



Segovia, Antioquia 1998
Fotografía, 2358 x 2914 pixeles

Producción argumentativa escrita —lengua materna— en contextos educativos bilingües y monolingües: grados 6º, 7º y 8º*1

Ph. D Angelmiro Galindo**

Lic. Lina María Moreno***

En esta investigación comparativa se comprobó la producción argumentativa escrita en lengua materna de alumnos bilingües (Grupo Experimental, GE) y monolingües (Grupo Control, GC) en 6º, 7º y 8º de secundaria, y la incidencia del grado escolar de la experiencia bilingüe sobre tal producción textual. Los resultados fueron, primero, únicamente en 7º y 8º, el GE superó al GC en tal producción y, segundo, los bilingües de mayor experiencia escolar sobrepasaron a los bilingües de menor experiencia en algunos aspectos de dicha producción. Se concluyó que la superioridad del GE sobre el GC en el texto argumentativo dependió de su avance en la escolaridad. Además, la experiencia escolar bilingüe modificó esta habilidad discursiva, según el criterio de evaluación involucrado y los grados escolares en comparación.

Palabras clave: educación bilingüe, argumentación escrita, modelo educativo de inmersión precoz parcial

In this comparative research project we observed the argumentative written production of bilingual (experimental group EG) and monolingual students (control group CG) in 6th, 7th and 8th grades in their mother tongue, as well as the influence that the bilingual students' school grade had on such written production. Results show that, firstly, just in 7th and 8th grades the written production of the EG surpassed that of the CG, and secondly, the bilingual students with more school experience surpassed those with less experience in certain aspects. It was concluded that the advantage of the EG over the CG in argumentative written production related to the students' level of school experience. Moreover, the bilingual school experience modified this discursive skill according to the method of evaluation employed and the school grades compared.

Key words: bilingual education, argumentative written production, educational model of early partial immersion

Dans cette recherche comparative, on a vérifié la production argumentative écrite en LM des bilingues (groupe expérimental GE) et monolingues (groupe contrôle GC) en 6e, 7e et 8e du secondaire et l'incidence de l'année scolaire de l'expérience bilingue sur une telle production textuelle. Nous

* Recibido: 16-11-2007/Aceptado: 11-02-2008

1 El presente artículo es el producto de una investigación dentro del programa de doctorado de Lingüística Aplicada de la Universidad de Barcelona, concretamente en el marco de la asignatura “Transfer in Foreign Language Acquisition”. Dicha investigación se llevó a cabo durante el año 2007.

avons constaté tout d'abord que la maîtrise du texte argumentatif du GE était supérieure à celle du GC seulement en 7e et 8e . Ensuite, ce sont les bilingues ayant une plus grande expérience scolaire qui ont eu de meilleures performances que ceux en ayant une moindre, et ce concernant plusieurs aspects de cette production textuelle. Nous avons pu conclure que la supériorité du GE sur le GC dans la performance du texte argumentatif dépendait du niveau scolaire et, que l'année scolaire de l'expérience bilingue modifiait cette habileté discursive selon le critère d'évaluation en question ainsi que les années scolaires en comparaison.

Mots clés: éducation bilingue, argumentation écrite, modèle d'immersion précoce partielle

1. INTRODUCCIÓN

En psicolingüística y sociolingüística, entre otras disciplinas relativas al sujeto y al uso que éste hace del lenguaje, ha existido interés por examinar las diferencias y semejanzas entre el sujeto bilingüe y el monolingüe. En la presente investigación, de la que aquí se informa, sus diferencias y similitudes son examinadas a partir de la producción escrita en lengua materna (LM).

Tradicionalmente, la evaluación de la producción escrita en LM en alumnos bilingües se ha realizado por medio de la escritura de textos narrativos. De manera global se ha concluido que durante el primero y segundo grados de primaria, o sea, entre los seis y siete años de edad, los alumnos bilingües en contextos de educación bilingüe, en particular, en inmersión en Canadá, alcanzan una producción de textos narrativos escritos en LM inferior a la de sus homólogos escolarizados en contextos educativos convencionales o monolingües (Swain, 1987; Swain y Lapkin, 1982). No obstante, esta inferioridad es transitoria, pues la producción escrita en LM de los alumnos bilingües en inmersión es igual a la de los monolingües, a partir del año en que la LM es introducida en el currículo escolar, normalmente, en el segundo o tercer grado de primaria; es decir, desde los siete u ocho años de edad (Lapkin, 1982). Los investigadores en bilingüismo canadienses concluyeron que, en el último grado del ciclo de primaria (grado 6° —once años de edad), los alumnos bilingües en inmersión logran una producción escrita en LM de textos narrativos igual, e incluso, superior a la de sus homólogos monolingües (Lapkin, 1982; Lambert *et al.*, 1993; Turnbull, Lapkin y Hart, 2001).

Por otro lado, en psicolingüística se ha observado que el bilingüismo incide positivamente en el desarrollo del lenguaje escrito (Vigotsky, 1962; Bialystok, 1986; Bialystok y Majumder, 1998). Ahora bien, si a los once años de edad (grado 6°), los alumnos bilingües en contexto de educación bilingüe alcanzan un nivel de producción narrativa escrita en LM igual o superior al de sus homólogos monolingües en contexto educativo convencional, es de esperarse que, a esta misma edad y nivel escolar, los alumnos bilingües tengan el mismo rendimiento en la producción escrita en LM de otra tipología textual: la argumentativa.

