



RECIBIDO EL 16 DE AGOSTO DE 2017 - ACEPTADO EL 16 DE AGOSTO DE 2017

# La competencia argumentativa escrita bilingüe en el contexto de la licenciatura en lenguas modernas

Neira Loaiza Villalba<sup>1</sup>

Universidad del Quindío

## RESUMEN

La exigencia de la sociedad globalizada del siglo XXI de formar ciudadanos bilingües bilingües hace parte de los retos educativos actuales (Galindo, Loaiza y Botero, 2013), en particular de la educación superior (Loaiza, 2015). En este sentido, la argumentación escrita en L1 y L2 constituye una de las competencias escriturales que deben alcanzar los futuros profesionales, en especial quienes se forman como docentes de lenguas extranjeras. Este artículo<sup>2</sup> presenta

<sup>1</sup> nloaiza@uniquindio.edu.co Líder grupo de investigación ESAPIDEX-B de la Universidad del Quindío Tel (057) 6 7359381 Armenia, Colombia

<sup>2</sup> Los resultados presentados en este artículo hacen parte de la tesis doctoral laureada (Universidad del Quindío-RUDECOLOMBIA, 2016) "Estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras, organización cognitiva bilingüe y competencia argumentativa escrita bilingüe de estudiantes en formación universitaria bilingüe de 4º semestre de Licenciatura en Lenguas Modernas" (Loaiza, 2016), la cual fue dirigida por el Dr. Angelmiro Galindo (Universidad del Quindío) y la Dra. Alina Signoret (Universidad Nacional Autónoma de México). Se inscribe en la línea de investigación Bilingüismo en contextos educativos mayoritarios del Grupo de Investigación Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros-Bilingüismo

los resultados del análisis retórico contrastivo intraindividual de textos argumentativos (cartas peticorias) escritos en inglés y en español por estudiantes de cuarto semestre de una licenciatura en lenguas modernas colombiana. Desde la perspectiva de la lingüística textual (Van Dijk, 1978), el estudio evidenció una serie de deficiencias en las dimensiones de la estructura textual (superestructura, macroestructura y microestructura) de las cartas escritas en inglés y en español, confirmando con ello la vigencia de la hipótesis de interdependencia lingüística de Cummins (1983).

**Palabras-clave:** Competencia argumentativa escrita bilingüe, lingüística textual, estructura textual.

## ABSTRACT

The exigencies of the global society of forming not only bilingual but biliterate citizens is part

---

(ESAPIDEX-B), categoría C Colciencias.



of the educational current challenges (Galindo, Loaiza and Botero, 2013), especially in tertiary education. In this sense, the argumentation written in L1 and L2 is a required competence in future professionals, and especially those who are formed as foreign language teachers. This article presents the results of a rhetorical contrastive within-subject analysis of argumentative texts (petitionary letters) written in English and in Spanish by fourth-semester students in a Colombian modern languages program. From the perspective of the textual linguistics (Van Dijk, 1978), the study demonstrated a series of weaknesses in the textual structure dimensions (superstructure, macrostructure and microstructure) of the petitionary letters written in English and in Spanish, confirming with it the force of the hypothesis of linguistic interdependence of Cummins (1983).

**Key words:** written bilingual competence, Linguistics of the text, textual structure.

## INTRODUCCIÓN

Una mirada evaluativa a la investigación relacionada con la escritura bilingüe o en una segunda lengua ha evidenciado, según Ransdell y Barbier (2002), la utilización de tres enfoques teóricos que podrían complementarse: lingüístico, psicolingüístico y pedagógico, aunque recientemente otros estudios han incursionado en un enfoque sociolingüístico que buscaría comprender los procesos de lectura y escritura bilingüe, en tanto prácticas sociales y culturales (Martin-Jones y Jones, 2000). En este sentido, en el campo del bilingüismo y la pedagogía de lenguas es creciente el interés por estudiar comparativamente las dinámicas textuales que presenta la escritura argumentativa en lengua materna y en segunda lengua en un mismo sujeto (Loaiza, 2015; Loaiza, 2016).

Igualmente, estos estudios asumen diferentes diseños metodológicos para analizar la producción escrita bilingüe, los cuales, en el

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

La implementación del análisis retórico contrastivo de diseño intraindividual se abre paso frente al diseño interindividual que tradicionalmente ha dominado en los estudios de la producción escrita bilingüe en contexto escolar, incluida la tipología argumentativa. Este último compara la escritura de nativos con no nativos, enfrentando de manera poco equitativa la escritura de un sujeto nativo, tal vez de alta competencia lingüística, con la de uno no nativo, que se encuentra en proceso de formación bilingüe.

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



1978) la pragmática lingüística integrada en la lengua (Anscombe y Ducrot, 1983), el análisis crítico del discurso argumentativo (Moeschler, 1985), la lógica pragmática (Grize 1990) y la pragmadialéctica (Van Eemeren y Grootendorts, 1992). De ahí, que la afirmación de Plantin (1998: 16) en cuanto a que “los estudios y las teorías de la argumentación ofrecen un panorama contrastado”, esté bien justificada.

