

La transposición contextual: Estrategia didáctica para la redacción del ensayo argumentativo

Contextual transposition: Didactic strategy for the writing of the argumentative essay

Ramos Vargas, Ingrid del Socorro

 Ingrid del Socorro Ramos Vargas
ingridramosv.81@gmail.com
Ministerio de Educación, Nicaragua

Revista Torreón Universitario
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua,
Nicaragua
ISSN: 2410-5708
ISSN-e: 2313-7215
Periodicidad: Cuatrimestral
vol. 11, núm. 30, 2022
revis.torreon.faremc@unan.edu.ni

Recepción: 23 Mayo 2021
Aprobación: 15 Diciembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/387/3872816001/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.5377/rtu.v11i30.13380>

El autor o los autores de los artículos, ensayos o investigaciones conceden a la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) los derechos de edición (copyright) del trabajo enviado, por consiguiente la Universidad cuenta con el derecho exclusivo para publicar el artículo durante el periodo completo de los derechos de autor.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Resumen: El objetivo de esta investigación educativa fue valorar el impacto de la estrategia didáctica “transposición contextual”, en la redacción de ensayos argumentativos. Esta estrategia se ubica en el enfoque sociocultural de la producción textual y surgió como una innovación de la etapa diagnóstica de esta investigación. Para su aplicación se definieron cuatro fases: a) sensibilización, b) exploración y discusión, c) transposición y, d) evaluación. El método fue la investigación acción participativa, y se aplicó a estudiantes de décimo grado “A” del Instituto Benito Salinas de Dolores-Carazo en Nicaragua, durante el segundo semestre del año 2020. Los instrumentos de investigación fueron la prueba diagnóstica, la unidad didáctica, la prueba final, la rúbrica de evaluación del ensayo redactado por los estudiantes y el diario de campo. Los principales resultados debelaron que, a partir de la transposición contextual, los estudiantes mejoraron la producción escrita, la definición de la tesis y la organización de las ideas y estructura del ensayo, sin embargo, su impacto en la reproducción del contexto sociocultural o imagen de la realidad del estudiante a nivel de texto dialógico es limitado, por lo cual, se deben realizar más estudios para comprender y superar las limitantes.

Palabras clave: argumentación, enfoque sociocultural, idea central, producción escrita, texto dialógico, transposición contextual.

Abstract: The objective of this educational research was to assess the impact of the didactic strategy "contextual transposition" in the writing of argumentative essays. This strategy is located in the sociocultural approach of textual production and emerges as an innovation in the diagnostic stage of this research. Four phases were defined for its application: a) sensitization, b) exploration and discussion, c) transposition and, d) evaluation. This is participatory action research, which was applied to tenth grade “A” students of the Benito Salinas de Dolores-Carazo Institute in Nicaragua, during the second semester of 2020. The research instruments were the diagnostic test, the didactic unit, the final test, the evaluation rubric of the essay written by the students, and the field journal. The main results are that from the contextual transposition, the students improved the written production, the definition of the thesis, and the organization of the ideas and structure of the essay, however, its impact on the reproduction of the sociocultural context or image of The reality

of the student at the dialogic text level is limited, therefore, more studies must be carried out to understand and overcome the limitations.

Keywords: argumentation, sociocultural approach, central idea, written production, dialogic text, contextual transposition.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación educativa^[1] se realizó con estudiantes de décimo grado de un instituto de secundaria regular, en Carazo-Nicaragua durante el año 2020. El objetivo central fue valorar el impacto de la estrategia didáctica “transposición contextual”, en la redacción de ensayos argumentativos. Esta estrategia nació como una alternativa de escritura, frente a los enfoques cognitivos o sociocognitivos que hasta ahora ha prevalecido en la educación media de Nicaragua, ya que estos enfoques se limitan a la visión individualizada del estudiante en su producción escrita.

Uno de los principales problemas de aprendizaje a los que se enfrenta el estudiantado en todos los niveles educativos, incluso en los docentes, es el desarrollar la competencia de redacción, lo cual se evidencia en una consulta de bibliografía especializada. Estos primeros indicios generaron la necesidad de hacer una exploración empírica para poder ubicar y contextualizar el problema a una realidad y un tema específico, por lo cual se realizó un diagnóstico sobre los problemas de redacción de textos argumentativos con los sujetos de estudio.

