



RECIBIDO EL 15 DE OCTUBRE DE 2018 - ACEPTADO EL 16 DE ENERO DE 2019

# EL TEXTO ARGUMENTATIVO BILINGÜE ES-PAÑOL-INGLÉS Y LAS ELECCIONES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS DIRECCIONADAS POR EL ESTILO DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES EN FORMACIÓN BILINGÜE

## THE BILINGUAL ARGUMENTATIVE TEXT (SPANISH-ENGLISH) AND THE LINGUISTIC AND DISCURSIVE ELECTIONS ADDRESSED BY LEARNING STYLE IN STUDENTS IN BILINGUAL FORMATION

Neira Loaiza Villalba <sup>1</sup>

Universidad del Quindío, Colombia

---

<sup>1</sup> Licenciada en Filología e Idiomas (Universidad del Atlántico), Magister en Didáctica de francés lengua extranjera (Universidad del Rosario), PhD en Ciencias de la Educación con énfasis en Bilingüismo (Universidad del Quindío-RUDECOLOMBIA). Es coordinadora y docente de la línea de bilingüismo en la Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío), coordinadora del Grupo de Investigación interinstitucional ESAPIDEX-B en la mencionada universidad, par académico CONACES, par evaluador Colciencias, investigadora asociada, par académico REDPar de REDIFE (Red Iberoamericana de Pedagogía). En 2018 se desempeñó como asesora pedagógica de posgrados de Uniquindío. Autora de artículos, capítulos de libro y libros. Ponente en eventos académicos en Colombia, Estados Unidos, Canadá, México, Ecuador, Brasil. Valor H5= valor total 6 según google académico



Este texto presenta algunos resultados de un estudio doctoral, de enfoque cuantitativo y diseño no experimental y transversal, en el campo del bilingüismo escolar con relación al direccionamiento que los estilos de aprendizaje de estudiantes de licenciatura en lenguas modernas de nivel intermedio hacen con respecto a las elecciones lingüístico-discursivas por las que ellos optan en la escritura argumentativa en inglés y español. El estilo de aprendizaje predominante en la muestra de 47 estudiantes, a quienes se aplicó el cuestionario de estilos de aprendizaje de Kolb (1976), fue el divergente (72,3%). Se evidenció, a través de un análisis de retórica contrastiva intraindividual (Liu y Furneaux, 2013), que en general el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes direccionó en gran medida algunas de sus elecciones lingüístico-discursivas en dos cartas peticorias en español e inglés. Sin embargo, se reconoce que no sólo el estilo de aprendizaje puede incidir en dichas escogencias sino que ellas también podrían ser influenciadas por la naturaleza de la lengua y por las características cognitivas y afectivas que la argumentación – como habilidad psicolingüística de alto nivel lingüístico, cognitivo y metacognitivo– demanda.

**PALABRAS CLAVE:** Estilos de aprendizaje, formación bilingüe, competencia argumentativa escrita bilingüe, elecciones discursivas y lingüísticas

#### ABSTRACT

The bilingual argumentative text (Spanish-English) and the linguistic and discursive elections addressed by learning style in students in bilingual formation

This paper displays some results of a doctoral thesis, of quantitative approach and non-experimental and cross-sectional design, in the field of the bilingualism in relation to the address that the styles of learning of modern languages students of intermediate level do with

respect to the linguistic and discursive elections in the English and Spanish argumentative writing. The predominant learning style in the sample of 47 students, to those who the questionnaire of styles of learning of Kolb was applied (1976), was the divergent one (72,3%). It was demonstrated, across a within-subject contrastive rhetoric analysis (Liu and Furneaux, 2013), that, in general, the student's predominant learning style addressed to a great extent some of their linguistic and discursive elections in two petitionary letters in English and Spanish. Nevertheless, it is recognized that not only the learning style can affect these choices but that they also could be influenced by the nature of the language and the cognitive and affective characteristics that the argumentation –as a psycholinguistic ability of high linguistic, cognitive and metacognitive level– demand.