La anterior suposición se fundamenta en dos hechos: 1) la capacidad para escribir textos de naturaleza argumentativa se manifiesta, aproximadamente, desde el grado 4° de escolaridad —nueve años de edad— y evoluciona con la edad (Brassart, 1988; Cevallos, Correa y Batista, 2002); y, 2) en la tradición escolar actual, el texto argumentativo ocupa un lugar importante: en Francia, su estudio se inicia desde el grado 3° de primaria (Brassart, 1996); en Colombia, algunos textos de enseñanza del español lo recomiendan desde el grado 5° de primaria.²

Sin embargo, lo precedente resulta insuficiente para generalizar que a los once años de edad (grado 6° de escolaridad), los alumnos bilingües, en comparación con sus homólogos monolingües, sean igualmente competentes, e incluso superiores, en la producción argumentativa escrita en LM. En Colombia, Galindo (2002) concluyó que los alumnos bilingües de once años de edad, en inmersión precoz parcial, al terminar el grado 6° de secundaria, no superaban a sus homólogos en contexto de educación convencional en la producción de textos argumentativos escritos en LM. Además, el autor sugiere no tomar estos datos de manera universal, debido al número reducido de alumnos bilingües que participaron en su estudio comparativo (n = 44). De ahí la necesidad de otros estudios comparativos que repliquen los resultados de Galindo y que, además, comprueben la producción argumentativa escrita en LM de alumnos bilingües de grados escolares superiores al 6°, por ejemplo: grados 7° y 8°.

Por lo demás, el grado escolar de la experiencia bilingüe es una variable que modifica la realización de pruebas de uso del lenguaje. Concretamente, los alumnos bilingües de mayor grado escolar son más competentes que sus homólogos bilingües de menor grado escolar, en la resolución de problemas relativos a la reflexión y la manipulación del componente sintáctico de la lengua: habilidad metasintáctica (Bialystok, 1986; 1988; Bialystok y Majumder, 1998; Cromdal, 1999; Myers-Scotton, 2006). Así, aceptando la producción escrita como un problema relativo al uso del lenguaje, resulta lógico suponer que la producción argumentativa escrita en LM, de alumnos bilingües de mayor grado escolar, sea superior a la de sus homólogos bilingües de menor grado escolar.

2 Véase, entre otros, Norma (2005).

En síntesis: 1) aún no se ha investigado lo suficiente acerca de la producción argumentativa escrita en LM de alumnos bilingües y monolingües de grado 6°; 2) en la actualidad, falta por investigar el rendimiento en tal producción textual de alumnos bilingües y monolingües de grados superiores al 6°, por ejemplo: 7° y 8°; y 3) aún no se ha investigado el rendimiento en producción argumentativa escrita en LM de alumnos bilingües de grado 8° en comparación con sus homólogos bilingües de grados 7° y 6°.

2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivo general

Contribuir al avance experimental relacionado con: 1) la producción argumentativa escrita en LM, de alumnos bilingües y monolingües de grados 6°, 7° y 8°; y 2) la incidencia de la experiencia escolar bilingüe sobre tal habilidad discursiva.

2.2. Objetivos específicos

1. Comparar la producción argumentativa escrita en LM, de alumnos bilingües de grados 6°, 7° y 8°, en contextos de educación bilingüe, con la de sus homólogos monolingües de los mismos grados en contexto educativo convencional.
2. Comprobar la incidencia del grado escolar de la experiencia bilingüe sobre la producción argumentativa escrita en LM (alumnos bilingües de 8° vs alumnos bilingües de 7° y 6°).

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Bilingüismo

El monolingüismo está hoy en declive, aun en Estados Unidos de América, en donde existe el movimiento político “English-only movement”, cuyo objetivo consiste en lograr que el idioma inglés sea de uso cotidiano (Graddol, 2006). Además, en el tejido sociopolítico universal, el ser bilingüe es la norma: tres cuartas partes de los habitantes del planeta son bilingües (Skutnabb-Kangas, 1994; Duverger, 1995).

Pero, ¿qué es el bilingüismo?

El bilingüismo ha sido objeto de estudio de distintas disciplinas. En lingüística, las definiciones de “bilingüismo” se ubican en un continuo semántico que va desde las concepciones maximalistas, pasando por las intermedias, hasta llegar a las minimalistas.

Desde una concepción maximalista, Bloomfield define el bilingüismo como: “la posesión de una competencia de hablante nativo en dos lenguas” (1935: 35).

Desde una perspectiva minimalista, Macnamara propone que:

[...] un bilingüe es aquella persona que posee una competencia mínima en una lengua distinta a su LM, en cualquiera de las siguientes habilidades lingüísticas: comprender, hablar, leer o escribir (1967: 24).

Entre las definiciones minimalistas y maximalistas se encuentran una gama de definiciones intermedias, las cuales conciben el bilingüismo como el uso alternado de dos o más lenguas que efectúa el sujeto (Weinreich, 1953; Mackey, 1962).

Hamers y Blanc reportan que “las anteriores definiciones presentan dificultades en su operacionalización, pues la noción de “competencia” es de difícil medición empírica”. Ciertamente, afirman Hamers y Blanc, Bloomfield no especificó lo que entiende por “la posesión de una competencia de locutor nativo”; Macnamara tampoco aclaró lo que significa “la posesión de una competencia mínima en L2”, ni Weinreich ni Mackey precisaron lo que se entiende por el “uso alternado de dos lenguas”. Más aún, según Hamers y Blanc, conceptualmente, las definiciones de Bloomfield y de Macnamara dejan un sinnúmero de preguntas sin respuestas, entre otras:

[...] ¿se puede excluir de la definición de bilingüe a quien posee una competencia elevada en L2, por no pasar por locutor nativo de esta L2, debido a su acento de extranjero? (Hamers y Blanc, 2000: 9).

En psicolingüística, el bilingüismo se refiere “al contacto de más de una lengua en el sujeto o en el grupo social” (Hamers y Blanc, 2000; Baker, 2001; Myers-Scotton, 2006).

En este artículo, el bilingüismo se estudia en el sujeto (bilingüismo individual), definido como: la capacidad que posee el sujeto para usar más de una lengua-cultura con fines comunicativos orales o escritos. En esta investigación, dicha capacidad del individuo se observó en un contexto educativo bilingüe particular: la inmersión precoz parcial.