La etapa diagnóstica demostró que los problemas de redacción de los estudiantes pasan desde los niveles ortográficos hasta los niveles gramaticales. Estas dificultades generan como principal problema que los estudiantes sean reproductores de lo que leen y no produzcan sus ideas, conocimientos y experiencias y, además, las contextualicen. Por eso se la interrogante: ¿Cómo incide la transposición contextual en el aprendizaje de la redacción de ensayos argumentativos con estudiantes de 10° grado del Instituto Benito Salinas Dolores-Carazo durante el primer semestre del 2020?

Para responder a esta cuestión el estudio se planteó tres objetivos específicos: a) identificar los problemas de redacción de ensayos argumentativos más frecuentes que presentan los sujetos de estudio, b) analizar “la transposición contextual” como estrategia didáctica en la producción escrita de ensayos argumentativos y c) evidenciar los cambios producidos en el proceso de redacción de ensayos argumentativos, con la aplicación de la “transposición didáctica”. Con la respuesta a estos objetivos, se aporta a estrategias de aprendizaje en la redacción del ensayo como texto argumentativo a partir del contexto inmediato de los y las estudiantes, para que sean capaces de transformar la información que llegue a sus manos en conocimiento significativo y valorativo para su vida.

Sobre las estrategias que buscan como mejorar la redacción escrita de textos argumentativos, la producción es abundante, pero por razones de espacio, presentaremos de forma ilustrativa, dos estudios que llamaron particularmente la atención; a nivel internacional, se puede citar la tesis de Camacho Roble (2017), realizada en Perú, la cual tituló “Estrategias para redactar, en la producción de textos argumentativos en estudiantes de quinto grado de secundaria”. El objetivo de dicho estudio fue mejorar la capacidad de redacción de textos discursivos; lo interesante en el texto de Camacho, es la comparación de los test iniciales y finales; que reflejan un contraste entre los conocimientos iniciales y finales del alumnado, sin embargo, es difícil entenderlo si no se pasa por el análisis del proceso.

La segunda tesis que se presenta como antecedente, en este caso en el ámbito nacional, pertenece a Lezama López y Herrera Arce (2016), la cual se titula “Estrategias de enseñanza para el abordaje de la redacción de textos argumentativo en séptimo grado” y su objetivo central fue analizar la redacción en los alumnos, a través de estrategias metodológicas que posibiliten un mayor dominio de la gramática española. En esta

investigación, los autores, parten de las posibilidades cognitivas de los estudiantes para analizar sus resultados, sin tomar en cuenta el contexto sociocultural, que para esta investigación es primordial, en el sentido que se considera al documento escrito como un instrumento intertextual y dialógico.

En síntesis, ambos trabajos se centran en el análisis de la redacción de los textos argumentativo, pero como un proceso mecánico que nace y se desarrolla en el individuo, y no toman en cuenta el entorno sociocultural en que viven y se relacionan los y las estudiantes.

MATERIAL Y MÉTODO

Esta investigación se direcciona bajo el paradigma socio-crítico, ya que existe una intervención que permite ser parte de la solución de un problema educativo. La investigación es cualitativa interpretativa, porque estudia una realidad concreta, no busca la generalización de los resultados, tal como lo afirma Hernández Sampieri (2014:7).

El método concreto de investigación fue la investigación acción participativa (IAP) en educación, que según Colmenares (2012) busca mejorar y/o transformar la práctica educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación. Esta autora, identifica una variedad de denominaciones para las fases de la IAP, aunque todas llevan a tres momentos que nosotros hemos organizado en diagnóstico, elaboración del plan de acción, implementación del plan de acción y reflexión de la práctica.

La población estuvo compuesta por 32 estudiantes del 10° grado “A” del Instituto Benito Salinas Gutiérrez del municipio de Dolores Carazo. La muestra seleccionada al azar estuvo compuesta por siete participantes, entre las edades de 15 a 16 años del 10° grado “A”, turno matutino. El único criterio de inclusión fue que todos los estudiantes participantes del estudio, hayan asistido a todas las sesiones de clase.

