la lengua utilizada como medio de acceso al conocimiento, se distingue la formación escolar tradicional o convencional de la formación escolar bilingüe.

En cualquiera de los niveles que componen la educación en el marco de la escolaridad tradicional o convencional, todas las asignaturas del plan de estudio, excepto la de LE, son dictadas en la LM del estudiante. Los cursos de LE tendrían como finalidad enseñar dicha lengua con fines diversos y en relación con el nivel educativo. Para el caso de la formación universitaria convencional, el ámbito de la enseñanza de la LE estima que el objetivo general de este tipo de curso consiste en desarrollar la comprensión lectora en función de conocimientos especializados, propios de la carrera profesional cursada por el estudiante (Klett & Dorronzorro, 2004).

En la formación escolar bilingüe, la L2 no solo es objeto de enseñanza, sino que es un instrumento lingüístico utilizado para el aprendizaje de contenidos escolares (Swain, 1987; Swain & Lapkin, 1982; Baker, 2011). En el caso de la formación universitaria bilingüe, los contenidos de la formación específica serían, generalmente, dictados en una L2. Este tipo de formación universitaria se refiere a las carreras profesionales (licenciaturas) en lenguas modernas o extranjeras, que promueven un estado de bilingüismo, el cual involucra la LM del estudiante y una o más lenguas adicionales a esta. Del mismo modo, el sujeto que inicia su formación bilingüe universitaria es adulto y con una experiencia previa de y en su LM. Así, la *formación bilingüe universitaria* guardaría relación con el *bilingüismo individual escolar y consecutivo de la edad adulta*, definido como “el desarrollo de una o varias lenguas adicionales a la LM del sujeto en contexto escolar, después de haber adquirido su LM y al iniciar su edad adulta, generalmente, a partir de los 16-17 años de edad” (Galindo, 2009, p. 48).

Aproximación teórica a la argumentación

El marco teórico de argumentación consta de los siguientes aspectos: primero, argumentar es un hecho psicolingüístico y lógico que consistente en buscar la adhesión de un auditorio a una tesis expuesta, sin olvidar que el auditorio tiene características de orden psíquico o social (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958/1992). Segundo, la argumentación es una actividad del lenguaje caracterizada por el principio de la no contradicción y de la persuasión (Charaudeau, 1992). Finalmente, la argumentación se construye sobre la selección de argumentos, los cuales deben

estar relacionados entre ellos mismos y con la tesis defendida. De lo contrario, se produce una argumentación sin fuerza argumentativa (Toulmin, 1958/1993; Charau-deau, 1992). Entonces, y desde una perspectiva psicolingüística, la argumentación se concibe, en este trabajo, como: actividad de uso del lenguaje, efectuada por el usuario del lenguaje —sujeto argumentador— con el fin de lograr la adhesión del destinatario a la tesis expuesta, sustentada por uno o varios argumentos pertinentes a esta y relacionados entre sí.

Componentes de la argumentación

La perspectiva teórica sobre la argumentación presentada en el apartado anterior pone en relieve que la argumentación es 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 la PD. Segundo, la 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.

Metodología

Muestra poblacional

La muestra poblacional estuvo compuesta por estudiantes hispanohablantes colombianos de la Universidad del Quindío, Colombia, distribuidos como sigue: 26 sujetos, edad promedio de 21,3 años, en formación universitaria bilingüe de 4/10 semestre de la licenciatura en lenguas modernas —grupo experimental (GE)— y 47 sujetos, edad promedio de 21,8 años, en formación universitaria tradicional de cuarto a décimo semestre de las licenciaturas de matemáticas, español y literatura, y biología y educación ambiental —grupo de control (GC)—. Del primer al cuarto semestre, el GE adquiere el inglés como su L2, con una intensidad de 15 horas semanales, desarrollando habilidades gramaticales, de lectoescritura y de audio-oral. De forma paralela al inglés, y durante tres semestres, tales sujetos reciben

un entrenamiento en español/LM, con una intensidad de cuatro horas semanales, durante las cuales desarrollan habilidades en expresión oral y lecto-escritura. Igualmente, el GE inicia la licenciatura en lenguas modernas en la edad adulta y con una amplia experiencia en su LM. Entonces, el bilingüismo de tales sujetos correspondería al bilingüismo individual consecutivo de la edad adulta en entornos universitarios. Por último, el GC cursa las asignaturas del plan de estudios de sus respectivas carreras en su LM —español—, excepto la asignatura de LE. En los cursos de LE, el énfasis se hace en el desarrollo de habilidades de lectura en áreas específicas, propias a cada carrera. La intensidad horaria de estos cursos oscila entre dos y tres horas semanales durante los tres primeros semestres del respectivo plan de estudios. La exposición a la LE con tales objetivos de aprendizaje desarrollaría en el GC un estado de bilingüismo asimétrico, principalmente, en el nivel escrito².