3.2. Educación bilingüe y modelo educativo de inmersión precoz parcial

La educación bilingüe permite la adquisición de una lengua adicional (L2) a la LM. Hamers y Blanc la definen como:

El sistema educativo en el cual, en un momento dado y en proporciones variables de tiempo, simultánea o consecutivamente, la instrucción es planeada e impartida en al menos dos lenguas (2000: 321).

Adicionalmente, en un modelo educativo de inmersión precoz parcial, la instrucción es planeada e impartida, desde el preescolar, en un 50% en la LM del alumno y en el 50% restante en la L2 (Baker, 2001). En este estudio se evaluó el desempeño del sujeto bilingüe en relación con su producción argumentativa escrita en español (LM).

3.3. Argumentación escrita

Este tipo de discurso ha sido objeto de estudio de distintos investigadores. Perelman y Olbrechts-Tyteca consideran que para definir la argumentación es necesario distinguirla de la demostración. Para ellos, *demostrar* “consiste fundamentalmente en probar la certeza de una proposición”; mientras que *argumentar* “se define como la búsqueda de la adhesión de un auditorio a una tesis expuesta a través de la selección de argumentos” (1958/1992: 38). Toulmin sostiene, al igual que Perelman y Olbrechts-Tyteca, que la argumentación es “defender una tesis mediante la presentación de uno o varios argumentos” (1993: 46). Por su parte, Zubiría reporta que “quien argumenta, sustenta, justifica o apoya una idea; y para hacerlo, deberá encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen su idea” (2006: 106).

Por otro lado, según Toulmin, un argumento se define como: “el tipo de hecho(s) utilizado(s) por el sujeto argumentador para justificar su posición defendida”

(1993: 65). Al mismo tiempo, la función principal de un argumento, como lo sostiene Zubiría, es: “sustentar o darle soporte a la idea defendida” (2006: 45).

En consecuencia, la argumentación escrita se considera aquí como una actividad de uso del lenguaje, efectuada por un sujeto argumentador, para convencer al interlocutor de la justeza de la tesis defendida, por medio de la presentación de uno o varios argumentos. Así mismo, el valor argumentativo de la tesis defendida depende de la relación lógica existente entre ésta y los argumentos seleccionados y, además, de la relación lógica entre éstos. Entonces, la selección del argumento que sustenta la idea defendida obliga, al sujeto argumentador, a ejercer un control deliberado y permanente de su atención. En caso contrario, los argumentos seleccionados se convertirían en una simple exposición o listado de hechos, y la idea defendida no pasaría de ser la exposición de una simple opinión.

La argumentación del sujeto bilingüe en contexto educativo bilingüe por inmersión precoz parcial se evalúo por medio de la producción escrita en LM de textos de tal naturaleza. Las medidas de evaluación del texto argumentativo escrito, utilizadas en la investigación en curso, se definen a continuación.

3.4. Definición de las medidas de evaluación de la producción argumentativa escrita en LM

Las medidas de evaluación del texto argumentativo escrito en LM están teóricamente sustentadas en la concepción de la argumentación escrita, desarrollada en el aparte 3.3. Estas medidas son las siguientes:

1. Naturaleza argumentativa: comprobar si el texto escrito contiene una idea a justificar y si tal idea está sustentada con uno o varios argumentos.
2. Número de argumentos desarrollados para justificar la posición defendida: contar el número de argumentos desarrollados en pro de la posición defendida.
3. Pertinencia de los argumentos desarrollados: determinar si cada argumento justifica realmente la posición defendida.
4. Número de conectores utilizados: contar el número de conectores empleados en el texto argumentativo.
5. Función argumentativa de los conectores: determinar si éstos están correctamente utilizados.

4. METODOLOGÍA

4.1. Aspectos contextuales de la investigación

Esta investigación se realizó con alumnos hispanohablantes colombianos en contexto educativo bilingüe, según el modelo de inmersión precoz parcial en español-francés — grupo experimental (GE)—, y en contexto educativo convencional —grupo control (GC). Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del primer sistema educativo, sus generalidades se resumen como sigue:

1. Iniciación de los alumnos al preescolar siendo, generalmente, monolingües en español.
2. Adicionamiento de la lengua francesa (L2) al sistema lingüístico del estudiante, como instrumento de comunicación, instrucción, razonamiento y desarrollo del pensamiento crítico.
3. Formación bicultural colombo-francesa de los alumnos.
4. Instrucción en las dos lenguas en proporciones iguales de tiempo (50% para cada una), desde el preescolar hasta el grado 3° de primaria.
5. Instrucción al 100% en L2, a partir del grado 4° de primaria.

Las generalidades de la institución de educación convencional, según su PEI, se sintetizan así:

1. Los alumnos inician el preescolar siendo, totalmente, monolingües en español.
2. La enseñanza del inglés como lengua extranjera tiene una intensidad horaria semanal de 3 horas en el preescolar y en la primaria, mientras que en la secundaria, su intensidad horaria se incrementa en una hora.

Por último, de las generalidades de la introducción de la producción argumentativa escrita en LM en ambas instituciones, se resalta lo siguiente: por un lado, en estas instituciones educativas se introduce explícitamente el texto argumentativo escrito en LM al iniciar el segundo semestre académico del grado 6°. Por otro, en los grados 7° y 8°, el estudio explícito del texto argumentativo aumenta en ambos contextos educativos, de tal manera que puedan “argumentar conscientemente en forma oral y escrita” (Ministerio de Educación de Colombia, 1996).

4.2. Muestra poblacional

La muestra poblacional la conformaron alumnos colombianos hispanohablantes en contexto escolar bilingüe por inmersión precoz parcial en español-francés (GE) y en contexto escolar convencional (GC). El GE lo constituyeron 198 (84 en 6º; 64 en 7º y 50 en 8º) y 221 el GC (91 en 6º; 70 en 7º y 60 en 8º).