Los instrumentos para la recogida de datos que se utilizaron fueron: la prueba diagnóstica, la unidad didáctica, la prueba final, la rúbrica de evaluación del ensayo redactado por los estudiantes y el diario de campo. Cada uno de los instrumentos fue validado mediante la metodología Delphi a dos vueltas, que se consideran suficientes según Colmenares (2012). En nuestro caso, la validación fue realizada por cuatro expertos, dos docentes universitarios, quienes son tutores en seminario de graduación y dos maestros de secundaria que tienen amplia experticia en la docencia de la educación media. Las valoraciones fueron cualitativas de acuerdo a los criterios establecidos para la evaluación de las tesis de investigación de la universidad.

En esta investigación, el análisis de los resultados se realizó mediante la triangulación de datos temporales, para ello, se organizaron las respuestas generadas por los estudiantes en las pruebas diagnósticas, las actividades de desarrollo de la unidad y las pruebas finales en una parrilla de doble entrada, que refleja en la primera columna los criterios de evaluación utilizados en la rúbrica de evaluación y en la primera fila los estudiantes (informantes claves), de tal modo que, sus intercepciones generan una información cruzada. En la última fila y columna se genera una síntesis integral que permite captar las categorías más importantes para el análisis de los resultados individuales y grupales. Según Rodríguez, Pozo & Gutiérrez (2006, p.1) citado por Aguilar S. & Barroso J. (2015), la triangulación es una “técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo”.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se han organizado de acuerdo a los objetivos propuestos en la parte introductoria de este artículo y con relación a las fases de la Investigación Acción Participativa (IAP), descritas en el apartado correspondiente.

Diagnóstico

Partiendo del eje transversal de la unidad, referido a la “Prevención y gestión de riesgo”, se les pidió a los estudiantes que redactaran una opinión (ensayo) de tres párrafos sobre los fenómenos naturales y sus vivencias, y que le asignaran un tema y subrayaran la idea principal. Se identificaron dos conjuntos de problemas que los asociamos en: 1) problemas de orden gramatical y de ortografía, y 2) problemas de redacción y argumentación.

Por los objetivos planteados en la investigación, solo se abordaron los problemas relacionados a la redacción y argumentación. Sobre esta idea, cuatro de los estudiantes no asignaron temas a sus escritos y de los tres que sí lo hicieron, dos dieron títulos que no eran vinculantes a la temática, por ejemplo, uno de ellos habló sobre las causas y consecuencias de los fenómenos naturales y le llamó a su escrito “La violencia”. También se debe decir que la idea principal de su escrito la centró en la importancia de los simulacros y a partir de ella redactó otras ideas. Solo dos estudiantes lograron argumentar más allá del nivel literal de redacción, es decir, de repetir literalmente aquello que le parece importante de otros escritos.

En resumen, se identificó que los estudiantes carecen de estrategias que le ayuden a realizar una producción textual más amplia y vinculada a su contexto, que les puede proveer de conocimientos más amplios sobre cualquier tema. El diagnóstico reveló la necesidad de vinculación contextual, pero además, de una forma de gestionar esos conocimientos y llevarlos a su forma escrita.

Con base a estos hallazgos y la revisión teórica, se propuso la estrategia didáctica “transposición contextual” como una forma de vincular el contexto con la producción de la escritura, de tal forma que buscamos desarrollar en el estudiante un aprendizaje significativo, es decir, dar significado a las palabras en su contexto.

Elaboración del plan de acción

La propuesta de acción fue la transposición contextual como estrategia didáctica; la cual se ubica según este estudio, dentro de la corriente teórica-empírica sociocultural de Vygotsky, Batjin y Coll, citados por Torres (2004) y Castelló (2010) y por lo cual se concibe como una estrategia didáctica innovadora, en cuanto busca pasar desde el punto de vista teórico- de la escritura como forma de individualizada (cognitiva o metacognitiva) a una co-regulación, es decir una escritura intratextual e intertextual que se expresa en el diálogo de diferentes voces en el texto. Para comprender mejor el enfoque seleccionado, observe la tabla 1, en la que se muestra una parte de la síntesis comparativa, de los enfoques de investigación del proceso de regulación de la escritura, propuestos por Castelló (2010).