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

Desde la perspectiva de la lingüística textual, que guía la evaluación de la estructura textual en esta investigación, el escritor de un texto argumentativo, sea en L1 y/o en L2, desarrollaría una tesis (macroproposición, macroestructura semántica) a través de una microestructura textual local u oracional (argumentos, contraargumentos), cuya coherencia y cohesión están regidas por la superestructura del texto, entendida como estructura global que caracteriza a una determinada tipología textual, cuya unidad textual es el párrafo (Van Dijk, 1978). Para algunos autores, la coherencia es el fundamento de todo discurso racional argumentativo, ya que ella explica la estructura y los elementos que

constituyen esta tipología discursiva, además de evidenciar la conexión que hay entre el discurso y las habilidades de pensamiento necesarias para su producción (juzgar, definir, razonar, comparar, formular hipótesis, etc. (Toussaint y Ducasse, 1996). Para otros autores, como Beaugrande y Dressler (1981), la sola cohesión y coherencia lingüísticas no bastan para garantizar los procesos de textualidad. Proponen entonces otros cinco factores, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad, como requisitos que deberían cumplir los textos para que sean eficaces, efectivos y adecuados, los tres principios de la comunicación textual. De una u otra manera, algunos de esos factores remiten a elementos contemplados en la teoría de Van Dijk, tales como la coherencia y cohesión interna a nivel de la microestructura, atendiendo a las macrorreglas (macroestructura), y la coherencia global textual (superestructura) que incluye las intenciones y situaciones comunicativas.

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

Finalmente, para cumplir su cometido lingüístico, comunicativo y pragmático, dichos textos deberían responder, en su componente superestructural, a las intenciones comunicativas propias del género discursivo argumentativo



que exija la situación comunicativa y a la estructura propia de esta tipología textual (tesis, argumentos, conclusión). A nivel de la macroestructura, como mecanismo de coherencia textual, el texto debería establecer claras relaciones entre las macroproposiciones que resumen la información global del texto, lo que se logra mediante la aplicación de las macrorreglas textuales (omisión, selección, generalización y construcción), entendidas como operaciones cognitivas que ejecuta un lector para comprender la macroestructura de un texto. En el componente microestructural local, el texto debería estar cohesionado lingüísticamente en sus unidades textuales, los párrafos, mediante diversos mecanismos, tales como conectores, deixis, elipsis, modalizaciones, etc., y demostrar solidez y suficiencia argumentativa recurriendo a diversos tipos de argumentos para defender su tesis.

## METODOLOGÍA

Esta investigación educativa de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y transversal se realizó con una muestra de tipo intencional no probabilística, formada por un grupo de 59 estudiantes de inglés en formación bilingüe consecutiva de la edad adulta que constituyen un 67.04% de una población de 88 estudiantes de cuarto semestre de una licenciatura en lenguas modernas que cuenta con cerca de 1000 estudiantes.

El corpus consistió en una tarea de escritura argumentativa, de género discursivo carta petitoria<sup>3</sup>, redactados primero en inglés y luego en español con una diferencia de 15 días para evitar el efecto traducción. Para el análisis del corpus se utilizó una medida de la naturaleza argumentativa del texto que verificó si realmente el texto correspondía a la tipología

<sup>3</sup> El tema de la carta petitoria, dirigida al rector de la universidad, era sentar una posición en torno a una problemática, bastante controversial, generada por la permanencia en la alma mater de buen número de perros callejeros que habían encontrado allí refugio, y que por disposición de la administración iban a ser retirados de la institución.

argumentativa, después de cuya aplicación el corpus se redujo, de 59 textos en inglés y 59 en español, a 47 textos, respectivamente. A dichos textos se aplicó una rúbrica analítica del texto argumentativo basada en la teoría de Van Dijk (1978) a fin de determinar los niveles de desempeño textual de los estudiantes en L1 y en L2, para lo cual se empleó el método de agregados individuales y para hallar los niveles de desempeño de la competencia argumentativa escrita bilingüe se recurrió a un análisis bivariado. A partir de esos resultados se hizo el análisis retórico contrastivo intraindividual.

## PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

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

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

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



configuración en su competencia argumentativa escrita bilingüe<sup>4</sup>:

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

De esta manera se obtuvo el porcentaje de sujetos en cada nivel de desempeño de la CAEB (Tabla 1):

**Tabla 1. Niveles de desempeño de la CAEB**

Nivel de desempeño de la CAEB			
CAEB balanceada	%	CAEB no balanceada	%
Sobresaliente	12.7	L1 deficiente	14.8
		L2 aceptable	
Aceptable	27.6	L1 sobresaliente	10.6
		L2 aceptable	
Deficiente	14.8	L1 aceptable	8.5
		L2 deficiente	
L1 deficiente		L1 aceptable	6.3
		L2 sobresaliente	
L2 sobresaliente		4.2	

### La competencia argumentativa escrita bilingüe

En primer término, y siguiendo a Calsamiglia y Tusón (2001) cuando plantean que "(...) hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural)", se interpretan,

<sup>4</sup> Es necesario aclarar que en esta investigación la denominación de competencia bilingüe balanceada o no balanceada no pretende establecer una taxonomía de los sujetos de acuerdo con su nivel de competencia, sencillamente obedece a los resultados del análisis bivariado, en el cual se encontró que había sujetos que tenían un comportamiento textual similar en lengua materna y en la lengua extranjera, independientemente de su nivel de desempeño (deficiente, aceptable y sobresaliente) y sujetos cuyo desempeño textual en ambas lenguas se mostró muy disímil.



mediante el análisis retórico contrastivo, los resultados asociados con la CAEB, en materia de la estructura textual y discursiva de las cartas peticorias escritas en inglés y en español.

Los 47 sujetos, escritores en formación bilingüe, presentaron el siguiente comportamiento global

**Tabla 2. Porcentaje de sujetos en cada nivel de desempeño de las dimensiones e indicadores del análisis textual bilingüe.**

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

Como se aprecia en la Tabla 2, los mayores porcentajes de sujetos se encuentran en los niveles de desempeño aceptable (en siete indicadores) y deficiente (en dos indicadores), resaltando la ausencia de porcentajes altos de la muestra en el nivel sobresaliente. Destaca asimismo el desempeño deficiente de los sujetos en los indicadores de coherencia global textual (CGT) en la superestructura y solidez argumentativa (SA) en la microestructura tanto en L1 como en L2, así como el desempeño apenas aceptable en los tres indicadores de la macroestructura. Esto se hace evidente en el poco manejo de los elementos discursivos que identifican al género epistolar, en las dificultades para organizar el discurso argumentativo en términos de la declaración de la tesis y la conclusión, la carencia en la fortaleza de los argumentos que se basan más en opiniones propias que en argumentos de autoridad, analogías, ejemplos, contraargumentos, que imprimirían fuerza argumentativa al texto. Estos resultados indicarían que la mayoría de sujetos tiene ciertas dificultades para estructurar tanto en español como en inglés una carta peticoria

en cada uno de los tres niveles de desempeño en que se evaluaron las tres dimensiones del texto argumentativo en español y en inglés (Tabla 2).

en las tres dimensiones de la estructura textual. La dimensión más débil es la microestructura (5,2/9) y la más fuerte es la macroestructura (7,4/9), siendo aceptable (6,7/9) el desempeño en la superestructura.

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

A continuación se interpreta los resultados de la CAEB en relación con cada una de las tres dimensiones de la estructura textual partiendo del planteamiento de la lingüística textual de que en el texto argumentativo, la tesis (macroproposición, macroestructura semántica) se desarrolla a través de una microestructura textual (argumentos, contraargumentos), cuya



coherencia y cohesión están regidas por la superestructura del texto, que tiene como unidad textual al párrafo (Van Dijk, 1978).

## LA SUPERESTRUCTURA

La superestructura, o “estructura esquemática global” (Van Dijk, 1978:69), se evaluó a través de tres indicadores (coherencia global textual, conformidad con la tipología argumentativa y estructura argumentativa). La coherencia global textual examinó si el texto permitía al lector construir representaciones mentales conectadas (McNamara, Graesser, McCarthy y Cai, 2014), en este caso entre el esquema textual que identifica la superestructura argumentativa (relación hipótesis-conclusión [Van Dijk, 1978: 156]), y su actualización, según la intención comunicativa del escritor, en el género discursivo carta petitoria. El segundo indicador, relacionado con la naturaleza argumentativa del texto, estimó si realmente el escritor había producido un texto argumentativo, descartando que, estructuralmente, pudiera primar otra tipología textual. El tercer indicador indagó sobre la identificación, en la carta petitoria, de los tres elementos de base de la tipología argumentativa: tesis-argumentos-conclusión.

En términos globales, la superestructura del texto argumentativo, género carta petitoria, de los sujetos en formación bilingüe alcanzó un nivel de desempeño aceptable (6,7/9) tanto en L1 como en L2. Esta tendencia se observó en los dos tipos de configuración de la CAEB (balanceada y no balanceada). Ello indicaría, bajo la perspectiva del análisis retórico contrastivo, que la CAEB de los sujetos muestra fortalezas y debilidades similares en L1 y L2 al momento de estructurar el esquema textual que identifica a la tipología argumentativa. En términos de Cummins (1983), tal cercanía en el desempeño superestructural respondería a la interdependencia lingüística de las lenguas en contacto en el sujeto.