4.3. Instrumentos de control de la muestra poblacional

El apareamiento de la muestra poblacional se logró mediante la aplicación de dos instrumentos de control: *Cuestionario de Información General Versión Alumnos Bilingües* y *Cuestionario de Información General Versión Alumnos Monolingües*.³ La aplicación de la primera versión permitió eliminar del GE los siguientes sujetos: 1) quienes ya poseían un cierto estado de bilingüismo al iniciar el preescolar o el primer grado de primaria; 2) quienes no hubieran realizado toda la educación primaria en el colegio bilingüe, y 3) quienes hubieran recibido cualquier tipo de entrenamiento en escritura en LM fuera del colegio. Por su parte, la aplicación de la segunda versión del cuestionario permitió eliminar del GC los siguientes sujetos: 1) quienes no fueran totalmente monolingües al iniciar la escolaridad (preescolar o primer grado de primaria); 2) quienes no hubieran cursado toda la educación básica en el colegio monolingüe; 3) quienes hubieran o estuvieran aprendiendo una L2 fuera del colegio, y 4) los que hubieran o estuvieran recibiendo algún tipo de entrenamiento en escritura en LM, adicional al recibido en el colegio.

4.4. Prueba de producción argumentativa escrita en español LM

La prueba escrita en español LM de textos argumentativos, debidamente verificada en un grupo piloto, se elaboró según el modelo experimental de Dolz (1995), consistente en exponer los sujetos a un estímulo particular de escritura, para que tomen una posición y la sustenten con un número libre de argumentos. Dicho estímulo se presenta a continuación.

Supongamos que el rector de tu colegio decide que es necesario realizar algunas actividades para lograr una mejor integración de los alumnos de los grados 6º,

3 La validez de contenido de estos instrumentos fue verificada por Galindo (2002).

7° y 8°. Al rector le gustaría realizar una jornada deportiva (por ejemplo: un partido de fútbol, una carrera de bicicleta, un minitorneo de baloncesto, etc.) o una jornada artística (por ejemplo: un concurso de canto, un concurso de poesía, una exposición de pintura juvenil, un concurso de baile de la región, etc.). Lamentablemente, el rector no sabe cuál tipo de jornada escoger. Razón por la cual, decide realizar un concurso de escritura de proyectos de integración comunitaria de alumnos. En este concurso participan los alumnos de los grados en mención. El objetivo de este concurso es el de escoger la mejor propuesta de integración. Para participar en dicho concurso y tener grandes posibilidades de ganarlo, tú debes escoger un solo tipo de jornada de integración y, además, escribir un texto en el cual des razones que justifiquen la realización del tipo de jornada que escogiste. Ten también en cuenta que, para justificar tu propuesta de integración, tú puedes escoger el número de razones que creas necesario (una, dos, tres, cuatro, etc.). No olvides, por último, que se trata de escribir un texto para convencer al rector de que, de todas las propuestas presentadas por tus compañeros, la tuya es la más importante y que, por lo tanto, merece ser realizada. De esta manera, tú serás el único ganador del concurso.

Las medidas de evaluación de esta prueba son definidas en el aparte 3.4.

4.5. Procedimiento

En primera instancia, se identificó una variable independiente (educación bilingüe en contexto escolar de inmersión vs educación convencional) y una variable dependiente (la producción argumentativa escrita en LM). La variable independiente se hizo variar en dos grados (presencia-ausencia) y, luego, en tres grados, según el grado escolar de la experiencia bilingüe: 6°, 7° y 8°.

En segunda instancia, la evaluación de las pruebas de producción escrita en LM de textos argumentativos del GE y del GC, fue realizada por dos evaluadores independientes y externos a la investigación, entrenados en un estudio piloto sobre el uso de las medidas de evaluación de tal prueba.

En tercera instancia, el proceso de evaluación de las pruebas siguió las siguientes etapas:

1. Uso de la medida de evaluación “Naturaleza argumentativa”. Por medio de la evaluación global, el evaluador consideraba un texto como argumenta-

tivo —asignándole un (1) punto— a condición de contener la exposición de una idea a justificar y el desarrollo de uno o varios argumentos en pro de la idea defendida. Si el texto evaluado no contenía estos dos requisitos, el evaluador lo consideraba como texto no argumentativo —asignándole cero (0) puntos.

2. Uso de la medida de evaluación “Número de argumentos desarrollados para justificar la posición defendida”. En los textos argumentativos resultantes en la fase anterior, el evaluador identificó cada argumento principal, inscribiéndole una A y numerándola en orden ascendente. Del mismo modo, al identificar uno o varios argumentos dependientes del argumento principal, los denominaba “argumentos dependientes” (AD), numerándolos en orden ascendente: AD1, AD2, etc. Posteriormente, el evaluador totalizaba los A en función de su naturaleza: principal o dependiente.
3. Uso de la medida de evaluación “Pertinencia de los argumentos desarrollados”. Por medio de una evaluación local, el evaluador verificó si los A identificados sustentaban o no la idea defendida en el texto escrito. Si el argumento identificado justificaba la idea defendida, se le consideraba argumento pertinente (AP); si, por el contrario, dicho argumento no cumplía con tal función, se le consideraba como argumento no pertinente (ANP). Así mismo, la evaluación de los AD se hizo en función del argumento principal del cual dependían, utilizando el mismo procedimiento. Los evaluadores totalizaban, luego, los argumentos según su naturaleza: AP o ANP.
4. Uso de la medida de evaluación “Número de conectores utilizados”. En esta etapa, el evaluador identificó los conectores que el estudiante utilizó en su texto para unir el (los) argumento(s) pertinente(s) a la posición defendida, o para unir entre sí los argumentos desarrollados. Cada vez que la unión de un argumento a la posición defendida, o la unión de un argumento con otro se efectuó por medio de la utilización de un conector, los evaluadores lo identificaban con el símbolo “C” si no había ningún conector utilizado, los evaluadores inscribían el símbolo “C”?. Los evaluadores procedían, luego, a totalizar el número de conectores identificados en el texto.
5. Uso de la medida de evaluación “Función argumentativa de los conectores”. Mediante una evaluación local, los evaluadores determinaban si cada C identificado en la etapa anterior cumplía o no su función argumentativa en el texto. Si la cumplía, el evaluador lo clasificaba como conector argumentativo (CA); si no la cumplía, éste lo clasificaba en la categoría de conector no

argumentativo (Cna). Los evaluadores totalizaban, después, cada categoría de C identificada.