**KEY WORDS:** styles of learning, bilingual formation, argumentative written bilingual competence, discursive and linguistic choices

#### INTRODUCCIÓN

Cada vez más, los factores individuales (cognitivos, afectivos, fisiológicos y socioculturales), entre ellos los estilos de aprendizaje, cobran mayor relevancia en el contexto educativo, en particular en los procesos de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, siendo preocupación no sólo de los especialistas de disciplinas como la psicología diferencial, la psicolingüística y la lingüística aplicada, sino también de los docentes de lenguas extranjeras y de instancias académico-administrativas. Así, en Colombia, el Decreto 1290 de 2009, que reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de primaria y secundaria, establece en el Artículo 3, numeral 1, como propósito de la evaluación: “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. Por estas razones es notorio el interés



por examinar los estilos de aprendizaje en el sujeto que aprende una segunda lengua (L2) en contexto escolar después de haber adquirido su lengua materna o primera lengua (L1), lo que se denomina bilingüismo consecutivo. En este proceso psicosocial que constituye la formación bilingüe, el sujeto despliega unas características individuales, es decir unos estilos de aprendizaje (Dunn y Dunn, 1978; Reid, 1987, 1995; Oxford, 2003), que direccionan en gran medida el uso lingüístico y discursivo de la lengua y los productos que de él resultan, entre ellos la escritura argumentativa.

### **EL CONCEPTO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN BILINGÜE ESCOLAR**

El concepto de estilo de aprendizaje ha sido ampliamente trabajado en el ámbito educativo, asumiéndose sea como rasgos, o como características, comportamientos, actitudes o capacidades asociadas con la asimilación, retención y procesamiento de la información y como formas de reaccionar frente a una tarea de aprendizaje. La mayoría de las definiciones relacionan el estilo de aprendizaje con la manera como la mente procesa la información o cómo es influenciada por las percepciones del individuo, haciéndose énfasis en los rasgos vinculados a los procesos cognitivos (Alonso, Gallego y Honey, 1997). El concepto más aceptado de estilos de aprendizaje es el planteado por Keefe (1988), quien los ubica como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, más o menos estables, que identifican al sujeto que percibe, interactúa y responde a una tarea en un ambiente de aprendizaje. Por su parte, Kolb (1984), interesado por los estilos de aprendizaje en el adulto producto de su experiencia e interacción con el ambiente y de mecanismos hereditarios, elabora su concepto y modelo de estilos de aprendizaje bebiendo de la teoría genetista piagetiana. En este sentido, los estilos de aprendizaje serían, para Kolb, algunas

capacidades de aprender que el individuo prefiere con respecto a otras como producto de dispositivos genéticos, de su experiencia de vida y de los requerimientos medioambientales que lo circundan.

Desde una óptica de la psicología diferencial y de la psicolingüística, Loaiza y Galindo (2014) entienden los estilos de aprendizaje de segundas lenguas en contexto escolar como rasgos comportamentales cognitivos, afectivos y fisiológicos que el sujeto en proceso de formación bilingüe desplegaría habitualmente en las diversas actividades de aprendizaje/adquisición y uso de una lengua adicional a su primera lengua, en respuesta a determinados ambientes de aprendizaje escolar. Estas preferencias estilísticas del sujeto irían moldeándose bajo el influjo de la maduración, los contextos de aprendizaje y otras variables psico-socioculturales, a medida que transita en los diferentes niveles educativos.

En el terreno de la formación bilingüe, buen número de investigaciones se dedicaron, a partir de la década de los setenta, a identificar los estilos de aprendizaje de segundas lenguas de acuerdo con unas dimensiones específicas (Reid, 1987, 1995; Rossi-Le, 1989; Oxford, 1995). Así, surge una profusión de dimensiones de estilos de aprendizaje que muestran, en términos de Dörnyei (2005), el dinamismo del campo pero también cierta confusión. De estos modelos, Oxford (2003) sugiere que serían cuatro las dimensiones de estilos de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje de segundas lenguas: preferencias sensoriales (kinestésico, visual, auditivo, táctil), tipos de personalidad (extrovertido vs introvertido, intuitivo-disperso vs sensitivo-secuencial, pensamiento vs sentimiento, cerrado vs abierto), el grado de generalidad (global vs analítico) y las diferencias biológicas (biorritmo, ingesta y medio ambiente). De manera, que la investigación empezó a relacionar con mayor frecuencia los



estilos de aprendizaje con diversas variables: género, edad, campo de estudio, rendimiento académico o suficiencia lingüística, estrategias de aprendizaje, primera lengua o lengua de origen, enseñanza, etc. Otras variables, menos estudiadas, relacionan los estilos de aprendizaje de lenguas con la autonomía, la inteligencia, las inteligencias múltiples, las TIC, las creencias; y, disminuyen aún más las investigaciones relacionadas, entre otras, con el vocabulario, la gramática, la lectura y la escritura en el ámbito de la formación bilingüe.