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

Como género discursivo fijado culturalmente, la carta, en particular de tipo formal, guarda una serie de convenciones textuales, paratextuales y pragmáticas que el enunciador debe respetar si no quiere quebrantar la interacción con el enunciatario. Esta aseveración toma mayores proporciones en el contexto de la comunicación bilingüe, ya que, por influencia de la lengua y cultura propias, la escritura en la segunda lengua podría distorsionarse de cierta manera generando roces interculturales. Si bien las diferencias convencionales entre el formato de carta formal hispana y el anglófono no son notorias, el análisis cualitativo de las cartas mostró violaciones discursivas importantes:

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



encargados de la parte administrativa”, Al estimado rector de la Universidad...”. En inglés, lo más común es la expresión “Dear Mr./Dear Sr.”, de uso generalizado en la cultura escrita anglosajona; en muy pocas cartas se reconoce la jerarquía de rector (“Honored Chancellor”); en otras simplemente se utiliza un “to Mr. XXX XXX”.

- La ausencia mayoritaria del enunciador tanto en español como en inglés refleja debilidad en la voz autoral, indicando que tal vez el escritor se resiste a responsabilizarse de los argumentos esgrimidos.
- El registro de lengua no es apropiado para el formato de una carta formal, en la cual debe evitarse el lenguaje coloquial, muy emotivo y argótico, en particular en el idioma inglés. En este sentido, se encuentran enunciados impositivos como “Señor XX, la presente es para pedirle que saque a los perros callejeros...”, “...ustedes no han tenido que sacar un solo peso de su bolsillo...” que no tienen en cuenta las normas de cortesía como mecanismo que busca suavizar los roces en la interacción social; o se hallan saludos informales como “Hello, chancellor of Universidad...” que responden más a un lenguaje oralizado y coloquial.
- Si bien, en general, para lograr el efecto perlocucionario de la argumentación se suele usar como procedimiento lingüístico el presente del indicativo, en el discurso epistolar formal es más frecuente el modo condicional para la modelización deóntica. Esta particularidad es respetada más en las cartas en inglés (*should, would, must, could*) que en español en donde es más recurrente el uso del modo indicativo ([no] debe, [no] deben, [no] es necesario, advierto). De manera que el enunciado, más cercano a la orden que a la sugerencia, indicaría un relajamiento de los patrones de cortesía en el discurso epistolar formal.
- En las cartas en inglés, la fórmula de cierre “*Thank you for your attention*” es transferida de las expresiones “Gracias por su atención”/ “Gracias por la atención prestada”, utilizada mayoritariamente en las cartas en español. Por el contrario, en español se cierra a veces con la expresión “Sinceramente” transferida directamente del inglés “*Sincerely*”, dando muestras tales ejemplos de la influencia bidireccional de las lenguas.
- A nivel notacional se presentan inconsistencias, más significativas en la escritura formal, con respecto al uso de mayúsculas (después de punto) y de los signos de interrogación, marcados sólo al final del enunciado por influencia del inglés.
- En cuanto a la conformidad con la tipología argumentativa (CTA), 63,8% de los sujetos presentó en L1 y L2 un desempeño aceptable (2,65/3), lo cual significaría que, de manera global, los sujetos, aunque con ciertas dificultades, pudieron asumir, en L1 y L2, una postura (tesis) a favor o en contra de la situación planteada como estímulo de la tarea de escritura, sustentada en argumentos, que en la mayoría de los casos condujo a una conclusión (petición o solución). Es de destacar que un 34% de los sujetos siguió realmente el esquema superestructural tesis-argumento-conclusión de manera sobresaliente, mientras que un 2,1% fracasó en esta habilidad. El desempeño promedio fue ligeramente mejor en lengua materna (2,87/3) que en lengua extranjera (2,5/3) en los sujetos balanceados, mientras que en los no balanceados se presentó una leve mejoría en la lengua extranjera (2,7/3) con respecto a la lengua materna (2,6/3). Quienes lograron un texto más conforme al esquema superestructural argumentativo en ambas cartas petitorias fueron los



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

En lo que respecta a la estructura argumentativa (EA), 78,7% de los sujetos tienen ciertas dificultades en la habilidad de formular “una tesis directamente relacionada con la situación comunicativa y expresada de manera clara y precisa” (Parodi y Núñez, 1999) y lograr que los argumentos, contrargumentos y la conclusión la apoyen. Un 4,2% no logra desarrollar dicha habilidad y sólo un 18% lo hace de modo sobresaliente. Los resultados del análisis textual contrastivo muestran que los sujetos son ligeramente más hábiles para estructurar la argumentación en inglés que en español. En general, la EA de la carta en sujetos con CAEB balanceada (2,4/3 en L1 y 2,5/3 en L2) y no balanceada (2,3/3 en L1 y 2,5/3 en L2) se comportó de manera similar.

