

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO



TESIS

El modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E. San Francisco del distrito de Paucartambo, Pasco - 2018.

Para optar el grado académico de maestro en:

Liderazgo y Gestión Educativa

Autor: Lic. Flor del Rosario EUSEBIO LLIGUA

Asesor: Mg. Isabel A. DELZO CALDERÓN

Cerro de Pasco- Perú - 2018

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO



TESIS

El modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E. San Francisco del distrito de Paucartambo, Pasco - 2018.

Sustentado y aprobado ante los miembros del jurado:

**Dr. Tito Armando RIVERA ESPINOZA
PRESIDENTE**

**Mg. Marleni M. CARDENAS RIVAROLA
MIEMBRO**

**Mg. Julio César LAGOS HUERE
MIEMBRO**

A los docentes y estudiantes de la Institución
Educativa “SAN FRANCISCO” del Distrito
de Paucartambo, Pasco por permitirme en
contribuir al progreso educativo.

Índice	Pág.
<i>Acta de sustentación</i>	01
<i>Dedicatoria</i>	02
<i>Índice</i>	03
<i>Introducción</i>	06
<i>Resumen</i>	08
<i>Abstract</i>	09

PRIMERA PARTE: ASPECTOS TEÓRICOS

CAPITULO I

Planteamiento de la investigación

1.1. Identificación y planteamiento del problema	10
1.2. Delimitación de la investigación	15
1.3. Formulación del problema	15
1.3.1. General	15
1.3.2. Específicos	15
1.4. Formulación de objetivos	16
1.4.1. General	16
1.4.2. Específicos	16
1.5. Importancia y alcances de la investigación	16
1.6. Limitaciones de la investigación	19

CAPITULO II

Marco teórico

2.1. Antecedentes del estudio	20
2.2. Bases teóricas – científicas	27
2.2.1. El modelo del Toulmin (1958)	27
2.2.2. Modelo argumentativo de Toulmin	29
2.2.3. Aplicación del Modelo de Toulmin al análisis de un caso	40
2.2.4. Actividad cognitiva del Toulmin	45
2.2.5. Competencia de Producción de Textos	48

2.2.6. Competencia: Produce textos escritos	53
2.2.7. La comprensión lectora	55
2.2.8. Niveles de comprensión lectora.	56
2.3. Definición de términos básicos	60
2.4. Formulación de hipótesis	65
2.4.1. General	65
2.4.2. Específicos	66
2.5. Identificación de variables	66

CAPITULO III

Metodología y técnicas de investigación

3.1. Tipo de investigación	69
3.2. Métodos de investigación	69
3.3. Diseño de investigación	70
3.4. Población y muestra	71
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	72
3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	72
3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación	73

SEGUNDA PARTE: DEL TRABAJO DE CAMPO O PRÁCTICO

CAPITULO IV

Resultados y discusión

4.1. Descripción del trabajo de campo	77
4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados	78
4.2.1. Análisis e interpretación de la variable independiente	78
4.2.2. Presentación del esquema metodológico del modelo	80
4.2.3. Análisis e interpretación de la variable dependiente	81
4.3. Visualización de estadígrafos	83
4.4. Correlación de variables	84
4.5. Contrastación de hipótesis	86
<i>Conclusiones</i>	91

<i>Sugerencias</i>	92
<i>Bibliografía</i>	93
<i>Anexo</i>	97
1.- <i>Matriz de consistencia</i>	
2.- <i>Operacionalización de variables</i>	
3.- <i>Población y muestra</i>	
4.- <i>Lectura – Escritura</i>	
5.- <i>Cuestionario de la variable independiente</i>	
6.- <i>Cuestionario de la variable dependiente</i>	
7.- <i>Instrumento para evaluar el cuestionario</i>	
<i>Base de datos de los promedios</i>	
<i>Evidencias</i>	

Introducción

Señores miembros del jurado, a vuestra consideración el presente trabajo de investigación, intitulado *“El modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018”*, trata de un trabajo correlacional, que tiene como propósito encontrar una explicación eficaz a la relación que existe entre el modelo argumentativo Toulmin con el desarrollo de la competencia de producción de textos en el nivel secundario básico regular.

Constantemente encontramos sobre estrategias y técnicas comentarios de diferentes modelos y las apreciaciones positivas como negativas, de la misma manera encontramos contradicciones. Ambas situaciones nos motivan un panorama poco claro y definido que es necesario clarificar, sobre todo en el contexto educativo. Es así que se planteó el objetivo para: determinar la relación del modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco; que permita generar espacios para la construcción de conocimientos.

Con estos considerandos el presente trabajo de investigación tiene la siguiente estructura:

CAPÍTULO I: Planteamiento de la investigación; Está referido a la delimitación de la investigación; identificación, planteamiento y formulación del problema, que consta del problema general y los específicos; formulación de objetivos general y los específicos, la importancia y alcances de la investigación, como también las limitaciones.

CAPÍTULO II: Marco teórico; Incluye los antecedentes de la investigación, las bases teóricas científicas, la definición de términos básicos, el sistema de hipótesis con lo general y los específicos, así como el sistema de variables con independiente, dependiente e interviniente; de la misma forma la operacionalización de variables.

CAPÍTULO III: Metodología y técnicas de investigación; Incluye tipo, método y diseño de investigación; universo o población, la muestra con el que se trabajó; técnicas e instrumentos de recolección de datos; técnicas de procesamiento y análisis de datos, así como la selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación.

CAPÍTULO IV: Resultados y discusión; Que comprende el tratamiento la descripción del trabajo de campo; presentación, análisis e interpretación de resultados; presentación del esquema metodológico del modelo; la visualización de los estadígrafos; correlación de variables y la contrastación de hipótesis.

Finalmente, las conclusiones, recomendaciones, fuentes de información que incluye: bibliografía, información virtual y por último el anexo con los documentos de trabajo.

La autora.

Resumen

La presente investigación es de tipo básico, en los niveles descriptivo y explicativo; con el diseño correlacional; en su desarrollo la investigación empleó predominantemente el método científico, experimental de campo, documental y bibliográfico y con la muestra conformado por 10 estudiantes; que viene a ser el 21,28% de la población total, siendo estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la I.E. “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco; se estableció las variables de estudio para relacionarlo por medio de la operacionalización de variables anexo No. 02, sus dimensiones e indicadores.

Se concluye que existe una correlación significativa en el nivel 0,01 entre el modelo argumentativo de Toulmin con sus pasos bien diversificados y utilizados en el desarrollo de la competencia de producción de textos; porque la correlación es igual a 0,464 en la variable independiente y dependiente, según cuadro No. 06; además, porque Z_0 es mayor que Z_{α} , es decir 27,87 es mayor que 2,58 y se encuentra en la región de rechazo; por lo mismo x_1 es menor que x_2 , en términos numéricos 50 es menor que 76; por estos considerandos queda confirmada y válida la hipótesis planteada.

Palabra clave: modelo argumentativo de Toulmin y desarrollo de la competencia de producción de textos.

Abstract

The present investigation is of basic type, in the descriptive and explanatory levels; with the correlational design; in its development the research predominantly used the scientific, experimental field, documentary and bibliographic method and with the sample conformed by 10 students; that comes to be 21.28% of the total population, being students of the fifth grade of Secondary Education of the I.E. "San Francisco" of the District of Paucartambo, Pasco; the study variables were established to relate it by means of the operationalization of variables annex No. 02, its dimensions and indicators.

It is concluded that there is a significant correlation at the 0.01 level between the argumentative model of Toulmin with its well diversified steps and used in the development of the competence of text production; because the correlation is equal to 0.464 in the independent and dependent variable, according to table No. 06; in addition, because Z_0 is greater than Z_α , that is, 27.87 is greater than 2.58 and is in the rejection region; therefore x_1 is less than x_2 , in numerical terms 50 is less than 76; by these recitals the hypothesis is confirmed and valid.

Keyword: argumentative model of Toulmin and development of the competence of text production.

PRIMERA PARTE: ASPECTOS TEÓRICOS

CAPITULO I

Planteamiento de la investigación

1.1. Identificación y planteamiento del problema

Los problemas de redacción y producción de textos son muchos y varían de un nivel de formación a otro; sin embargo, hay algunos que se mantienen y permanecen en la práctica constante de la escritura.

Enumeremos algunos como ejemplo:

1. *Tenemos problemas de coherencia temática.* Se da al interior de una oración, un párrafo, una secuencia y en general de un texto, y entre el texto mismo y su contexto dejando de lado el hilo temático central de lo que se escribe o se quiere escribir. Existe una tendencia a la extensión. Se presentan párrafos extensos sin uso de, ni conceptos apropiados, ni signos de puntuación. Existen párrafos desenfocados y mal ubicados al interior de los textos: Aquí no se presenta relación entre la idea temática y el desarrollo del párrafo mismo.
2. *Mala sintaxis-morfología oracional y textual.* Con frecuencia, se presentan desordenes en la elaboración tanto de oraciones como de párrafos y en consecuencia estos hacen que el texto no se muestre correcto sintáctica y

morfológicamente. Tienen dificultades ortográficas al interior de diferentes palabras del español con los siguientes grafemas: B-V, C-S-Z-X, M-N, J-G, H, L-LL, R-RR, K-Q-C, Ñ-L, y en algunos casos muy extraños se repiten fenómenos que son básicamente orales, como la libre alternancia entre D, L y R, el cambio de la J iniciando palabra y viceversa.

3. *Tendencia a la síntesis y simplificación textual.* La brevedad al escribir es una constante, ya que muchos, por su escasez léxica y poco manejo temático que quedan sin qué decir por escrito e intentan engañar al lector cuando condensan las ideas y no las desarrollan al interior del texto.
4. *Puntuación confusa.* La puntuación es importante pues sirve para diferenciar las partes del párrafo y para relacionarlas; es decir, diferencia y relaciona; sin embargo, no se usa o se usa mal.
5. *Léxico inapropiado.* Cada tipo de texto exige un tipo de léxico. Por ejemplo, el lenguaje de los textos universitarios es distinto al de los artículos periodísticos de un suplemento deportivo o de un comics.
6. *Lenguaje discriminante.* Existen expresiones muy vinculadas a formas de discriminación política, racial o sexual que pueden molestar a los lectores, o bien pueden prestarse a malas interpretaciones.
7. *Lugares comunes.* Los lugares comunes son frases hechas, citas tan conocidas que se utilizan para cualquier ocasión y no ayudan a comprender aquello de lo que se escribe. Su simpleza suele aburrir al interlocutor culto y evitar trabajo intelectual al personaje del común.

8. *Desconocimiento de tipologías textuales y su elaboración.* Todos los elementos anteriores, muestran que el mal manejo de la ortografía de las palabras, la elaboración oracional, del párrafo mismo da como resultado la mala elaboración de resúmenes, comentario, reseñas, ensayos y artículos. De hecho se muestra también que desconocen el orden de desarrollo de un texto base.

Como se puede evidenciar, la enseñanza de la expresión escrita es uno de los elementos fundamentales del Área Curricular de Comunicación en Educación Básica Regular; y, también uno de los más difíciles.

Es por esto, que nuestra propuesta de proyecto de investigación: “El Modelo Argumentativo de Toulmin en el Desarrollo de la Competencia de Producción de Textos en estudiantes de Quinto Grado de Secundaria de la I.E. “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, 2018 cobra vital importancia, ya que nos permitirá analizar y reflexionar en torno al modelo argumentativo de Stephen Toulmin, uno de los más usados en ambientes universitarios en donde se practica la escritura profesional.

La argumentación es un proceso secuencial que permite inferir conclusiones a partir de ciertas premisas. Implica un movimiento comunicativo interactivo entre personas, grupo de personas e incluso entre la persona y el texto que se está generando, en especial, cuando se reconoce a la escritura como un acto textual consciente, que permite “elegir palabras con una selección reflexiva que dota a los pensamientos y a las palabras de nuevos recursos de discriminación” (Ong, 1987, p.105).

Argumentación implica razonamiento. Por ser un componente fundamental de la interacción humana, la competencia argumentativa, —definida como la habilidad para producir argumentos por ethos, por logos y por pathos (Rodríguez Bello, 1992-1994)—, ha sido apreciada en todas las culturas, sobre todo en Occidente, donde se considera un factor clave en el éxito político, laboral, comunitario, familiar. En el marco de los contextos académicos en los que se preserva, genera y difunde conocimiento a través de documentos escritos, la argumentación lógica es una condición intrínseca del discurso que le aporta solidez al escrito y prestigio personal al productor del texto.

La experiencia me ha permitido constatar que una de las fallas frecuentes en las producciones de los estudiantes es que no comunican con precisión y solidez la argumentación subyacente. Las mayores debilidades encontradas en las primeras versiones de las producciones escritas de los estudiantes, las cuales, obviamente, son devueltas para que se hagan las modificaciones ad hoc son, entre otras:

- a) Ausencia de una tesis específica, punto de vista o aserción que se define ante una audiencia (lector).
- b) Tendencia a sobre generalizar.
- c) Poca capacidad crítica a los referentes teóricos, los cuales son utilizados sin cuestionamiento alguno y muchas veces sin adaptarlo al contexto de la investigación que se realiza.
- d) Uso de fuentes secundarias, “referencia a un trabajo del cual se tiene conocimiento por medio de una referencia que hace otro autor” (UPEL, 2003).

e) Falta de relación entre las conclusiones y los datos manejados en el cuerpo del trabajo.

Es obvio que la presencia de uno o algunos de estos aspectos debilita la argumentación de un texto, le resta densidad conceptual y argumentativa (contenido convincente) al ponerse de manifiesto que no se conocen en profundidad los respaldos que sustentan los argumentos que se admiten, y se crea un vacío de información (falta de precisión) en el documento escrito. Los problemas confrontados por las producciones textuales referidas son un indicador de la poca competencia en producción de textos que tienen los estudiantes y algunos docentes, esto mismo sucede con la argumentación, un elemento de la competencia comunicativa, que se adquiere o en forma natural, o en contacto con discursos argumentativos o gracias a un método.

1.2. Delimitación de la investigación

Desde el mes de mayo del 2017 a octubre del 2018, en la Institución Educativa del nivel secundario “San Francisco”, distrito de Paucartambo, Provincia y Región de Pasco.

1.2.1.- Delimitación espacial: El trabajo de investigación se realizó con estudiantes Educación Secundaria de la I.E. “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018.

1.2.2.- Delimitación temporal: Para realizar la presente investigación se tiene como referencia el año académico 2018, comprendido desde los meses marzo a diciembre, con planificación desde mayo del año 2017.

1.2.3. Delimitación social: (Unidad de análisis)

Estudiantes del quinto grado de educación secundaria, observando las acciones metodológicas y didácticas en el proceso enseñanza aprendizaje.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. General

¿Cuáles son los pasos del modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018?

1.3.2. Específicos

¿Cómo es aplicado el modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes en tratamiento?

¿Cuáles son las capacidades para el desarrollo de la competencia de producción de textos por medio del modelo argumentativo de Toulmin para los estudiantes en estudio?

1.4 Formulación de objetivos

1.4.1 General

Determinar los pasos del modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018.

1.4.2 Específicos

Precisar la aplicación del modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes en tratamiento.

Describir las capacidades para el desarrollo de la competencia de producción de textos por medio del modelo argumentativo de Toulmin para los estudiantes en estudio.

1.5 Importancia y alcances de la investigación

Esta propuesta es importante, pues tiene como objetivo, como dijimos arriba, analizar y reflexionar en torno al modelo argumentativo de Stephen Toulmin, uno de los más usados en ambientes universitarios en donde se practica la escritura profesional. Asimismo, permitirá analizar y ejemplificar los pasos o categorías considerados en el modelo. Se propondrán indicadores para evaluar sus relaciones y realizaciones en discursos sociales y, específicamente, en el marco de un texto producido por los estudiantes de quinto grado de una I.E. seleccionada. También es importante, ya que busca crear conciencia entre los docentes sobre la importancia de planificar la escritura y de partir en esquemas que guían el proceso de producción de textos argumentativos, en particular cuando se funda en sólidos argumentos.

Por último, creemos que este trabajo será importante ponerlo en marcha pues, quizá tú (lector) como yo (la que propongo esta investigación) seamos de esas personas que antes de decidirse por un libro, una película o un video buscamos reviews, comentarios de expertos o videos en los que explica la calidad del producto, si vale la pena o si es mejor descartarlo. Por ejemplo los lectores jóvenes (escolares y universitarios) suelen recurrir a los booktubers, que son adolescentes que frente a una cámara exponen con frescura, precisión y propiedad el contenido de un libro. ¿Los conoces, has tenido oportunidad de verlos? Lo que ellos hacen no es otra cosa que reseñas críticas. Y, con la presente propuesta de proyecto, estoy convencida que los estudiantes de quinto grado de la I.E. “San Francisco” con quienes pretendo desarrollar mi proyecto, serán capaces de escribirlas.

El esquema de Toulmin es efectivo a la hora de planificar la escritura. Posibilita el encuentro y la delimitación de una aserción, parte medular del proceso de generación de un conocimiento nuevo. Obliga a una actividad cognitiva por medio de la cual es posible relacionar y evaluar la evidencia y la aserción en función de una garantía, actividad que torna activo y recursivo el proceso de planificación. En efecto, no son suficientes los datos recopilados. Hace falta verificar su correspondencia con la meta trazada, es decir, con la aserción a demostrar. Por lo tanto, urge el enriquecimiento constante del proceso de inventio pues muchos pasos o categorías deben estar razonados: la aserción se basa en una evidencia, la relación entre aserción y evidencia se basa en una garantía, y la misma garantía se fundamenta en el respaldo.

Por lo tanto, el proceso de planificación, per se, asegura la coherencia, preserva el sentido del texto. La fluidez del modelo de Toulmin está supeditada a la concatenación de los pasos enunciados: datos -> (garantía) > aserción <-> respaldo <-> reserva. Sin embargo, su flujo conceptual depende de que el proceso se haya iniciado con una aserción que exprese verbalmente la idea precisa que se quiere sembrar en una audiencia, siempre en consonancia con la evidencia que la soporta. Por lo tanto, como quiera que una de las mayores dificultades encontradas en las producciones de los estudiantes e incluso docentes sea que no partan de una tesis (aserción) bien definida y que la argumentación a la cual se accede, se recomienda el uso del modelo de Toulmin como un ejercicio previo a la escritura de un artículo, ensayo argumentativo o tesis. Este ejercicio permitiría clarificar sobre qué escribir, cómo enfocar un tema, qué tipo de información extra buscar y, sobre todo, garantizar la racionalidad.

