



Los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe (español-inglés) en términos de las escogencias discursivas y lingüísticas¹

Neira Loaiza Villalba
Universidad del Quindío
Armenia, Quindío

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio cuantitativo, de diseño no experimental y transversal, sobre la relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe (español-inglés) en términos de las elecciones discursivas y lingüísticas, en una muestra de 47 estudiantes de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas de una universidad pública colombiana. Mediante la aplicación del inventario de estilos de aprendizaje de Kolb se identificaron los estilos de aprendizaje, encontrándose, a través de un análisis de retórica contrastiva intraindividual, que el estilo de aprendizaje predominante (divergente, acomodador, asimilador o convergente) direccionó

¹ Este artículo de investigación está vinculado a la tesis doctoral laureada “Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe de sujetos en formación bilingüe de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas” realizada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío-RUDECOLOMBIA (2012-2016). Fue dirigida por los doctores Angelmiro Galindo y Alina Signoret. Se presentan aquí los resultados de la relación entre las variables estilos de aprendizaje y competencia argumentativa escrita bilingüe en términos de las elecciones discursivas y lingüísticas plasmadas en una carta petitoria en español y en inglés. Asimismo, se inscribe en la línea de investigación Bilingüismo en contextos educativos mayoritarios del Grupo de Investigación Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros-Bilingüismo (ESAPIDEX-B), Categoría C Colciencias.

algunas elecciones discursivas y lingüísticas realizadas en sendas cartas petitorias en español e inglés. No obstante, factores externos como la naturaleza de la lengua escrita y las exigencias cognitivas de la argumentación podrían demandar características cognitivas y afectivas diferentes de las que proporciona el estilo de aprendizaje predominante.

Palabras clave: estilos de aprendizaje; formación bilingüe; competencia argumentativa escrita bilingüe; elecciones discursivas y lingüísticas.

Abstract

The styles of learning and the argumentative written bilingual competence in terms of discursive and linguistic choices

This paper presents the results of a quantitative non-experimental and cross sectional study, on the relation between the styles of learning and the argumentative written bilingual competence (Spanish-English) in terms of discursive and linguistic choices, in a fourth semester sample of 47 students of a modern languages teaching degree in a Colombian public university. By means of the Kolb's ILS, the styles of learning were identified, being demonstrated, across a within-subject contrastive rhetoric analysis, that the predominant style of learning (i.e. diverging, assimilating, accommodator or converging) determines some discursive and linguistic choices carried out in petitionary letters written in Spanish and English by the students. Nevertheless, external factors like the nature of the written language and the cognitive requirements of the argumentation might demand cognitive and affective characteristics different from those that the predominant style of learning provides.

267

Key words: styles of learning; bilingual formation; argumentative written bilingual competence; discursive and linguistic choices.

Résumé

Styles d'apprentissage et compétence argumentative écrite bilingue (espagnol-anglais) en termes de choix discursifs et linguistiques

Cet article présente les résultats d'une étude quantitative, de conception non expérimentale et transversale, sur la relation entre les styles d'apprentissage et la compétence argumentative écrite bilingue (espagnol-anglais), en termes de choix discursifs et linguistiques, chez un groupe de 47 étudiants de la Licence en Langues Modernes d'une université publique colombienne. Au moyen d'un questionnaire, l'on a identifié les styles d'apprentissage et l'on a mis en évidence, à travers une analyse de rhétorique contrastive intra-individuelle, que le style d'apprentissage prédominant (divergent, accommodateur, assimilateur ou convergent) a motivé quelques choix discursifs et linguistiques dans des lettres argumentatives rédigées en espagnol et en anglais par les étudiants. Cependant,

des facteurs externes comme la nature de la langue écrite et les exigences cognitives de l'argumentation pourraient demander des caractéristiques cognitives et affectives différentes de celles que le style d'apprentissage prédominant fournit.

Mots-clés : styles d'apprentissage ; formation bilingüe ; compétence argumentative écrite bilingüe ; choix discursifs et linguistiques.

INTRODUCCIÓN

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

268

En las últimas décadas, ha sido notorio el interés social y educativo por el reconocimiento de las diferencias tanto de los individuos como de las colectividades culturales, de cierta manera como resistencia a la homogeneización e inequidad que ha generado la globalización (Hamel, 2005). Así, en el ámbito educativo se empiezan a reivindicar, entre otras, las diferencias individuales cognitivas (estilo cognitivo, estilo de aprendizaje, inteligencia, aptitud); afectivas (motivación, personalidad, ansiedad, confianza en sí mismo, actitud) y socioculturales (edad, género), como sostiene Núñez París (2008). De ahí que, en la base de las políticas recientes de inclusión educativa, subyazca un reconocimiento de las diferencias individuales y de la equidad en las oportunidades de acceso a los beneficios del mundo globalizado. Igualmente, en el campo del bilingüismo, considerado un fenómeno psicosocial multidimensional, se reconoce la importancia del estudio de las diferencias individuales (Amuchastegui, Rodríguez y Sánchez, 1984). Es así como, desde una perspectiva psicolingüística y de la psicología diferencial, una corriente importante de la investigación en bilingüismo se ha enmarcado en la ruta epistémica del bilingüismo individual o bilingüidad (Hamers y Blanc, 2000) en contextos educativos lingüísticamente mayoritarios, como en la investigación reportada en este artículo.

En consonancia con los anteriores planteamientos, los estilos de aprendizaje son una variable que, al lado de las estrategias de aprendizaje y de las variables afectivas, constituyen las tres áreas que tradicionalmente ha abordado la investigación sobre diferencias individuales (Arabski y Wojtaszek, 2011). En

general, los investigadores coinciden en que el estilo de aprendizaje se asocia con las manifestaciones internas y externas de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, reflejando, al decir de Saldaña (2010), el carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar.

En este sentido, en los escenarios del bilingüismo, la formación bilingüe y la pedagogía de lenguas, también ha surgido el interés por integrar la teoría de los estilos de aprendizaje a los procesos investigativos, como sostienen Loaiza y Galindo (2014), quienes reportan que, después de los años setenta, buen número de estudios se ha centrado en identificar los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras (Dörnyei, 2005; Reid, 1987; Rossi-Le, 1989; citados en Loaiza y Galindo, 2014) en interacción con diversas variables relacionadas más con la adquisición de la lengua que con su uso, en particular con la habilidad escrita.