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

- En algunas cartas, la tesis es clara y los argumentos, independientemente de su calidad, apoyan la tesis, al igual que la conclusión.
- En otras, la tesis es explícita y los argumentos, aunque débiles, la sustentan de cierta manera, pero la conclusión poco la apoya.
- En algunas otras se observa la dificultad

de los sujetos, en particular con CAEB balanceada deficiente, para expresar la tesis y la conclusión no sólo en lengua materna sino en lengua extranjera, presentando posiciones ambivalentes.

- También se observan en cartas del mismo sujeto posiciones opuestas en lengua materna y en lengua extranjera, lo cual refleja la dinámica social e individual en los cambios de posición del sujeto que adhiere a otra tesis en el lapso de los quince días transcurridos entre la escritura de las dos cartas.
- En otras cartas, el sujeto no elabora una tesis clara y debatible, confundiendo ésta con la conclusión o solución al problema
- La organización discursiva varía en las cartas, mostrando esquemas de pensamiento tanto deductivo como inductivo.

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

## LA MACROESTRUCTURA

La macroestructura o “estructura global de significado de un texto” (Van Dijk, 1978: 55) se evaluó a través de tres indicadores (la coherencia interna, la relación tesis-tema y la relación conclusión-tema. La coherencia interna se relacionó con la organización textual



y la expresión de las ideas; es decir, que en el texto se percibiera un desarrollo lógico de las macroproposiciones, o unidades de información, que dan cuerpo al tema vertido en el esquema superestructural argumentativo y encarnado en el género discursivo carta petitoria. El segundo y el tercer indicador focalizaron las dos macroproposiciones centrales (tesis y conclusión) que contribuyen a la coherencia interna global del texto, en términos de la habilidad del escritor para relacionarlas entre sí y con el tema o macroestructura general del texto.

De manera amplia, la macroestructura de la carta petitoria alcanzó, en los dos tipos de configuración de la CAEB (balanceada y no balanceada), un nivel de desempeño aceptable: 7,4/9 en L1 y 7,5/9 en L2. Ello indicaría que la CAEB de los sujetos muestra fortalezas y debilidades similares en L1 y L2 en la estructuración global del texto al momento de organizar de manera lógica y clara las macroproposiciones, en este caso los argumentos, y de relacionar la tesis y la conclusión con la macroproposición global o tema. Como se expresó con relación a la superestructura, el desempeño similar en L1 y L2 a nivel macroestructural podría explicarse con base en la hipótesis de la interdependencia lingüística (Cummins, 1983), lo cual se observa en el comportamiento textual general de los tres indicadores a través de los cuales se evaluó la macroestructura, como se presenta en las siguientes tres secciones.

En lo concerniente a la coherencia interna (CI), definida por Parodi y Núñez (1999) como el resultado del complejo procesamiento de la información que procede del texto mismo, el lector y el contexto, siendo entonces tarea del escritor organizar y expresar lógicamente y con claridad las macroproposiciones (ideas principales y secundarias), de manera que facilite al lector la labor de construir o reconstruir la macroestructura o información esencial

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

Ello sugeriría que los sujetos presentan inconvenientes en organizar el contenido del texto, lo que dificultaría la comprensión de las ideas. Desde la perspectiva textual de Van Dijk (1978), que entiende el texto como unidad global formada de macroestructuras, dicha falencia obstaculizaría la coherencia de contenido, ya que si el escritor no organiza lógicamente sus ideas principales y secundarias, el lector tendrá problemas para captar rápidamente y recordar el contenido del texto. En este sentido, el buen escritor debería ser capaz de reducir el significado a lo esencial, lo cual se logra según Van Dijk mediante la aplicación de las macrorreglas semánticas y pragmáticas de supresión, generalización y construcción<sup>5</sup>.

En lo atinente a la relación tesis-tema (RTT) y conclusión-tema (RCT), el 62,7% de sujetos alcanzó un desempeño aceptable en la habilidad de relacionar la tesis con el tema, lo cual significa que en términos generales, aunque con algún grado de dificultad, pudieron en ambas lenguas sentar una posición relacionada con la macroestructura global o tema, en este caso la problemática planteada en la tarea de escritura. Este hecho se reflejó en los puntajes obtenidos tanto por los sujetos balanceados (2,7/3 en L1 y

<sup>5</sup>Según Van Dijk (1978), la macrorregla de supresión permite omitir la información de poca relevancia para la comprensión del texto; la macrorregla de generalización permite, mediante un hiperónimo, concentrar en una sola palabra características comunes expresadas por varias; y la macrorregla de construcción permite fusionar un conjunto de proposiciones en una nueva. Estas macrorreglas se aplican según la tipología textual, ya que, por su naturaleza, lo que se puede suprimir, generalizar y construir en una tipología no se puede replicar exactamente en otra. Igualmente se pueden utilizar de manera simultánea.



en L2) como por los no balanceados (2,6/3 en L1 y en L2). Un significativo 36,1% alcanzó un desempeño sobresaliente (3,0/3 en L1 y en L2). El análisis retórico contrastivo mostró que las dificultades más frecuentes en la expresión de la tesis en ambas lenguas se relacionan con las habilidades intelectuales de emitir juicios, definir e ilustrar la posición con respecto al tema. Por ello, en la mayoría de los casos, la tesis se limitó a enunciar el acuerdo o el desacuerdo con la estadía de los perros callejeros en la institución.