TABLA 1
Enfoques de la Enseñanza Aprendizaje en la escritura

| | Noción de escritura | Noción de regulación |
|-----------------------|--|---|
| Cognitiva | Procesos cognitivos de planeación, textualización y revisión. | Sistema metacognitivo que utiliza el escritor para controlar la producción textual: <i>planeación</i> : establecimiento de los objetivos y <i>revisión</i> : detección, diagnóstico y solución de problemas. |
| Sociocognitiva | Actividad cognitiva, motivacional y conductual compleja en la interacción con el ambiente social y físico. | Pensamientos, sentimientos y acciones auto iniciadas que los escritores utilizan para lograr varios objetivos de escritura, como mejorar su habilidad de escritura o mejorar la calidad del texto que han creado. |
| Sociocultural | Actividad discursiva del escritor mediada, dialógica y situada dentro de una comunidad discursiva y ubicada en un contexto social, histórico y cultural determinado. | Proceso de traspaso de la regulación externa (experto) a la autorregulación interna (aprendiz) de los conocimientos que permiten la regulación de una determinada actividad discursiva. |

Nota: Elaboración propia, construida con base a Castelló, M., Bañales, G. & Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), pp. 1253-1282.

Elaboración propia, construida con base a Castelló, M., Bañales, G. & Vega, N. (2010)

La estrategia didáctica “transposición contextual” se desarrolló con la segunda unidad didáctica “Aprendamos a escribir ensayos” de la asignatura lengua y literatura de la educación media de Nicaragua y se organiza en cuatro fases:

Fase 1. Presentación. En esta fase se presentó a los estudiantes, la unidad con los temas a tratar a través de un mapa conceptual y las competencias que espera que alcancen. De inmediato, se procedió a la sensibilización sobre el contenido de la unidad, especialmente sobre el eje transversal, que es de donde se tomó como referencia para los ensayos que redactaron los y las estudiantes. En el caso de la unidad a tratar, presenta como eje transversal la cultura ambiental y en particular el componente “Prevención y gestión de riesgo”, lo cual representa una limitante para la redacción de textos argumentativos, en cuanto es un tema “objetivo (exacto)” que no da lugar a posiciones encontradas, como sí lo haría por ejemplo otro eje transversal referido a los valores, género, etc.

Fase 2. Exploración y discusión. La segunda fase consistió en la búsqueda de información individualizada sobre el tema por parte de los y las estudiantes. Antes, el docente-investigador facilitó referencias video-gráficas (píldoras educativas, documentales, páginas interactivas, etc.) sobre el tema, y les orientó a los y las estudiantes indagar más por su parte y conversar con sus familiares y amigos sobre experiencias vividas respecto a la prevención y gestión de riesgo. Este primer momento les ayudó a las y los sujetos de estudio a ponerse en contacto con sus conocimientos previos, es decir, reactivarlos para enfrentarse al nuevo contenido. En un segundo momento, se pasa a la discusión grupal de la información recopilada a fin de buscar coincidencias y diferencias en las posiciones frente a los hallazgos. Es aquí donde comienzan a argumentar sus ideas, desde una acción comunicativa verbal. Estos momentos son cíclicos y pueden repetirse dos o tres veces para motivar al estudiante a la búsqueda de información más precisa y a la documentación de sus argumentos.

Fase 3. Transposición. Una vez que los estudiantes tenían una posición más firme y clara sobre lo que piensan y dicen sobre la prevención y gestión de riesgo, y además cuentan con suficientes argumentos, se pasó a la fase de trasladar sus ideas a un texto escrito con la ayuda del docente y una guía mediadora, en la que se

establecieron los pasos para su realización; la guía inicia con la definición de la tesis, luego sugiere expresar en un cuadro “T” los argumentos y contraargumentos, para luego iniciar con las actividades metacognitivas.

Fase 4. Evaluación. Se realiza mediante la revisión de un par (otro estudiante) que tenga una tesis diferente a la de su par. Para ello se utilizó un instrumento de co-evaluación, a fin de revisar los argumentos. Finalmente se realizó una re-escritura del texto, que pasó a las manos del profesor para ser revisado en sus aspectos formales y de contenido.

Implementación del plan de acción y reflexión de la práctica

Los resultados del plan de acción, se analizaron a partir de la triangulación de datos temporales y se presentan en la relación de: a) tres criterios de evaluación establecidos en la rúbrica (mejorada después de aplicar el diagnóstico), b) las fases de la propuesta didáctica (transposición contextual) y c) los tres borradores de ensayo escritos por los estudiantes. Cabe destacar que los criterios establecidos en la rúbrica fueron ocho, pero por razón de espacio solo se analizaron los tres referidos al enfoque sociocultural de la escritura y la valoración de la estrategia didáctica.