Este interés investigativo por relacionar estilos de aprendizaje y adquisición de la lengua podría explicarse en el sentido de que, en contexto escolar, es el aprendizaje el medio para lograr la adquisición de la lengua. De modo que cualquier dimensión cognitiva, afectiva o fisiológica que aporte al proceso de aprendizaje, y por ende a la adquisición, será terreno abonado para el interés de docentes e investigadores. Y aún más si se tiene en cuenta que el concepto de estilos de aprendizaje involucra, de manera integral, esas tres dimensiones del ser humano (Keefe, 1988).

Adicionalmente, la exigencia de la sociedad globalizada del siglo XXI, de no sólo formar ciudadanos bilingües sino bilingües, ha pasado a hacer parte de los retos educativos en los diferentes niveles del sistema escolar, en particular en la educación superior (Galindo, Loaiza y Botero, 2013). En este contexto, la tipología argumentativa constituye un componente central de la academia y de los procesos evaluativos e investigativos de alto nivel que impactan la vida universitaria, tal como afirma Guanfang (2012). En este sentido, en el campo del bilingüismo y de la formación bilingüe crece el interés por estudiar comparativamente las dinámicas textuales de la escritura argumentativa bilingüe (Loaiza, 2015), lo que en el marco de la retórica contrastiva, de acuerdo con Liu y Furneaux (2013), se ha abordado principalmente de dos maneras: 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 L2².

2 De acuerdo con Liu y Furneaux (2013), 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 abriéndose paso frente a los tradicionales análisis contrastivos interindividuales. Liu (2011, pp. 61-62) reporta distintos autores que han incursionado en el análisis retórico contrastivo intraindividual, entre

En términos globales, según Van Waes, Van Weijen y Leijten (2014), la relación de los estilos de aprendizaje y la escritura ha sido relativamente poco estudiada. La revisión de la literatura en este aspecto muestra mayor interés en estudiar esta relación en el contexto de la escritura en entornos informáticos (Van Waes et al., 2014). En el campo de la formación y la escritura bilingües, y específicamente la escritura argumentativa, son escasos los estudios que la han asociado con los estilos de aprendizaje (Loaiza y Galindo, 2014). Por ello, el interés de esta investigación por 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. Algunos autores no han encontrado relación significativa entre las dos variables, entre ellos Srijongjai (2011) y Van Waes et al. (2014). Sin embargo, otros autores confirman tal relación, por ejemplo, Álvarez, Villardón y Yániz (2010).

MARCO CONCEPTUAL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE L2 EN CONTEXTO ESCOLAR

270

En general, en torno al concepto de estilos de aprendizaje no existe un consenso académico. Gran número de autores se enfocan en los factores cognitivos, es decir cómo el individuo percibe la información, cómo la mente procesa, retiene y recupera la información (Schmeck, 1982). Otros resaltan rasgos comportamentales distintivos del individuo en respuesta a los ambientes y situaciones de enseñanza y aprendizaje que más le facilitan aprender (Gregorc, 1979). Otros más, desde una postura piagetiana, enfatizan en el carácter hereditario de las diferencias individuales y en la importancia de la experiencia vital en la configuración del estilo de aprendizaje (Kolb, 1976). Algunos autores sitúan los estilos de aprendizaje en relación con la personalidad, la inteligencia y la motivación (Sternberg, 1990, citado en González, 2003; Entwistle, 1981) y otros más los ligan a factores neurolingüísticos del cerebro (Herrmann, 1996).

La definición clásica de estilos de aprendizaje es la de Keefe (1988), quien los asume como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Más recientemente, algunos autores, entre ellos Lozano (2009), resaltan que los factores culturales podrían incidir en las preferencias por uno u otro estilo de aprendizaje; Manzano e Hidalgo (2009) mencionan las condiciones internas (en las que influyen las configuraciones

ellos, Indrasuta (1988), Kubota (1996), Connor (1996), Kubota y Lehner (2004), Wu and Rubin (2000), Hirose (2003), Uysal (2008).

afectiva y cognitiva) y externas (el medio o contexto) que caracterizan la actuación del sujeto al interactuar con el objeto de estudio, y García (2006) vincula las aptitudes, preferencias, tendencias y actitudes a los estilos de aprendizaje.

En la investigación aquí presentada, bajo la óptica de la psicología diferencial y la psicolingüística, el concepto de estilos de aprendizaje de lengua extranjera partió del concepto clásico esbozado por Keefe (1988), en tanto rasgos comportamentales de tipo cognitivo, afectivo y fisiológico que el aprendiente de una segunda lengua despliega en las diversas actividades de aprendizaje/adquisición y uso de la lengua en respuesta a determinados ambientes de aprendizaje escolar. El concepto de Keefe se complementó con la perspectiva de Kolb (1976) en el sentido de que esos rasgos comportamentales responden a dispositivos genéticos que se configuran en la interacción del individuo con el medio ambiente. A partir de rasgos de carácter cognitivo y afectivo, Kolb distingue dos dimensiones del aprendizaje (la percepción de la información y su procesamiento), las cuales, combinadas de dos en dos, configuran cuatro estilos de aprendizaje (asimilador, acomodador, divergente, convergente) que representan las decisiones que el individuo podría tomar al enfrentar una tarea en una situación de aprendizaje: 1) Abordar la tarea desde la observación reflexiva o desde la experimentación activa. 2) Responder emocionalmente a la experiencia a través del pensamiento (conceptualización abstracta) o del sentimiento (experimentación concreta).

271

Adicionalmente, la investigación psicolingüística en bilingüismo ha comprobado que el uso de dos o más lenguas favorece el desarrollo del pensamiento divergente, la creatividad y la flexibilidad cognitiva (Carringer, 1974; Scott, 1973), que se consideran como ventajas cognitivas frente al monolingüe. Bajo el modelo de Kolb (1976), ello llevaría a suponer que un bilingüe con estilo de aprendizaje divergente podría desarrollar un pensamiento divergente con altos niveles de creatividad en el uso de sus lenguas, ya que sería capaz de producir alternativas lógicas para la solución de un problema a partir de una información dada, lo cual es de gran utilidad en los procesos argumentativos.