1.6 Limitaciones de la investigación

Los inconvenientes presentados con mayor frecuencia en el desarrollo del presente trabajo de investigación fueron los siguientes:

- La accesibilidad a información sobre el tema en investigación.
- Por parte de investigador, el poco tiempo disponible para aplicar los instrumentos.

CAPITULO II

Marco teórico

2.1 Antecedentes del estudio

Con el fin de cumplir con esta etapa el trabajo de Investigación se exploró trabajos de investigación con características semejantes y entrevistas entre ellos los valiosos aportes de los siguientes autores.

A nivel internacional

De **Stincer, D. y Blum, B. (2017)**, se ha revisado el artículo científico: “*El modelo argumentativo de Toulmin y la eficacia de titulación*”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 9-19.

Los autores han encontrado que, en cuatro años consecutivos (de 2012 a 2016), los datos empiezan a mostrar la posible efectividad del modelo de Toulmin para la elaboración de la tesis y para la eficiencia de titulación. Respecto a 2010 y 2011, la

obtención del grado comienza a presentar una tendencia sistemática al crecimiento en los tres semestres que siguen a la culminación de los créditos. Al hacer un análisis comparativo entre las generaciones que no recibieron la materia con aquellas que sí la recibieron, y que han tenido en común: 1) mismo programa educativo, 2) misma institución, 3) estudiantes seleccionados bajo procedimientos similares y 4) misma planta docente, sólo con excepción de estar expuestos a esta materia y al modelo de Toulmin, podemos inferir que ambas son variables relevantes y significativas para la eficacia de titulación.

Se considera que la eficiencia de titulación se beneficia del modelo por las siguientes razones: 1) hay un rescate del pensamiento lógico, de aquel que busca relaciones de implicación plausibles entre nuestros razonamientos y 2) el estudiante adquiere las certezas en un inicio ausentes respecto al tema de interés. Formula quizás su primera inferencia, una propuesta de conocimiento y se compromete con la idea de probarla. Como experiencia se ha observado que esta primera inferencia les demanda mucho esfuerzo, se les dificulta construir una estructura gramatical afirmativa, con sujeto, predicado y verbo, en la que, de forma general, están estableciendo una posible relación causal. Parece buena estrategia disminuir la angustia ante lo intuitivo y lo tosco de las construcciones iniciales, se brinda certeza de que “así se empieza” y luego se afinará todo. Otro elemento que brinda certeza es el debate con el grupo, la exposición a la crítica y el manejo profesional de las situaciones contra-argumentativas, que permite lo que Pereda (1996) llama “espíritu de rescate”, que consiste en aprender a rescatar el valor de los aportes, incluso de aquellos que se opongan a los nuestros desde la mala fe.

El orden de las representaciones mentales facilita la ardua tarea de escribir. Hasta el momento las entregas de cada producto tienden a ser de 90% y se aprecia un gran esfuerzo por una escritura académica y auténtica. Los temas bien delimitados y el número de cuartillas con una cantidad finita y congruente con las investigaciones actuales parecen reducir la ansiedad.

Se considera también que ha sido benéfico el respeto a la propuesta de los estudiantes. No se les invita a que asuman la inferencia del asesor sino a que “afinen” su propia inferencia. El estudiante ha estado frente a los datos, por lo que su inferencia puede resultar plausible. Otro aspecto importante ha sido la lectura concienzuda de cada uno de los productos que genera el estudiante, no sólo por parte del docente sino de sus asesores.

Las entregas de los productos tienen una fecha que toma en consideración sus cargas de trabajo y otras responsabilidades de la maestría. Son, además, parte de la evaluación de la materia. Terminados los dos semestres y con un trabajo en el que las partes se unen formando el todo y agregan la portada institucional, anima a hacer lo poco que queda. Resulta para ellos inconcebible dejar “tanto trabajo” en el abandono, entonces deciden terminar la tesis.

De **Lucero López López (2017)**, se ha revisado la Tesis de Maestría: *“Desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de un curso de Física de Educación Media, por medio de la implementación de la estrategia de aprendizaje basada en problemas y del Modelo Argumentativo de Toulmin”*. Defendido ante la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

El modelo de Toulmin, adaptado a la práctica escolar junto con la estrategia del ABP permite reflexionar con el alumnado sobre la estructura del texto argumentativo y aclarar sus partes, destacando la importancia de las relaciones lógicas que debe haber entre ellas. La única manera de aprender a producir argumentaciones científicas es producir textos argumentativos, escritos y orales en las clases de ciencias, discutiendo las razones, justificaciones y criterios necesarios para elaborarlas. Este aprendizaje implica aprender a utilizar unas determinadas habilidades como: describir, definir, explicar, justificar, argumentar y demostrar que, al mismo tiempo, necesitan el uso de determinadas habilidades cognitivas básicas del aprendizaje como: analizar, comparar, deducir, inferir.

Al observar los resultados encontrados es posible creer que practicas constructivistas logran mejorar la calidad académica de los jóvenes, puesto que son ellos los que a través de un problema que para ellos es significativo y está acorde con su realidad, logran incorporar conceptos descontextualizados y lograr confianza para opinar frente al público pero con elementos creíbles y sustentados; lo que le permitiría a la educación fortalecer uno de sus objetivos sociales modernos y es permitir al individuo actuar en sociedad.

López, termina sus conclusiones arguyendo que al inicio de la aplicación de la propuesta fue evidente la dificultad de los jóvenes para lograr producir un texto argumentativo con sentido y haciendo uso del mayor número de elementos para que este fuera lo más convincente posible. La mayoría de los jóvenes construían inicialmente argumentos basados en su opinión personal que incluían conocimientos cotidianos o nombraban los conceptos teóricos sin tener una clara comprensión de

estos. Para ellos los datos eran el elemento fundamental que soporta un argumento, no había garantía o ley clara y sus respaldos y reservas no existían en sus argumentos escritos. Sus consultas eran superficiales y sus opiniones públicas limitadas. Es claro que la aplicación y explicación de cada uno de los elementos que constituyen un argumento desde el modelo argumentativo de Toulmin, permitió no solo la creación de textos argumentativos más elaborados y con sentido, sino que también fortaleció en los jóvenes una de las competencias científicas escolares la cual es de dar respuesta a situaciones de contexto. Tal desarrollo intelectual permitió al joven manifestar una posesión crítica ante una postura científica y su impacto en su contexto.

“El modelo argumentativo de Toulmin lo considero como una herramienta que permite paso a paso, el fomento de la competencia argumentativa esto, puesto que permite desarrollar la argumentación escrita al existir patrones o elementos constitutivos para un texto argumentativo” (p. 144). Potenciar el texto argumentativo facilita la toma de postura y de uso del debate entre los individuos. Es necesario enseñar a argumentar a los jóvenes desde el aula puesto que ello permite la inclusión en la comunidad así como la posibilidad de hacer parte de las decisiones globales. Los textos argumentativos finales de los jóvenes del grupo focal revelan la posibilidad de construir en ambientes constructivistas las competencias comunicativas en especial la argumentación.

A nivel nacional

De **Martha Camacho Robles (2017)**, se ha revisado la Tesis de Maestría: *“Estrategias para redactar en la producción de textos argumentativos en estudiantes de quinto grado de secundaria”*. Defendido ante la Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

En cuanto a los niveles de la producción de textos se tiene los niveles equilibrados en el grupo control y experimental en el pre test con el 100% y 95.2% de los participantes en nivel de inicio respectivamente, luego de la aplicación de las estrategias se tiene que el 13% en el grupo control y el 33.3% del grupo experimental se ubican en nivel de logro y el 14.3% del grupo experimental se ubican en nivel logro destacado en la producción de textos argumentativos.

De **Teodoro Sánchez Nizama (2015)**, se ha revisado la Tesis de Maestría: *“Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos”*. Defendido ante la Universidad de Piura, Perú.

El objetivo de esta tesis fue identificar los procesos cognitivos en la producción de textos argumentativos en alumnos del segundo ciclo de la Escuela de Derecho de la Universidad César Vallejo de Piura, para inferir los logros y dificultades que estos estudiantes presentan en la construcción de textos en la asignatura de Argumentación y Debate, dado que la naturaleza de su especialidad les exige el desarrollo de habilidades argumentativas. Se trata de un estudio de carácter cuantitativo que usa la recolección de datos y el análisis de los textos producidos por los estudiantes (vía observación indirecta). La investigación concluye que los estudiantes presentan

dificultades y/o limitaciones en la producción de textos argumentativos, puesto que no se realizan o completan los procesos mentales involucrados en la escritura.

De **Gabriela Ferrucci Montoya y Claudia Pastor Flores (2013)**, se ha revisado la Tesis de Maestría: *“Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de Habilidades Lingüísticas Básicas de una universidad privada de Lima”*. Defendida ante la Pontificia Universidad Católica, Lima, Perú.

La presente investigación es un estudio de caso que correspondió a un enfoque mixto, predominantemente cualitativo. Tuvo un alcance exploratorio y un diseño no experimental. Se buscó analizar el desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos al ingresar a un curso. La muestra estuvo conformada por una muestra aleatoria 150 estudiantes. Para evaluar el desarrollo alcanzado en redacción académica por estos alumnos, se les aplicó una prueba diagnóstica adaptada por las investigadoras a la que se le denominó Prueba diagnóstica del desempeño en redacción académica (PDDRA). Luego de corregir las pruebas y analizar los datos, se obtuvo como resultado que el desarrollo alcanzado por los alumnos en redacción académica no es homogéneo en todos los criterios e indicadores evaluados, sino que los alumnos presentaron mayores deficiencias en los criterios relacionados con la organización de las ideas del texto y de los párrafos, y con la ortografía. Pese a que estos resultados no son generalizables para la población de alumnos ingresantes a todas las universidades de Lima por ser un estudio de caso, sí se puede afirmar que es una investigación relevante y significativa, pues brinda información a la universidad

que le permitirá tomar medidas respecto de la enseñanza de la redacción académica. Además, permite conocer aspectos poco estudiados en el Perú acerca de la población que ingresa a las universidades.

A nivel local no se encontró trabajos sobre el modelo argumentativo de Toulmin o semejantes.

2.2. Bases teóricas – científicas

2.2.1. El modelo de Toulmin (1958).

Profundizado en Toulmin, Rieke, and Janik (1984), se relaciona con las reglas de una argumentación en pasos que pueden ser precisados en cualquier tipo de disciplina o espacio abierto a la disertación, al debate. Mediante este modelo, los docentes pueden motivar a los estudiantes a encontrar la evidencia que fundamenta una aserción. Se aprende que la excelencia de una argumentación depende de un conjunto de relaciones que pueden ser precisadas y examinadas y que el lenguaje de la razón está presente en todo tipo de discurso.

Toulmin (1958) cree que las argumentaciones cotidianas no siguen el clásico modelo riguroso del silogismo y crea uno adecuado para analizar cualquier tipo de argumentación en el marco de los discursos sociales: conversación, periódico, televisión, radio, prensa escrita, entrevista, interacción docente alumno, médico-paciente, abogado-cliente. Considera que un “argumento” es una estructura compleja de datos que involucra un movimiento que parte de una evidencia (grounds) y llega al establecimiento de una aserción (tesis, causa). El movimiento de la evidencia a la

aserción (claim) es la mayor prueba de que la línea argumental se ha realizado con efectividad. La garantía permite la conexión.

Aserción: los resultados de las elecciones, posiblemente, no serán confiables. Datos: los partidos políticos tradicionales han hecho trampa en todas las elecciones.

Garantía: si antes han actuado con trampa, probablemente siempre la volverán a cometer. (Creencia común).

Los otros tres pasos del modelo son respaldo, cualificador modal y reserva. Así la garantía anterior tiene un respaldo en estudios realizados por expertos sobre el comportamiento de los políticos en las elecciones con base en datos estadísticos, en testimonios orales, historias de vida, entre otros. El cualificador modal indica el grado de fuerza o de probabilidad de la aserción. La reserva habla de las posibles objeciones que se le puedan formular.

Respaldo: Portillo (un experto) concluye que los países acostumbrados al fraude electoral, tratan siempre de perpetuar sus prácticas. Cualificador modal: posiblemente. Reserva: A menos que (a) todos y cada uno de los partidos políticos tengan una representación en los escrutinios y que, además, (b) una comisión de ética vigile que los grupos minoritarios no vendan sus votos.

2.2.2. Modelo Argumentativo de Toulmin.

Los primeros antecedentes de la investigación educativa sobre argumentación datan de mediados del siglo XX, cuando algunos autores comenzaron a plantear severas

críticas a la lógica formal. Desde los tiempos de su fundador, el filósofo griego Aristóteles, la lógica había pretendido convertirse en una ciencia deductiva comparable a la matemática. Sin embargo, tal como han sostenido sus críticos, la tradición aristotélica ha supuesto una enorme simplificación respecto de la riqueza y complejidad del lenguaje ordinario.

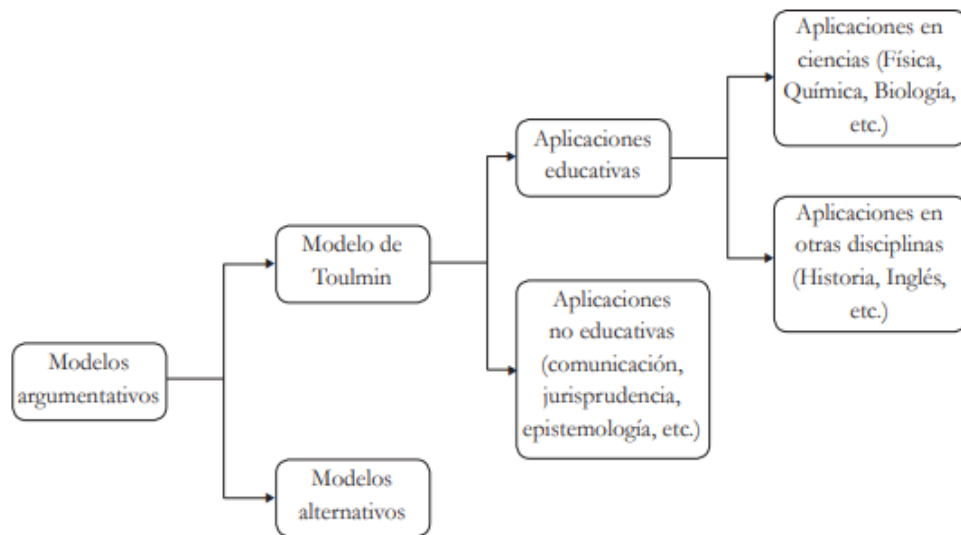
Las críticas más importantes a la lógica formal surgieron de los trabajos seminales de Stephen Toulmin (Toulmin, 1958; Toulmin; Rieke; Janik, 1979) y Chaïm Perelman (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1958), quienes, además de dar origen a la teoría moderna de la argumentación, pueden considerarse los principales impulsores del movimiento de lógica informal, que significó una ruptura definitiva con la tradición aristotélica, al desplazar el interés hacia la retórica, el lenguaje natural y la argumentación dialógica. Es precisamente dentro de la perspectiva de la lógica informal donde se inscribe la investigación educativa inspirada en el modelo de Toulmin.

Desde un comienzo, la mayor parte de dicha investigación se ha focalizado en examinar el discurso que se desarrolla en las clases de ciencias pues, como han reconocido diversos autores, la argumentación ocupa un lugar central en la actividad científica. En efecto, la ciencia produce principalmente explicaciones acerca de cómo o por qué ocurre un determinado fenómeno, y estas explicaciones son construidas, evaluadas y comunicadas a través de la argumentación (Jiménez-Aleixandre; Bugallo Rodríguez; Duschl, 2000; Lawson, 2003; McNeill; Krajcik, 2009).

La perspectiva que concibe el aprendizaje de las ciencias como argumentación fue propuesta hace dos décadas por Deanna Kuhn (1992, 1993). Desde aquella época, diversos autores (por ejemplo, Driver; Newton; Osborne, 2000) han sugerido que la educación científica debe promover la argumentación como una dimensión fundamental del aprendizaje de las ciencias. El modelo de Toulmin ha resultado fecundo, tanto dentro como fuera del campo de la educación (ver Figura 1).

Fig. 1

UNA VISIÓN ESQUEMÁTICA DEL MODELO DE TOULMIN Y SUS DIVERSAS APLICACIONES



FUENTE: Jorge Pinochet, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado (UAH).

En el terreno específico de la investigación educativa, además de sus importantes aplicaciones en el estudio de la argumentación en las clases de ciencias, el modelo ha sido usado en ámbitos tan diversos como la matemática (Krummheuer, 1995), la historia (Pontecorvo; Girardet, 1993), el inglés (Mitchell, 1996), e incluso como herramienta heurística para evaluar el trabajo de los estudiantes (Hart, 1998). Sin

embargo, esta versatilidad no es privativa del modelo de Toulmin, pues existen marcos teóricos alternativos que también permiten estudiar la argumentación en distintos espacios educativos, tanto científicos como no científicos. Tal es el caso del modelo propuesto por Schwarz et al., (2003) y del Scheme for Presumptive Reasoning elaborado por Walton (1996). Sin embargo, el impacto de estos modelos sobre la investigación educativa, en especial en el dominio de las ciencias, ha sido más bien reducido si se les compara con el esquema de Toulmin.

Antes de discutir en detalle el modelo de Toulmin, resulta pertinente introducir las nociones de argumento y argumentación que se emplearán en esta revisión: **un argumento** se refiere a los discursos que un estudiante o un grupo de estudiantes producen cuando deben articular o justificar sus conclusiones o explicaciones, mientras que la **argumentación** alude al proceso de elaboración de esos discursos (Osborne; Erduran; Simon, 2004). Estas definiciones pueden considerarse una suerte de interpretación educativa de los planteamientos originales de Toulmin, pues aun cuando el filósofo británico nunca hizo alusión a posibles aplicaciones educativas de su modelo, en lo sustantivo las nociones recién introducidas coinciden con la perspectiva de Toulmin. Además, para los propósitos del presente trabajo, las definiciones propuestas resultan adecuadas porque sintetizan los aspectos generales del proceso argumentativo, tal como es entendido en la literatura sobre educación en ciencias.