Criterio 1: El autor refleja su realidad social

Fase 1 (primer borrador). En términos generales no reflejan su realidad social y suelen mencionar cosas de carácter más global. Solo el estudiante E7 es quien menciona problemas de su entorno, pero no se sabe explicar. *Fase 2 y 3 (segundo borrador).* Todos los alumnos reflejan su realidad local o nacional. Mencionan nombres como el centro educativo (E3), las viviendas y calles del barrio (E6) o lo relacionado al huracán Mitch (E4). *Fase 4 (tercer borrador).* Todos los estudiantes, desde los diferentes temas escogidos, abordan su realidad cercana, en especial la virtualidad que viven en las redes sociales, ya que las usan de forma persistente y centran su atención en los aspectos negativos del uso de las redes sociales: alejamiento de la familia (E3), la adicción que causan (E6) y los contenidos no adecuados para los niños y los jóvenes.

Es evidente que los procesos de comunicación son llevados a la producción escrita, y se reafirma la tesis de Batjin (1979) citado por Anna Camps (1995), que el diálogo es fundamental para escribir un ensayo argumentativo, ya que obtienen una información amplia acerca del tema y del cual pueden surgir diferentes ideas que enriquecen su ensayo, ajustándolo al contexto (social y físico).

También se demuestra que hubo un traspaso de la regulación externa (docente) a la auto regulación interna (aprendiz), según lo que plantea Castelló, M., Bañales, G. & Vega, N. (2010), ya que en cada fase de la estrategia implementada y en cada borrador, el estudiante presentó avances, especialmente en la producción textual, la argumentación y el orden del documento.

Criterio 2. Dialogo intratextual

Fase 1 (primer borrador). No se encuentra ningún dialogo intertextual, es decir, los alumnos escriben, solo desde su perspectiva: un monólogo. *Fase 2 y 3 (segundo borrador).* Aún en su segundo escrito no se encuentra evidencias de diálogo interno en el texto. Siempre hablan desde su perspectiva. *Fase 4 (tercer borrador).* Aún en el tercer borrador persiste la perspectiva personal, aunque hay indicios de diálogo con otras personas, por ejemplo, el estudiante E1 refiere el diálogo con otros familiares mediante el uso de las tecnologías, el estudiante E5, refiere a las conversaciones que ha tenido con otras personas que se encuentran a larga distancia respecto al tema de las adicciones a las redes sociales.

En la primera fase y borrador escrito por los estudiantes se evidenció mayor producción escrita, sin embargo, no hubo una incidencia significativa en el diálogo interno del ensayo, es decir, de la perspectiva dialógica y contextual que se pretende lograr. Recordemos que, desde el enfoque sociocultural de la redacción de textos argumentativos, el ensayo debe enriquecerse con prácticas concretas, favorecer la claridad y un ambiente de diálogo y discusión que promueva el discurso argumentativo, ya que éste como lo apunta Torres citando a Batjin (1999), se estructura alrededor de la necesidad comunicativa de la tesis del autor en diálogo con otras posiciones.

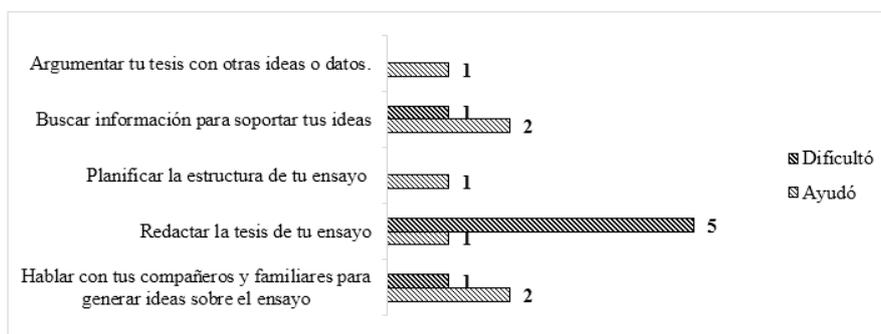
Con otras palabras, el proceso de contextualización de los escritos fue bastante limitado, ya que persiste en los estudiantes evidencias de un enfoque socio-cognitivo –implementado por el ministerio de educación de Nicaragua- el segundo de los tres propuesto por Castelló et al (2010). Es decir, los estudiantes, no llegaron a elaborar la imagen de su realidad en el texto, tal como lo plantea Camargo M. Zahyra, Caro L. Miguel Á. & Uribe Á. Graciela (2012:124).