MARCO CONCEPTUAL DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA

La argumentación, como proceso y producto de la acción comunicativa del ser humano, independientemente de la teoría desde la que se aborde, presenta una secuencia básica: una hipótesis (premisa) y una conclusión, entre las cuales se establece una relación de probabilidad y credibilidad. Para que la conclusión sea creíble debe existir, en términos de Van Dijk (1978), una relación semántica

condicional entre las circunstancias (hechos) que dan soporte a dicha conclusión, es decir, los argumentos deben sustentarse en una garantía o legitimidad, un refuerzo, una justificación o una explicación.

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 y Grootendorst, 1992).

272

Por otra parte, en términos generales, la habilidad psicolingüística de argumentar es una expresión de la competencia comunicativa de un individuo, entendida esta última como la capacidad de una comunidad lingüística para utilizar la competencia lingüística a fin de producir e interpretar hechos de habla según un contexto cultural adecuado (Hymes, 1972). Este concepto ha sido enriquecido con los aportes de autores como Canale y Swain (1980), Bachman (1995), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), cuyos modelos coinciden en la configuración de una competencia comunicativa basada en distintos ejes: lingüístico, sociolingüístico, pragmático y discursivo, que interactúan en el texto o discurso, entendido desde la Lingüística textual como “fenómeno empírico, más exactamente acústico u óptico, acompañado de un significado” (Myrkin, 1987, p. 23) Estos desarrollos teórico-metodológicos en las ciencias del lenguaje han impactado el campo del bilingüismo y de la formación bilingüe. Es así como a partir del concepto de competencia comunicativa se ha avanzado hacia el concepto de competencia bilingüe, definida por Romaine (1995) como un sistema unitario en el que se produce la convergencia de dos lenguas, en sus dos dimensiones: la competencia lingüística y la competencia comunicativa alcanzada en ambas lenguas.

Finalmente, a la luz de los anteriores planteamientos teóricos, en esta investigación la competencia argumentativa bilingüe escrita, en tanto expresión de la competencia comunicativa, se asumió 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 lengua materna. La esencia de un texto argumentativo, actualizado en cualquiera de sus géneros discursivos –en el caso de esta investigación, la carta petitoria–, se logra mediante una tesis sustentada con

argumentos y contraargumentos por parte del escritor, que consigue ganar la adhesión del lector a su postura. En términos de Van Dijk (1978), 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 al esquema global propio 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 o superficial, el texto debería estar cohesionado lingüísticamente en sus unidades textuales, los párrafos, mediante diversos mecanismos (conectores, deixis, elipsis, modalización, etc.), y demostrar solidez y suficiencia argumentativa recurriendo a diversos tipos de argumentos para defender su tesis.

METODOLOGÍA

273

Esta investigación educativa, amparada epistémicamente en las teorías del bilingüismo, la psicolingüística, la psicología diferencial y las ciencias de la educación, aplicó un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental y un alcance descriptivo, relacional y explicativo, ya que buscó no sólo conocer la relación existente entre los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe en un contexto en particular, sino explicar dicha asociación en términos de las elecciones discursivas y lingüísticas que los sujetos hicieron al desarrollar un proceso argumentativo en una carta petitoria, eje temático de este artículo.

La unidad de observación estuvo constituida, por una parte, por una muestra de 47 estudiantes en formación bilingüe de cuarto semestre de una licenciatura en lenguas modernas de una universidad pública colombiana y, por otra, por los textos³ 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).

3 La tarea de escritura demandó a los estudiantes escribir, al rector de la universidad, una carta petitoria en inglés y luego en español, en la que debían sentar su 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. Las cartas se escribieron con 15 días de diferencia para evitar el efecto traducción.

La relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe fue orientada por la hipótesis de que los sujetos de la muestra cuyos estilos de aprendizaje presentaran características cognitivas reflexivas, analíticas 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 realizaron dos procedimientos: 1) Un diagnóstico de estilos de aprendizaje de la muestra a partir de la aplicación del Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb (1976) y 2). La evaluación del nivel de desempeño de la competencia argumentativa escrita bilingüe en términos de la estructura textual (Van Dijk, 1978), para lo cual se calificaron las cartas petitorias en español y en inglés mediante una rúbrica analítica, cuyos resultados se procesaron estadísticamente a través de un análisis bivariado⁴ 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 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 este artículo de investigación.

274

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este apartado se desarrolla en dos partes. En la primera, se abordan y discuten los resultados referidos a la prueba de hipótesis en torno a la relación entre estilos de aprendizaje y competencia argumentativa escrita bilingüe. En la segunda parte, se presentan y discuten los resultados relacionados con el análisis cualitativo intraindividual (español-inglés) de las elecciones discursivas y lingüísticas

4 En el análisis estadístico bivariado, el nivel de desempeño de la competencia argumentativa escrita bilingüe (CAEB) (sobresaliente, aceptable y deficiente) no resulta de rangos establecidos por la investigadora sino de los mismos datos provenientes de los sujetos. De manera que la CAEB no sería la suma de la competencia argumentativa escrita en L1 y en L2 sino una dimensión holística dinámica producida por el uso escrito de las dos lenguas por parte del sujeto bilingüe. Conceptualmente, este procedimiento encaja en la visión de que un bilingüe no es la suma de dos monolingües, como sostiene Grosjean (1982).

orientadas por los rasgos comportamentales de tipo cognitivo y afectivo en las cartas petitorias de tres sujetos: un divergente, un acomodador y un asimilador, los estilos de aprendizaje más frecuentes en la muestra de estudiantes. Es justamente en esta última relación en la que se hace énfasis en este artículo.