Uno de los aspectos más interesantes del modelo de Toulmin —designado habitualmente como TAP por las siglas en inglés de Toulmin’s argument pattern—

es que ofrece un potente enfoque para estudiar lo que el filósofo británico denomina argumentos sustantivos, es decir, aquellos que deben ser examinados atendiendo a su contenido, lo cual marca una profunda diferencia con la tradición aristotélica, que se interesa únicamente por la forma o estructura de un argumento

Toulmin, estudioso del discurso argumentativo, condensó en un modelo los componentes básicos de un buen argumento, no sólo los de orden lógico, sino los de orden social y pragmático (Van Eemeren y Grootendorst, 2004) y los persuasivos considerados por Perelman y Olbrecht (2006). Estos componentes son: la hipótesis, las evidencias, las justificaciones, los respaldos o fundamentos y los refutadores que, a su vez, dan lugar a los calificadores modales o términos moderadores (ver Figura 2)

Fig. 2

ESQUEMA DEL MODELO DE TOULMIN (1958)



La estructura del modelo da cuenta de:

1. Los componentes que son necesarios en un buen argumento.

2. El orden en el que deben ir estos componentes dentro del discurso.

El modelo debe comprenderse de la siguiente manera. A partir de un conjunto de hechos, evidencias y datos (los primeros componentes, *data*), nuestra mente puede realizar una inferencia (segundo elemento del modelo, *claim*). A esa inferencia, dentro de los procesos metodológicos de la investigación, también se le conoce como hipótesis o supuesto. Esa inferencia es una construcción mental de “algo” que revelan los datos. Puede concebirse como una abstracción de cualidades intrínsecas a ellos, de relaciones implícitas, ocultas o difíciles de percibir, de manera que debemos comprometernos a probarlas. Realizada la inferencia es necesario justificarla, dar las razones que permiten considerar que es cierta. En el tercer elemento del modelo, *warrants* (garantías), es el momento en el que se hacen explícitas las razones, reglas y principios que permiten percibir a la hipótesis como un enunciado cierto o plausible. Dentro de la argumentación, esta tarea es una de las más arduas porque no sólo exige buscar evidencias sino hacer explícitas las razones teóricas que explican el contenido y las relaciones involucrados en la inferencia inicial.

Es importante resaltar que, en la tarea de justificar, las razones a las que acudimos provienen de las teorías que nos “gustan” o compartimos con nuestra comunidad. Al no existir en la teoría, estas razones deben provenir del sujeto de investigación, por eso es el momento más complejo —y el más creativo— para el que el estudiante en formación, en general, no está preparado. Lo recomendable es que desde el inicio busque apoyo en los teóricos de su preferencia, para que después pueda formular argumentos propios.

El cuarto elemento son los respaldos (*backing*); una vez explícitas las razones por las cuales la hipótesis puede ser cierta o plausible es necesario mostrar los autores que sustentan los argumentos a los que apelamos.

Uno de los componentes más importantes son los refutadores (*rebuttals*), el quinto elemento. Son las hipótesis conocidas en la metodología como hipótesis nula o alterna, aquellos enunciados (o inferencias) que contradicen, desafían o pueden coexistir con lo que inferimos. De las mismas evidencias puede desprenderse otra inferencia o existir argumentos que la nieguen, y hay que tomarlos en cuenta porque pueden ser epistemológicamente relevantes. La refinación de una hipótesis o un supuesto depende de cuánto se haya considerado y resista el punto antagónico. Los absolutismos de las primeras inferencias van desapareciendo en la medida que se consideran los puntos de vista contrarios. De estas últimas consideraciones aparece el sexto elemento, al que Toulmin llama cualificadores modales, términos que se incluyen en la inferencia, y cuya función es moderar “los absolutismos” considerando los márgenes de error y los posibles contraejemplos. No es lo mismo decir “100% de los fumadores enferma de cáncer”, que “90% de los fumadores enferma de cáncer”, la última afirmación considera los contraejemplos o a aquellas personas que fumaron muchos años y no padecieron la enfermedad.

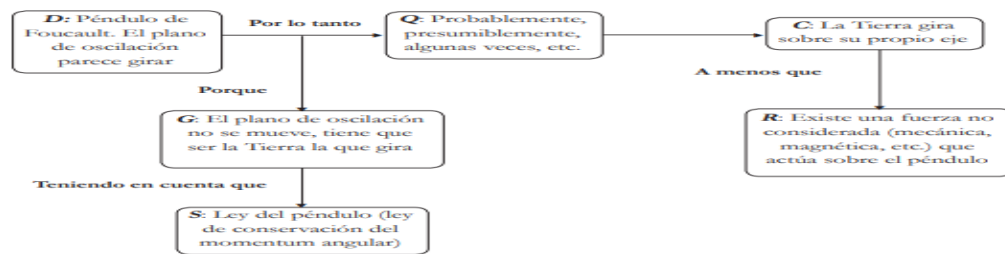
En resumidas cuentas, Toulmin propone que un argumento sustantivo va desde los datos (D) a la conclusión (C), donde D corresponde a la información, antecedentes o hechos de los cuales disponemos para dar fundamento a C¹. El modelo también

¹ Para una discusión detallada, consultar: Stephen Edelson Toulmin, *Los usos de la argumentación* (2003), Ediciones Península, Barcelona, 2007; para un tratamiento menos formal ver Toulmin, Rieke y Janik (1979).

incorpora la garantía (G), el sustento (S), el calificador modal (Q) y las condiciones de refutación (R). Además, Toulmin supone que un argumento propiamente dicho consiste en al menos tres componentes esenciales: D, C y G. La Figura 3 presenta una descripción esquemática de modelo aplicada a un ejemplo concreto acerca del Péndulo de Foucault, exhibido en numerosos museos a través del mundo, y cuyo funcionamiento permite concluir que nuestro planeta gira sobre su propio eje.

Fig. 3

ARGUMENTO QUE CONCLUYE QUE LA TIERRA GIRA SOBRE SU PROPIO EJE, A PARTIR DE LOS DATOS PROPORCIONADOS POR EL PÉNDULO DE FOUCAULT



FUENTE: Adaptado por Jorge Pinochet (Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado-UAH), de Jiménez-Aleixandre (2010).

Naturalmente, un argumento puede volverse bastante más complejo, e incluir varios datos, garantías, refutaciones, etc., pero el esquema de la Figura 3 muestra todos los componentes fundamentales. Las garantías (warrants) son las que permiten justificar el paso desde los datos (data) a la conclusión (claims), vale decir, G cumple la función de mostrar que el paso de D hacia C es adecuado y legítimo. El modelo incorpora explícitamente el grado de certeza (o incerteza) del argumento mediante el calificador modal Q (qualifier). Ejemplos de calificadores modales son expresiones como: siempre, a veces, probablemente, depende, etc. Además, TAP introduce

condiciones de refutación (rebuttals) que establecen las restricciones que se aplican a C, es decir, las situaciones bajo las cuales C no sería válida. Finalmente, el sustento (backings) se refiere a las circunstancias generales bajo las cuales G es apoyada.

De acuerdo al modelo de Toulmin, D, Q, C, G, R y S son elementos que no dependen del campo de discurso. Esto hace que TAP sea muy adecuado para analizar las características genéricas de un argumento, pues presenta una estructura que es aplicable en cualquier contexto. Sin embargo, qué cuenta como D, Q, C, G, R y S en un caso particular, es algo que depende del campo de discurso. La flexibilidad de TAP para operar tanto en contextos dependientes como independientes del campo, constituye una de sus ventajas para estudiar los argumentos desarrollados por los estudiantes en las clases de ciencias (Jiménez-Aleixandre, Bugallo Rodríguez; Duschl, 2000).

Cuadro

TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL DE LOS TÉRMINOS DEL MODELO ARGUMENTATIVO DE TOULMIN (Rodríguez, 1994)

TOULMIN	TRADUCCIÓN DE GUTIERREZ	TRADUCCIÓN DE RODRIGUEZ BELLO	TÉRMINOS AFINES
Claim	Pretensión	Aserción	Conclusión Tesis Aseveración Proposición Asunto Causa Demanda Hipótesis
Data	Bases	Datos	Fundamento Argumento Evidencia Soporte Base

Warrant	Justificación	Garantía	
Backing	Respaldo	Respaldo	Apoyo
Modal Qualifiers	Modalidad	Cualificadores modales	Modalidad Matización
Rebuttals	Posibles refutaciones	Reserva	Refutaciones Reserva Objeciones Excepciones Salvedad Limitaciones

FUENTE: Crespo, C. C. (2006). Aplicación del modelo argumentativo de Stephen Toulmin en una Institución Educativa (tesis de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Cuando Toulmin formuló su modelo argumentativo, nunca hizo alusión a sus potenciales aplicaciones educativas, sus motivaciones eran de índole estrictamente filosófica. Por este motivo, algunos investigadores en educación han considerado necesario modificar o enriquecer el modelo original, para que pueda dar cuenta de manera más adecuada de los fenómenos que ocurren en el aula. Así por ejemplo, McNeill y Krajcik (2007) han propuesto un esquema que simplifica el modelo inicial de Toulmin. Estos autores proponen un esquema que, a diferencia del original, incorpora sólo tres elementos básicos: conclusión (claim), que corresponde a la respuesta a una pregunta; evidencia (evidence), que consiste en la información o datos que apoyan la conclusión, y razón (reasoning), que corresponde a una justificación que muestra porqué la evidencia permite apoyar la conclusión. Vemos que el modelo de McNeill y Krajcik mantiene la estructura básica propuesta por Toulmin, pero la simplifica y redefine sus componentes, entre otras cosas, introduciendo la noción de razón (reasoning) para abarcar tanto las garantías como los sustentos, y empleando una noción de conclusión más acorde con una situación

típica de aula, donde se generan discusiones en las cuales los estudiantes responden preguntas.

Otros autores parecen haber tomado el camino contrario, buscando ampliar algunos componentes de modelo argumentativo en vez de intentar sintetizarlos, aunque ambos enfoques no son excluyentes, sino que pueden ser complementados e integrados. Un ejemplo de propuesta que busca extender los componentes originales del modelo argumentativo es el trabajo de Kelly, Druker y Chen (1998) quienes han incorporado la distinción entre datos hipotéticos y datos empíricos. Los primeros pueden corresponder a información suministrada por el docente, por un libro, etc., mientras que los segundos son obtenidos a partir de la experiencia, como por ejemplo, una actividad de laboratorio. Existen otros autores que han sugerido cambios o ajustes al esquema de Toulmin (por ejemplo, Bravo; Jiménez-Aleixandre, 2009), aunque en general se trata de intervenciones menores que no han alterado la estructura básica del modelo. Sin embargo, la mayoría de los estudios que han empleado el modelo argumentativo han seguido los lineamientos del esquema original. Desde un punto de vista teórico, las investigaciones basadas en el modelo argumentativo, así como gran parte de los estudios sobre argumentación en las aulas de ciencias, han aportado evidencias que permiten enriquecer distintos frentes de la investigación educativa que son complementarios de los trabajos sobre argumentación, tales como los estudios sobre cambio conceptual, resolución de problemas, pensamiento crítico, etc. Sin embargo, dado que la evaluación de la calidad de la argumentación es un tema central en la investigación basada en el modelo argumentativo, el aporte teórico que parece más significativo consiste

precisamente en el desarrollo de potentes instrumentos que permitan efectuar dicha evaluación. Como se discutirá en otra sección de este trabajo, la evaluación del discurso argumentativo es un tema crítico que permite poner al descubierto algunas falencias de la investigación en este campo.

Desde una perspectiva práctica, los estudios basados en el modelo argumentativo han contribuido en diversos aspectos. Una investigadora que ha empleado de manera consistente el modelo de Toulmin, resume dichas contribuciones en los siguientes términos:

[...] permite mejorar los procesos de aprendizaje (aprender a aprender); promueve la formación de una ciudadanía responsable, capaz de participar en las decisiones sociales ejerciendo el pensamiento crítico; permite desarrollar competencias relacionadas con las formas de trabajar en la comunidad científica, y con el desarrollo de ideas sobre la naturaleza de la ciencia que hagan justicia su complejidad, es decir, la denominada cultura científica (Jiménez-Aleixandre, 2010).

Aun cuando estas contribuciones no son privativas del modelo argumentativo, constituyen una excelente síntesis de los potenciales aportes del modelo de Toulmin a la educación, tanto dentro como fuera del ámbito de las ciencias. Es preciso enfatizar que se trata de aportes potenciales, pues la transferencia de la investigación basada en el modelo argumentativo a escuelas y universidades está recién comenzando en los países desarrollados, de modo que sus efectos a gran escala todavía están lejos de poder evaluarse adecuadamente.

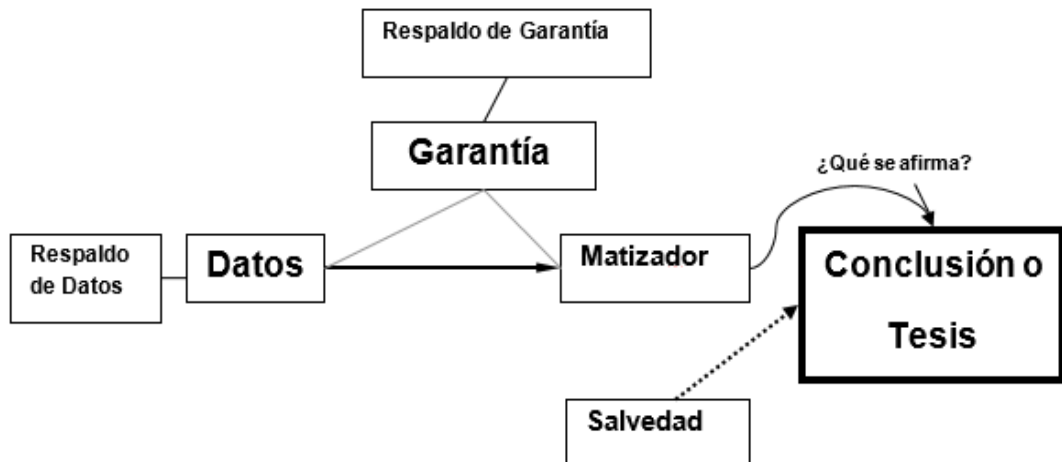
2.2.3. Aplicación del Modelo de Toulmin al análisis de un caso.

Hay que recordar que un argumento tiene la característica de que está formado por al menos 2 premisas que podemos llamar razones, y una conclusión que podemos

llamar punto de vista o tesis, donde ésta última se deduce de las primeras. Eso es lo que define cualquier argumento, la forma más sencilla de reconocer que estamos en presencia de uno. Ahora, lo que vamos a empezar a ver es cómo se forman argumentos un poco más complejos. Para poder analizar vamos a aprender a **utilizar un método** que llamamos Modelo Argumentativo de Toulmin, que lleva el nombre de su inventor y que **nos va a permitir reconstruir la estructura de un argumento**, a partir del **reconocimiento de sus distintas partes**.

Este **esquema (ver cuadro abajo)** lo inventó Toulmin a partir del análisis de los debates en el ámbito jurídico, donde los distintos abogados de un juicio tienen que defender a la persona que están representando utilizando todos los argumentos que están a su alcance. Toulmin advirtió que la forma de argumentar en un juicio tenía ciertas características que también podían darse en cualquier ámbito de la vida cotidiana, como cuando uno debate sobre arte, ciencia, política, moral, deporte y tantos otros.

Nosotros vamos a usar este esquema, pero como un **MÉTODO**. ¿Qué es un método? Una herramienta que utilizamos para llegar a algún objetivo. En nuestro caso la herramienta que vamos a utilizar son **7 preguntas** y el objetivo será ver cómo está compuesto el argumento **para poder entenderlo mejor**.



A continuación se indica cómo son las preguntas que hay que hacer para avanzar en cada paso del método de análisis, las aclaraciones del contenido de lo que se quiere reconocer y el recorte del fragmento del ejemplo que da respuesta a cada pregunta.

Argumento.

“Agustina es italiana porque nació en Roma, según consta en su partida de nacimiento. La ley reconoce nacionalidad de origen a todos los nacidos en Italia salvo que ninguno de los padres sea italiano, que no es el caso”.

1. **¿Qué se pretende afirmar?** Un argumento se caracteriza por su conclusión, es decir, por aquello que pretendemos sostener, que llamamos Pretensión, Conclusión o **Tesis** (agustina es italiana).
2. **¿En qué datos o hechos se basa para afirmar eso?** En este paso hay que buscar algún hecho o dato concreto que se incorpore para defender la tesis. La respuesta nos ofrece los **Datos**, por ejemplo los hechos del caso (agustina nació en Roma).
3. **¿Qué pruebas se tiene sobre ese dato?** En este paso se trata de buscar pruebas, fuentes, documentos, testimonios que den cuenta del dato que se utiliza para sostener la tesis. Esto se llama **Respaldo del Dato** (Consta en su partida de nacimiento).
4. **¿Qué tienen que ver esos datos con la tesis?** En este paso tengo que buscar una regla general que me permita **relacionar el dato con la tesis**. Algún principio general que me deje vincular el dato concreto con lo que pretendo afirmar. A esto

llamamos **Garantía**, que es lo que me autoriza el paso de los datos a la conclusión. Por ejemplo, una ley de la Republica de Italia (La ley reconoce nacionalidad de origen a todos los nacidos en Italia).