### EL CONCEPTO DE ARGUMENTACIÓN

Como manifestación humana en la cual el sujeto plasma su individualidad, permeada por su contacto con el mundo, sus subjetividades, valores y experiencias, la escritura se fortalece como exigencia de la sociedad globalizada del siglo XXI. No sólo la escritura en la lengua materna del individuo sino en las segundas lenguas, pretendiéndose ahora no sólo formar ciudadanos bilingües sino bilingües, lo que constituye un desafío para el sistema educativo en los diferentes niveles del sistema escolar, en especial en la educación terciaria (Galindo, Loaiza y Botero, 2013). En este contexto actual, en donde se busca formar profesionales pensantes, críticos, propositivos y transformadores, Guanfang (2012) sostiene que la argumentación es columna vertebral de la academia y de los procesos evaluativos e investigativos de alto nivel que tienen impacto en la vida universitaria.

Como plantea Loaiza (2016), de manera general, la argumentación ha sido estudiada en diversos campos del conocimiento, entre otros la filosofía, las ciencias jurídicas, las ciencias del lenguaje y de la comunicación. Actualmente, destaca como uno de los principales objetivos y competencias de la educación y de sus sistemas evaluativos, en especial en las pruebas estandarizadas. Su concepto ha evolucionado: lógica formal aristotélica, retórica clásica, neo-

retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteka, 1994), pragmática sociológica y filosófica de la acción comunicativa (Habermas, 1987), lingüística textual (Van Dijk, 1978), pragmática lingüística integrada en la lengua (Anscombe y Ducrot, 1983), análisis crítico del discurso argumentativo (Moeschler, 1985), lógica pragmática (Grize 1990) y pragmatológica (Van Eemeren y Grootendorst, 1992), entre otras posturas. De ahí, la justeza de la afirmación de Plantin (1998: 16) en cuanto a que “los estudios y las teorías de la argumentación ofrecen un panorama contrastado”, es decir bastante diferenciado.

La argumentación se nutre de situaciones problemáticas que pueden tener más de una solución, es decir, bebe del conflicto. Como proceso y producto de la acción comunicativa del ser humano, independientemente de la orilla teórica desde la que se estudie, el acto argumentativo sigue una secuencia de base: una hipótesis (premisa) y una conclusión, entre las cuales se establece una relación de probabilidad y credibilidad. Para que la conclusión sea creíble debe existir, en términos de Van Dijk (1978), una relación semántica condicional entre las circunstancias (hechos) que soportan dicha conclusión, es decir los argumentos deben sustentarse en una garantía o legitimidad, un refuerzo, una justificación o una explicación. Para Calsamiglia y Tusón (2001), en un texto argumentativo puede haber pasajes narrativos, descriptivos y explicativos que sirvan como argumentos o para reforzar la función retórica, y que los argumentos pueden basarse en ejemplos, analogías, criterios de autoridad, causas, consecuencias, entre otros. Igualmente, plantean que la deixis personal, la antonimia, la modalización y los conectores son los recursos lingüísticos y discursivos por excelencia en el texto argumentativo.