Los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe

La prueba de hipótesis, en cuanto a la relación de las variables estilos de aprendizaje y competencia argumentativa escrita bilingüe, corroboró la relación significativa entre estilos de aprendizaje y calidad de los textos argumentativos escritos, en términos de su estructura textual. El valor $p= 0,0093$ indicó entonces que existe una relación significativa entre el estilo de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe de los sujetos de la muestra.

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

Por ello, podría esperarse una preferencia mayoritaria por el estilo de aprendizaje divergente (EAD) en los sujetos en formación bilingüe, como en efecto sucedió con el 72.3 % de los sujetos de la muestra. Según Chartier (2003), Kolb (1984) ha encontrado que el EAD predomina en los estudiantes de ciencias humanas. Podría igualmente esperarse que los sujetos con EAD tuvieran un mejor desempeño en su competencia argumentativa escrita bilingüe. De hecho, 53.2 %, de las cartas calificadas con un nivel de desempeño de su estructura textual entre aceptable y sobresaliente fueron escritas, si bien con algunas dificultades, por sujetos divergentes. Las características cognitivas que exige la argumentación encajan en los rasgos cognitivos del sujeto con EAD, combina la experiencia concreta y la observación reflexiva, genera fácilmente ideas, es creativo, emotivo, intuitivo, propone diferentes enfoques y soluciones a un problema, recurre a analogías, y tiene un pensamiento estructurado. No obstante, los sujetos con otros estilos de aprendizaje, aunque minoritarios en la muestra, también produjeron cartas petitorias de desempeño aceptable y sobresaliente, como se muestra en la

Tabla 1, demostrando con ello cómo las diferencias individuales trascienden patrones o regularidades comportamentales en la escritura argumentativa bilingüe versátil y dinámica.

Tabla 1. Porcentaje de sujetos según EA y de cartas petitorias según estructura textual

Número de sujetos según EA	Porcentaje de sujetos por EA	Porcentaje de cartas según nivel de desempeño de la estructura textual	
		Aceptable y sobresaliente	Deficiente
34 divergentes	72.34 %	53.2	19.1
7 acomodadores	14.89 %	10.7	4.2
5 asimiladores	10.63 %	7.5	3.1
1 convergente	2.121%	1.1	1.1
% de totales	100 %	72,5 %	27.5 %

276

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

Los cinco sujetos asimiladores (10.6 % de la muestra), estilo de aprendizaje caracterizado por altos niveles de habilidades de aprendizaje reflexivas, tuvieron el

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

En esta investigación, la preeminencia del estilo divergente –estilo de rasgos reflexivos– confirma la tendencia evidenciada en otros estudios, entre ellos los de Kolb (citado en Chartier, 2003), Messakimove (2009), Tabanlıoğlu (2003), Cancino, Loaiza y Zapata (2009), entre otros. Dicha tendencia a desarrollar unos estilos de aprendizaje más reflexivos y analíticos se consolida en adultos jóvenes de manera acorde con el pensamiento lógico formal necesario para el desarrollo de habilidades lingüísticas y metalingüísticas en ambientes de formación bilingüe, en especial para el aprendizaje de las actividades bilingües.

No obstante, otras investigaciones han encontrado la preeminencia de los estilos activos y pragmáticos en estudiantes de lenguas extranjeras, lo cual mostraría la versatilidad del ser humano y sus diferencias individuales, soporte conceptual de la psicología y la pedagogía diferenciales. En este sentido, Loaiza, Cancino y Zapata (2009), Manzano e Hidalgo (2009), Mendoza y Pardo (2011), Naserieh y Anani Sarab (2013) hallaron mayoritariamente estilos pragmáticos y kinestésicos en sus investigaciones. Esta tendencia en los estudiantes de lenguas extranjeras hacia estilos kinestésicos, pragmáticos o activos resaltaría la importancia de ambientes de aprendizaje interaccionales y experienciales para el desarrollo general de la competencia cognoscitiva (Vygotsky, 1979) y de la competencia comunicativa del adulto en formación bilingüe.

277

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

A continuación se presentarán, bajo la metodología de análisis intraindividual (*within-subject*) de la retórica contrastiva, aspectos puntuales referidos al comportamiento textual de la muestra frente al *formato discursivo del género epistolar* y al *proceso argumentativo*, tomando como ejemplo las elecciones discursivas y lingüísticas que tres sujetos, uno divergente, uno acomodador y uno asimilador (estilos de mayor presencia en la muestra), hicieron en el proceso de argumentar en las dos lenguas, y que obedecerían a rasgos cognitivos que caracterizan, de manera general, a dichos estilos de aprendizaje.

La competencia argumentativa escrita bilingüe y el estilo de aprendizaje divergente

En primer lugar, con relación al *formato discursivo del género epistolar*, a pesar de que la mayoría de los sujetos divergentes (73 %) mostraron un desempeño entre aceptable y sobresaliente en la estructura textual de la carta petitoria, tuvieron dificultades para seguir los cánones discursivos de dicho género, ya que escribieron, en general en ambas lenguas, textos en bloque único (55.8 %), o de dos párrafos, uno extenso y otro corto como cierre de la carta (11.7 %), o escribieron en bloque en una de las dos lenguas (5.8 %). Sólo el 14.7 % siguió la disposición gráfica del formato del género discursivo epistolar tanto en inglés como en español. Asimismo, no marcaron claramente su intención comunicativa (61 %), ya que en ocasiones no identificaron al enunciatario ni su cargo, o no utilizaron fórmulas de cortesía; o en ocasiones no asumieron su voz autoral mediante su identificación ni firma (17.6 %). Sólo el 23 % siguió completamente el formato de la carta petitoria en ambas lenguas. Esto mostraría una inclinación de los divergentes de la muestra a tener más en cuenta la estructura textual de la tipología argumentativa que las particularidades discursivas del género epistolar, lo cual sugeriría su interés más por el contenido que por la forma, tal vez bajo la influencia de sus rasgos cognitivos de reflexividad y concreción enfocados más al desarrollo del tema de la tarea de escritura que a las circunstancias comunicativas contextuales.