5. RESULTADOS

Se presentan, primero, los datos de la producción argumentativa escrita en LM de los grados 6º, 7º y 8º del GE y GC y, segundo, los correspondientes a la incidencia del grado escolar de la experiencia bilingüe sobre tal producción textual. Así mismo, los resultados se muestran en forma de tablas, numeradas en orden ascendente, las cuales contienen la estadística descriptiva —número de sujetos por grupo (n), media y desviación estándar (s)— e inferencial, con un nivel de significancia (p) igual a 005.

5.1. Producción argumentativa escrita en español LM de los grados 6º, 7º y 8º del GE y GC (Objetivo específico de investigación 1)

En esta etapa, se comparó la producción argumentativa escrita en español LM de alumnos bilingües y monolingües de grados 6º, 7º y 8º, considerando las medidas de evaluación de tal producción textual descritas en la sección 2.4 (véase tabla 1).

Tabla 1. Distribución y comparación de frecuencias (absolutas y relativas) de la medida de evaluación “Naturaleza argumentativa”. Grados 6º, 7º y 8º del GE y GC.

Grado escolar	Grupo	n	Textos de naturaleza argumentativa		Prueba de Chi Cuadrado (χ^2)		
			Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)	Valor estadístico	GL	P
6º	GE	84	69	82,14	0,25	1	0,61
	GC	91	72	79,12			
7º	GE	45	42	93,33	4,8	1	0,03
	GC	48	37	77,08			
8º	GE	50	46	92,00	2,47	1	0,12
	GC	60	49	81,66			

Lo anterior revela que el GE y el GC, en los grados 6° y 8°, no se diferencian en cuanto a la proporción de textos argumentativos escritos en LM. También se observa que, en 7°, el GE supera al GC, en cuanto a la proporción de textos argumentativos. Los resultados correspondientes al grado 6° van en la misma dirección de los obtenidos por Galindo (2002), quien concluyó que los alumnos bilingües, al finalizar el grado 6° en inmersión precoz parcial, no se diferenciaban de sus homólogos monolingües en el dominio del texto argumentativo escrito en LM.

Sin embargo, los datos del GE en 8° son sorprendentes, pues su proporción de textos argumentativos no supera a la del GC, lo que sí ocurrió en 7°. Este dato podría sugerir que el GE en 8° siguió un proceso de desarrollo de la competencia argumentativa escrita diferente al del GE en 7°, o que, por lo demás, el GC en 8° siguió un proceso de desarrollo de esta competencia más explícito que el del GE. De todas maneras, era de esperarse que, en 8°, el GE fuera superior al GC, dado que en 7° sí lo superó.

A continuación, en la tabla 2 se presentan los resultados del grado 6° del GE y GC en las medidas de evaluación “Número de argumentos desarrollados”, “Número de argumentos pertinentes”, “Número de conectores identificados” y “Función argumentativa de los conectores”.

Tabla 2. Presentación y comparación de promedios obtenidos por el GE y GC del grado 6° en las medidas de evaluación del texto argumentativo

Medidas de evaluación	Grupo	n	Media	s	Prueba de Kruskal-Wallis	
					Valor estadístico	P
Número de argumentos desarrollados	GE	69	1,14	1,47	30,26	3,79E-8
	GC	72	2,25	1,23		
Número de argumentos pertinentes	GE	69	2,11	1,08	0,37	0,54
	GC	72	1,97	0,99		
Número de conectores identificados	GE	69	1,89	0,92	0,41	0,59
	GC	72	1,89	0,95		
Función argumentativa de los conectores	GE	69	0,96	1,17	25,36	4,74E-7
	GC	72	1,81	0,95		

La tabla 2 revela que el GE no superó al GC en ninguna de las medidas de evaluación del texto argumentativo escrito. Por su parte, el GC obtuvo promedios superiores al GE en las medidas de evaluación “Número de argumentos desarrollados” y “Función argumentativa de los conectores”.

Como se demostró en la tabla 1, ambos grupos están en el mismo nivel de desarrollo de la estructura general del texto argumentativo escrito. Sin embargo, al comparar los grupos en cuanto al dominio de las especificidades de un texto argumentativo escrito se encontró que el GC es más competente que el GE (véase tabla 2). Esto sugiere que los alumnos bilingües en grado 6° aún no han acumulado una experiencia bilingüe lo suficientemente amplia para superar a sus homólogos monolingües en el dominio del texto argumentativo escrito.

En la tabla 3 se muestran los resultados del GE y GC del grado 7° en las medidas de evaluación del texto argumentativo.

Tabla 3. Presentación y comparación de promedios obtenidos por el GE y GC del grado 7° en las medidas de evaluación del texto argumentativo

Medidas de evaluación	Grupo	n	Media	s	Prueba de Kruskal-Wallis	
					Valor estadístico	P
Número de argumentos desarrollados	GE	42	1,92	0,86	7,05	0,007
	GC	37	1,43	0,55		
Número de argumentos pertinentes	GE	42	1,76	0,87	2,48	0,19
	GC	37	1,43	0,55		
Número de conectores identificados	GE	42	1,66	0,99	2,01	0,16
	GC	37	1,35	0,58		
Función argumentativa de los conectores	GE	42	1,66	0,99	4,88	0,02
	GC	37	1,19	0,51		

En la anterior comparación se observa que el GE es superior al GC, únicamente en las medidas de evaluación “Número de argumentos desarrollados” y “Función argumentativa de los conectores”.