Desde la perspectiva de la lingüística textual, que guió la evaluación de la estructura textual en la investigación reportada en esta



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

En el campo del bilingüismo y la formación bilingüe aumenta cada vez más el interés por estudios que contrasten las dinámicas textuales de la escritura argumentativa bilingüe (Loaiza, 2015), lo que bajo la metodología del análisis retórico contrastivo se ha hecho principalmente de dos formas: a nivel interindividual (*between-subjects*), contrastando la producción escrita de sujetos nativos y no nativos (L1 vs. L2) y, a nivel intraindividual (*within-subject*), contrastando la producción escrita de los mismos sujetos bilingües en L1 y L2 (Liu y Furneaux, 2013). Según estos autores, el análisis retórico contrastivo intraindividual (*within-subject*) indaga influencias interlingüísticas e interculturales entre los textos escritos en L1 y L2 por el sujeto bilingüe. Este tipo de análisis de la producción escrita bilingüe ha venido fortaleciéndose frente a los tradicionales análisis contrastivos interindividuales. Liu (2011: 61-62) reporta distintos autores que han incursionado en el análisis retórico contrastivo intraindividual, entre ellos, Indrasuta (1988), Kubota (1996), Connor (1996), Kubota y Lehner (2004), Wu and Rubin (2000), Hirose (2003), Uysal (2008).

Por otra parte, en términos generales, la investigación en estilos de aprendizaje poco ha examinado su relación con la escritura, como sugieren Waes, Van Weijen y Leijten (2014), quienes afirman que ha habido mayor interés en estudiar esta relación en el contexto de la escritura en entornos informáticos (Van Waes et al., 2014). Como sugieren Loaiza y Galindo (2014), en el ámbito de la formación y la escritura bilingües, en particular la argumentativa, escasean los estudios que la vinculen con los estilos de aprendizaje. Por ello, la investigación reportada en esta ponencia se dio a la tarea de relacionar estas dos variables.

En general, los estudios que han relacionado las variables estilos de aprendizaje y escritura en estudiantes universitarios han mostrado diversos resultados. Autores como Ahmed (2012), han verificado la relación entre ambas variables. En su investigación experimental sobre la relación de diferentes estilos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades de escritura en inglés en estudiantes saudíes, este autor halló que el desempeño del grupo experimental superó al de control en cuanto a habilidades escriturales tales como distinguir entre frases relevantes e irrelevantes, editar, revisar y escribir de manera correcta un texto. Entre ellos destacaron los de estilo independiente de campo, analíticos, que trabajaron con metas personales y situaciones autoestructuradas que les permitieron un producto escrito de mayor calidad. En igual dirección, Álvarez, Villardón y Yániz (2010) encontraron --en su estudio sobre la influencia de factores sociocognitivos, entre ellos los estilos de aprendizaje, en la calidad de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios españoles-- que de los cuatro estilos de aprendizaje correspondientes a las cuatro fases del ciclo de aprendizaje experiencial propuestos por Kolb (1984) sólo el asimilador o teórico presentó una mayor calidad en los textos argumentativos. Sin embargo, algunos investigadores no encuentran significativa



tal relación. Así, Van Waes et al (2014), al examinar el efecto de los estilos de aprendizaje en estudiantes germanoparlantes de Ciencias de la Comunicación e Informática en cartas informativo-argumentativas, no evidenciaron impacto de los estilos de aprendizaje sobre la calidad de las cartas producidas. Asimismo, Srijongjai (2011) confirmó estos resultados en su estudio sobre la influencia de los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios tailandeses de un curso de escritura en inglés lengua extranjera.

## METODOLOGÍA

La investigación aquí reportada es de tipo educativo y se encuadró teóricamente en las teorías del bilingüismo, la psicolingüística, la psicología diferencial y las ciencias de la educación. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental y un alcance descriptivo, relacional y explicativo. En una muestra de 47 estudiantes de licenciatura en lenguas modernas de cuarto semestre de una universidad pública colombiana, se buscó conocer la relación existente entre los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe en un contexto en particular y además explicar dicha asociación en términos de las elecciones lingüístico-discursivas que los sujetos hicieron al desarrollar un proceso argumentativo en una carta petitoria<sup>2</sup> que escribieron en español y en inglés, y de los cuales se examinó su estructura textual (superestructura, macroestructura y microestructura) a la luz de los postulados de Van Dijk (1978).