Criterio 3. Dialogo intertextual

Fase 1 (primer borrador). Cinco de los estudiantes invitan al lector a reflexionar sobre la importancia de las acciones que debemos realizar frente a los desastres naturales. Los otros dos estudiantes adquieren un compromiso junto con los lectores, así, el estudiante E5 manifiesta “es importante que tomemos en cuenta cada una de las medidas de prevención”. *Fase 2 y 3 (segundo borrador).* Se mantienen cinco estudiantes que se dirigen al lector, pero sin involucrarse, y dos que se comprometen junto al lector. El estudiante E1 dijo “se necesita trabajar conjuntamente y de manera sostenida para la protección del medio ambiente”. *Fase 4 (tercer borrador).* En esta fase todos mandan mensajes al lector, por lo general, abriendo conciencias sobre el problema que enfocan de acuerdo al tema seleccionado, por ejemplo, el estudiante (E4) invita al lector a tener cuidado con los niños, adolescentes y jóvenes, los cuales deben de ser supervisados, ya que pueden obtener información que podría generarles daños tanto psicológicos como emocionales.

El diálogo intertextual, es decir, los argumentos contextualizados tendientes a responder con anticipación a las preguntas o dudas de los posibles interlocutores, que propone Camps (1995 citando a Batjin, 1979), solo son desarrollados por los estudiantes en sentido unidireccional; del autor a los lectores, y solo en algunos casos se logra implicación y empatía del alumno o alumna que escribe. En todo caso, los y las estudiantes se limitan a una visión literaria (romántica o expresivista) y no a una actividad discursiva del escritor: mediada, dialógica y situada dentro de una comunidad discursiva y ubicada en un contexto social, histórico y cultural determinado, tal como lo propone Castelló, M., Bañales, G. & Vega, N. (2010) en los enfoques de la regulación de la escritura académica.

A cerca de la valoración de la estrategia, en la que se consultó a los y las estudiantes sobre las actividades de aprendizaje que propone la estrategia didáctica “Transposición contextual”, se deben destacar dos hechos importantes (ver gráfico 1): el primero es que, la actividad más difícil para ellos fue “redactar la tesis del ensayo” y en efecto, este problema fue prevaeciente en el primer borrador y en algunos casos en el segundo borrador. Lo cual provocó problemas secundarios en los y las estudiantes como la argumentación y organización de su escrito. En el escrito final, normalmente la tesis estaba más clara para ellos y ellas, y eso permitió aportar elementos argumentativos –aunque no datos concretos- además, la estructura del ensayo era más ordenada porque estaba subordinada a esa idea central o tesis.



Nota: Elaboración propia, con base a los resultados como producto de la inserción en el aula de clases.

FIGURA 1

Valoración de las actividades de la estrategia Transposición contextual

Elaboración propia, con base a los resultados como producto de la inserción en el aula de clases.

La otra observación importante en este caso, es que, las dos actividades que facilitaron la redacción del ensayo fueron; a) buscar información para soportar tus ideas y b) hablar con tus compañeros y familiares para generar ideas sobre el ensayo”, es decir, que producían a partir de un dialogo que se generaba con otros documentos y su contexto, aun cuando no lo reflejen de forma explícita en sus escritos.