278

En segundo lugar, en el *proceso argumentativo*, un 47 % de los divergentes expresó argumentos diferentes a los comunes (los perros callejeros no generan gastos a la administración de la universidad, son cuidados y amados por la comunidad universitaria, no constituyen un problema de salubridad pública). Nuevos argumentos de mayor creatividad se dieron, entre ellos, el derecho animal, la amistad entre el perro y el hombre, la responsabilidad del hombre en la situación de los perros callejeros, la adopción de los perros por la comunidad universitaria, el maltrato animal, su condición de animal doméstico, la universidad como refugio transitorio, su condición de seres creados por Dios. Igualmente, en términos globales, de los 34 sujetos divergentes de la muestra el 76 % logró argumentar de manera más puntual y concreta. Tal vez porque, a diferencia de los asimiladores, que utilizan más la modelización asertiva, y de los acomodadores, que emplean más la modalización apreciativa, los divergentes muestran un poco más de equilibrio en la recurrencia a ambos tipos de modalización, siendo menos retóricos y menos intensos en la modalización apreciativa como mecanismo de argumentación.

En el ejemplo concreto, el sujeto de estilo de aprendizaje divergente plasma sus habilidades de aprendizaje dominantes (experiencia concreta [*el sentir*] y observación reflexiva [*el observar y reflexionar*]), en las decisiones lingüísticas y

discursivas asumidas en el texto argumentativo en español e inglés. Así, configura su argumentación a partir de su experiencia vital como miembro de la comunidad universitaria, en este caso como estudiante. Por ello, en el texto, imprime su voz autoral en la primera persona del singular, en español, apoyándose también, en el texto en inglés, en la primera persona del plural a fin de reforzar la fuerza argumentativa (yo, I, we, us). Guiado por su contexto experiencial inmediato, defiende su tesis apoyándose en variados argumentos sustentados en hechos locales circunscritos al entorno universitario: los perros no han atacado a ningún miembro de la universidad; el amplio espacio de la institución permite la permanencia de estos animales; los estudiantes consiguen los recursos para mantenerlos y cuidarlos; los perros correrían peligro en la calle. Se observa entonces que el sujeto, enmarcado cognitivamente en su sentir y en su experiencia concreta, difícilmente recurre a marcos conceptuales generales que le ayuden a validar su tesis con argumentos de autoridad, ejemplos, analogías, etc., lo cual podría haber contribuido a aumentar la fuerza argumentativa del texto.

Por otra parte, la segunda característica cognitiva del divergente, su habilidad de aprendizaje basada en la reflexión, se aprecia lingüísticamente en la escogencia de términos tales como *opinión/opinion, razones/reasons, motivos, argumentos, conocer/know, pensar/think, decidir y creer*, los cuales se relacionan más con el pensar y reflexionar que con el sentir. Tal reflexividad se observa también en el uso consistente de marcadores de orden y conectores lógicos argumentativos, lo que permite, en inglés y en español, un texto más cohesionado en términos lingüísticos en comparación con la carta escrita por un sujeto acomodador, que valora más la utilidad práctica de la escritura que sus aspectos formales.

De igual manera, el énfasis en la reflexión se manifiesta, en el texto en español y en inglés, en la recurrencia a la modalización asertiva, buscando a través del hecho “objetivo” y “veraz” (“...no afecta..., ...no se ha presentado..., ...no hay razones...”) aumentar la fuerza argumentativa:

- “... la estadía de los perros no afecta en ningún aspecto a la comunidad universitaria.../ *(they) are not affecting our health, learning process or any of the activities we do within the university*”; “...Hasta ahora, no se ha presentado ningún caso en el que una o más personas hayan salido afectadas por culpa de estos animales.../ *There is no case in which a student, teacher or any worker, had been affected, in a bad way, by a dog*”; “...no hay razones por las cuales no se deban mantener estos animales a nuestro alrededor.../ *the dogs should be stay here in the university as they do not represent any danger for the university community in terms of security of health*”.

Si bien las cartas petitorias en español y en inglés, escritas por el sujeto divergente del ejemplo, comparten en general las reflexiones que se plantearon, para la relación entre el estilo de aprendizaje del sujeto escritor y sus decisiones lingüísticas y pragmáticas textuales, en este caso particular tienen lugar algunas diferencias:

- En inglés, tal vez por influencia del español, el sujeto usa más la modalización apreciativa para expresar juicios de valor a través de adjetivos calificativos y determinativos, adverbios, etc., lo cual refleja su subjetividad frente a los contenidos expresados y una mayor implicación emotiva, rasgo cognitivo de los divergentes, que, de paso, busca impactar la sensibilidad del enunciatario:
 - *...they are not dangerous...; ...there are many students who are comfortable having dogs in the Alma Mater...; ... they are homeless...; It would be worse...*
- En español, el sujeto esboza argumentos más generales, recurriendo a los hiperónimos, mientras que en inglés, para aumentar la fuerza argumentativa, lexicalmente es más específico y detallado, lo cual implica un mayor nivel lingüístico y metalingüístico. Así, el hiperónimo “aspecto” es desglosado en inglés con los términos *health, learning process or any of the activities...*, y el hiperónimo “personas” se especifica con los términos *student, teacher or any worker...*, como se aprecia en el siguiente ejemplo:
 - *“...la estadía de los perros no afecta en ningún aspecto a la comunidad universitaria...”/ (they) are not affecting our health, learning process or any of the activities we do within the university”.*
 - *“...no se ha presentado ningún caso en el que una o más personas...”/...there is no any case in which a student, teacher or any worker...*
- Igualmente, en inglés, el sujeto cuida más el formato discursivo y el nivel notacional que en español, lo cual se observa en la falta de firma en español, indicando tal vez una menor responsabilidad de sus argumentos. Asimismo, en inglés utiliza la sangría, y los párrafos son un poco más cortos que en español.