Entonces, en 7º, el GE acumuló una experiencia bilingüe lo suficientemente amplia para superar al GC, lo que no sucedió en 6º. En 7º, el GE no sólo demuestra un dominio superior al GC en el desarrollo de la estructura general del texto argumentativo escrito (véase tabla 1), sino también en los dos componentes en los cuales obtuvo promedios inferiores el grado 6º. En tal sentido, la experiencia bilingüe del GE incrementa en relación con la experiencia escolar.

Por último, en la tabla 4 se presentan los resultados del GE y GC del grado 8º, obtenidos en las medidas de evaluación del texto argumentativo.

Tabla 4. Presentación y comparación de promedios obtenidos por el GE y GC del grado 8º en las medidas de evaluación del texto argumentativo

Medidas de evaluación	Grupo	n	Media	s	Prueba de Kruskal-Wallis	
					Valor estadístico	P
Número de argumentos desarrollados	GE	46	2,26	0,95	36,61	1,44E-9
	GC	49	1,20	0,47		
Número de argumentos pertinentes	GE	46	2,27	0,84	36,67	1,39E-9
	GC	49	1,20	0,47		
Número de conectores identificados	GE	46	1,69	0,69	23,66	0,001
	GC	49	1,10	0,35		
Función argumentativa de los conectores	GE	46	1,69	0,69	23,66	0,001
	GC	49	1,10	0,35		

Lo anterior revela que el grado 8º del GE es superior al grado 8º del GC en todas las medidas de evaluación del texto argumentativo. Sin embargo, conviene recordar que en 8º, el GE obtuvo una proporción de textos argumentativos escritos que no difería de la del GC (véase tabla 1). Parece, entonces, que la experiencia bilingüe del GE en 8º repercute positivamente en el dominio de los aspectos específicos del texto argumentativo escrito, mas no en el dominio de su estructura general.

5.2. Incidencia del grado escolar de la experiencia bilingüe sobre la producción argumentativa escrita en LM (Objetivo específico de investigación 2)

En este caso, la intención era averiguar si existía una diferencia entre los alumnos bilingües de mayor experiencia escolar y sus homólogos bilingües de menor experiencia escolar, en las medidas de evaluación del texto argumentativo escrito definidas en la sección 3.4 (véase tabla 5).

Tabla 5. Distribución y comparación de frecuencias (absolutas y relativas) a través del valor estadístico de χ^2 , correspondientes a la medida “Naturaleza del texto argumentativo”, según el grado escolar de la experiencia bilingüe

Grado escolar de la experiencia bilingüe	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)	Valor estadístico de χ^2	P
6°	69	82,14	4,59	0,18
7°	42	93,33		
8°	46	92,00		

Entonces, no existe diferencia entre los grados bilingües de 6°, 7° y 8° en cuanto a la medida de evaluación “Naturaleza argumentativa”. Este hallazgo sorprende, pues si, en 7°, el GE superó al GC en esta medida de evaluación (véase tabla 1), era de esperarse que su experiencia bilingüe acumulada le sirviera para diferenciarse, por lo menos del GE en grado 6°.

A continuación, en las tablas 6 a 9, se presentan los resultados de las otras medidas.

Los alumnos bilingües de grados 8° y 7° son superiores a sus homólogos bilingües de 6° en la medida de evaluación “Número de argumentos desarrollados”. Estos datos podrían indicar que la experiencia escolar bilingüe incide positivamente en esta medida de evaluación, pero no en el dominio de la estructura general del texto argumentativo escrito (véase tabla 5).

Tabla 6. Presentación y comparación de promedios en la medida “Número de argumentos desarrollados”, según el grado escolar de la experiencia bilingüe

Grado escolar de la experiencia bilingüe	Estadística descriptiva		Prueba estadística Kruskal-Wallis	
	Media	s	Valor estadístico de la prueba	P
6°	1,14	1,47	33,59	5,08E-8
7°	1,92	0,86		
8°	2,26	0,95		

Tabla 7. Presentación y comparación de promedios en la medida “Número de argumentos pertinentes”, según el grado escolar de la experiencia bilingüe

Grado escolar de la experiencia bilingüe	Estadística descriptiva		Prueba estadística Kruskal-Wallis	
	Media	s	Valor estadístico de la prueba	P
6°	2,11	1,08	6,29	0,048
7°	1,76	0,87		
8°	2,27	0,84		

Lo anterior revela que los alumnos bilingües de los grados 6° y 8° son superiores a los alumnos bilingües del 7° en el “Número de argumentos pertinentes” identificados en los textos argumentativos escritos en LM. Este hallazgo podría sugerir que, en 7°, los alumnos bilingües tienen aún que realizar un trabajo particular del dominio de argumentos pertinentes.

Tabla 8. Presentación y comparación de promedios en la medida “Conectores identificados”, según el grado escolar de la experiencia bilingüe

Grado escolar de la experiencia bilingüe	Estadística descriptiva		Prueba estadística Kruskal-Wallis	
	Media	s	Valor estadístico de la prueba	P
6°	1,89	0,92	2,40	0,39
7°	1,66	0,99		
8°	1,69	0,69		

Entonces, el grado escolar de la experiencia bilingüe no modifica la actuación de los sujetos bilingües de grados 6º, 7º y 8º en esta medida de evaluación. Esta constatación podría revelar que los bilingües tienen un inventario de conectores equivalente en estos tres grados escolares.

Tabla 9. Presentación y comparación de promedios en la medida “Función argumentativa de los conectores”, según el grado escolar de la experiencia bilingüe

Grado escolar de la experiencia bilingüe	Estadística descriptiva		Prueba estadística Kruskal-Wallis	
	Media	s	Valor estadístico de la prueba	P
6º	0,96	1,17	24,39	0,005
7º	1,66	0,99		
8º	1,69	0,69		

La tabla 9 indica que los alumnos bilingües de grados 8º y 7º son superiores a sus homólogos bilingües de grado 6º en esta medida de evaluación. El grado escolar de la experiencia bilingüe incide positivamente en la habilidad de uso de conectores que unen de manera lógica los argumentos desarrollados. Esto podría ser una consecuencia del adiconamiento de la segunda lengua (el francés) al sistema lingüístico del alumno, como un instrumento, entre otros, de “desarrollo del pensamiento crítico” (véase la sección 4.1).