TABLA 2
Valoración y evaluación de la estrategia "transposición contextual"

| Estudiante | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 |
|--|--|---|--|---|--|--|----------------------------------|
| Valoración general de la estrategia | Buena, nos hizo generar ideas para poder redactar con nuestras propias palabras. | Fácil, atractivas, inductivas y motivadoras. Dice "dan ganas de escribir el ensayo" | Dinámica, divertida e integradora | Muy buena, fomento el desarrollo de conocimientos y la expresión. | Muy buena, divertida, genero un aprendizaje significativo. | Coherente, educativo, proporciono una fácil redacción. | Entretenida, funcional. |
| Evaluación de la evaluación de la clase | Retroalimentación de conceptos básicos para la redacción | Fácil, dinámica y práctica (por la redacción de ensayo)- | Ayuda en todo momento por parte de los docentes. | Muy buena. Aprendizaje significativo y sobre todo prevaleció el respeto | Fácil y muy buena | Educativa y objetiva | Fácil, entretenida, interesante. |

En términos generales los estudiantes caracterizan la estrategia transposición contextual, como motivadora, integradora, fácil y funcional, porque para ellos, "dan ganas de escribir el ensayo" (E2), genera aprendizaje significativo (E5) y es fácil y divertida (E2, E3 y E5). En una palabra, la estrategia es funcional para despertar el interés por aprender.

Sobre la forma de evaluación de la estrategia, los y las estudiantes opinan que permite la retroalimentación (E1) y el acompañamiento del docente (E3), además, el resto de los alumnos y alumnas consideran que su forma de evaluación es fácil e interesante. Es decir, que comprenden la lógica de la estrategia y los fines que persigue.

CONCLUSIONES

Los conocimientos previos de los y las estudiantes sobre el ensayo son meramente conceptuales; conocen sobre las partes del ensayo y sus características, también identifican la estructura del ensayo, pero en la práctica les costó definir una tesis y lógicamente, derivar argumentos de esa idea central. Además, los errores cometidos por los y las estudiantes en este momento de la escritura, eran de tipo ortográfico, gramatical y de redacción.

La aplicación de la estrategia "transposición contextual" favoreció una mayor producción textual, definir una tesis y argumentar de forma lógica sus ideas, y escribir el ensayo en un orden inductivo. También favoreció el compromiso social de los estudiantes con los temas que escribieron. Sin embargo, la producción dialógica que se esperaba en el texto se cumplió solo en parte, ya que los y las estudiantes en el tercer borrador, hablaron sobre su contexto, pero siempre desde su experiencia personal y no con las representaciones culturales y sociales, que solo se pueden aprender y expresar a partir del diálogo con otras personas.

La estrategia tuvo una valoración muy positiva por parte de los y las estudiantes, porque les permitió aprender a redactar una tesis -a pesar de que fue una de las actividades que consideran más difíciles-, buscar información y hablar con la familia y la comunidad a fin de generar más y mejores ideas. También valoran la estrategia como motivadora e integradora, además de su facilidad para evaluar y retroalimentar con el acompañamiento con el docente.

REFERENCIAS

- Aguilar, S. & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de medios y educación*. N° 47, pp. 73-88. ISSN: 1133-8482.
- Camargo M. Zahyra, Caro L. Miguel Á. & Uribe Á. Graciela. (2012). Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos. *Shopia*, (8), pp. 120136.
- Cárdenas Rojas, D. (2007). Breve guía de estilo para la redacción científica. Lima.
- Castelló, M., Bañales, G. & Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), pp. 1253-1282.
- Colmenares, A. (2012). Investigación acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencio: revista latinoamericana de educación*. Vol. 3 (1), 102-115. ISSN: 2215-8421
- Lezama, M. & Herrera, R. (2016). Estrategias de Enseñanza para el abordaje de la redacción de textos argumentativos en séptimo grado (tesis de grado para optar al título de licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica, no publicada). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). Repositorio institucional.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Pilar Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (sexta edición). USA: McGRAW-HILL. Ministerio de Salud. 2da edición.
- Montoya Rios, A.M. & Motato Mejía, J.J. (2013). Secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos (ensayo), en estudiantes de grado once de la institución educativa INEM Felipe Pérez de Pereira. (Tesis inédita de grado para optar al título de Licenciado en español y literatura). Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Torres, I. (2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales*, (19), pp. 97-105.

NOTAS

- [1] El artículo es producto de la tesis final de grado para obtener el título de licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Lengua y Literatura Hispánica. El proyecto se denominó “La transposición contextual: propuesta didáctica para la redacción del ensayo argumentativo con estudiantes de 10° grado del Instituto Benito Salinas. Dolores – Carazo, durante el segundo semestre de 2020” y se inscribe en la línea de investigación sobre los procesos de aprendizaje de la lengua y literatura para la educación media. Se realizó en el periodo 2019-2020.