Estas variaciones lingüísticas y discursivas del sujeto divergente en su competencia argumentativa escrita bilingüe sugerirían que las dos habilidades de aprendizaje que caracterizan un estilo, en este caso el divergente (aprender

mediante el sentir y mediante la reflexión), no sólo involucran la cognición. Otros factores externos pueden incidir en una orientación más (o menos) sensorial o reflexiva, que configure de manera diferencial la producción textual bilingüe del sujeto. Así, la naturaleza de la lengua escrita y los procesos de enseñanza de la argumentación podrían demandarle características cognitivas y afectivas diferentes a las que le proporciona su propio estilo de aprendizaje. En este sentido, la escritura argumentativa en inglés exige mayor concisión, concreción y un abordaje temático más directo y más racional que en español. De ahí que la enseñanza de la escritura argumentativa en lengua extranjera implicaría al sujeto en formación bilingüe desplegar tales rasgos cognitivos para asegurar el éxito en tal tarea.

La competencia argumentativa escrita bilingüe y el estilo de aprendizaje acomodador

En términos generales, con relación al *formato discursivo del género epistolar*, los sujetos de estilo de aprendizaje acomodador tuvieron poco en cuenta la disposición gráfica propia del género epistolar, puesto que redactaron en grandes bloques en ambas lenguas (71 %) o en una sola lengua (14 %), y sólo un 14 % respetó la disposición gráfica del género epistolar. Sólo el 42 % marcó, en ambas lenguas, las circunstancias comunicativas contextuales: datos espacio-temporales, enunciatario, enunciador, fórmulas de cortesía y firma. En lo concerniente al *proceso argumentativo*, un poco más de la mitad de los sujetos (57 %) logró argumentar de manera puntual y concreta mientras que un 43 %, al utilizar un lenguaje retórico y emotivo con rodeos y mucha modalización apreciativa, disminuyó la expresión directa y puntual de las ideas.

281

En el ejemplo específico, el sujeto de estilo de aprendizaje acomodador reflejó sus habilidades de aprendizaje dominantes (experiencia concreta [*el sentir*] y experimentación activa [*el actuar*]), en las decisiones lingüísticas y discursivas que tomó a lo largo del texto argumentativo en español e inglés. Es así como en la introducción en español, tal vez obedeciendo a una de las características afectivas del estilo de aprendizaje acomodador –la impaciencia–, sin mayores preámbulos y, muy puntualmente, el sujeto precisa el objetivo de la carta:

- El día de hoy me dirijo a usted con el fin de que escuche algunas ideas y propuestas acerca de la problemática que hay alrededor “de los perros de la Universidad”

En dicha introducción, para actualizar en el discurso escrito su intención comunicativa, el sujeto acomodador, respondiendo a su estilo de aprendizaje, busca que el enunciatario/lector se involucre también sensorialmente en la situación: “la vivencia”. Por ello, en términos pragmáticos, enfatiza el momento (el

día de hoy) y precisa el enunciatario (usted); además de escoger el verbo “escuchar” que remite de inmediato al hecho físico de hablar (oralidad), no sólo de “ideas” sino de “propuestas”, en consonancia con el sentido práctico de este estilo de aprendizaje. Asimismo, la recurrencia a segmentos descriptivos y a la modalización apreciativa (subrayados) como procedimientos argumentativos serían mecanismos para hacer tangible la situación y “tocar” la sensibilidad del enunciatario:

- Como usted lo sabe, diariamente miles de estudiantes transitan en la Universidad, lo que permite que muchos perros sean vistos y quizás adoptados por los estudiantes.

De igual manera, la importancia que los acomodadores conceden a la relación con las personas motiva la recurrencia a marcadores discursivos y expresiones tales como: “Como usted lo sabe”, “Se preguntará (usted)”, “Pero no debería preocuparse”, “Quisiera agradecer el tiempo que se tomó para leer mi carta”, los cuales promueven un clima de confianza entre los interlocutores. Por otra parte, en su sentido práctico –que busca la aplicación de la teoría más que teorizar– el sujeto acomodador cuestiona la decisión de las autoridades académicas a través de una analogía que hace un llamado a aplicar, para la solución de la problemática, los valores axiológicos que promulga la institución: “La Universidad promueve armonía y convivencia, por qué no aplicarla con los perros”.

282

Finalmente, el débil manejo de elementos cohesivos, en especial marcadores discursivos organizadores del discurso y conectores argumentativos, y algunos argumentos en los que se quiebra el hilo argumentativo, confirman el planteamiento de Álvarez, Villardón y Yániz (2005) en cuanto a que los sujetos de estilos de aprendizaje con rasgos dominantes activos valoran más la utilidad comunicativa de la escritura y dan menos importancia a sus aspectos formales.

De manera general, estos rasgos discursivos y lingüísticos asociados al estilo de aprendizaje acomodador se conservan en la carta escrita en inglés por el mismo sujeto. No obstante, se aprecian algunas diferencias que muestran la flexibilidad adaptativa del sujeto, que despliega rasgos reflexivos frente a la tarea de argumentar que exige más racionalidad y análisis en el discurso:

- En las selecciones discursivas y lingüísticas de la introducción, se atenúan algunos rasgos cognitivos propios de quien aprende por experiencia concreta, es decir, la inclinación hacia lo sensitivo. Ya aquí no se entra directamente al objetivo de la carta, sino que previamente se explica la situación. Igualmente, el sujeto ubica el léxico más en el discurso escrito, ya que remplace el verbo “escuchar” por el verbo “escribir”. Igualmente,

utiliza verbos como *think* y *consider* y sustantivos tales como *ideas*, *thoughts* más cercanos a operaciones reflexivas, ausentes en la carta en español. Por otra parte, resalta el hecho que sólo busca “compartir” algunas *ideas* y *thoughts*; no utiliza la palabra “propuestas”, que remite al rasgo cognitivo de actuar, que sí utilizó en español:

➤ *That is why I am writing to you. I would like to share with you some thoughts and ideas about how positive is to keep the dogs in the University.*

- En la modalización en inglés se reduce la fuerza argumentativa inducida por la modalización; ya no se habla de “miles de estudiantes” sino de *hundreds of people*, de “muchos perros” sino simplemente *the dogs*.
- El sujeto hace un mejor uso de elementos cohesivos (marcadores de orden, conectores argumentativos) y en general los argumentos están mejor organizados y expresados de manera más directa que en la carta en español.
- Los marcadores discursivos (“Como usted sabe”, “se preguntará [usted]”, “Quisiera agradecerle...”), que el sujeto utilizó en español para resaltar la relación con las personas, característica del estilo de aprendizaje acomodador, también se reducen en inglés, desapareciendo en algunos párrafos. Asimismo, en español es más cortés que en inglés, ya que sólo en esa lengua utiliza fórmulas de salutación y de despedida. En inglés, cuida más el nivel notacional, marcando más la sangría, lo que tal vez asuma como signo de mayor formalidad. De esta manera, el sujeto asumiría ciertos rasgos cognitivos más cercanos a los estilos convergente y asimilador, los cuales conceden menos importancia a la relación con las personas.