Finalmente, 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, el entrenamiento en escritura por fuera del contexto universitario.

Diseño de investigación

En esta investigación se identificó un grupo experimental (GE) y un grupo de control (GC). Igualmente, se reconoció una variable independiente, constituida por la *formación universitaria* y una variable dependiente, constituida por la *producción argumentativa escrita en español/LM*. La variable independiente, en su estado natural, se hizo variar en dos grados: formación universitaria bilingüe y formación universitaria tradicional. Allí se observó para constatar su relación con la variable dependiente. Esta observación permitió comparar y contrastar ambos grupos en cuanto a dicha variable. Además, el GE y GC ya estaban constituidos en sus respectivos contextos de formación universitaria antes del experimento, lo que haría que este diseño correspondiera al cuasi-experimental. En breve, se tuvo un diseño de investigación cuasi-experimental y causal/comparativo.

2 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 (Baker, 2011).

Prueba de producción argumentativa escrita en español/LM

Esta prueba fue una adaptación del modelo experimental de Ceballos et ál. (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 del 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 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 el texto anterior, 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 y 2) la extensión del texto la define el estudiante. Finalmente, el texto escrito debe contener la presentación de un punto de vista, sustentado con uno o varios argumentos, y la conclusión.

Rejilla de evaluación de la prueba de producción argumentativa escrita

En esta rejilla se identifican cinco etapas, descritas a continuación.

Primera etapa: evaluación de la naturaleza argumentativa del texto escrito.

El evaluador verificó la naturaleza argumentativa del texto escrito, mediante la técnica de la evaluación global. Entonces, un texto es argumentativo si contiene la presentación de una idea por 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 asigna al texto un punto que reúna las condiciones anteriores y cero puntos en el caso contrario.

Segunda etapa: evaluación de la pertinencia de la tesis. La evaluación de la pertinencia de la tesis se llevó a cabo únicamente en los textos considerados argu-

mentativos. 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 puntos: 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 etapa, en primer lugar, se totaliza 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, etc. Una vez identificados los argumentos principales y dependientes con sus respectivos signos, el evaluador totalizó el número correspondiente a cada caso. En segundo lugar, el evaluador comprobó si el argumento desarrollado sustenta 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 *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 sirve de sustento a la idea defendida se le considera *argumento pertinente*, en todo caso contrario, se le considera *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 así: 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 oC. Posteriormente, el evaluador determinó si cada conector identificado (c) en la etapa anterior cumplía o no su función argumentativa. Entonces, si c cumplía dicha función, se le consideraba *conector argumentativo* y, en todo 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 la coherencia de la conclusión 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, finalizando el cuarto semestre de la respectiva licenciatura, esto es, 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 de esta prueba fue colectiva, mediante la técnica de autoaplicación y después de haber administrado el instrumento de control de la muestra poblacional. Una vez 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 estuvo evaluada por las cinco medidas de evaluación 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. Adicionalmente, para la prueba de hipótesis se utilizó un nivel de significancia (valor-p) equivalente a 0,05. Por último, los instrumentos estadísticos utilizados para la prueba de hipótesis fueron: 1) prueba binomial, 2) prueba de rangos múltiples y 3) prueba de Kruskal-Wallis.

Comparación del GE y GC en 'Naturaleza argumentativa del texto escrito'

| Grupo | N | Proporción de textos argumentativos (%) | Prueba binomial | |
|-------|----|---|---------------------------------|------------------|
| GE | 26 | 92 % | Estadístico de prueba = 2,05 | p-valor = 0,0001 |
| GC | 47 | 68 % | | |

La proporción de textos argumentativos del GE fue superior a la del GC. 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 ál., 1993; Turnbull et ál., 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 lingüística³ 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 escrita en LM, se podría sugerir que el GE habría desarrollado el bilingüismo aditivo. Sin embargo, para generalizar esta constatación sería necesario contar con un conjunto de datos empíricos más amplio.