La investigación partió de la hipótesis de que los sujetos de la muestra, cuyos estilos de aprendizaje presentaran características

<sup>2</sup> La tarea de escritura requirió a los estudiantes escribir, al rector de la universidad, una carta petitoria en inglés y luego en español. Debían adoptar una posición, argumentarla y proponer soluciones a una situación relacionada con la decisión de las directivas de la institución de retirar a los perros callejeros que habitaban el campus desde hacía algunos años. Para evitar el efecto traducción, las cartas se escribieron con 15 días de diferencia.

cognitivas reflexivas, analíticas y/o sintéticas, alcanzarían un mejor desempeño en su competencia argumentativa escrita bilingüe en términos de la naturaleza y la estructura textual argumentativa que aquellos sujetos que no presentaran tales rasgos cognitivos.

Para medir las dos variables se llevaron a cabo dos procedimientos:

- Un diagnóstico de estilos de aprendizaje de la muestra a partir de la aplicación del Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb (1976).
- La evaluación de la calidad de las cartas petitorias en inglés y en español en términos de la estructura textual (Van Dijk, 1978) se hizo mediante la aplicación de una rúbrica analítica, sometida a un análisis estadístico bivariado que arrojó tres niveles de desempeño: sobresaliente, aceptable y deficiente. Para probar estadísticamente la hipótesis se aplicó una prueba de correspondencia chi cuadrada.

Una vez probada la hipótesis, los resultados estadísticos se interpretaron y discutieron con base en un análisis intraindividual (*within-subject*), apoyado en la retórica contrastiva, en el cual la producción escrita en L1 y L2 se comparó en el mismo sujeto. Dicho análisis, abordado en el siguiente apartado, se centró en la identificación de elementos cognitivos y afectivos propios del estilo de aprendizaje subyacentes en las elecciones discursivas y lingüísticas que los sujetos hicieron en términos del *formato discursivo del género epistolar* y el *proceso argumentativo*, cuyos resultados son el objeto de esta ponencia.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La relación planteada en la hipótesis entre estilo de aprendizaje y competencia argumentativa escrita bilingüe, y por otro lado, entre estilo de aprendizaje de rasgos reflexivos y mejor



desempeño en la producción argumentativa escrita bilingüe, fue probada. Mayoritariamente el estilo de aprendizaje preferencial fue el divergente (72,5% de sujetos), como se esperaba. Dado que una de las dos habilidades de aprendizaje dominantes del divergente es la reflexión, se esperaba que los sujetos divergentes produjeran los mejores textos, puesto que la reflexión constituye una habilidad cognitiva básica para argumentar. Los sujetos asimiladores (10.6% de la muestra), estilo de aprendizaje caracterizado por altos niveles de habilidades de aprendizaje reflexivas, tuvieron el desempeño argumentativo escrito bilingüe que se esperaba en la hipótesis de trabajo, si bien como subgrupo los acomodadores tuvieron

un comportamiento textual ligeramente mejor que los asimiladores. Los sujetos asimiladores produjeron un 7.5 de textos calificados entre aceptables y sobresalientes y sólo un 3.1% de textos deficientes. Los sujetos acomodadores (14,8% de la muestra) escribieron un 10.7 de textos calificados como aceptables y sobresalientes y un 4.2% de textos deficientes.

A manera de síntesis, de las características y elecciones lingüísticas y discursivas que adoptaron los sujetos del estudio en sus cartas peticorias de acuerdo con sus estilos de aprendizaje preferenciales se presentan en la siguiente tabla, la cual ilustra los tres estilos representativos en los sujetos de la muestra.

Estilos de aprendizaje y elecciones lingüístico-discursivas en el texto argumentativo				
EA	Formato discursivo	Concreción argumentativa	Creatividad argumentativa	Análisis retórico contrastivo L1 –L2
<b>DIVERGENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se enfocan más en el contenido que en la forma:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ texto en bloque único o en dos párrafos (67%).</li> <li>➤ No marcan claramente la intención comunicativa (61%).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurren más a la modalización asertiva que a la apreciativa (76%).</li> <li>• Utilizan más los sustantivos y verbos relacionados con el pensar y reflexionar que con el sentir.</li> <li>• Uso consistente de marcadores de orden y conectores lógicos argumentativos.</li> </ul>	<p>Proponen más argumentos diferentes a los comunes (47%).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En algunas cartas en inglés prevalece el EAD por encima del rigor de la LE (mayor uso de la modalización apreciativa, juicios de valor mediante adjetivos calificativos y determinativos, adverbios).</li> <li>• Mayor implicación emotiva en español, rasgo cognitivo de los divergentes.</li> <li>• Mientras en español se esbozan argumentos más generales (hiperónimos), en inglés el léxico es más específico (el término "aspecto" es desglosado con <i>health, learning process or any of the activities...</i>, "personas" se especifica con los términos <i>student, teacher or any worker...</i></li> </ul>