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

En síntesis, los sujetos tienen dificultades para estructurar la tesis y la conclusión como macroestructuras esenciales de la argumentación en relación con un tema determinado. De esta manera, se revelan falencias en el vínculo que debe existir entre el discurso racional argumentativo y las habilidades de pensamiento (juzgar, definir, establecer relaciones lógicas, comparar, resumir, sintetizar, etc.) necesarias para su producción, afectando así la coherencia interna del texto (Toussaint y Ducasse, 1996). En esta misma vía, Parodi y Núñez (1999:11) detectaron dificultades en la expresión del nivel

macroestructural, evidenciando en escritos argumentativos de estudiantes chilenos “una falta de dominio experto en el uso de recursos textuales que permitan elaborar un texto en el cual la tesis, los argumentos y la conclusión se presentan coherentemente jerarquizados y organizados”. Entre los problemas mencionan que muchas veces la tesis y la conclusión no están conectadas directamente con el tema o las macroproposiciones que funcionan como argumentos se contradicen, o la tesis no es apoyada por los argumentos o no se enuncia ninguna conclusión. Sin embargo, como estos autores reconocen, el proceso de producción textual de la argumentación a nivel macroestructural es de alta complejidad, ya que involucra una sobrecarga cognitiva, es decir, una activación de contenidos en su memoria semántica, una organización de los mismos de acuerdo con su planificación y la traducción a un código lingüístico lineal en sus distintos niveles (léxico, ortográfico, gramatical, discursivo, etc.), teniendo en cuenta las intenciones comunicativas de la tarea de escritura.

## LA MICROESTRUCTURA

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



En términos generales, el desempeño de los sujetos, balanceados y no balanceados, con respecto a la microestructura del texto argumentativo, comparado con la superestructura (6,7/9) y la macroestructura (7,4/9), resultó el más deficiente tanto en L1 (5,7/9) como en L2 (4,8/9). Estos resultados indicarían que los sujetos presentan serias debilidades en la segmentación de las unidades sintácticas (oraciones) y textuales (párrafos); en la conectividad de los elementos gramaticales y en la solidez argumentativa. Tales falencias se observan en el comportamiento textual general de los tres indicadores a través de los cuales se evaluó la microestructura.

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

En lo concerniente al indicador de cohesión (C), entendida como manifestación lingüística de la unidad de los textos, defendida como norma para la coherencia por algunos enfoques de la lingüística textual que sitúan la coherencia

en el interior del texto mismo (Vilarnovo, 1999), los sujetos en formación bilingüe tanto balanceados como no balanceados mostraron en general un desempeño promedio aceptable en L1 (2,3/3), pero deficiente en L2 (1,5/3). Resalta que 54.2% obtuvo en este indicador puntajes menores a 3, 40% puntajes inferiores a 2 y sólo un 5,3% obtuvo el puntaje máximo de 3, reflejando así un débil manejo de procedimientos cohesivos léxico-semánticos (la repetición, la sustitución por sinónimos, hiperónimos, la metáfora) gramaticales (deixis), marcadores y conectores del discurso, entre otros. De manera global, los procedimientos cohesivos mayormente utilizados por los sujetos fueron los conectores causales y de oposición, la repetición y la deixis. La poca recurrencia a otros mecanismos refleja escasa versatilidad en el uso de dichos procedimientos, influyendo en el poco fortalecimiento y calidad del texto argumentativo. En esta misma perspectiva, Liu y Braine (2005) encontraron correlación entre la calidad de la escritura argumentativa en inglés y los dispositivos de cohesión utilizados por estudiantes universitarios chinos, quienes tendieron a utilizar más los dispositivos lexicales (repetición, los sinónimos, antónimos) que los referenciales (pronombres, artículos, comparativos, demostrativos) y los conectores.

En el último indicador de la microestructura, relacionado con la solidez argumentativa (SA), es decir, en qué medida los argumentos esgrimidos apoyan la tesis defendida y la conclusión y con qué facilidad pueden ser rebatidos, lo cual depende de la versatilidad del sujeto argumentador, de su capacidad para recurrir a diferentes tipos de argumentos: causales, de autoridad, ejemplos, analogías, metáforas, entre otros, el análisis textual mostró que es el indicador en el que los sujetos tienen más debilidad en ambas lenguas. En este sentido, se tiene que 92,5% de los sujetos se desempeñaron deficientemente en este indicador, y sólo un 5,3% lo lograron de manera



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

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

Para acentuar la veracidad de un argumento, atenuar una afirmación o descalificar el opuesto, los sujetos modalizaron asertivamente los enunciados involucrando verbos de opinión (pienso/think, considero que/I consider that), el modo condicional (sería/could be, podría ser/might be), expresiones de certeza (It is true that, creemos firmemente, I am pretty sure), de probabilidad (es muy probable). En las cartas se observó tanto en inglés como en español el uso frecuente de los verbos pensar /think, considerar/consider, creer/believe para comunicar posturas o actitudes con respecto a los planteamientos, verbos modales que, según Salazar y Verdaguer (2009), pertenecen más al registro oral. Estos autores encontraron en su investigación sobre expresiones modales en textos argumentativos en inglés L2 el sobreuso del verbo *think* en escritores españoles inexpertos, precisando que en un inglés argumentativo escrito más elaborado se utilizan más los verbos *feel*, *argue*, *claim*.