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

6.1. Discusión de resultados de la producción argumentativa escrita en LM de los grados 6º, 7º y 8º del GE y GC

En este estudio, se encontró que en el grado 6º, los alumnos bilingües (GE) no superaron a sus homólogos monolingües (GC) en ninguna de las medidas de evaluación del texto argumentativo escrito en LM. Este resultado concuerda con los hallazgos de Galindo (2002). Así mismo, lo anterior difiere de los hallazgos de investigaciones acerca de la producción narrativa escrita en LM, los cuales revelan que, al finalizar el grado 6º, los alumnos bilingües superan a sus homólo-

gos monolingües en el dominio del texto narrativo escrito en LM (Lapkin, 1982; Lambert *et al.*, 1993; Turnbull Lapkin y Hart, 2001). Resulta lógico, entonces, suponer que la experiencia bilingüe acumulada por el GE en el grado 6° aún no le fue suficiente para superar al GC en el dominio del texto argumentativo escrito. De hecho, teóricamente se ha postulado que el texto argumentativo es más complejo que el narrativo (Golder, 1996; Thyryon, 1996).

En esta investigación, también se concluyó que, en los grados 7° y 8°, el GE fue más competente que el GC en el dominio del texto argumentativo escrito. Tales datos se explicarían como sigue: primero, en estos grados escolares, la superioridad de los bilingües sobre los monolingües en dicha habilidad textual sería consecuencia del tipo de instrucción en LM puesto en práctica en la institución bilingüe. Se recuerda que, hasta el grado 3° de primaria, en la institución bilingüe participante en la actual investigación, el 50% de la instrucción se efectúa en LM de los alumnos (español) y el 50% restante en la L2 (francés) —véase aparte 4.1—.

En efecto, una adecuada instrucción en LM promoverá un eficiente desarrollo de la suficiencia lingüística cognitiva académica, entendida, según Cummins como: “el dominio lingüístico necesario para el desarrollo académico y cognitivo” (1978: 56). Esto haría que las habilidades en la producción argumentativa escrita en LM se transfieran al desarrollo de esta misma competencia textual en L2 (Perregaux, 1994; Fitzgerald, 1995; Cummins, 2001; Laija-Rodríguez, Ocho y Parker, 2006).

Por último, en el PEI de la institución bilingüe participante en esta investigación, se encontró que ésta hace énfasis en el pensamiento crítico en la L2. Tal énfasis incidiría positivamente en el desarrollo consciente de la producción argumentativa escrita.

6.2. Discusión de resultados de la incidencia de la experiencia escolar bilingüe sobre la producción argumentativa escrita en LM

La experiencia escolar bilingüe incide positivamente en la producción argumentativa escrita en LM en función de las medidas de evaluación del texto

argumentativo. Concretamente, los sujetos bilingües de 8º y 7º alcanzaron promedios superiores a los de los sujetos bilingües de 6º en dos medidas de evaluación del texto argumentativo: “Número de argumentos desarrollados” y “Función argumentativa de los conectores”. En investigaciones anteriores se demostró que los alumnos bilingües de mayor experiencia escolar eran más competentes que los bilingües de menor grado escolar en la realización de pruebas de uso del lenguaje, en particular pruebas metasintácticas (Bialystok, 1986; 1988; Bialystok y Majumder, 1998; Cromdal, 1999). Podría suponerse que la habilidad metasintáctica acumulada por los sujetos bilingües de mayor experiencia escolar tendría efectos benéficos sobre el dominio de los anteriores elementos del texto argumentativo escrito, dado que el desarrollo de la capacidad de manipular y reflexionar de manera consciente acerca de los componentes sintácticos de la lengua fortalecería la habilidad lingüístico-discursiva requerida en la argumentación lógica de la defensa de una idea.

Sin embargo, lo anterior debe ser tomado con prudencia, ya que se observó que los sujetos bilingües de 8º, 7º y 6º no se diferenciaron entre sí en las medidas de evaluación “Naturaleza argumentativa” y “Conectores identificados”. Frente a tal constatación, se diría que el dominio de estos aspectos puntuales del discurso argumentativo escrito en estos grados escolares se encuentra, posiblemente, en el mismo nivel.

Para terminar, resulta sorprendente comprobar que los alumnos bilingües de 6º superaran a los bilingües de 7º en la medida de evaluación “Número de argumentos pertinentes”. Este hecho sería el efecto de un desarrollo académico y cognitivo en LM de los bilingües de 6º superior al de los de 7º, sobre todo, si se admite que las habilidades desarrolladas en la LM se transfieren a la L2 (Cummins, 1978; 2001).

7. CONCLUSIONES

7.1. Conclusiones relativas a la investigación

La investigación tuvo como objetivo general contribuir al avance experimental relacionado con: 1) la producción argumentativa escrita en LM de alumnos

bilingües y monolingües de grados 6º, 7º y 8º; y 2) la incidencia de la experiencia escolar bilingüe sobre tal habilidad discursiva.

En cuanto al primer aspecto, se demostró que en la medida en que el sujeto bilingüe avanza en los grados escolares del sistema educativo bilingüe por inmersión precoz parcial, su superioridad sobre su homólogo monolingüe en el dominio del texto argumentativo escrito en LM es más evidente. Ciertamente, fue en el grado 8º que los bilingües superaron a los monolingües en las cinco medidas de evaluación del texto argumentativo escrito.

Acerca del segundo aspecto, se notó que la incidencia de la experiencia escolar bilingüe sobre el dominio del texto argumentativo escrito no siguió el mismo esquema de la comparación de la producción escrita argumentativa en LM de los alumnos bilingües y monolingües de 6º, 7º y 8º. Tal incidencia dependió de la medida de evaluación involucrada y de los grados escolares de la experiencia bilingüe en comparación.