5. **¿Tiene algún respaldo la garantía?** En este paso hay que buscar el **Respaldo de la garantía**. Este suele ser algún reglamento escrito, un estatuto, una ley, un estudio científico, una estadística, etc. (El respaldo de la garantía es la legislación sobre nacionalidad).
6. **¿Qué fuerza tiene la conclusión? ¿Necesita matices?** Según la fuerza con que afirmen las cosas, los juicios que expresan nuestras conclusiones pueden ser de tres tipos: necesarios, probables, posibles. Cuando aparece esto lo llamamos **Modalizador**. Así, la conclusión puede entenderse, por ejemplo, de tres maneras distintas: Es **probable** que Agustina sea italiana //Es **posible** que Agustina sea italiana //Es **necesario** que Agustina sea italiana. Nuestros razonamientos, salvo en el caso de las matemáticas, no son por lo general concluyentes, sino presuntivos, es decir, probables o posibles, porque se apoyan en premisas que no autorizan afirmaciones categóricas. Por eso, muchas conclusiones necesitan un matiz calificador como: *probablemente, presumiblemente, plausiblemente*, etc. Si no lo hacemos se nos podrá rechazar la conclusión que presentamos como categórica cuando no pasa de probable.
7. **¿Tiene excepciones nuestra conclusión?** ¿Existe alguna posibilidad de que el argumento falle? ¿Existe alguna circunstancia excepcional que pudiera impedirnos sostener la conclusión? Dicho de otro modo: ¿Tiene excepciones nuestra conclusión? Podría tener la siguiente excepción (que ninguno de los

padres de Agustina sea italiano) ¿Se cumple esa excepción? **No es el caso, sus padres son italianos.**

Dado que nuestras conclusiones pueden ser verdaderas en determinadas circunstancias y no serlo en otras. Utilizamos habitualmente expresiones como: *salvo que...; si no me equivoco...; si los cálculos no fallan...; si las cosas siguen igual...; excepto esto y aquello... etc.*

Así, podemos usar **7 preguntas para analizar cualquier argumento:**

1. ¿Qué se pretende afirmar? – CONCLUSION (tesis).
2. ¿En qué datos o hechos se basa para afirmar eso? – DATOS.
3. ¿Qué pruebas se tiene sobre ese dato? – Respaldo de datos.
4. ¿Qué tienen que ver esos datos con la tesis? – GARANTÍA.
5. ¿Tiene algún respaldo la garantía? – Respaldo de garantía.
6. ¿Qué fuerza tiene la conclusión? ¿Necesita matices? – Matizador.
7. ¿Tiene excepciones nuestra conclusión? – Salvedad.

Que también pueden verse en el siguiente cuadro:

Nombre	Definición	Preguntas
Tesis/conclusión (T)	Posición, punto de vista a defender o al que se quiere llegar.	¿Cuál es la tesis? ¿A dónde se pretende llegar a partir de esas razones?
Datos (D)	Fundamentos referidos a hechos particulares, que se incorporan para sostener la tesis.	¿Por se afirma eso? ¿En qué hechos se basa?
Respaldos de datos	Fuentes, testimonios,	¿Qué pruebas se tienen de los

(R(D))	documentos que apoyan los hechos.	hechos? ¿Cómo se sabe eso?
Garantía (G)	Regla general que autoriza el paso de los datos a la tesis.	¿Qué tienen que ver esos datos con la tesis? ¿Cómo se justifica el paso de esos datos a la tesis?
Respaldos de Garantía (R(G))	Apoyos empíricos en los que se basa la garantía. Puede ser un estudio científico, un código, una estadística, etc.	¿Es la garantía un paso seguro? ¿Está debidamente respaldada?
Modalizador (M)	Operadores que expresan la fuerza con que sostiene una tesis.	¿Qué fuerza tiene la conclusión?
Salvedades (S)	Casos de excepción o posibles refutadores de la validez de la tesis.	¿En qué condiciones sería refutable el argumento? ¿Tiene excepciones la tesis?

2.2.4. Actividad cognitiva del Toulmin.

El esquema de Toulmin es efectivo a la hora de planificar la escritura. Posibilita el encuentro y la delimitación de una aserción, parte medular del proceso de generación de un conocimiento nuevo. Obliga a una actividad cognitiva por medio de la cual es posible relacionar y evaluar la evidencia y la aserción en función de una garantía, actividad que torna activo y recursivo el proceso de planificación. En efecto, no son suficientes los datos recopilados. Hace falta verificar su correspondencia con la meta trazada, es decir, con la aserción a demostrar. Por lo tanto, urge el enriquecimiento

constante del proceso de inventio pues muchos pasos o categorías deben estar razonados: la aserción se basa en una evidencia, la relación entre aserción y evidencia se basa en una garantía, y la misma garantía se fundamenta en el respaldo. Por lo tanto, el proceso de planificación, per se, asegura la coherencia, preserva el sentido del texto.

La fluidez del modelo de Toulmin está supeditada a la concatenación de los pasos enunciados: datos -> (garantía) -> aserción <-> respaldo <-> reserva. Sin embargo, su flujo conceptual depende de que el proceso se haya iniciado con una aserción que exprese verbalmente la idea precisa que se quiere sembrar en una audiencia, siempre en consonancia con la evidencia que la soporta.

Por lo tanto, como quiera que una de las mayores dificultades encontradas en los artículos de investigación producidos por los docentes sea que no partan de una tesis (aserción) bien definida y que la argumentación sea débil, porque no se hace un aprovechamiento racional de la información a la cual se accede, se recomienda el uso del modelo de Toulmin como un ejercicio previo a la escritura de un artículo, ensayo argumentativo o tesis. Este ejercicio permitiría clarificar sobre qué escribir, cómo enfocar un tema, qué tipo de información extra buscar y, sobre todo, garantizar la racionalidad del crítico.

No obstante, como el modelo descrito no aporte insumos suficientes para la creación de una aserción, se propone aquí un esquema, de naturaleza didáctica, que guíe la producción de textos argumentativos, susceptibles, a posteriori, de ser transformados en un artículo, una vez que se cumplan los rituales propios de la investigación. Éste, que sirve, además, para la creación de un ensayo, sería el siguiente:

1. Selección de un tema general.
2. Establecimiento de un tópico particular.
3. Búsqueda de evidencias.
4. Contextualización del tópico.
5. Creación de una aserción.
6. Expresión de la garantía.
7. Indicación del respaldo de la garantía.
8. Objeciones.
9. Ratificación de la aserción.

El esquema funciona de la siguiente manera: (1) se parte de la selección de un tema general que se inscriba en el área de trabajo de la persona y se indagan sus ángulos menos explotados. Se sabe que cada parcela del conocimiento tiene temas característicos, como por ejemplo, en el mundo docente, estrategias de enseñanza, formación docente, valores, lectura y escritura. Además existen temas de actualidad con influencia en todas las áreas del conocimiento: medio ambiente, nuevas tecnologías, desempleo, derechos humanos. Combinar los temas de actualidad con los temas del área permite ir afinando más el tema objeto del estudio: formación docente y nuevas tecnologías, estrategias de enseñanza y desempleo. Otra posibilidad para la definición de un tema está en la combinación de temas de áreas distintas del conocimiento: educación y salud, nuevas tecnologías de información y ambiente. Definido el tema, el siguiente paso es (2) la selección de un tópico particular, con lo cual se reduce el tema y se enfoca en un punto de interés. Cumplir con este paso implica conocer con mayor profundidad los temas relacionados y sus asuntos

críticos, no desarrollados, cuestionados o que son objeto de la atención pública. Así, dentro de un tema como “derechos humanos y lectura y escritura” se podrá estudiar lo relativo a la “violación de los derechos humanos del niño en el proceso lector”. Seleccionado el tópico, se procede a la (3) búsqueda de evidencias o datos específicos que fortalezcan los marcos conceptuales de la persona, en particular, los trabajos realizados sobre el tópico seleccionado, en caso de que existieran. Luego procede (4) una contextualización del tópico: implica su estudio dentro de una realidad determinada. Por ejemplo, en el barrio, en determinada clase social, en determinado género, en niños, adultos, adolescentes, en una obra en particular. El contexto orienta al lector sobre el tópico, le añade una información valiosa, es otra mirada. Seguidamente, viene (5) la creación de una aserción que se expresa, preferiblemente, mediante una oración afirmativa o negativa. Se trata de superponer al tópico otra mirada, la de un sujeto que asume una postura o visión personal que defenderá o demostrará mediante su escrito. Es la conclusión. A continuación, vienen (6) la expresión de la garantía, (7) el respaldo de la garantía, (8) las futuras objeciones y, finalmente, (9) la ratificación de la aserción.

Por ser la aserción el centro de una argumentación, -que en el lenguaje de un artículo de investigación se convierte en objetivo o en hipótesis, según la naturaleza del trabajo-, es prioritario, siempre, detenerse en ella, entretenerse con ella hasta que se esté seguro de que la expresión escrita haya sido lo suficientemente efectiva y transparente como para evocar el contenido y el juicio que de ella se tiene en mente, que es el mismo que se aspira instaurar en una audiencia. La aserción es inicio y fin,

punto de partida y punto de llegada, aparece en la introducción y en la conclusión, expresa el aporte, el camino que abre caminos, mediante un logos trascendente.

2.2.5. Competencia de Producción de Textos.

(Un enfoque comunicativo integral).

El sistema educativo peruano propone, desde hace muchos años, un enfoque comunicativo que los docentes del área curricular venimos asumiendo en la medida de nuestras posibilidades, experiencias y saberes. Este enfoque encuentra su fundamento en los aportes teóricos y las aplicaciones didácticas de distintas disciplinas relacionadas con el lenguaje:

La necesidad de dar respuesta al acentuado gramaticalismo en la enseñanza de la lengua, da origen a una profunda reflexión sobre la manera más apropiada de lograr el desarrollo máximo de las habilidades comunicativas, o sea que se comprenda a cabalidad cualquier tipo de texto e, igualmente, se los produzca. Es así que durante las últimas décadas surgen una serie de propuestas que centran su atención en el proceso mismo de la comunicación, iluminadas por la lingüística textual, la pragmática, la psicología cognitiva, la sociolingüística, entre otras disciplinas (MINEDU 2006: 8).

El enfoque apuesta por el uso del lenguaje. En efecto, nuestros estudiantes emplean su lengua cada día en múltiples situaciones, en diversos actos comunicativos en contextos específicos. En una comunicación real, en sus distintas variedades dialectales y en diferentes registros lingüísticos, los estudiantes emiten y reciben textos completos que responden a sus necesidades e intereses. Por ello, bajo este enfoque, en la escuela se concibe el lenguaje en pleno funcionamiento y la práctica pedagógica toma en cuenta textos completos, reales o verosímiles.

Características del enfoque comunicativo:

- El contexto es determinante en todo acto comunicativo.
- La lengua se enseña y se aprende en pleno funcionamiento.

- Los textos deben responder a las necesidades e intereses de los estudiantes.
- El texto es la unidad básica de comunicación.
- La enseñanza de la lengua toma en cuenta las variedades dialectales y los diferentes registros de uso lingüístico (MINEDU, 2006, 8-9).

Sin embargo, a veces, bajo la denominación de enfoque comunicativo o enfoque comunicativo-textual o enfoque comunicativo funcional se planifican, desarrollan y evalúan en las aulas propuestas muy diversas, algunas incluso contradictorias con el enfoque asumido. Ocurre que muchas veces se entiende el enfoque comunicativo simplistamente. Se generan actividades para desarrollar cuatro destrezas comunicativas (escuchar-hablar-leer-escribir) sin tener en cuenta los procesos cognitivos que están detrás de esas destrezas. Se aplican técnicas para interactuar con textos específicos en situaciones comunicativas concretas sin tener en cuenta que esas situaciones están enmarcadas en contextos sociales y culturales más amplios. Sin sus dimensiones cognitivas y socioculturales, el enfoque comunicativo puede quedar reducido a una colección de técnicas y acumulación de actividades.

Es importante que los docentes reflexionemos acerca de la justificación de los enfoques comunicativos, lo que nos llevará a preguntarnos por qué le otorgamos a la comunicación ese rol protagónico. Debemos recordar que no nos comunicamos porque sí, que la comunicación no es un fin en sí mismo. Al comunicarnos pretendemos intencionalidades mayores. Al comunicarse, nuestros estudiantes participan de prácticas sociales del lenguaje primordialmente, como ya se ha visto:

- para conceptualizar el mundo (función representativa).
- para estrechar lazos sociales (función interpersonal).

Por eso, en la apuesta por desarrollar competencias en la escuela, la centralidad está en el estudiante y en lo que él sabe hacer. En el área de Comunicación, eso significa

centrar nuestra práctica pedagógica en lo que nuestros estudiantes saben hacer con el lenguaje. Algunas ideas esenciales que nos pueden guiar para desarrollar competencias comunicativas en nuestra área curricular:

- La significación de un texto se construye en el uso discursivo y en el contexto de interacción social.
- Los usuarios de una lengua son miembros de una comunidad sociocultural específica, en la cual los usos lingüísticos y comunicativos están regulados.
- La actividad lingüística es parte esencial de la acción humana.
- Detrás de la adquisición y uso de la lengua hay procesos cognitivos que permiten la construcción individual y social del conocimiento.

Entonces, debemos concebir este enfoque comunicativo de manera integral, sin perder de vista dos perspectivas:

- *Una perspectiva cognitiva.* Un aspecto esencial del lenguaje en la escuela es que, por su naturaleza, se convierte en un instrumento para la construcción de conocimientos. La lengua materna es crucial en la estructuración de la experiencia de nuestros estudiantes y contribuye a determinar su visión del mundo, que está íntimamente ligada a sus convenciones culturales. Esa experiencia configurada por su lengua no alude solo al mundo físico y externo, sino a la propia subjetividad, sus creencias e imaginaciones. Así, la lengua materna es un aspecto de la individualidad de nuestros estudiantes, un medio de investigación de la realidad, un instrumento para aprender y para reflexionar sobre lo aprendido.

En la escuela, que es donde desarrollamos competencias comunicativas dirigidas al aprendizaje, no cabe la distinción entre docentes de Comunicación y los que no lo son. Enseñar a aprender es responsabilidad de todos los docentes.

Los docentes sabemos que el aprendizaje significativo se logra cuando nuestros estudiantes son capaces de incorporar a sus saberes previos nuevos saberes para construir conocimiento. En ello radica precisamente el gran valor pedagógico de la variedad materna de nuestros estudiantes: es justamente a partir de esos saberes previos lingüísticos y culturales encarnados en sus lenguas y variedades maternas que se acercan y exploran prácticas escolares del lenguaje con la finalidad de apropiarse de ellas.

- *Una perspectiva sociocultural.* Mediante la comunicación, establecemos diversos tipos de relaciones con los otros y creamos distintas identidades que conforman nuestra vida social. Por ello, es esencial enseñarles a nuestros estudiantes a reflexionar sobre el significado social de esos usos comunicativos, las variables culturales que los condicionan y determinan, y el sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas.

La escuela tendrá tanto más sentido para el alumno si no se disocia de la vida social (Bautier y Bucheton, 1997: 3).

Los docentes tenemos una gran responsabilidad respecto de la democratización de los saberes comunicativos: garantizar que todos nuestros estudiantes dominen un amplio espectro de discursos sociales “que les permitan al menos desentrañar lo mejor posible los usos lingüísticos cotidianos, y si es posible volverse actores de su propia vida, saberes que les darán la capacidad de pensar y por tanto

transformarse ellos mismos y transformar la sociedad y la cultura” (Bautier y Bucheton 1997: 3).

2.2.6. Competencia: Produce textos escritos.

La competencia se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético.

Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada.

Asimismo, ser competente es combinar también determinadas características personales, con habilidades socioemocionales que hagan más eficaz su interacción con otros. Esto le va a exigir al individuo mantenerse alerta respecto a las disposiciones subjetivas, valoraciones o estados emocionales personales y de los otros, pues estas dimensiones influirán tanto en la evaluación y selección de alternativas, como también en su desempeño mismo a la hora de actuar.

El desarrollo de las competencias de los estudiantes es una construcción constante, deliberada y consciente, propiciada por los docentes y las instituciones y programas educativos. Este desarrollo se da a lo largo de la vida y tiene niveles esperados en cada ciclo de la escolaridad. El desarrollo de las competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica a lo largo de la Educación Básica permite el logro del Perfil de egreso. Estas competencias se desarrollan en forma vinculada,

simultánea y sostenida durante la experiencia educativa. Estas se prolongarán y se combinarán con otras a lo largo de la vida (DCN, 2017, p. 29).

ESQUEMA DE LA COMPETENCIA PRODUCE TEXTOS



Podemos decir que nuestros alumnos saben elaborar textos de modo competente si, al haber terminado la etapa escolar, pueden satisfacer todas sus necesidades comunicativas en la modalidad escrita, produciendo variados textos de géneros diversos con formas de organización textuales diferentes. En eso consiste en gran medida la autonomía: poder expresar por escrito las ideas propias, las emociones, los sentimientos. Los textos escritos responden a convenciones particulares. Así como no es lo mismo redactar un informe para dar cuenta de un fenómeno natural que elaborar un ensayo argumentativo sobre un tema histórico, de la misma manera se requieren estrategias específicas para abordar tipos de textos determinados. Para lograr desenvolverse de manera autónoma en la producción escrita, es necesario que los estudiantes cuenten con un amplio repertorio de recursos para elaborar textos. Y

ello supone conocer bien las posibilidades gramaticales del castellano, ampliar el vocabulario y dominar las convenciones propias de la escritura.

2.2.7. La Comprensión Lectora.

Según Orrantia y Sánchez (1994)

La comprensión lectora consiste en crear en la memoria una representación estructurada donde las ideas se relacionan entre sí y donde se diferencian distintos niveles de importancia.

La lectura es un medio que nos acerca a la comprensión de los demás, de los hechos que han vivido y descubierto, de aquello que han concebido en su mente o que han imaginado, y que tiene, entre el resto de medios de los que disponemos, un peso importantísimo.

La comprensión lectora desde el punto de vista cognitivo se considera como un producto y un proceso. Como producto es el resultado de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria a largo plazo. Después se evocará al formular las preguntas del material leído, aquí ya hablamos de comprensión como proceso.

Componentes de la comprensión lectora

Juana Pinzas García, ha llegado a la conclusión que existen los siguientes niveles de comprensión lectora: Nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico.

Cecilia Eguiluz Duffy, nos ofrece la siguiente definición de lo que es la comprensión lectora:

"Es un proceso a través del cual se otorga sentido a un texto a partir de las interacciones entre el lector, el texto y el contexto" (²)

De este modo, podemos decir que en el proceso de comprender un texto, en ese acto de producir el sentido, entran en juego diversos saberes y competencias que tienen que ver, por ejemplo, con el reconocimiento del código comunicativo, la identificación de la temática global, la delimitación de unidades de significado, la asignación de sentido a proposiciones, el establecimiento de relaciones entre proposiciones, la identificación de unidades mayores de significado, la interpretación de la información respecto al contexto de su producción, el reconocimiento de las diferentes voces que hablan en el texto, la identificación de la finalidad o intencionalidad comunicativa del texto, la identificación del emisor, el establecimiento de relaciones con otros textos, entre otros aspectos.