Comparación del GE y GC en la 'Pertinencia de la tesis'

| Grupo | N | Media | DE | Prueba de Kruskal-Wallis | |
|-------|----|-------|------|--------------------------|---------|
| | | | | Valor estadístico | Valor-p |
| GE | 26 | 4,23 | 1,42 | 16,92 | <0,0001 |
| GC | 47 | 2,49 | 1,92 | | |

La media del GE (4,23) significa que el evaluador estuvo de acuerdo con la pertinencia de la tesis que este grupo desarrolló. La media del GC (2,49) indica que el evaluador no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo con la pertinencia de la tesis

3 La competencia lingüística hace referencia al dominio del instrumento lingüístico y no a aspectos específicamente lingüísticos, como: morfosintaxis, pronunciación, etc. (Cummins, 2005).

desarrollada por este grupo. Seguidamente, la DE del GC (1,92), con respecto a su media (2,49), sugiere que la dispersión de los datos a su alrededor es alta. Entonces, el GE, en comparación con el GC, tomó una posición más definida con respecto al estímulo de la producción argumentativa escrita. 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. Además de lo anterior, la pertinencia de la tesis exigiría 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’

Esta comparación se hizo teniendo en cuenta: 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 | | 3,31 | 1,41 | 18,18 | <0,0001 |
| | GC | | 1,66 | 1,55 | | |
| Argumentos principales pertinentes | GE | | 2,69 | 1,52 | 13,03 | 0,0003 |
| | GC | | 1,36 | 1,45 | | |
| Argumentos dependientes pertinentes | GE | | 1,27 | 1,12 | 29,67 | <0,0001 |
| | GC | | 0,26 | 0,57 | | |

Esta tabla 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 desarrollada es mayor en el GE que en el GC. En efecto, la posición defendida adquiere mayor fuerza argumentativa en relación con la calidad de los argumentos desarrollados. Si no existe una relación lógica entre los argumentos desarrollados y la tesis

defendida y entre los argumentos mismos desarrollados, la fuerza argumentativa del texto escrito se debilita (Toulmin, 1958/1993; Charaudeau, 1992; Thyron, 1997).

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 indica que, en este grupo, compuesto por sujetos de cuarto semestre de licenciaturas en educación en tres áreas del conocimiento (matemáticas, español y literatura, biología y educación ambiental), existe 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 universitarios en el área de educación eran deficientes en aspectos argumentativos.

En la tabla anterior y desde el punto de vista estadístico sobresalen los aspectos siguientes: primero, en la medida Número de argumentos, la media del GE fue mayor a la del GC (3,31 y 1,66, respectivamente) y la desviación estándar del GE fue menor a la del GC (1,41 y 1,55, respectivamente). Ello significa que la mayoría de los sujetos bilingües tuvieron mejores desempeños que los del GC y, segundo, los puntajes promedios y las desviaciones estándares del GE son superiores a los del GC en las medidas de evaluación Argumentos principales pertinentes y Argumentos dependientes pertinentes. Ello indica que algunos de los estudiantes del GE obtuvieron puntaje promedio muy alto, pero hay otros estudiantes de este grupo que obtuvieron resultados muy bajos.

Comparación del GE y GC en el ‘Uso de conectores’

| 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 | 1,2 | 10,46 | 0,001 |
| | GC | 47 | 0,79 | 1,25 | | |
| Número de conectores en relación con AD | GE | 26 | 0,81 | 1,06 | 16,97 | < 0,001 |
| | GC | 47 | 0,06 | 0,25 | | |
| Conector a función argumentativa en relación con PD | GE | 26 | 1,46 | 1,17 | 11,31 | 0,0007 |
| | GC | 47 | 0,64 | 1,11 | | |
| Conector a función argumentativa en relación con AD | GE | 26 | 0,65 | 0,89 | 14,540 | 0,0001 |
| | GC | 47 | 0,06 | 0,25 | | |

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 y 4) conector con función argumentativa en relación con el AD.

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 Carvalho Chaves (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. Por último, estadísticamente se halló, primero, que en la medida de evaluación *número de conectores en relación con PD*, la desviación estándar de cada una de las medias de los grupos fue muy similar y, segundo, que 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 que otros resultados fueron muy bajos.

Comparación del GE y GC en la 'Pertinencia de la conclusión'

| Grupo | N | Media | DE | Prueba de Kruskal-Wallis | |
|-------|----|-------|------|--------------------------|---------|
| | | | | Valor estadístico | Valor-p |
| GE | 26 | 3,38 | 1,86 | 8,34 | 0,004 |
| GC | 47 | 1,89 | 2,02 | | |

La media del GE (3,38) indica que el evaluador estuvo apenas un poco por encima de la escala 3. En otras palabras, aunque el GE fue superior al GC, el GE necesita aún más entrenamiento en el dominio de este aspecto de la argumentación escrita. Este hecho resulta sorprendente, pues 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 ubicara el GE en la escala de 4 o muy cerca a esta. Adicionalmente, la media del GC (1,89) refleja que el evaluador estuvo en desacuerdo con la coherencia entre la conclusión y la tesis desarrollada en el texto argumentativo. Para concluir, estadísticamente se encontró que la desviación estándar del promedio del GE fue inferior a la del promedio del GC, es decir, la mayoría de los estudiantes tuvieron mejores desempeños que los del GC.