7.2. Impacto pedagógico

Esta investigación reveló que los alumnos bilingües (GE) y monolingües (GC) en grado 8º no alcanzaron un dominio total del texto argumentativo escrito en LM. Específicamente, en este grado, el número máximo de argumentos pertinentes se elevó a 4 en el GE y a 2 en el GC. Además, en ambos grupos se hallaron sujetos que desarrollaron un solo argumento pertinente. Así mismo, en este grado, el número máximo de conectores de función argumentativa acertada se elevó a 3 en el GE y a 2 en el GC. De igual forma, en el GE y en el GC se identificaron sujetos que usaron un solo conector de función argumentativa acertada.

De ahí la necesidad de motivar a los docentes de LM a que adopten una pedagogía del lenguaje escrito, con el fin de estimular en los alumnos el desarrollo de los componentes del texto argumentativo escrito. Tal pedagogía podría fundamentarse en actividades de lectura y escritura interactivas, relacionadas con temas de interés para los alumnos. En dicho enfoque, se concebiría al alumno como usuario del lenguaje y agente social. Se trata, entonces, de una pedagogía del lenguaje escrito, articulada con un enfoque centrado en la acción.

7.3. Proyección investigativa del estudio

En esta investigación se comprobó la incidencia del bilingüismo en contexto educativo bilingüe por inmersión precoz parcial sobre la competencia argumentativa escrita en LM en los grados 6º, 7º y 8º. La proyección investigativa del actual estudio podría ser la comprobación de la incidencia del bilingüismo desarrollado en otro tipo de inmersión, por ejemplo: *inmersión precoz total*. Tal propuesta de investigación permitiría comparar la competencia argumentativa escrita en LM de alumnos bilingües en 6º, 7º y 8º, según el tipo de inmersión, con la de sus homólogos monolingües de los mismos grados en contexto educativo convencional. Se podría, también, comprobar la incidencia del grado escolar de la experiencia bilingüe sobre esta habilidad textual en función del tipo de inmersión en el cual se desarrolla la experiencia bilingüe.

BIBLIOGRAFÍA

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- _, (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24 (4), 560-567.
- Bialystok, E. and Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19, 69-85.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen and Unwin.
- Brassart, D. (1996). Didactique de *l'argumentation écrite*: Approches psycho-cognitives. *Argumentation*, 10, 69-87.
- _, (1988). La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents. *European Journal of Psychology of Education*, 4 (1), 51-69.
- Cevallos, E., Correa, N. y Batista, L. (2002). Competencias argumentativas sobre el medio ambiente en primaria y secundaria. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 3 (1) 167-186.
- Cromdal, J. (1999). Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish-English bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 20, 1-20.
- Cummins, J. (1978). Cognitive factors associated with attainment of intermediate levels of bilingual skills. *The Modern Language Journal*, 31 (1-2), 3-12.
- _, (2001). Assessment and intervention with culturally and linguistically diverse learners. In S.R. Hurley & J.V. Tinajero (Eds.), *Literacy assessment of second language learners*. Boston: Allyn and Bacon.

- Dolz, J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives. Étude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 61, 137-169.
- Duverger, J. (1995). Repères et enjeux. *Revue Internationale d'Éducation, Enseignements bilingues*, 7, 29-44
- Fitzgerald, J. (1995). English-as-a-second-language learner's cognitive reading processes: A review of research in the United States. *Review of Educational Research*, 65 (2), 145-190.
- Galindo, A. (2002). Habilidadés métagrántaxiques et production de textes argumentatifs écrits en langue maternelle d'élèves en début de secondaire en immersion et en classe régulière. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada (non publiée).
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Graddol, D (2006). *English Next*. London: British Council.
- Hamers, J.F., et Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laija-Rodríguez, W., Ocho, S.H. & Parker, R. (2006). The crosslinguistic role of cognitive academia language proficiency on reading growth in Spanish and English. *Bilingual Research Journal*, 30 (1), 87-106.
- Lambert, W. E., Genesee, F., Holobow, N. and Chartrand, L. (1993). Bilingual education for majority English-speaking children. *European Journal of Psychology of Education*, 8 (1), 3-22.
- Lapkin, S. (1982). The English writing skills of French immersion pupils at grade five. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 39, 24-33.
- Mackey, W.F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*, 7, 51-85.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues*, 23, 58-77.
- Ministerio de Educación de Colombia (1996). *Indicadores de logros curriculares*. Bogotá: Ediciones FECODE.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices. An introduction to bilingualism*. Oxford: Blackell Publishing.
- Norma (2005). *Palabras de colores 5*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca (1958/1992). *Traité de l'argumentation* (5e éd.). Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern: Peter Lang.
- Skutnabb-Kangas, T. (1994). Mother tongue Maintenance: The debate. Linguistic Human Rights and minority education. *TESOL Quarterly*, 28 (3), 625-628.
- Swain, M. (1987). French immersion: Early, late or partial? *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 34 (3), 577-585.
- Swain, M. and Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Thyrión, F. (1996). *La dissertation. Du lieu commun au texte de réflexion personnelle*. Louvain-la-Neuve : «Entre Guillemets» Duculot.

Toulmin, S. (1993). *Les usages de l'argumentation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Turnbull, M., Lapkin, S. and Hart, D. (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics : Province-wide results from Ontario (1998-99). *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 58 (1), 9-26.

Vigotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA : MIT Press.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.

Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

LOS AUTORES

** Angelmiro Galindo es Ph.D. en Lingüística, con énfasis en Bilingüismo, de la Universidad Laval de Quebec, Canadá. Profesor de francés y de Seminario de Investigación en Lengua Extranjera, del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: angelmirogalindo@hotmail.com

*** Lina María Moreno es licenciada en Lenguas Modernas y profesora de francés del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: lmmoreno@uniquindio.edu.co