2.2.8. Niveles de la Comprensión Lectora.

A. Lectura de Tipo Literal:

En términos generales, en este nivel se explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto, entendida como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento

² EGUILUZ DUFFY, Cecilia; **Reflexiones Sobre el Aprendizaje de la Lectura y Escritura**, Ediciones CEAC, Barcelona, 2001, p. 59.

del significado y función de signos como las comillas, o los signos de interrogación.

Respecto al nivel literal de la comprensión lectora, Jesús Alonso Tapia nos manifiesta que:

“Se considera como un nivel de entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su significado de diccionario y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo”^(3)

Este nivel de lectura tiene que ver también con la posibilidad de identificar relaciones entre los componentes de una oración o un párrafo.

En este nivel se indaga tres aspectos básicos:

- a. Transcripción: Se refiere al reconocimiento de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto o el reconocimiento del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo, etc., a manera de transcripción.
- b. Paráfrasis: Entendida como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.
- c. Coherencia y cohesión local: Se refiere a la identificación y explicación de relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración.

³ ALONSO TAPIA, Jesús; **Leer, Comprender y Pensar**, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2002, p. 51.

B. Lectura de Tipo Inferencial:

En este nivel se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, etc., para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este nivel de lectura.

También es preciso tener en cuenta el aporte del mismo autor señalado en el primer nivel de la comprensión lectora:

“En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, texto argumentativo, texto expositivo, etc. y la explicación del funcionamiento del fenómeno lingüístico (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto, etc.)”⁴

De acuerdo con la cita, en este nivel se exploran tres aspectos básicos:

- a. Enciclopedia: Se trata de la puesta en escena de los saberes previos del lector para la realización de inferencias.

⁴ Ibidem, p. 55.

- b.** Coherencia global - progresión temática: Se refiere a la identificación de la temática global del texto (macro estructura) y al seguimiento de un eje temático a lo largo de la totalidad del texto.
- c.** Coherencia global - cohesión: Se refiere a la identificación y explicación de relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto para realizar inferencias.

C. Lectura De Tipo Crítico:

Este nivel de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en estos. También es necesario reconocer características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo. Por otra parte, en este nivel se indaga por la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros.

Este nivel explora los siguientes tres aspectos básicos:

- a.** Toma de posición: Tiene que ver con asumir por parte del lector, un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto.
- b.** Contexto e intertexto: Se refiere a la posibilidad de reconstruir e identificar el contexto comunicativo e histórico de aparición del texto, y la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y su contenido.

c. Intencionalidad y superestructura: Se trata de explorar el reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen a los textos así como el reconocimiento del tipo de texto y respuesta a la intención de comunicación.

➤ de los conocimientos.

2.3. Definición de términos básicos

Argumento. - Un argumento es un razonamiento que se emplea para probar una proposición o bien para convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega (Cano, 2005, p. 232). Los argumentos son los medios con cuya ayuda puede obtenerse un reconocimiento intersubjetivo para la pretensión de validez que el proponente plantea (...) de manera hipotética, y con los que, por tanto, una opinión puede transformarse en saber. (Habermas, 1987, p. 47)

Argumentar. - Es la actividad discursiva que busca convencer a un sujeto de las pretensiones de validez que pretende demostrar. Implica una actividad lingüística, comunicativa e interactiva y por ende dialéctica. Cuando se argumenta se pretende convencer. “Es el discurso cuyo propósito es de hacer cambiar los estados de ánimo o de pensamiento de uno o varios interlocutores. Argumentar es una actividad social en la que un orador o escritor se propone defender unas ideas o refutar unos planteamientos. Desde luego argumentar es explicar, disuadir, convencer, dar ejemplos, ofrecer disculpas. Es decir, razonar.” (Mina, 2003). Alfonso Monsalve (1992) la define como: “el conjunto de técnicas discursivas que permiten provocar o

acrecentar la adhesión de los espíritus a la tesis que se les presentan a su asentimiento” (p. 52).

Argumentación. - Según Habermas (1987): "La argumentación es un acto de habla, es un medio para conseguir un entendimiento lingüístico, que es fundamento de una comunidad intersubjetiva donde se logra un consenso que se apoye en un saber proporcional compartido, en un acuerdo normativo y en una mutua confianza en la sinceridad subjetiva de cada uno” (p.47). Alfonso Monsalve, (1992, p. 52) en su libro *Teoría de la argumentación*, siguiendo a Perelman y Olbrechts Tyteca, la define como “el conjunto de técnicas discursivas”. La argumentación es un acto de habla formado por una constelación de afirmaciones diseñadas para justificar o refutar una opinión expresada y calculada en una conversación sujeta a reglas para convencer a un juez racional de un punto de vista específico con respecto a la aceptabilidad o inaceptabilidad de la opinión expresada (Frans van Eemeren et. al., 1992, 2002, p. 48). Anthony Weston (1994, p. 98) afirma que “dar un argumento significa dar un conjunto de razones o pruebas en apoyo de una conclusión. Aquí un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata simplemente de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones”.

Pensar. - Es una actividad cognitiva, propia de los seres humanos. Es la acción del pensamiento. Como lo explica Mina (2003), “ya que todo pensamiento podría decirse es una facultad intelectual que realiza el hombre y a través de la cual comprende, capta, reflexiona sobre "alguna necesidad " en lo que le rodea. Pensar sería la acción del pensamiento, es decir emitir conceptos, juicios y raciocinios”. En cuanto a la

argumentación se puede decir, que cuando se argumenta se piensa. Es decir, cuando se argumenta se realiza un acto cognitivo. Por tanto, para argumentar se necesita pensar.

Pensamiento crítico. - Es una corriente cognitiva que busca hacer reflexionar sobre la actividad de pensar.

Competencia argumentativa. - La competencia argumentativa, consiste en la capacidad para rebatir o refutar un argumento. Consiste en la habilidad para convencer, persuadir, y para ello es necesario dar razones. Para poder llegar a convencer a un sujeto es necesario dar razones, exponer los motivos valederos que justifiquen una aseveración. “Consiste en manifestar razones y pruebas para la defensa de una tesis, opiniones, concepciones o comportamientos. La competencia argumentativa es una actitud que refleja el deseo de cambiar las creencias, actitudes o actuaciones del receptor” (Mina, 2003). Es relativa a los contextos comunicacionales en que se desarrolle. Por tanto, cada contexto comunicacional necesita de unas competencias argumentativas diferentes. Porque cada situación requiere de ciertos mecanismos especializados para convencer. Por tanto, “la competencia argumentativa es una disposición completa cuyo dominio es gradual y relativo a un contexto comunicacional específico. Esto significa que los grados de destreza argumentativa sólo pueden ser medidos adecuadamente mediante estándares relativos a los objetivos inherentes al contexto” (Frans H. *et al.*, 1992, p. 28).

Aprendizaje Significativo. - Son las relaciones que se tiene entre los saberes previos y los nuevos en el educando, sirve para la vida cotidiana de los aprendices.

Aprendizaje. - Elaboración de información o conocimientos sobre las cosas, los procesos o procedimientos que el sujeto realiza a través de una acción concreta o práctica, cuyo valor radica en su aplicación a la solución de problemas que se pueden formular o que se muestren en la práctica de la vida misma.

Metodología Activa. - Es un conjunto de técnicas didácticas modernas que pretende al logro del aprendizaje a través de diversas actividades que resultan de la necesidad, interés y/o curiosidad, en los que el alumno participa directo y activamente.

Aprendizaje de conceptos. - La idea de que la educación consiste en que el alumno adquiera un cúmulo de información sin significado, ya no nos rige. No puede pensarse más en que el punto de partida de la enseñanza lo constituye un temario infinito que hay que cubrir a como dé lugar, estructurando algunas veces lógicamente, sin alcanzar la claridad que sería deseable, y otras veces bajo el criterio respetable pero personal del maestro; ni puede continuarse la práctica de evaluación al estudiante, siempre y en todos los casos, a través de la comparación de su rendimiento con el de los demás miembros del grupo.

Capacidades. - Constituyen las prácticas que son necesarias para regular racionalmente una actividad en ejecución y cuyo dominio es progresivo por los sujetos que practican dicha actividad. Dicho dominio se alcanza a través de una práctica continua, sistemática y asistida en la búsqueda de adquirir mayor solvencia en los desempeños que requiere de dichos procesos. Este es el sentido en el que deben entenderse las Capacidades de cada área, que están pensadas para cimentar el tipo de trabajo o de acciones que deben ser de naturaleza frecuente y regular en el tratamiento

de todos los contenidos curriculares que le pertenecen al área, incluyendo en ello las disposiciones o estados de ánimo que influyen significativamente en tales acciones. Las capacidades son potencialidades inherentes a la persona y que ésta procura desarrollar a lo largo de toda su vida. Tienen carácter socio – afectivo y cognitivo, y están asociadas a actitudes y valores, garantizando así la formación integral de la persona. Con fines operativos se han formulado las capacidades fundamentales, capacidades de área y capacidades específicas.

Texto. - Lo dicho o escrito por un autor, notas o comentarios que sobre ello se hacen. Todo lo que se lee en un cuerpo de una obra impresa o manuscrita.

Lectura. – La lectura es una actividad que consiste en interpretar y descifrar, mediante la vista, el valor fónico de una serie de signos escritos, ya sea mentalmente (en silencio) o en voz alta (oral). Esta actividad está caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases dotadas de significado, una vez descifrado el símbolo se pasa a reproducirlo. La lectura es hacer posible la interpretación y comprensión de los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades.

Escritura. – Del latín *scriptūra*, el concepto de **escritura** está vinculado a la acción y las consecuencias del verbo **escribir**, que consiste en plasmar pensamientos en un papel u otro soporte material a través de la utilización de signos. Estos signos, por lo general, so letras que forman palabras.

Técnicas. - La técnica no es el camino como el método, ni es enlazamiento de procesos como el sistema. Es el arte de recorrer ese camino o de ejecutar los procesos. Se refiere siempre al empleo adecuado de procedimientos, de ciertos instrumentos y a

la utilización de ciertos materiales, ya se trate de una ciencia u oficio. En la actualidad, se entiende la técnica didáctica como algo que implica el mejor empleo de métodos, procedimientos y formas. Por tanto, al decir técnica didáctica hemos de entender, por lo menos para nuestro estudio, como la puesta en práctica adecuada de métodos, procedimientos y formas a la vez.

2.4.- Formulación de hipótesis

2.4.1. General.

El modelo argumentativo de Toulmin con sus pasos: aserción, datos y garantía, son adecuados para el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018.

2.4.2. Específicos.

Por medio de la acción rigurosa del silogismo y niveles es aplicado el modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes en tratamiento.

En el desarrollo de la competencia de producción de textos por medio del modelo argumentativo de Toulmin son el: adecuar, organizar y reflexionar; para los estudiantes en estudio.

2.5 Identificación de variables.

Independiente: Modelo argumentativo de Toulmin

Dependiente: Desarrollo de la Competencia de Producción de Textos

Interviniente: Género de estudiantes, mobiliario escolar, metodología y estrategias docentes.

Operacionalización de variables.

Variable	Dimensión	Indicadores
Modelo argumentativo de Toulmin	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentación - Evidencia de fundamentación 	Razonar Teoría persuadir Entendimiento Conocimiento Certeza Proposición Pensamiento
Desarrollo de la Competencia de Producción de Textos	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuar - Organizar - Reflexionar - Tipo literal - Tipo inferencial - Tipo crítico 	Semánticas Diferencias Conceptos Responsabilidades Planificar Herramientas Prioridades Urgencia

Variable X.

Modelo Argumentativo de Toulmin.

Definición Conceptual.

El modelo de Toulmin (1958), profundizado en Toulmin, Rieke, and Janik (1984), se relaciona con las reglas de una argumentación en pasos que pueden ser precisados en cualquier tipo de disciplina o espacio abierto a la disertación, al debate. Mediante este modelo, los docentes pueden motivar a los estudiantes a encontrar la evidencia que fundamenta una aserción. Se aprende que la excelencia de una argumentación depende de un conjunto de relaciones que pueden ser precisadas y examinadas y que

el lenguaje de la razón está presente en todo tipo de discurso. Stephen Edelson Toulmin afirmó que las argumentaciones cotidianas no siguen el clásico modelo riguroso del silogismo. Para él, en una argumentación directa, un *sujeto argumentador* presenta explícitamente una *tesis* u opinión y expone una serie de argumentos o *razones lógicas* que deben desembocar en una *conclusión* que confirma la tesis propuesta.

Variable Y.

Desarrollo de la Competencia de Producción de Textos.

Definición Conceptual.

El estudiante, con un propósito y de manera autónoma, produce textos escritos de diverso tipo y complejidad en varias situaciones comunicativas. Para ello, recurre a su experiencia previa y a diversas fuentes de información. Desarrolla habilidades metalingüísticas que le permiten ser consciente del uso de las convenciones del lenguaje necesarias para producir textos adecuadamente (gramática, coherencia, cohesión, adecuación, uso de vocabulario, normativa).

CAPITULO III

Metodología y técnicas de investigación

3.1 Tipo de investigación

La investigación desarrollada es de tipo básico, en los niveles descriptivo y explicativo; por cuanto tratamos de determinar la relación directa entre el modelo argumentativo de toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018.

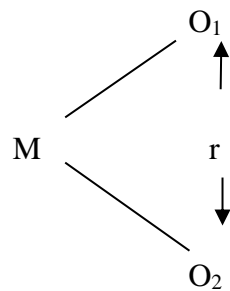
3.2 Métodos de investigación

Para el desarrollo de la investigación se empleó predominantemente el método científico, experimental de campo, documental y bibliográfico (Kerlinger, F., 2001: 418-419).

- **Método científico:** Considerado con sus procedimientos de: planteo del problema de investigación, construcción de un modelo teórico, deducción de secuencias particulares, prueba de hipótesis y conclusiones arribadas en la teoría.
- **Método experimental de campo:** Considerado a que nos conlleva a contrastar los resultados obtenidos entre el modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos; para los estudiantes seleccionados como muestra de estudio.
- **Método documental y bibliográfico:** Consistirá en tomar información para la construcción de los antecedentes de estudio, marco teórico y la estadística de las fuentes documentales de la secretaría de la institución educativa, las mismas que servirán para revisar promedios de notas de los estudiantes en tratamiento.
- **Método estadístico:** Considerado con el fin de recopilar, organizar, codificar, tabular, presentar, analizar e interpretar los datos obtenidos en la muestra de estudio durante la investigación.

3.3 Diseño de investigación

La investigación desarrollado es descriptivo correlacional porque según Oseda, Dulio; (2008:119) “Estos tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables. La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas”, cuyo esquema es:



Dónde: M =Muestra

O₂ = Observación de la variable independiente.

O₁ = Observación de la variable dependiente.

r = Correlación de variables.

3.4. Población y muestra

Población = N

La población estuvo conformada por 47 estudiantes matriculados en el periodo académico 2018; de la I.E. “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco.

Grado	Población	%
Primero	11	23,40
Segundo	9	19,15
Tercero	9	19,15
Cuarto	8	17,02
Quinto	10	21,28
Total	47	100,00

Fuente: Secretaria de la institución educativa 2018

Muestra

La muestra de estudio es no probabilística de tipo intencional, que estuvo constituido por 10 estudiantes del quinto grado, que viene a ser el 21,28% de la población total;

el cual, como dice Zeltiz y otros (1980:188), “*cumple con los requisitos mínimos del tamaño de muestra (10%) en el caso de una muestra no probabilística*” (⁵); para los trabajos estadísticos 10 equivale a 100%, así como se detalla en el cuadro,

Grado	Estudiantes	%
Quinto	10	100,00
Total	10	100,00

Fuente: Elaborado por la investigadora.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Fichaje: fichas bibliográficas, de citas, de resumen, de lectura.

Observación Directa: Actividades, según cronograma, anexo 04.

Aplicación de pruebas: Lectura, cuestionario para las variables independiente dependiente, anexo 05 y 06.

Notas de campo: anecdotario

El instrumento, comprende lectura, ficha de resume para ser trabajados en sesiones de aprendizaje y secciones que contiene ítems con criterios educativos, reacciones del usuario, acciones motoras y situaciones prácticas.

3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Se realizó a través de:

⁵ Métodos de investigación en las relaciones sociales, Zeltiz, C., M. Mahoda, M. Deutsch y S.W. Cook

- **Documental:** para la elaboración y ampliación de los antecedentes de la investigación como punto de partida en cruce de información al objetivo planteado en la problemática investigativa; además, para la elaboración del marco teórico y conceptual referente a la investigación.
- **Codificación:** nominación a los estudiantes elegidos. Así mismo codificar el pre y post test aplicado.
- **Tabulación:** los datos obtenidos durante el proceso de la investigación, con el manejo del Excel y el SPSS.23 arribando a las conclusiones por medio de la estadística inferencial.

3.7 Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación

- Cumplimiento de la evaluación de los instrumentos
- Con SPSS.23 la validación de los instrumentos
- Redacción final del instrumento
- Cumplimiento del cronograma y las coordinaciones para la aplicación de los instrumentos

La validez y el nivel de confiabilidad del instrumento puede obtenerse valores entre 0 y 1, a medida que se más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. El resultado puede evaluarse estadísticamente tabulado por Aiken. Es precisamente esta posibilidad de evaluar su significación estadística lo que hace a este coeficiente uno de los más apropiados para estudiar este tipo de

validez. (6)

Determinando *la validez y el nivel de confiabilidad* del instrumento por medio de Coeficiente de Alfa de Crombach (α), utilizando el SPSS. 23, en una muestra piloto de 5 integrantes, según formula:

$$\alpha = \frac{K}{k - 1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_p} \right]$$

α : coeficiente Alfa de Cronbach

K: número de ítems en la prueba (20)

V_i : varianza de cada ítem

V_p : varianza de la prueba

Resumen del cálculo de la varianza del instrumento en muestra piloto, con SPSS.23													
		Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	.....	Item18	Item19	Item20	Suma
N	Válido	8	8	8	8	8	8	.....	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	.....	0	0	0	0
V_i		6.554	6.125	7.554	4.500	7.143	4.571	4.268	6.411	3.429	7.143	57.696	186.125

Se obtiene que $\alpha = 0,76$; y

Para la interpretación del coeficiente

<i>Escala</i>	<i>Categoría</i>
$\alpha = 1$	Confiabilidad perfecta
$0,90 \leq \alpha \leq 0,99$	Confiabilidad muy alta
$0,70 \leq \alpha \leq 0,89$	Confiabilidad alta
$0,60 \leq \alpha \leq 0,69$	Confiabilidad aceptable
$0,40 \leq \alpha \leq 0,59$	Confiabilidad moderada

⁶ Gamarra A, Guillermo y otros; Estadística e Investigación con Aplicaciones de SPSS. Segunda Edición: abril 2015; Editorial San Marcos; Lima. P.309.