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. 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.

Conclusión

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 —naturaleza argumentativa del texto escrito, pertinencia de la tesis, desarrollo de argumentos, uso de conectores y pertinencia de la conclusión—. Estos hallazgos confirmaron la hipótesis de investigación, planteada en la sección introductoria de este documento⁴. Por lo demás, tal hallazgo iría en la misma dirección de los modelos empíricos que encontraron que el bilingüismo en contextos educativos de inmersión en L2 favorecía la producción escrita en LM, específicamente, la narrativa

4 Los sujetos en formación universitaria bilingüe, principalmente de cuarto semestre de licenciatura en lenguas modernas, son más competentes en la producción argumentativa escrita en LM que sus homólogos en formación universitaria tradicional de cuarto semestre de licenciaturas en las áreas de matemáticas, español y literatura, y biología y educación ambiental.

en primaria (Lambert et ál., 1993; Turnbull et ál., 2001) y la argumentativa en secundaria (Galindo & Moreno, 2008). Entonces, los beneficios del bilingüismo sobre la producción escrita en LM, observados en los niveles de primaria y secundaria, se ven, igualmente, en la formación bilingüe universitaria, en este caso, en programas de licenciatura en lenguas modernas. Así, existiría una tendencia investigativa en bilingüismo, cuyos resultados revelan que los beneficiarios del bilingüismo escolar en primaria y secundaria, mediante la inmersión en L2, así como en la universidad en programas de lenguas modernas, no verían afectada su formación lingüística-discursiva escrita en LM.

Los datos obtenidos del presente modelo empírico, y desde una perspectiva psicolingüística, permitirían concluir lo siguiente: primero, que 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, en comparación con el GC, una mayor experiencia en el lenguaje, 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, 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, el 68 % de sus sujetos escribieron textos considerados como argumentativos, lo que revela que el 32 % del GC tendría dificultades en el control de los aspectos que determinan la naturaleza argumentativa del texto escrito: presentación de una idea por 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 conclusión⁵, 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 le permita al estudiante desarrollar conscientemente habilidades propias de la argumentación escrita. Según Cassany, Luna y Sanz (2000), y Mateos y Peñalba

5 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.

(2003), 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 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—, etc. De manera general, aquí se recomendaría la implementación de tales estrategias en los espacios académicos de fortalecimiento de la LM y de contenidos específicos, con el acompañamiento de una corrección permanente del docente.

Referencias

- Arrieta, B. & Meza, D. (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.
- Carvalho Chaves, C. de (2008). *Os valores das conjunções e suas aplicabilidades no discurso*. (Tesis de maestría, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil).
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Ceballos, E., Correa, N. & Batista, L. (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.
- 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, S.I.
- Deutscher, G. (2010, agosto 29). Does your language shape how you think? *The New York Times*, MM42.
- Galindo, A. (2002). *Habilités métasyntaxiques et production de textes argumentatifs écrits en langue maternelle d'élèves en début de secondaire en immersion et en classe régulière*. (Tesis doctoral no publicada, Université Laval, Québec, Canadá).
- Galindo, A. (2009). *Bilingüismo, habilidades metalingüísticas y lenguaje escrito. Acercamiento teórico experimental*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Galindo, A. & Moreno, L. M. (2008). Producción argumentativa escrita —lengua materna— en contextos educativos bilingües y monolingües: grados 6º, 7º y 8º. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(9), 145-172.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: Mass Harvard.
- Klett, E. & Dorrnzoro, M. I. (2004). Prácticas de lectura en lengua extranjera y didáctica. En *La didáctica de las lenguas, reflexiones y propuestas*. Maestría en Didáctica de las Lenguas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Lambert, W. E., Genesee, F., Holobow, N. & Chartrand, L. (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.
- Mateos, M. & Peñalba, G. (2003). Aprendizaje a partir de un texto científico en la Universidad. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante nueva cultura educativa* (pp. 79-92). Madrid: Institut de Ciencies de l'Educació, Editorial Síntesis.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca (1958/1992). *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.
- Romero Loaiza, F. (2000). La escritura en los universitarios. *Revista de Ciencias Humanas*, 21, 34-45.
- Sapir, E. (1949). *Culture, Language and Personality*. California: University of California.

- Swain, M. (1987). French immersion: Early, late or partial? *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 34(3), 577-585.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1982). *Évaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Tapia, M. Burdiles, G. & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36(54), 249-257. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-09342003005400009&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Thyryon, F. (1997). *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Toulmin, S. (1958/1993). *Les usages de l'argumentation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Turnbull, M., Lapkin, S. & Hart, D. (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.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.