<b>ACOMODADOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto en grandes bloques en ambas lenguas (71%).</li> <li>• No marcan claramente la intención comunicativa (58%).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 57% logró argumentar de manera puntual y concreta. 43%, al utilizar un lenguaje retórico y emotivo con rodeos y mucha modalización apreciativa, disminuyó la expresión directa y puntual de las ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Involucran sensorialmente al enunciatario en la situación:             <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ enfatiza el momento (el día de hoy)</li> <li>➤ enfatiza en el enunciatario (usted)</li> <li>➤ usa verbos que remiten a la oralidad (escuchar),</li> <li>➤ no habla sólo de “ideas” sino de “propuestas” (sentido práctico de este estilo de aprendizaje).</li> </ul> </li> <li>• Uso frecuente de la descripción y la modalización apreciativa.</li> <li>• Enfatizan la relación con las personas (marcadores discursivos “Como usted sabe”, “Se preguntará”, “Pero no debería preocuparse”).</li> <li>• Débil manejo de elementos cohesivos (marcadores discursivos organizadores del discurso y conectores argumentativos).</li> <li>• Valoran más la utilidad comunicativa de la escritura que sus aspectos formales</li> </ul>	<p>En inglés:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En algunas escogencias discursivas y lingüísticas, se atenúan algunos rasgos cognitivos (lo sensitivo).</li> <li>• El léxico se ubica más en el discurso escrito: escribir por escuchar</li> <li>• Uso de términos cercanos a la reflexividad: <i>think, consider, ideas, thoughts.</i></li> <li>• Mejor uso de elementos cohesivos (marcadores de orden, conectores argumentativos)</li> <li>• Los argumentos están mejor organizados y expresados de manera más directa que en la carta en español.</li> <li>• Menor importancia a la relación con las personas (desaparecen “usted sabe”, “se preguntará”).</li> </ul>
-------------------	---	--	---	--





<b>ASIMILADOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escriben textos en bloque único o en párrafos extensos</li> <li>• Violan la disposición gráfica del género epistolar (80%).</li> <li>• No precisan su intención comunicativa:             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Carencia de circunstancias espacio-temporales, enunciatario, fórmulas de cortesía, voz autoral (firma).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizan con frecuencia mecanismos que reducen la expresión directa de las ideas             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Subordinación gramatical</li> <li>➢ Descripciones</li> <li>➢ Explicaciones</li> <li>➢ Repeticiones</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresan al menos un argumento diferente a los esbozados comúnmente en los textos .</li> <li>• Proporcionan mucha información en el texto.</li> <li>• Mayor énfasis en las ideas y menos en el contacto con las personas (hiperónimos “a la parte administrativa”), ausencia de enunciatador y firma, descortesía (no saludos).</li> <li>• Razones puntuales, tajantes y planas sin recurrir mucho a la modalización apreciativa adjetivada.</li> </ul>	<p>En inglés acentúan sus rasgos abstractos y reflexivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento de información</li> <li>• Aumento del número de argumentos y contrargumentos (contempla razones que no incluyó en la carta en español).</li> </ul>
-------------------	--	--	--	---

El análisis de la tabla derivada de la relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe, mostró las siguientes tendencias generales:

- Los sujetos con estilo de aprendizaje divergente, como subgrupo, fueron los que más contribuyeron a escribir cartas petitorias de mejor calidad textual (aceptable y sobresaliente), tal como se había predicho en la hipótesis de trabajo.
- Si bien, como subgrupo, los asimiladores fueron ligeramente superados en el porcentaje de cartas petitorias de calidad textual aceptable y sobresaliente por parte de los acomodadores, también lograron mayor porcentaje de textos aceptables y sobresalientes que deficientes, como se estableció en la hipótesis de trabajo.
- Los sujetos acomodadores escribieron los textos más extensos: con un promedio de 211 palabras (193 en LM y 229 en LE); seguidos

de los asimiladores con un promedio de 194 palabras (193 en LM y 218 en LE); y de los divergentes con un promedio de 192 (183 en LM y 202 en LE).