$0,30 \leq \alpha \leq 0,39$	Confiabilidad baja
$0,10 \leq \alpha \leq 0,29$	Confiabilidad muy baja
$0,01 \leq \alpha \leq 0,09$	Confiabilidad despreciable
$\alpha = 0$	Confiabilidad nula

SEGUNDA PARTE: DEL TRABAJO DE CAMPO O PRÁCTICO

CAPITULO IV

Resultados y discusión

4.1 Descripción del trabajo de campo

En los siguientes cuadros y gráficos que a continuación expreso se muestran los resultados obtenidos luego de la aplicación de los instrumentos a los estudiantes de la muestra la observación de las variables de estudio y su percepción del modelo argumentativo de Toulmin con sus pasos: aserción, datos y garantía, comprometiendo al indicador adecuado en el desarrollo de la competencia de producción de textos para los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018, cuya población asciende a 47 estudiantes de los cuales se ha tomado una muestra de 10 de ambos géneros y dicha muestra equivale a 21,28%.; así:

- Con respecto a los anexos 4, 5 6, siendo aplicados a la muestra de estudio para luego presentarlos en cuadros y gráficos estadísticos su interpretación en función a las variables propuestas, la distribución de frecuencias para obtener las medidas

luego analizarlas y compáralas para la contratación de la hipótesis, la misma que nos orientó a la interpretación del objetivo general y los específicos, propuesta con recorrido de 100 puntos como parámetro.

- Para establecer las inferencias estadísticas se eligió un nivel de significación de 1% ($\alpha = 0,01$) y una aceptación de acierto al 99% por tratarse de una investigación educativo - social.
- Para comprobar las hipótesis de estudio se aplicó la prueba Z, la misma que orientó la explicación de las hipótesis programadas, por medio de la contrastación de hipótesis, según 4.5. de la presente.

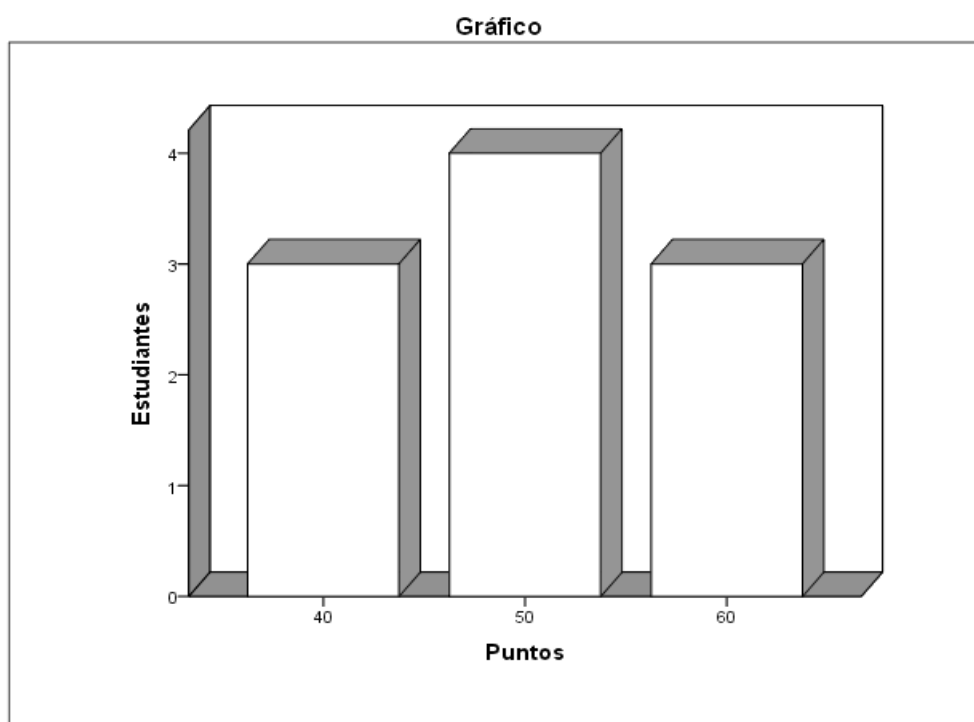
4.2 Presentación, análisis e interpretación de resultados

4.2.1. Análisis e interpretación de la variable independiente:

Cuadro No. 01	
Estadísticos	
Variable independiente	
Muestra	10
Media	50,00
Mediana	50,00
Moda	50 ^a
Desviación estándar	8,165
Coeficiente de variación	0,163
Varianza	66,667
Rango	20
Mínimo	40
Máximo	60
a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.	
<i>Fuente: Resumen de la aplicación del anexo 05</i>	

Cuadro No. 02				
Variable independiente				
Frecuencias				
Puntos	f_i	F_i	h_i%	H_i%
40	3	3	30,0	30,0
50	4	7	40,0	70,0
60	3	10	30,0	100,0
Total	10		100,0	

Fuente: Resumen de la aplicación del anexo 05



Interpretación:

* Analizando el cuadro 01 observamos que:

El rango es 20 puntos de 100 programados y el coeficiente de variación 0,163; notando con mucha claridad estudiantes desaprobados a la aplicación del instrumento, siendo necesario la explicación del modelo toulmin como ayuda para el

entendimiento del desarrollo de la competencia de producción de textos, con la ayuda de su soporte teórico como nos indica los demás estadígrafos.

* Observando el cuadro 02 y el grafico precedente se tiene 4 estudiantes con promedios de 50 puntos y 3 estudiantes con 40 y otros 3 de los mismos con 60 puntos respectivamente, con ello se corrobora a lo expresado anteriormente.

4.2.2. Presentación del esquema metodológico del modelo:

Con la presentación de lecturas durante el primer bimestre por medio de actividades lectura – escritura (anexo N° 04), en la muestra de estudio por medio del procedimiento estratégico para la producción de textos luego el esquema metodológico del modelo, así:

Alumno:	
Fecha:	
Autor:	
Título:	
1. Selección de un tema general.	
2. Establecimiento de un tópico particular.	
3. Búsqueda de evidencias.	
4. Contextualización del tópico.	
5. Creación de una aserción.	

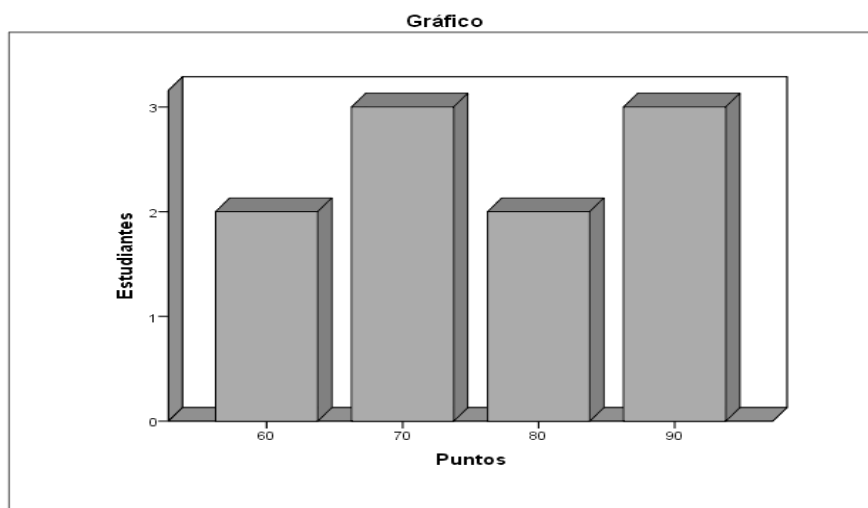
6. Expresión de la garantía.	
7. Indicación del respaldo de la garantía.	
8. Objeciones.	
9. Ratificación de la aserción.	

4.2.3. Análisis e interpretación de la variable dependiente:

Cuadro No. 03	
Estadísticos	
Variable dependiente	
Muestra	10
Media	76,00
Mediana	75,00
Moda	70 ^a
Desviación estándar	11,738
Coefficiente de variación	0,154
Varianza	137,778
Rango	30
Mínimo	60
Máximo	90
a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.	
<i>Fuente: Resumen de la aplicación del anexo 06</i>	

Cuadro No. 04				
Variable dependiente				
Frecuencias				
Puntos	f_i	F_i	h_i%	H_i%
60	2	2	20,0	20,0
70	3	5	30,0	50,0
80	2	7	20,0	70,0
90	3	10	30,0	100,0
Total	10		100,0	

Fuente: Resumen de la aplicación del anexo 06



Interpretación:

Luego de la presentación de las actividades lectura – escritura por medio del esquema metodológico del modelo y los soportes teóricos del modelo toulmin que relacionan en el desarrollo de competencia de producción de textos; llegamos al siguiente consolidado:

*Según cuadro 03 se tiene la media aritmética 76 ; superior de la media aritmética de la variable independiente, además un rango de 30 puntos, coeficiente de variación 0,154; este dato se acerca a cero a comparación de la variable independiente; con ello

vamos demostrando que existe una relación de este modelo de Toulmin en el desarrollo de competencia para la producción de textos, según datos del mencionado cuadro.

*Del cuadro 04 deducimos que son datos superiores del cuadro 02, por lo tanto estudiantes con promedios aprobatorios, como por ejemplo 3 de ellos tienen notas de 70 puntos; entonces El modelo argumentativo de Toulmin con sus pasos: aserción, datos y garantía, son adecuados para el desarrollo de la competencia de producción de textos; resultados obtenidos luego de la aplicación del anexo No.04.

4.3 Visualización de estadígrafos

Cuadro No. 05: Medidas comparativas de los estadígrafos:

Medidas	X	V	S	Cv
Variables				
Independiente	50,00	66,667	8,165	0,163
Dependiente	76,00	137,778	11,738	0,154
Diferencia	+26,00	+71,111	+3,573	-0,009

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Interpretación: Observando el cuadro No. 05 causa y efecto se tiene en forma cuantitativa que la variable dependiente en todo los estadísticos es mayor que la variable independiente, a comparación del coeficiente de variación; con estos datos se afirma que existe una relación directa entre estas variables de estudio; con las diferencias ascendentes positivas (+) tendientes al efecto. Mientras con el coeficiente de variación con tendencia a cero diferencias (-).

4.4 Correlación de variables

La correlación de Pearson se define como el índice que puede utilizarse para medir el grado de relación de dos variables siempre y cuando ambas sean cuantitativas.

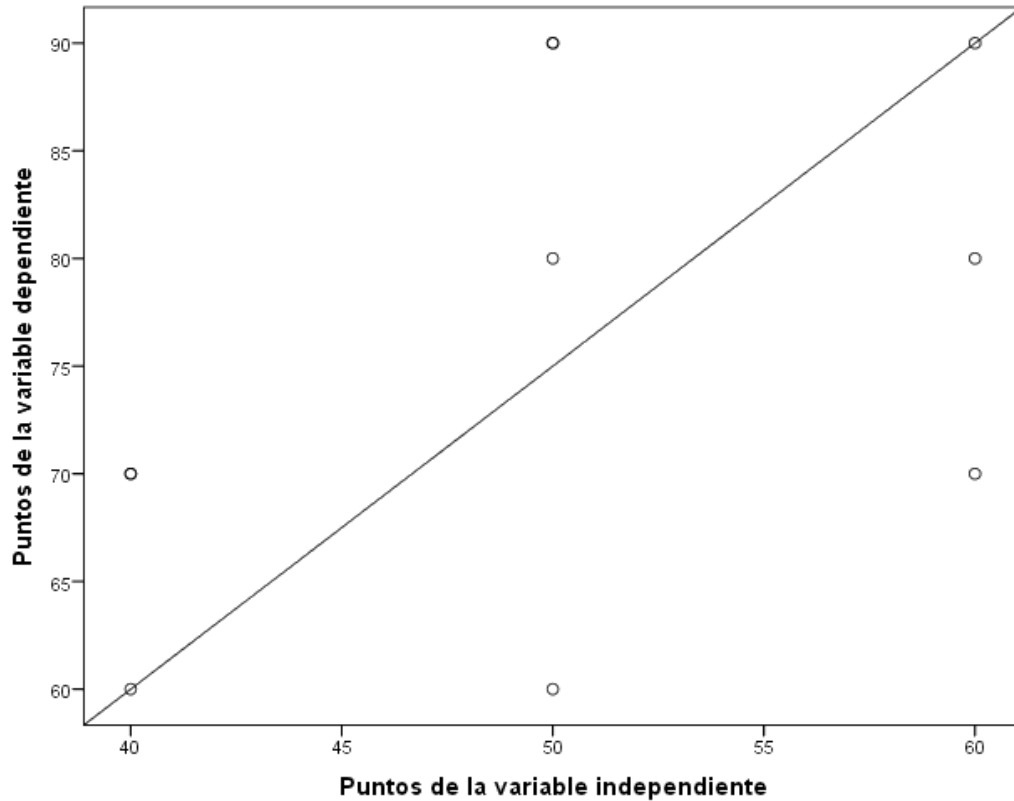
Además, la *correlación de Pearson* es independiente de la escala de medida de las variables. El fundamento del coeficiente de Pearson es el siguiente: Cuanto más intensa sea la concordancia (en sentido directo o inverso) de las posiciones relativas de los datos en las dos variables, el producto del numerador toma mayor valor (en sentido absoluto). Si la concordancia es exacta, el numerador es igual a N (o a -N), y el índice toma un valor igual a 1 (o -1).

Entonces el resumen nos muestra según:

Cuadro No. 06			
Correlaciones			
		Variable independiente	Variable dependiente
Variable independiente	Correlación de Pearson	1	0,464
	Sig. (bilateral)		0,177
	N	10	10
Variable dependiente	Correlación de Pearson	0,464	1
	Sig. (bilateral)	0,177	
	N	10	10

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Gráfico



Interpretación: Según el cuadro No. 06, el valor de la correlación es igual a 0,464 tanto en la variable independiente y dependiente; entonces la correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral), el gráfico muestra disperso siendo acumulado en la diagonal, indicándonos que el índice es una dependencia total entre las dos variables denominada "relación directa": cuando una de ellas aumenta, la otra también lo hace en proporción constante como se observa en el gráfico precedente; se concluye que existe una relación directa entre las variables en estudio, por estar en estos parámetros:

* Si $0 < "r" < 1$, existe una correlación positiva.

Si $-1 < "r" < 0$, existe una correlación negativa; existiendo la correlación entre estas dos variables llegando a ser válido nuestro planteamiento según la teoría planteada y la experiencia realizada.

4.5 Contratación de hipótesis

Para probar la hipótesis, se analizó teniendo en cuenta el diseño de investigación establecido, el resultado de la muestra de estudio y las hipótesis a través de la comparación de los resultados de las variables independiente y dependiente.

Para la comprobación de la hipótesis se aplicó la prueba Z, con un nivel de significación de 0,01 ó 99% de confiabilidad ($\alpha = 0,01_{2 \text{ colas}}$), para el cual planteamos la hipótesis estadística:

Primero:

Hipótesis nula H_0 : El modelo argumentativo de Toulmin con sus pasos: aserción, datos y garantía, no son adecuados para el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018.

$\mu_1 = \mu_2$; Son iguales los valores de las medias de las variables.

Hipótesis alterna H_1 : El modelo argumentativo de Toulmin con sus pasos: aserción, datos y garantía, son adecuados para el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018.

$\mu_1 \neq \mu_2$; Son diferentes los valores de las medias de las variables.

Para este caso están seleccionados los valores de las variables, determinando sus estadígrafos de cada uno de ellos, según los datos obtenidos:

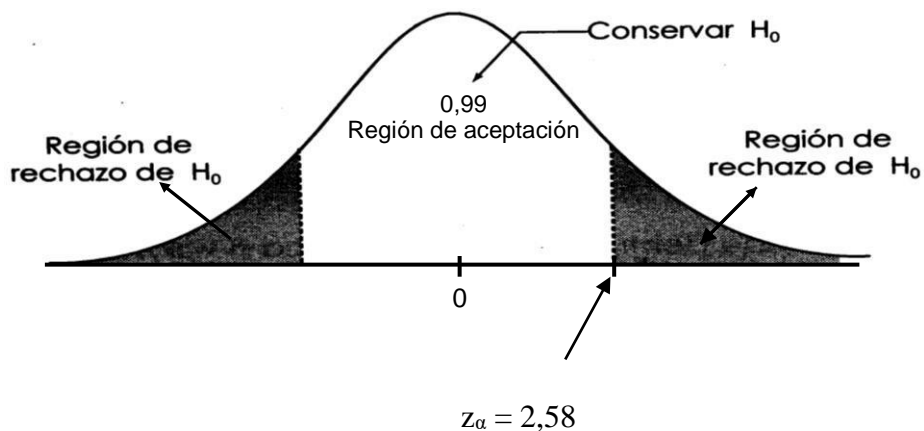
Cuadro No. 07: Media del rendimiento de las variables:

Medidas Variables	N	X	V	S	Cv
Independiente	10	50,00	66,667	8,165	0,163
Dependiente	10	76,00	137,778	11,738	0,154

Fuente: Elaborado por la investigadora, datos obtenidos de cuadros precedentes.