Para aumentar la fuerza argumentativa, los sujetos reforzaron su voz autoral convirtiéndose en portavoces de grupos, instancias y comunidades. Para ello modalizaron una aseveración recurriendo a pronombres personales y a posesivos en plural (nosotros/we, nuestro/our), a verbos y adverbios que insisten en la veracidad del argumento (Creemos/consideramos firmemente que.../We strongly believe...) y sustantivos en plural, colectivos o indefinidos que pretenden atribuir la postura individual al pensamiento del grupo (los estudiantes, los administrativos, la mayoría/la mayor parte de los estudiantes, la comunidad universitaria, todos, I can speak by a huge part of the students). Sin embargo, al igual que observa Guanfang (2012), en su investigación sobre la voz autoral en textos argumentativos en inglés L2 hay poca recurrencia en el texto a algunos elementos de la voz que indican interacciones más sofisticadas entre el escritor (enunciadador) y el lector (enunciatario), tales como comentarios



personales, conocimiento compartido, preguntas, entre otros. Para esta autora, la habilidad de los escritores en L2 para emplear características referidas a la voz en su escritura argumentativa dependería probablemente de su suficiencia lingüística general, en particular sintáctica. En lo concerniente a la modalización apreciativa en L1 y L2, los elementos discursivos más empleados para aumentar la fuerza argumentativa fueron los sustantivos, los adjetivos y los adverbios.

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

En este sentido, son significativos los desarrollos investigativos, que en el campo de la didáctica de la lengua materna, han mostrado la baja calidad en los textos argumentativos de estudiantes universitarios hispanoparlantes. Así, Álvarez, Villardón y Yániz (2010) reportan al respecto varios estudios (Carlino, 2001, 2003; Montoya, 2004; Romero, 2000; Padilla de Zerdán, 2003, citados en Álvarez et al. 2010), cuyos resultados evidencian debilidades superestructurales y macroestructurales en la explicitación de la tesis, el número de argumentos y contraargumentos, la escasa organización de las ideas y la jerarquización de la información. Asimismo, Parodi y Núñez (1999) verifican en su implementación de un modelo cognitivo para la evaluación de textos escritos dificultades en el nivel microestructural relacionadas con quiebres en la coherencia interoracional, ya sea por exceso de información implícita para establecer conexiones entre ellas, el exceso de información explícita, el inadecuado orden lógico, la repetición excesiva de conectores o su uso inapropiado.

## CONCLUSIONES

En síntesis, el análisis textual de retórica contrastiva intraindividual a la competencia argumentativa escrita bilingüe en sujetos en formación bilingüe de licenciatura en lenguas modernas permite concluir que:

- En general, la escritura argumentativa en ambas lenguas presenta una serie de deficiencias en las tres dimensiones de la estructura textual: superestructura, macroestructura y microestructura. Ello confirma la vigencia de la hipótesis de interdependencia lingüística de Cummins (1983), en cuanto a la influencia que el nivel de competencia alcanzado en lengua materna tiene sobre el nivel de competencia que se logre en lengua extranjera. En particular si se trata de un bilingüismo de la edad adulta, en el cual la primera lengua opera como un filtro (Slobin, 2012), siendo común que el adulto tenga dificultades para organizar su discurso en la L2, ya sea por falta de control de las formas específicas de la segunda lengua o porque considere que deba diferenciar las formas y las funciones entre las dos lenguas (Lenart, 2012).
- Las dos configuraciones en la CAEB: balanceada (desempeño argumentativo escrito muy similar en L1 y L2 en materia de estructura textual) y no balanceada (desempeño argumentativo escrito diferenciado en L1 y L2), confirman el planteamiento de Grosjean (1982, 2008), quien sostiene que no necesariamente un sujeto bilingüe debe tener el mismo nivel de competencia en las dos lenguas e incluso en las distintas habilidades comunicativas y que una competencia balanceada no significa un nivel de lengua de un nativo, ya que aun dentro de los nativos hay diferentes grados de dominio de la lengua (sobresaliente, aceptable y deficiente).