- Destaca que los sujetos, independientemente de su estilo de aprendizaje, logran textos más extensos en inglés que en español. De entrada, se podría esperar que escribieran textos más extensos en su lengua materna, lo cual no sucede, talvez porque estén más expuestos a la lengua extranjera en su carrera dado que el plan de estudios de la licenciatura en lenguas modernas cuenta con más espacios académicos en inglés que en español. Este hecho podría confirmarse con los resultados de la ficha de información general bilingüe, los cuales evidencian que los sujetos, en un 91.4%, consideran más alta la frecuencia de la práctica escrita en inglés que en español (55.3%) a lo largo de la carrera.



- Los sujetos que logran argumentar de manera más puntual y concreta son los divergentes (76%), seguidos por los acomodadores (57%) y los asimiladores (40%). Tal resultado podría asociarse con el hecho de que fueron justamente los divergentes quienes escribieron textos menos extensos.

- Los sujetos asimiladores (en un 80%) resultaron ser los que menos guardaron la disposición gráfica del género discursivo epistolar, seguido de los acomodadores (71%) y los divergentes (67.5%), organizando el texto en un bloque único o en dos párrafos. De igual manera, fueron los divergentes (61%) y los asimiladores (60%), los que menos marcaron la intención comunicativa de la carta petitoria, ya que en ocasiones no identificaron a los interlocutores o ignoraron las fórmulas de cortesía, entre otros aspectos pragmáticos propios del género discursivo epistolar. Este hecho indicaría que los sujetos asimiladores y divergentes, influenciados por los rasgos cognitivos de estilos que tienden a la reflexividad y a lo teórico, estarían más interesados en desarrollar la estructura argumentativa (tesis, argumentos, conclusión) y los contenidos temáticos de la tarea de escritura y menos en traducir en formas lingüísticas y pragmáticas los aspectos discursivos de la carta petitoria.

- Los sujetos divergentes, subgrupo mayoritario en la muestra, son los que más se alejaron de los argumentos de mayor recurrencia en los textos, mostrando mayor creatividad en la argumentación.

## CONCLUSIONES

Una mirada a los resultados presentados y discutidos a la luz de los constructos teóricos y de los antecedentes investigativos, referidos a los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe, permiten esbozar las siguientes tendencias generales en la relación entre las dos variables en estudio:

- El estilo de aprendizaje divergente, mayoritario en la muestra, se relacionó significativamente con los niveles de desempeño aceptable y sobresaliente de la estructura textual.
- Los sujetos asimiladores y los acomodadores tuvieron menos en cuenta que los divergentes el formato discursivo del género epistolar, de acuerdo con la intención comunicativa, en cuanto a la organización gráfica del texto, elementos espacio-temporales, fórmulas de cortesía, identificación de enunciador y enunciatario, firma.
- Los sujetos divergentes lograron mayoritariamente procesos argumentativos más puntuales y concretos que los acomodadores y los asimiladores.
- Los sujetos divergentes mostraron mayor creatividad en los argumentos, distanciándose de los argumentos más comunes.

A partir de estas tendencias es posible concluir que los estilos de aprendizaje, analizados bajo el modelo experiencial de Kolb (1976), se relacionan con la calidad de la estructura textual (Van Dijk, 1978) de las cartas petitorias escritas en español y en inglés por los sujetos, sin que ello implique una relación de causalidad. En este sentido, los rasgos de reflexividad y creatividad que caracterizan el pensamiento divergente -ventaja cognitiva del bilingüismo- favorecen la argumentación como habilidad



psicolingüística. Tal habilidad demanda altos niveles de reflexividad, flexibilidad cognitiva y creatividad, además del dominio de actividades metacognitivas y metalingüísticas asociadas al código escrito, a la tipología textual argumentativa y al género discursivo en el cual ésta se actualiza.