Segundo:

Al elegir el nivel de significancia de $\alpha = 0,01$ _{2 colas} ó 1% dos colas o bilateral, esto quiere decir que observamos una probabilidad de 0,01 ó 1% de rechazar la hipótesis nula H_0 y una región de aceptación al 0,99; según modelo:



Tercero:

Por fórmula se halló $Z_0 = 27,87$; donde la ubicación del resultado está en la región de rechazo; por lo que se descarta la hipótesis nula. Esto se realizó por ser una investigación social educativa, así:

$$Z_0 = \frac{\bar{x}_1 + \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{v_1}{n_1} + \frac{v_2}{n_2}}}$$

Dónde:

Z_0 : valor del modelo estadístico

\bar{x}_1 : media del rendimiento de la variable independiente

\bar{x}_2 : media del rendimiento de la variable dependiente

V_1 : varianza del rendimiento de la variable independiente

V_2 : varianza del rendimiento de la variable dependiente

n_1 : muestra y n_2 : muestra; $n_1 = n_2$

En esta fórmula y con los datos hallamos el valor de Z_0 , así:

Z_0 : ¿?

\bar{x}_1 : 50,00

\bar{x}_2 : 76,00

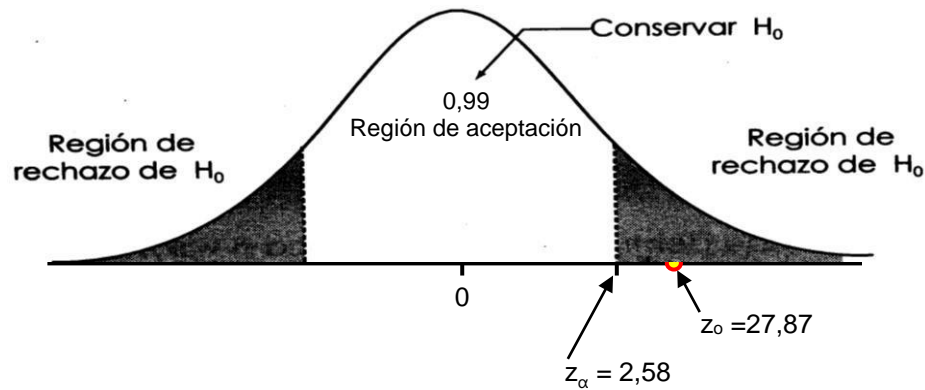
V_1 : 66,667

V_2 : 137,778

$n_1 = n_2 = 10$

Entonces:

$$Z_0 = 27,87$$



Cuarto:

Tomando la decisión, $Z_0 = 27,87$ se encuentra en la región de rechazo, por lo tanto, se rechaza la H_0 : El modelo argumentativo de Toulmin con sus pasos: aserción, datos y garantía, no son adecuados para el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018.; y se acepta la hipótesis alterna, es decir: H_1 : El modelo argumentativo de Toulmin con sus pasos: aserción, datos y garantía, son adecuados para el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018., es decir concluimos; que el modelo argumentativo de Toulmin con sus pasos bien diversificados y utilizados se relacionan en el desarrollo de la competencia de producción de texto. Según 4.4; además, porque Z_0 mayor que Z_α , es decir 27,87 es mayor 2,58 y está en la región de rechazo; además x_1 es menor que x_2 , en términos numéricos se afirma que 50 es menor que 76; por estos considerandos se rechaza la H_0 y queda confirmada y válida la H_1 . Con respecto al coeficiente de variación de las variables se observa que el C_{vi} es menor que C_{va} , con la tendencia y acercamiento a

ceros, numéricamente es 0,163 esto es mayor que 0,154; con ello afirmamos que: la aplicación del modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos se da por medio de la acción rigurosa del silogismo y niveles aplicados del modelo argumentativo de Toulmin para los estudiantes en tratamiento; según las medidas con la tendencia diferencias ascendentes como se presenta en el cuadro 05, con tendencia positiva y una variabilidad ascendente a la variable dependiente, de esta manera existe una correlación con tendencia a la variable dependiente según gráfico de correlación de puntos acumulativo, y más aún precisado según cuadro 06 la correlación de Pearson es significativa en el nivel de 0,01 (bilateral) como se muestra en el gráfico de dispersión de puntos; con ello queda demostrado que el desarrollo de la competencia de producción de textos por medio del modelo argumentativo de Toulmin son el: adecuar, organizar y reflexionar; para los estudiantes en estudio.

Conclusiones

1. Según Pearson, se concluye que existe una correlación significativa en el nivel 0,01 entre el modelo argumentativo de Toulmin con sus pasos bien diversificados y utilizados con el desarrollo de la competencia de producción de texto; porque la correlación es igual a 0,464 en la variable independiente y dependiente, según cuadro 06.
2. Comprobando la hipótesis con la prueba Z con un nivel de significación de 0,01 ó 99% de confiabilidad ($\alpha = 0,01_{2 \text{ colas}}$), se llega al resultado $Z_o = 27,87$; según modelo la ubicación del resultado está en la región de rechazo; por lo tanto se descarta la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alterna H_1 ; o sea, el modelo argumentativo de Toulmin con sus pasos: aserción, datos y garantía, son adecuados para el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018, comprobado en tercero del 4.5.
3. Según cuadro 05, medida comparativa de los estadígrafos; existiendo una tendencia positiva ascendente (+) hacia la variable dependiente, de esa manera se describe la relación del modelo argumentativo Toulmin con el desarrollo de la competencia de producción de textos, así como el soporte teórico de los mismos para poder actuar de manera pertinente.

Sugerencias

1. En la institución educativa “San Francisco” los docentes de comunicación y literatura deben planificar el modelo del Toulmin con sus niveles y pasos.
2. Los responsables del área de comunicación y literatura, con los fundamentos teóricos y prácticos del modelo argumentativo de Toulmin deben incorporar en el plan anual y sus unidades didácticas para el desarrollo de la competencia de producción de textos.
3. Convocar la participación en cursos – talleres sobre la planificación y su utilidad del modelo argumentativo de Toulmin.

Bibliografía

Libros:

- Barceló, A. (2012). *Tipos de argumentos filosóficos*. Recuperado de <http://www.filosoficas.unam.mx/~abarcelo/IntroFil/Argumentos.pdf> [[Links](#)]
- Barrera, K. y León, R. (2012). Consideraciones metodológicas en la medición de la eficiencia terminal en la educación superior. En Z. Monroy, R. León y L. G. Álvarez (Eds.), *Enseñanza de la ciencia* (pp. 313-319). México: UNAM. [[Links](#)]
- Carrasco D. Sergio, junio 2015, Metodología de la Investigación Científica, octava reimpresión, editorial San Marcos, Lima Perú.
- Carreño, A. G. (2015). *La indiferenciación madre e hija como precursor de sobrepeso y atracones*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México. [[Links](#)]
- Cleveland Clinic. (2006). *El trastorno por atracón*. Recuperado de www.clevelandclinic.org/health/sHIC/doc/s12249.pdf [[Links](#)]
- De Gracia, M. y Castelló, A. (2002). Aproximación a los orígenes de la psicología cognitiva del pensamiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 515-539. [[Links](#)]
- Fernández, E., Mendoza, M. A., Rodríguez, A. y López, M. A. (2013). Aspectos que inciden en la baja titulación de los alumnos de las maestrías en la Universidad Pedagógica de Durango. *Praxis Investigativa ReDIE*, 5(9), 6-14. [[Links](#)]
- Gamarra G., y otros, abril 2015, Estadística e Investigación con aplicaciones de SPSS., segunda edición, Editorial San Marcos, Lima Perú.

Jimenez-Aleixandre, M. P. 10 ideas clave: competencias en argumentación y uso de pruebas. Barcelona: Graó, 2010.

Jiménez-Aleixandre, M. P.; Díaz de Bustamente, J. Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 21, n. 3, p. 359-370, 2003.

Hernandez Sampiere, Roberto y otros.; Metodología de la Investigación. México: Edit. McGraw-Hill. Tercera edición; 2003.

Kerlinger Fred, 1996; Investigación del comportamiento; Editorial McGraw-Hill Interamericana; México S.A. de C.V.; p.31.

López, M., Salvo, B. y García, G. (1989). Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 18(1), 69.

[[Links](#)]

López, A., Albíter, Á. y Ramírez, L. (2008). Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma. *Revista de la Educación Superior*, 37(146), 135-151. [[Links](#)]

Luna, B. (2011, noviembre). *Factores de la influencia en la gestión de la planeación académica para el logro de la eficiencia terminal del estudiante de educación superior*. Documento presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación

Educativa, Ciudad de México.

Recuperadode http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1420.pdf [[Links](#)]

Medina-Otero, T. (2011). Titulación: estrategias y acuerdos epistemológicos. *Investigación universitaria multidisciplinaria*, 8, 26-33. [[Links](#)]

- Pereda, C. (1994). *Vértigos argumentales*. España: Anthropos. [[Links](#)]
- Perelman, C. y Olbrecht, L. (2006). *Tratado de la argumentación. La nueva Retórica*. España: Gredos. [[Links](#)]
- Pérez, M. P. (1990). *Psicología del razonamiento probabilístico*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. [[Links](#)]
- STINCER, D. y BLUM, B. (2017). El modelo argumentativo de Toulmin y la eficacia de titulación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 9-19. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1331>
- Sánchez, T. (2015). Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Lengua y Literatura. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Pinochet, Jorge. El modelo argumentativo de Toulmin y la educación en ciencias: una revisión argumentada. *Revista Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 2, p. 307-327, 2015.
- Tafur Portilla Raúl. 1995. La Tesis Universitaria. Editorial Mantaro; marzo-1995.
- Tamayo Y Tamayo Mario. 1994. Diccionario de Investigación Científica. 2da. edición. México, editorial Limusa.
- Torres Bardales C. 1990. Orientaciones Básicas de Metodología de la Investigación Científica.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press. [[Links](#)]
- Van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press. [[Links](#)]
- Villagra, M. y Casas, M. (2010, mayo). *La falta de tiempo docente y otros avatares. Textos y pretextos que dificultan la elaboración de la tesis*. Documento presentado en el I

Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior, San Luis, Argentina. [[Links](#)]

Documentos:

Consejo de Europa. 2002. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment., editorial COEDITAN, 1ra edition.

Foulquie, P.1976. Diccionario de Pedagogía 1ra. Ed. Edic. Oikos – tau. S.A. Barcelona.

Novak, J.; D. Gowin.1988. Aprendiendo a Aprender. Martínez Roca S.A. Barcelona.

Ministerio de Educación Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular 2015. Editorial Lima - Perú.

Página web:

es.wikipedia.org/wiki/idioma.

thales.cica.es/rd/Recursos/rd97/Otros/SISTNUM.html-

www.scm.org.co/Articulos/756.pdf.

evelyn1309@yahoo.com.mx

estude1893@yahoo.com.mx

ANEXO



ANEXO No. 01

Matriz de consistencia

EL MODELO ARGUMENTATIVO DE TOULMIN EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE SECUNDARIA DE LA I.E “SAN FRANCISCO” DEL DISTRITO DE PAUCARTAMBO, PASCO 2018						
Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores	Tipo de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos
<p>General ¿Cuáles son los pasos del modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes de quinto grado de secundaria de la I?E “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018?</p> <p>Específicos ¿Cómo es aplicado el modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes en tratamiento?</p> <p>¿Cuáles son las capacidades para el desarrollo de la competencia de producción de textos por medio del modelo argumentativo de Toulmin para los estudiantes en estudio?</p>	<p>General Determinar los pasos del modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018.</p> <p>Específicos Precisar la aplicación del modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes en tratamiento.</p> <p>Describir las capacidades para el desarrollo de la competencia de producción de textos por medio del modelo argumentativo de Toulmin para los estudiantes en estudio.</p>	<p>General El modelo argumentativo de Toulmin con sus pasos: aserción, datos y garantía, son adecuados para el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018.</p> <p>Específicos Por medio de la acción rigurosa del silogismo y niveles es aplicado el modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes en tratamiento.</p> <p>En el desarrollo de la competencia de producción de textos por medio del modelo argumentativo de Toulmin son el: adecuar, organizar y reflexionar; para los estudiantes en estudio.</p>	<p>Vi = V₁ Modelo argumentativo de Toulmin</p> <p>Dimensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumentación • Evidencia de fundamentación <p>Vd = V₂ Desarrollo de la Competencia de Producción de Textos</p> <p>Dimensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representación estructurada • Niveles de importancia 	<p>Tipo: descriptivo explicativo</p> <p>Método: El método científico, documental, bibliográfico y métodos estadísticos.</p> <p>Nivel: básico</p> <p>Diseño: correlacional</p> <p>Teorías: Rieke, and Janik</p>	<p>Población 47 estudiantes de Educación Secundaria de la I.E. “San Francisco” del Distrito de Paucartambo, Pasco 2018</p> <p>Muestra 10 estudiantes de quinto grado, que representa el 21,28% del total.</p> <p>Tipo de muestra</p> <ul style="list-style-type: none"> • No probabilístico 	<p>Técnicas De muestreo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No probabilístico • Juicio de expertos • Criterios de inclusión • Criterios de exclusión <p>De recolección de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta por cuestionario • Revisión documental y bibliográfica <p>De procesamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estadígrafos de dispersión y tendencia central • Estadígrafos de inferencia



ANEXO N° 02
Operacionalización de variables

EL MODELO ARGUMENTATIVO DE TOULMIN EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE SECUNDARIA DE LA I.E “SAN FRANCISCO” DEL DISTRITO DE PAUCARTAMBO, PASCO 2018

VARIABLE 1: Modelo argumentativo de Toulmin.- El modelo de Toulmin (1958), profundizado en Toulmin, Rieke, and Janik (1984), se relaciona con las reglas de una argumentación en pasos que pueden ser precisados en cualquier tipo de disciplina o espacio abierto a la disertación, al debate. Mediante este modelo, los docentes pueden motivar a los estudiantes a encontrar la evidencia que fundamenta una aseercción. Se aprende que la excelencia de una argumentación depende de un conjunto de relaciones que pueden ser precisadas y examinadas y que el lenguaje de la razón está presente en todo tipo de discurso. Toulmin (1958) cree que las argumentaciones cotidianas no siguen el clásico modelo riguroso del silogismo y crea uno adecuado para analizar cualquier tipo de argumentación en el marco de los discursos sociales: conversación, periódico, televisión, radio, prensa escrita, entrevista, interacción docente alumno, médico-paciente, abogado-cliente. Considera que un “argumento” es una estructura compleja de datos que involucra un movimiento que parte de una evidencia (grounds) y llega al establecimiento de una aseercción (tesis, causa). El movimiento de la evidencia a la aseercción (claim) es la mayor prueba de que la línea argumental se ha realizado con efectividad. La garantía permite la conexión.

<i>DIMENSIONES</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>ITEMS</i>	PESO		VALOR
			Cantidad	%	ESCALA
Argumentación	Razonar Teoría persuadir Entendimiento	Anexo No. 05	20	100%	0 a 100 putos
El argumento es un término que proviene del latín “argumentum” y es simplemente el modo en cómo la persona razona para demostrar o convencer a otra u otras de aquello que afirma o niega . A partir de esto salió lo que se conoce como la teoría de la argumentación que es un estudio interdisciplinario de la manera en cómo se obtienen las conclusiones a través de la lógica . Se tiene que la argumentación es una expresión que puede ser oral o escrita de un razonamiento . Asimismo permite justificar algo para obtener dos posibles finales: persuadir al sujeto para que realice lo que se desea o transmitir un contenido verdadero con fundamentos y bases de entendimiento.		1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20			
Evidencia de fundamentación					

<p>Una <i>evidencia</i> (del latín, <i>ēvidens</i>, visible, evidente, manifiesto) es un conocimiento que se nos aparece intuitivamente de tal manera que podemos afirmar la validez de su contenido, como verdadero, con certeza, sin sombra de duda. En un sentido más restringido se denomina evidencia a cualquier conocimiento o prueba que corrobora la verdad de una proposición. Todos tenemos una idea de lo que es la evidencia con tal de que no tengamos que explicar qué es y en qué consiste. Por ello se parte de la definición del concepto tal como se entiende normalmente, a partir del cual se inicia la crítica de su contenido y la evolución de su concepto a lo largo de la historia del pensamiento</p>	<p>Conocimiento Certeza Proposición Pensamiento</p>			
--	---	--	--	--

VARIABLE 2: Desarrollo de la competencia de producción de textos. - La competencia se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico como representación estructurada en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, por medio de niveles de importancia para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada. *Comprensión lectora Orrantia y Sánchez (1994).*

<i>DIMENSIONES</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>ITEMS</i>	PESO		VALORES
			Cantidad	%	ESCALA
<p>Representación estructurada</p> <p>En general, cuando se habla de redes semánticas se suele hacer referencia a uno de estos esquemas, normalmente a las redes IS-A o a los esquemas basados en marcos, que comparten ciertas características fundamentales, mientras que los grafos conceptuales presentan diferencias importantes. De entre estas características compartidas destacamos la <i>herencia por defecto (default inheritance)</i>. En una red semántica, los conceptos (estructuras, clases, marcos, dependiendo del esquema concreto) están organizados en una red en la que existe un nodo superior</p>	<p>Semánticas Diferencias Conceptos</p>	<p>Anexo No. 06</p> <p>1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11 y 12</p>	<p>12</p>	<p>100%</p>	<p>0 a 100 putos</p>

<p>(<i>top</i>: T) al que se le asigna uno o varios nodos hijos, que a su vez tienen otros conceptos hijos y así sucesivamente hasta que se alcanza el final (<i>bottom</i>), cuyos nodos pueden ser o bien conceptos, o bien instancias.</p>					
<p>Niveles de importancia</p>	<p>Responsabilidades Planificar Herramientas Prioridades Urgencia</p>				
<p>Tanto en tu vida personal como en la profesional, debes cumplir con ciertas responsabilidades, pero hay momentos en que son tantas que no sabes ni por dónde empezar. Para planificar de manera óptima tus obligaciones diarias, en esta entrada de Asesores Balor, te presentamos algunas herramientas muy útiles para que logres organizarte mejor.</p> <p>¿Por qué es importante aprender a definir las prioridades de nuestras tareas de acuerdo a su importancia o al nivel de urgencia? Porque muchas veces, mientras trabajas, pueden llegarte asignaciones de imprevisto y ello puede hacerte perder la concentración en la actividad que estabas realizando previamente. Si administras tu tiempo inteligentemente, tendrás la oportunidad de demostrar que puedes trabajar bajo presión y dar excelentes resultados.</p>					



ANEXO No. 3

Población y muestra

EL MODELO ARGUMENTATIVO DE TOULMIN EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE SECUNDARIA DE LA I.E “SAN FRANCISCO” DEL DISTRITO DE PAUCARTAMBO, PASCO 2018

Matrícula por grado y sexo, 2017

Nivel	Total		1° Grado		2° Grado		3° Grado		4° Grado		5° Grado	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	28	19	7	4	7	2	4	5	3	5	7	3

Matrícula por periodo según grado, 2004-2017

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total					24	42	73	61	62	47	35	41	35	47
1° Grado					24	18	25	18	14	6	5	9	8	11
2° Grado					0	24	26	12	14	16	7	6	6	9
3° Grado					0	0	22	13	7	12	10	7	4	9
4° Grado					0	0	0	18	9	4	9	11	7	8
5° Grado					0	0	0	0	18	9	4	8	10	10

Docentes, 2004-2017

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total					2	4	4	5	8	8	7	6	8	9

Fuente: Secretaria de la Institución Educativa 2017



Lectura - Escritura

Actividad:

- Lee **ingratitude**, realizando la técnica de:
1. Selección de un tema general. 2. Establecimiento de un tópico particular. 3. Búsqueda de evidencias 4. Contextualización del tópico 5. Creación de una aseveración. 6. Expresión de la garantía. 7. Indicación del respaldo de la garantía. 8. Objeciones. 9. Ratificación de la aseveración.
- Realice su resumen según ficha adjunto a la presente, en forma manual (escritura).
- Ingrese al campo virtual y cruce su información con biblioteca virtual libre.
- Despache su comentario al campo virtual orientado por el tutor, Anexo No. 05 y su Resumen de lectura.
- *l subrayado, luego busca en el diccionario las palabras más resaltantes del texto*

Ingratitud

El señor y la señora Gómez Vivían en una chacra solitaria. Tenían un solo hijo, a quien amaban más que a la vida misma. Ese hijo era todo para ellos, y todo lo que hacían les parecía demasiado poco para demostrarle cuánto lo amaban.