- En el análisis textual apoyado en la lingüística del texto (Van Dijk, 1978), la dimensión estructural más débil de la competencia argumentativa escrita bilingüe es la microestructura, la cual es el nivel semántico-lexical, morfosintáctico y pragmático en donde el sujeto hace sus elecciones lingüísticas y discursivas para expresar su pensamiento. Si en la L1 la microestructura también es deficitaria, lo más probable es que el sujeto tenga más dificultades en la L2, ya que no ha desarrollado una competencia discursiva en L1 suficiente que le permita sobrepasar su competencia discursiva en L2 (Hirose, 2003). Una interlengua en donde las dos lenguas son débiles poco contribuirá al progreso en la lengua meta, y más tratándose de la escritura argumentativa, habilidad de alta complejidad cognitiva, lingüística y metalingüística. Para Cummins (1983), estas dificultades se explicarían en términos de la hipótesis de la interdependencia lingüística.

Finalmente, una mirada proyectiva a esta temática de investigación sugiere la necesidad de nuevos estudios de la producción bilingüe que sigan profundizando en la relación de interdependencia lingüística que pudieran guardar los procesos escriturales en lengua materna y en segunda lengua, en el sentido de examinar qué elementos lingüísticos, discursivos, culturales, educativos de la LM (español) favorecen o dificultan el desarrollo de la competencia escrita en LE (inglés) en una determinada tipología textual. De igual manera, se necesita que la investigación siga avanzando en la implementación de diseños intraindividuales que, bajo una visión holística e interdisciplinaria del bilingüismo y de la competencia escrita bilingüe, articulen aspectos lingüísticos, discursivos, pragmáticos, interculturales y educativos en el análisis de la competencia argumentativa escrita. De esta

manera se avanzaría en la superación de los sectarismos disciplinares que han imperado e imperan en los estudios sobre el contacto de lenguas y sus diversas dimensiones.

## BIBLIOGRAFÍA

Adam, J. M. (1992). *Los textos, tipos y prototipos*. Paris: Nathan University, Collection Fac.

Álvarez, M., Villardón, M. y Yániz, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181-204.

Anscombre, J.C. y Ducrot, O. (1983). *L'Argumentation dans la langue*. Lieja: Mardaga.

Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981 [1997]). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Cancino, N. (2013) Recursos pragmlingüísticos y textuales de la argumentación: "Sermón en lengua de Chile" de Luis de Valdivia (1621), Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, España.

Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Revista Infancia y aprendizaje*, 21, 37-61.

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.

Galindo, A., Loaiza, N, & Botero, A. (2013). *Bilingüismo, biliteracidad y competencia intercultural en contexto escolar, Enfoque de investigación cualitativo*. Armenia: Kinesis.

Galindo, A. (2009). *Bilingüismo y habilidades metalingüísticas y lenguaje escrito*. Armenia: Editorial Kinesis.

Grize, J. B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.



- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. New York: Oxford University Press.
- 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.
- Hirose, K. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. *Journal of Second Language Writing*, 12, 181–209.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Lenart, E. (2012). The grammaticalisation of nominals in French L1 and L2: a comparative study of child and adult acquisition. En M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann, *Comparative perspectives on language acquisition: A tribute to Clive Perdue (420-440)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Liu, M. & Braine, G. (2005). Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. *System*, 33, 623–636.
- Liu, X. & Furneaux, C. (2013). A Multidimensional Comparison of Discourse Organization in English and Chinese University Students' Argumentative Writing. *International Journal of Applied Linguistique*. 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 doctoral inédita, Universidad del Quindío, Colombia.
- Loaiza, N. (2015). La investigación en competencia argumentativa escrita bilingüe en educación superior. En A. Signoret et al. (Comp.), *Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe: otro acercamiento*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- McNamara, D. S., Graesser, A. C., McCarthy, P., & Cai, Z. (2014). *Automated evaluation of text and discourse with Coh-Metrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Genève: Hatier-Credif.
- Parodi, G. & Núñez, P. (1999). En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. En *Procesos de comprensión y de producción de textos expositivos y argumentativos*, M. C. Martínez (Comp.) Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle.
- 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.
- Ransdell, S. & Barbier M. L. (2002). An introduction to new directions for research in L2 writing. En Ransdell, S. & Barbier M. L., *New Directions for research in L2 writing, Studies in writing* (11), 1-10.
- Salazar, D. & Verdaguer, I. (2009). Polysemous verbs and modality in native and non-native argumentative writing: a corpus-based study. *International Journal of English Studies*, 9, 209-219.
- Slobin, D. (2012). Child language study and adult language acquisition. Twenty years later. En M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann,



Comparative perspectives on language acquisition: A tribute to Clive Perdue (245-262).  
Bristol: Multilingual Matters.

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 pragmadialectical perspective*. London/Tuscaloosa: The University of Alabama Press.

Van Eemeren, F., Grootendorts, R & Snoeck, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación y presentación*. Buenos Aires: Biblos.

Vilarnovo, A. (1990). Coherencia textual: ¿Coherencia interna o coherencia externa? E.L.U.A. 6, 229-239.