283

Estas decisiones lingüísticas y pragmáticas podrían estar influenciadas por el estilo discursivo más sobrio y menos emotivo que se emplea en las cartas, en particular formales, en la cultura anglosajona. Esto indicaría que la escritura de los sujetos puede ser permeada por rasgos de otros estilos de aprendizaje, gracias a la flexibilidad cognitiva de su cerebro bilingüe y a las restricciones dictadas por las diferencias culturales bilingües. E igualmente confirman el principio de que los estilos de aprendizaje son flexibles y no taxativos (Alonso, Gallego y Honey, 1997).

La competencia argumentativa escrita bilingüe y el estilo de aprendizaje asimilador

De manera global, con respecto al *formato discursivo epistolar*, los sujetos asimiladores fueron los que menos siguieron el formato de dicho género discursivo. El 80 % escribió textos en un bloque único o en un párrafo extenso y uno muy breve a manera de cierre de la carta mientras que sólo un 20 % siguió la

disposición gráfica del género epistolar. Sólo 40 % precisó su intención comunicativa al identificar las circunstancias espacio-temporales y los interlocutores, al utilizar las fórmulas de cortesía y al reforzar su voz autoral mediante su firma. En cuanto al *proceso argumentativo*, sólo un 40 % argumentó de manera puntual y precisa frente a un 60 % que utilizó la subordinación frecuente, las descripciones y explicaciones que redujeron la expresión directa de las ideas y, por ende, su comprensión. El 80 % de los cinco sujetos expresó al menos un argumento diferente de los esbozados comúnmente en los textos, por ejemplo, razones de responsabilidad social, de derecho a un ambiente sano, de igualdad entre seres humanos y demás animales, de valores morales, entre otros.

En el ejemplo concreto, el sujeto asimilador, que apoya cognitivamente su aprendizaje en habilidades basadas en la conceptualización abstracta y la observación reflexiva, presenta una amplia gama de informaciones que pone en forma lógica en sus producciones textuales. Tal característica cognitiva orienta un rasgo afectivo propio de los asimiladores: el mayor énfasis en las ideas y menos en el contacto con las personas. Estas características de aprendizaje se plasman en sus escogencias discursivas y lingüísticas.

284 En primer lugar, su menor interés por las personas se observa en el hecho de no especificar ciertos elementos que marcan la intención comunicativa del escritor. Por ejemplo, en la carta en español utiliza sólo el hiperónimo “a la parte administrativa” para dirigirse al enunciatario, sin precisar nombre ni cargo. En inglés sólo puntualiza el cargo del enunciatario (*Chancellor of Universidad...*) y, en ambas cartas, no asume su papel de enunciador mediante nombre y firma. Tampoco emplea fórmulas de cortesía para cerrar la carta. Además, la disposición gráfica del texto de la carta puede considerarse una violación discursiva del género epistolar, pues está escrito en un solo bloque, más extenso en inglés que en español.

En segundo lugar, muy acorde con las características cognitivas de un estilo inclinado a lo teórico, abstracto y reflexivo, y menos a lo emotivo, en la carta en español construye su argumentación a partir de razones puntuales, tajantes y planas sin recurrir mucho a la modalización apreciativa adjetivada como mecanismo retórico para lograr la adhesión del enunciatario, como lo hace el sujeto acomodador. Se limita más bien a sustentar sus argumentos recurriendo a la modalización asertiva (“... pienso..., ...tengo por enterado...”) y a la modalización deóntica (“...los animales..., ...tienen derecho..., ...deberían tener un lugar...”), apoyándose en hechos, ya sean “reales” para su experiencia como estudiante, o hipotéticos, como se aprecia en los ejemplos siguientes.

- “Pienso que los animales, así como nosotros, tienen derecho a un buen bienestar, y eso se relaciona con lugar, alimentación y salud.”
- “Es preferible que estén dentro del campus universitario a que estén en las calles, en donde pueden ser más vulnerables.”
- “Los gastos para el sustento de estos corren por cuenta de los estudiantes que en algún momento decidieron estar a cargo de ellos.”
- “Ahora, si se trata de la salud y los problemas de esta que los perros representarían para la comunidad universitaria, tengo por enterado que periódicamente reciben las vacunas necesarias.”
- “Los perros deberían tener un lugar en un ambiente que sea apto para ellos...”

Por su parte, en la carta en inglés, se acentúan sus rasgos abstractos y reflexivos, ya que hay un aumento considerable de la información y de la cantidad de argumentos y contrargumentos dan soporte a su tesis, pues contempla razones que no incluyó en la carta en español. De cierta manera, en términos discursivos, este hecho podría considerarse una trasgresión a los cánones culturales de una carta, en la que el diálogo con el interlocutor requiere de pausas representadas por los espacios interlineales. Se genera, así, a nivel notacional, un texto extenso y algo recargado por la subordinación y coordinación sintáctica marcada por comas y puntos y coma, como se observa en el recuadro siguiente.