Desde el día en que Haroldo nació, sus padres decidieron que tratarían de darle la mejor educación posible. Pensaron que quizá llegaría hacer un gran médico, un juez o hasta presidente de la nación. De todas maneras Haroldo tendría su oportunidad.

Pero ¿Cómo podría hacerlo? Costaría dinero enviar al muchacho a la universidad, mucho más de lo que la chacra podría producir en un año. De manera que desde el principio comenzaron a ahorrar.

Una tarde, sentado junto al fuego, el padre dijo:

-Querida, he decidido dejar de fumar. Cada vez que me sienta tentado a ir a comprar un paquete de cigarrillo, tomaré el dinero y le pondré en ese jarrón para flores que tenemos sobre la repisa.

Sorprendida pero muy contenta, la madre pensó un momento y luego, para no ser menos, dijo:

-Me parece magnifico querido. Yo también haré algo: dejaré de tomar café y cada vez que me sienta tentada a comprar un paquete de café, tomaré el dinero y lo pondré en el jarrón.

-¡Muy bien! – Dijo el padre- ¡Trato Hecho!

Los dos hicieron su pacto, y el jarrón sobre la repisa se convirtió en su banco privado.

Los años fueron pasando, años de duro trabajo, paciente esfuerzo y desesperado sacrificio. Pero nunca murmuraron. ¿No era acaso todo por Haroldo – El querido Haroldo-, el gozó de sus corazones?

Por fin... llegó el día cuando el muchacho tuvo edad suficiente para ir a la universidad.

¡Cuán orgullosos estaban de él, vestido en su nuevo traje! ¡Cómo lloró la mamá al pensar que se iba! ¡Cuán apesadumbrado se sentía el papá!

Y llegó el día de la separación. Se saludaron por última vez, se dieron los últimos besos y Haroldo se fue, más allá de las colinas, lejos, muy lejos.

Su partida fue muy triste, porque no habrían de verlo por los próximos cinco años.

Cada centavo sería necesario para que pudiera seguir en la universidad; de manera que no podían pensar siquiera en gastar dinero en hacerlo venir para las vacaciones.

Pasó un año y luego el segundo año. Entonces un día el padre dijo: que no podía esperar más.

-Debo ver al muchacho –refirió- Ya hace dos años que se fue, y no puedo esperar otro año más.

-Pero recuerda cuánto necesitamos el dinero para él –dijo su esposa.

-Lo sé replicó el padre-, pero no nos costará nada. Iré en nuestro viejo carro. De noche dormiré en el mismo coche.

-No puedes hacer eso –dijo la esposa.

-sí que puedo –dijo el padre- Puedo hacer cualquier cosa con tal de ver a nuestro Haroldo.

Y allá fue. Cruzando esas mismas colinas y lejos, y muy lejos, viajando por largos días, sintiéndose tremendamente cansado a veces, pero con un gozo creciente, de solo pensar en encontrar a Haroldo.

Por fin, después de varios días llegó a la ciudad donde estaba la universidad. Podía verla a la distancia. Tan cerca ahora, tan cerca de encontrar a su hijo...

-¡Haroldo!

Había algo de dolor en su voz ahora.

-¿No me conoces ni muchacho?

-Sí él lo conocía, pero no quería que otros lo supieran. –Ud. está equivocado – dijo fríamente-. Mejor saque ese viejo carro de aquí.

El corazón del padre casi se detuvo. Mortalmente pálido, volvió al carro, y entre las burlas de los presentes, partió. Por el mismo camino, días y días, destrozado, casi sin fuerzas para levantar la cabeza.

La esposa lo vio llegar, y se dio cuenta en seguida de que algo grave había sucedido. Parecía que había envejecido veinte años.

Bajo del carro, y sin decir una palabra, fue al comedor y se sentó en la vieja mecedora cerca de la mesa donde todavía estaba el jarrón del sacrificio, testigo silencioso del precio del amor.

Al comprender que algo terrible tenía que haber ocurrido, la esposa siguió haciendo las cosas de la casa, esperando que pronto se recobraría.

De pronto escucho un ruido inquietante: un gemido de angustia. Seguido de un golpe, como si algo se hubiera caído.

Corrió al comedor, ya allí estaba su esposo, muerto, en el suelo. “Murió de un ataque”, decía la gente. Fue la ingratitud del hijo lo que le causó la muerte.

Triste terriblemente triste, ¿No es cierto? Pero cuán a menudo el amor y el sacrificio de los padres es olvidado por los hijos indignos.

Eso me hace preguntar: ¿Cómo tratas a tus padres? ¿Te sentiste alguna vez avergonzado de ellos? ¿Lo honras como debieras por el amor que demuestran por ti.

¿Qué dice el libro de Dios? “Honra a tu padre y a tu madre para que vivas una larga vida en la tierra que te da el señor tu Dios”.

Arturo S. Maxwell (Adaptado)

Procedimiento estratégico para la producción de texto

- I. **Vocabulario:** Busca estas palabras en la lectura y aprende sus significados, luego escribe oraciones con cada una de ellas.
 - Repisa : Tira de madera en otro material colocada horizontalmente contra la pared, que sirve para poner; en ella objetos.
 - Pacto : Acuerdo entre dos o más personas sobre algún asunto.
 - Apesadumbrado: Muy entristecido y apenado.
 - Colinas : Elevación de terreno de forma suave y ondulada.
 - Entusiasmo: Estado de gran emoción producido por el placer o interés.

- II. **Comprensión de lectura:** Después de leer atentamente, responde brevemente.

1. ¿Quiénes eran el señor y la señora Gómez?
.....
2. ¿Qué decidieron los esposos Gómez cuando nació su único hijo?
.....
3. ¿De qué modo empezaron ahorrar para la educación de Haroldo?
.....
4. ¿Cómo fue para los padres el día en que Haroldo fue a la universidad?
.....
5. ¿Qué hizo el señor Gómez dos años después de la partida de Haroldo?
.....
6. ¿Cómo llegó el anciano hasta la gran ciudad?
.....
7. ¿Por qué brotó del corazón del anciano un sano orgullo cuando reconoció a Haroldo?
.....
8. ¿Qué sucedió cuando el señor Gómez llamó a Haroldo?
.....
9. ¿Qué respondió el joven Haroldo a su padre? ¿Qué hicieron sus amigos?
.....
10. ¿Cómo regresó el señor Gómez a su casa?
.....
11. ¿Qué hizo el señor Gómez al llegar a su casa?
.....
12. ¿Cómo termina esta triste historia?
.....

III. Comentario personal:

13. ¿Por qué crees que Haroldo desconoció a su padre?
.....

Esquema metodológico del modelo

Alumno:	
Fecha:	
Autor:	
Título:	
1. Selección de un tema general.	
2. Establecimiento de un tópico particular.	
3. Búsqueda de evidencias.	
4. Contextualización del tópico.	
5. Creación de una aserción.	
6. Expresión de la garantía.	
7. Indicación del respaldo de la garantía.	
8. Objeciones.	
9. Ratificación de la aserción.	



Variable independiente

Instrucciones:

- *Responda cada pregunta marcando solamente una de las alternativas.*
- *Cada pregunta correcta tiene un valor de 5,0 puntos y por cada pregunta incorrecta y/o en blanco tiene un valor de 0,0 puntos.*
- *Para resolver la presente prueba tiene un tiempo de 90 minutos.*

- 1) ¿De qué trata la lectura?
 - a) De la ingratitud de un hijo.
 - b) El amor de un hijo.
 - c) La solidaridad.
 - d) La gratitud a los padres.
- 2) ¿Por qué la ingratitud del hijo hacia los padres?
 - a) Falta de sentimientos hacia sus padres.
 - b) Falta de una buena armonía familiar.
 - c) Por la buena relación entre padres e hijos.
 - d) Por la alta autoestima del hijo.
- 3) ¿Qué dificultades se presentan durante el proceso de la lectura?
 - a) Ruidos.
 - b) Ambiente adecuado.
 - c) Uso del diccionario.
 - d) Lenguaje sencillo.
- 4) ¿En qué ambiente te gustaría leer?
 - a) Tétrico.
 - b) Con música.
 - c) Adecuado.
 - d) Cerrado.
- 5) Identifica la estructura del texto.
 - a) Prologo-Introducción-Prefacio.
 - b) Nudo-Desarrollo-Desenlace.
 - c) Prologo-Prefacio-Presentación.
 - d) Introducción-Nudo-Desenlace.
- 6) ¿Cómo está dividido el texto?
 - a) párrafos
 - b) capítulos
 - c) escenas
 - d) cuadros
- 7) ¿Qué lenguaje ha empleado el autor en el texto?
 - a) Vulgar.
 - b) Coloquial.
 - c) Sencillo.
 - d) Culto.
- 8) ¿Quién es el personaje principal?
 - a) Silvia.
 - b) Sofía.

- c) Haroldo.
 - d) Juan.
- 9) ¿Quiénes son los personajes secundarios?
- a) El señor y señora Gómez.
 - b) Haroldo.
 - c) Los niños.
 - d) Los estudiantes.
- 10) ¿Cuál es el acontecimiento o hecho más resaltante?
- a) El nacimiento de Haroldo.
 - b) El ahorro de los esposos para enviarle a su hijo en la capital.
 - c) La visita del señor Gómez a su hijo.
 - d) El corazón del padre destrozado por la ingratitud del hijo.
- 11) ¿De qué trata la lectura?
- a) De la ingratitud de un hijo.
 - b) El amor de un hijo.
 - c) La solidaridad.
 - d) La gratitud de los padres.
- 12) ¿Qué tipo de lectura te gusta leer?
- a) Administrativa.
 - b) Informativa
 - c) Instructiva.
 - d) Narrativa.
- 13) ¿Qué estrategias utilizo en el proceso de su información?
- a) El subrayado.
 - b) Línea de tiempo.
 - c) La métrica.
 - d) Acrósticos.
- 14) ¿Qué fuentes son los más indicados durante el proceso de información?
- a) Bibliográficas.
 - b) Diccionario.
 - c) Periódicos.
 - d) Revistas.
- 15) ¿Qué técnicas utilizo para la producción de texto?
- a) El sumillado.
 - b) Copia de párrafos.
 - c) Palabras sueltas.
 - d) Ficha de campo.
- 16) ¿Qué procedimientos se debe tener en cuenta durante la elaboración de un texto?
- a) El borrador, la revisión y la publicación.
 - b) La revisión, la aceptación.
 - c) La ejemplificación, la publicidad.
 - d) Solo la publicidad.
- 17) ¿Qué tipo de texto les agrada a los jóvenes?
- a) Narrativo.
 - b) Informativo.
 - c) Administrativo.
 - d) Poético.
- 18) ¿Cuál es el título de la lectura?

- a) Ingratitud.
 - b) Amistad.
 - c) Amor.
 - d) Paz.
- 19) ¿Para qué es la lectura?
- a) Crecimiento intelectual.
 - b) Desechar ansiedad.
 - c) Solamente estar informado.
 - d) Fortalecimiento del razonamiento.
- 20) ¿Leer y luego escribir, te parece?
- a) Excelente.
 - b) Bueno.
 - c) Regular.
 - d) Malo.

**Variable dependiente****Instrucciones:**

- En cada proceso realice su comentario después de la lectura realizada.
- Utilice hojas adicionales para crear las ideas presentes.
- Cada ítem tiene su puntaje respectivo para ser validado.
- Para resolver la presente prueba tiene un tiempo de 120 minutos.
- Cruce su información con el tutor.

Esquema metodológico para la producción de texto

Fecha:	
Autor:	
Título:	
1. Selección de un tema general: (5 puntos)	
2. Establecimiento de un tópico particular: (10 puntos)	
3. Búsqueda de evidencias: (5 puntos)	
4. Contextualización del tópico: (10 puntos)	
5. Creación de una aserción: (10 puntos)	
6. Expresión de la garantía: (10 puntos)	

7. Indicación del respaldo de la garantía: (10 puntos)
8. Objeciones: (5 puntos)
9. Ratificación de la asección: (10 puntos)
10. Vocabulario: (5 puntos)
11. Comprensión de lectura: (10 puntos)
12. Comentario personal: (10 puntos)
Puntaje acumulado:



ANEXO No. 07

EL MODELO ARGUMENTATIVO DE TOULMIN EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DEL SECUNDARIA DE LA I.E “SAN FRANCISCO” DEL DISTRITO DE PAUCARTAMBO, PASCO 2018

Instrumento para evaluar el cuestionario (Anexo 05 y 06)

INSTRUCCIÓN:

El presente instrumento tiene por objetivo de evaluar los diferentes ítems del cuestionario (Anexo 5 y 6) del grupo piloto.

El sentido de esta guía es lograr juicios de valor de diferentes especialistas de la región y a nivel nacional que al final estas sean comparables.

Esto es, si en su opinión la presente prueba es imprescindible, importante, poco importante, o irrelevante, para el grado de estudio. Señale con una cruz (X) su respuesta en cada ítem.

Evaluador / Experto:

Fecha:

Grado de Relevancia o Importancia de la Prueba ⁷	NÚMERO DE ÍTEM.																				TOTAL			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	N	%		
Imprescindible																								
Importante																								
Poco Importante																								
Irrelevante																								

Firma:

⁷ Jaeger, R. (1976) "Measurement consequences of selected standard setting models". *Florida Journal of Educational Research*, pp 22-27

Base de datos de los promedios

*Sin título1 [ConjuntoDatos0] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

5: Visible: 2 de 2 variables

	Ind	Dep	var	var	var	var	var	var	var	var	var	var	var	var	var	var	var
1	40	60															
2	50	60															
3	40	70															
4	60	70															
5	60	80															
6	50	80															
7	50	90															
8	50	90															
9	60	90															
10	40	70															
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON

Escritorio 03:31 p.m. 05/10/2018

Evidencias

Producción de texto con el modelo argumentativo de Toulmin.

¿Por qué los colegios deben enseñar nutrición?

Hay un gran vacío en el sistema educativo actual, pero nadie se percata de ello todavía. Los profesores pasan años de sus vidas enseñando a leer y a escribir; explicando matemáticas, ciencias e historia. Y no tomen esto a mal, yo creo que todo eso es muy valioso; sobre todo, es importante saber acerca de nuestro pasado para entender quiénes somos hoy.

¿Pero qué hay acerca del futuro? ¿Qué hay acerca de darles a nuestros hijos habilidades que les proporcionen un gran beneficio durante los próximos años? Me refiero a las habilidades que no olvidarán después del examen, habilidades que, al mantenerlos con buena salud física y mental, les permitirán recordar lo que alguna vez aprendieron. Estoy hablando de una formación nutricional. Saber que lo que comen influye en su salud. Este es un tema muy importante que, lamentablemente, no forma parte del programa de educación. Piensen en los casos de obesidad infantil que siguen aumentando en todo el mundo por la mala alimentación.

Los niños tienen que aprender sobre la buena nutrición durante sus años de formación, antes de que los malos hábitos de la infancia no puedan corregirse. Ellos tienen que entender qué tipo de alimentos necesitan sus cuerpos y cerebros para desarrollarse a plenitud.

Pero también necesitan alguien que los incentive a hacerlo tanto dentro como fuera de la escuela. Que sus padres los obliguen a “comerse sus vegetales” no es exactamente la motivación que necesitan. En cambio, entender que una dieta balanceada les proporcionará más energía, que aprenderán con más facilidad, que serán más fuertes y mejores en los deportes, resultan chicas se alimenten de una manera saludable.

Por supuesto, una buena educación nutricional tiene que complementarse con actividad deportiva. Por ello, las clases de Educación Física no pueden ser esa continuación del recreo, hecha para jugar a cualquier cosa. Esta materia escolar debe enseñar a los alumnos a mejorar su condición física y reforzar ideas sobre nutrición; además, debe servir para sacarlos del sedentarismo y volverlos más activos y emprendedores.

Por todas estas razones, creo que los padres de familia tenemos que motivar y contribuir a que en las escuelas se enseñe a los alumnos ideas básicas sobre la alimentación saludable que se queden con ellos para toda la vida.

Autora: Cóndor Arteaga, Danitza.



Estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E “San Francisco “del distrito de Paucartambo en la planificación para la producción de textos argumentativos.



Estudiantes del quinto de secundaria de la I.E “San Francisco “del distrito de Paucartambo en el desarrollo de la textualización y reflexión de textos argumentativos.