Igualmente, se concluye que, en gran medida, en las elecciones discursivas y lingüísticas que el sujeto escritor argumentador hace en el proceso de textualizar sus ideas, en una situación de comunicación específica, es posible identificar las dos habilidades cognitivas relacionadas con la percepción y utilización de la información, que según el modelo experiencial de Kolb (1976) configuran cada estilo de aprendizaje. Por supuesto, no se desconoce que otros factores externos (naturaleza de la lengua, procesos de enseñanza de la argumentación) e internos al sujeto bilingüe (personalidad, actitud, conocimiento lingüístico, metalingüístico y pragmático, dominio del tópico) puedan exigirle el despliegue de otras habilidades cognitivas diferentes a las propias de su estilo de aprendizaje dominante. Este hecho podría incidir en sus elecciones lingüísticas y discursivas, impactando positiva o negativamente la calidad del texto escrito.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, O. N. (2012). The effect of different learning styles on developing writing skills of EFL Saudi learners. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 5(2), 220-233.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1997). *Los Estilos de Aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez, M., Villardón, M., & Yániz, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181-204.
- Álvarez, M., Villardón, M., & Yániz, C. (2005). Estilos de aprendizaje y actitudes hacia la escritura en estudiantes universitarios. *Memorias de las Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria*. Universidad de Alicante.
- Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1983). *L'Argumentation dans la langue*. Lieja: Mardaga.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ducrot, O. (2008). Argumentación retórica y argumentación lingüística. En M. Doury & S. Moirand (eds.) *La argumentación hoy: Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 25-42). Barcelona: Montesinos.
- Dunn, R., Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Galindo, A., Loaiza, N., & Botero, A. (2013). *Bilingüismo, Biliiteracidad y competencia intercultural: un enfoque de investigación cualitativo*. ISBN 978-958-8695-65-5. Armenia: Editorial Kinesis.
- Guanfang, C. (2012). Measuring authorial voice strength in L2 argumentative writing: the development and validation of an analytic rubric. *Language Testing*, 30, 201-230.
- Habermas, J. (1987 [1981]). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP.
- Kolb, D. A. (1976). *The learning style inventory*. Boston: McBer.



- Liu, X. (2011). Directions in Contrastive Rhetoric Research. *Language Studies Working Paper*, 3.
- Liu, X., & Furneaux, C. (2013). A Multidimensional Comparison of Discourse Organization in English and Chinese University Students' Argumentative Writing. *International Journal of Applied Linguistics*. John Wiley and sons Ltd.
- Loaiza, N. (2016). Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe de sujetos en formación bilingüe de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas. Tesis inédita de doctorado, Universidad del Quindío, Colombia.
- Loaiza, N., Cancino, M., & Zapata, M. (2009). Las TIC y la clase de francés lengua extranjera. *Revista Lenguaje*, 36, 179-206.
- Loaiza, N., & Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. *Revista Lenguaje*, 32(2), 291-314.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Genève : Hatier-Credif
- Oxford, R. (2003). Learning styles and strategies: concepts and relationships. *IRAL*, (41), 271-278.
- Oxford, R. (1995). Style Analysis Survey (SAS): Assessing your own learning and working learning styles. En J.M.Reid (Ed.). *Learning styles in the ESL/EFL Classroom*, (208-215). Boston: Heinle y Heinle.
- Perelman, C., & Olbrecht-Tyteca, L. (1994 [1989]). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Traducción español de Julia Sevilla Muñoz. Madrid: Gredos.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel S.A.
- Reid, J. M. (1987). The learning style preference of ESL students. *TESOL. Quaterly* 21(1). 87-111.
- Reid, J. M. (1995). *Learning styles: Issues and answers*. Boston: Ed. Heinle & Heinle, Publishers.
- Srijongjai, A. (2011). Learning styles of language learners in an EFL writing class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1550-1560. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811028643>
- Toussaint, N. & Ducasse, G. (1995). *Apprendre à argumenter : Initiation à l'argumentation rationnelle écrite. Théorie et exercices*. Collection Philosophie, Québec : Le Griffon d'Argile.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Eemeren, F., & Grootendorts, R. (1992) *Argumentation, Communication and fallacies: a pragmadiialectical perspective*. London/Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Van Waes, L., Van Weijen, D., & Leijten, M. (2014). Learning to write in an online writing center: The effect of learning styles on the writing process. *Computers & Education* 73, 60-71. Elsevier Science.