285

- *They do not have a good environment living outside (and I am not saying that the environment in the institution is the best for them, but at least, better) because they do not receive a good treatment from people; also, there are more diseases outside for them, and it makes them be more dangerous for people. Another problem of being in the streets, is that when it rains, or it is too hot, they cannot have a space to be safe because most of the people do not like dogs on the sidewalk, garden, and so on. Differently, they are protected here in different aspects: they have food, they have assistance from veterinarians, and have spaces to be protected from the bad conditions of weather; and everything is paid by the students who are in charge of them, so the University Administration does not have to pay for anything.*

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

- Adam, J. M. (1992). *Los textos, tipos y prototipos*. Paris: Nathan University.
- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1997). *Los Estilos de Aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez, M., Villardón, M., y Yániz, C. (2005). Memorias del Programa de Redes-IBCE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2016-17. (Eds.), *Estilos de aprendizaje y actitudes hacia la escritura en estudiantes universitarios*. Universidad de Alicante.
- Álvarez, M., Villardón, M., y Yániz, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181-204.
- Amuchastegui, S., Rodríguez, E., y Sánchez M. P. (1984). Fiabilidad de los cuestionarios de antecedentes bilingües y de autoevaluación bilingüe. *Informes de psicología*, 3(1-2), 3-12.
- Arabski, J., y Wojtaszek, A. (2011). *Individual Learner Differences in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-4.
- Cancino, M., Loaiza, N., y Zapata, M. (2009). *Los estilos de aprendizaje: una propuesta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Carringer, D. (1974). Creative thinking abilities of a Mexican youth. The relationship of bilingualism. *Journal of Cross-cultural Psychologie*, 5(4), 492-504.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : Entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoir*, 2(2), 7-28.

- Ducrot, O. (2008). Argumentación retórica y argumentación lingüística. En M. Doury y S. Moirand (Eds.), *La argumentación hoy: Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 25-42). Barcelona: Montesinos.
- Entwistle, N. J. (1981). *Styles of learning and teaching: and integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers*. Chichester: Wiley.
- Galindo, A., Loaiza, N., y Botero, A. (2013). *Bilingüismo, Biliteracidad y competencia intercultural: un enfoque de investigación cualitativo*. Armenia: Kinesis.
- García, J. L. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado* (Tesis de doctorado inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación Secundaria*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <https://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27044.pdf>
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36(4), 234-236. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/jan79/vol36/num04/toc.aspx>
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Guanfang, C. (2012). Measuring authorial voice strength in L2 argumentative writing: the development and validation of an analytic rubric. *Language Testing*, 30(2), 201-230.
- Hamel, R. (2005). *Language empires, linguistic imperialism and the future of global languages*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana, Dpto. De Antropología.
- Hamers, J. y Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herrmann, N. (1996). *The Whole Brain Business Book*. New York: Mc Graw Hill.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: manual de examinador*. Reston: NASSP.
- Kolb, D. A. (1976). *The learning style inventory*. Boston: McBer & Co.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of the learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Liu, X. (2011). Directions in Contrastive Rhetoric Research. *Language Studies Working Paper*, 3, 58-65. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228458048_Directions_in_Contrastive_Rhetoric_Research
- Liu, X., y Furneaux, C. (2013). A multidimensional comparison of discourse organization in English and Chinese university students' argumentative writing. *International Journal of Applied Linguistique*, 24(1), 74-96.
- 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* (pp. 149-173). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Loaiza, N., Cancino, M., y Zapata, M. (2009). Las TIC y los estilos de aprendizaje en la clase de francés como lengua extranjera. *Lenguaje*, 37(1), 179-206.
- Loaiza, N., y Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. *Lenguaje*, 42(2), 291-314.
- Lozano, A. (2009). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Manzano, C. M., e Hidalgo, E. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación XXI*, 12, 123-150.
- Mendoza, R. E., y Pardo, N. E. (2011). *Relación entre estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en una lengua extranjera en los estudiantes del Programa en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia*. (Memorias congreso de investigación y pedagogía ip/2011 UPTC). Recuperado de <http://www.uptc.edu.co/eventos/2011/educacion/documentos/memorias.pdf>
- Messakimove, S. (2009). Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español/LE. *MarcoELE, Revista de Didáctica del español como lengua extranjera*, 9, 1-17.
- Myrkin, V. (1987). Texto, subtexto y contexto. En E. Bernárdez (comp.), *Lingüística del Texto* (pp. 23-34). Madrid: Arco libros.
- Naserieh, F., y Anani Sarab, M. R. (2013). Perceptual learning style preferences among Iranian graduate students. *System*, 41(1), 122-133.
- Núñez París, F. (2008). Memoria y estilos de aprendizaje en la enseñanza del francés como lengua extranjera. *CAUCE*, 31, 259-273.

- Perelman, C., y Olbrechts-Tyteca, L. (1994). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. (2nd ed.). Reino Unido: Wiley-Blackwell.
- Saldaña, M. P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(5), 1-11.
- Schmeck, R. (1982). *An introduction to strategies and styles of learning*. New York: Plenum Press.
- Scott, S. (1973). *The relation of divergent thinking to bilingualism: cause or effect*. Montreal: Editor Inédito.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Srijongjai, A. (2011). Learning styles of language learners in an EFL writing class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1550-1560. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.397>
- 290 Tabanlıoğlu, S. (2003). *The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate EAP students* (Tesis de maestría). Universidad de Bahcesehir, Turquía.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Eemeren, F., y Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication and fallacies: a pragma-dialectical perspective*. London/Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Van Waes, L., Van Weijen, D., y Leijten, M. (2014). Learning to write in an online writing center: The effect of learning styles on the writing process. *Computers & Education*, 73, 60-71.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

SOBRE LA AUTORA

Neira Loaiza Villalba

Magister en Didáctica de francés lengua extranjera, PhD en Ciencias de la Educación con énfasis en Bilingüismo (Universidad del Quindío-RUDECOLOMBIA); coordinadora de la línea de bilingüismo en la Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío, Armenia, Colombia), coordinadora del Grupo de Investigación interinstitucional ESAPIDEX-B en la mencionada universidad, par académico CONACES, par evaluador e investigadora asociada de Colciencias. Autora de artículos, capítulos de libro y libros. Ponente en eventos académicos en Colombia, Canadá, Estados Unidos, México, Ecuador.

Correo electrónico: nloaiza@uniquindio.edu.co

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Loaiza Villalba, N. (2018). Los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe (español-inglés) en términos de las escogencias discursivas y lingüísticas. *Lenguaje*, 46(2), 266-291. doi: 10.25100/lenguaje.v46i2.6583

291