

710304

M
F 391 e
2001

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

**ESTUDIO EXPLORATORIO DESCRIPTIVO DE LA RELACIÓN
ENTRE ELEMENTOS METACOGNITIVOS Y PROCESOS DE
COMPOSICIÓN ESCRITA EN ESCRITORES HÁBILES Y
ESCRITORES NO HÁBILES**

U. More 51890, P. 218

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO
EN PSICOLOGÍA Y AL TÍTULO PROFESIONAL DE PSICÓLOGO**

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

POR

**ALEJANDRO FERNÁNDEZ VÁSQUEZ,
EDUARDO JERIA GARAY Y PAULA JIMÉNEZ QUINTEROS**

**PROFESOR PATROCINANTE
ERROL DENNIS MORAGA**

SEPTIEMBRE DE 2001



DEDICATORIA

Dedico esta tesis a:
Mi familia, especialmente a mi padre, a mi madre y
a mis hermanos Jorge y Juan Guillermo, por
haberme enseñado a encontrar lo que buscaba.
A mis amigos, por las risas que compartimos.
A ti, querida Titi, por ser parte de mí y dejarme ser parte de ti.
Alejandro

A Mirtha, a Eduardo por ser capaces de regalarme todo un mundo;
a Esteban, por querer compartirlo conmigo;
y a Paula por la dicha de estar escritos al fin en la misma página.
Eduardo

A Chely y Eduardo, mis queridos padres,
Uds. cimentaron mi vida con valores y profundo amor.
Gracias a estas fuertes raíces es que puedo florecer.
A Eduardo, fuego calmo que me cobijas
y enseñas lo hermoso que puede ser vivir.
Paula

AGRADECIMIENTOS

A Errol Dennis, por su confianza en nuestras capacidades y anhelos; por la amistad que hemos construido a lo largo de los años y por habernos mostrado un camino al interior de la Mente.

A Nina Crespo, Marianne Peronard, Juanita Marinkovich y Patricia Valdivia por introducirnos y guiarnos en el mundo de las palabras.

A Fernando Lobos por la amena charla y su paciencia en resolver todas nuestras vacilaciones.

Agradecemos también a John Flavell, Erlinda Viray y Carl Bereiter por su interés en nuestra investigación y su disposición a apoyarla.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	iii
RECONOCIMIENTOS.....	iv
TABLA DE CONTENIDOS	v
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE TABLAS	viii
LISTA DE GRÁFICOS	ix
RESUMEN	x

Cap.	Pág.
1 INTRODUCCIÓN.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	3
Objetivo general.....	3
Objetivos específicos	3
FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	4
FUNDAMENTACIÓN PRÁCTICA.....	4
2 MARCO TEÓRICO	8
LA ESCRITURA.....	8
El texto	8
El Código Escrito.....	18
Los procesos cognoscitivos de la composición escrita.....	21
METACOGNICIÓN	45
Definición del Concepto	45
Desacuerdos en torno al concepto de metacognición	49
Historia	54
Enfoques	56
Modelo de metacognición	64
Variables que afectan el funcionamiento metacognitivo.....	79
Metacognición expertos y novatos	85
Modalidades de la metacognición	89
METACOGNICIÓN Y ESCRITURA.....	93
Relación entre Metacognición y Lenguaje.....	93
La actividad metalingüística en los procesos de escritura	96
3 METODOLOGÍA	106

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA METODOLOGÍA: ANÁLISIS DE PROTOCOLOS VERBALES.....	106
Definición.....	106
Historia.....	108
Teoría de Ericsson y Simon sobre el Análisis de Protocolos Verbales.....	122
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	124
Tipo de Investigación.....	124
Diseño de Investigación.....	125
DEFINICIÓN DE VARIABLES.....	126
Variables en Estudio.....	126
Definiciones Conceptuales.....	127
Definiciones Operacionales.....	129
UNIVERSO Y MUESTRA.....	130
PROCEDIMIENTO.....	132
Confirmación de la Muestra.....	131
Recolección de Datos.....	135
DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN: EL PROTOCOLO VERBAL.....	139
ANÁLISIS DE DATOS VERBALES.....	141
Segmentación del Discurso.....	147
4 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS.....	153
RESULTADOS.....	153
Resultados por Individuo.....	153
Resultados por Grupo.....	198
Resultados por Procesos de Escritura.....	206
ANÁLISIS DE DATOS.....	210
Análisis por Objetivo.....	210
Análisis por Variables.....	232
5 DISCUSIÓN.....	238
EN RELACIÓN A LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	238
LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	241
PROYECCIONES.....	243
REFERENCIAS.....	247
APÉNDICES.....	256
APÉNDICE A: INFORME DE LOS JUECES.....	257
APÉNDICE B: FICHA DE INSTRUCCIONES DE LA TAREA 1.....	262
APÉNDICE C: FICHA DE INSTRUCCIONES DEL PILOTEO.....	263
APÉNDICE D: FICHA DE INSTRUCCIONES DE LA TAREA 2.....	264
APÉNDICE E: PROTOCOLOS DE PENSAMIENTO EN VOZ ALTA.....	265

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1: Cubo de Van Dijk.....	14
Figura 2: Modelo de Decir el Conocimiento.....	31
Figura 3: Modelo de Transformar el Conocimiento.....	33
Figura 4: Definiciones de Metacognición según diversos autores.....	47
Figura 5: Clasificación de paradigmas teóricos que han tratado la metacognición según autor.....	60
Figura 6: Modelo de Metacognición de Flavell.....	73
Figura 7: Modelo integrado de Metacognición	80
Figura 8: Variables que Afectan el Funcionamiento de la Metacognición.....	82
Figura 9: Comparación entre expertos y novatos.....	89
Figura 10: Modelo de Nelson y Narens.....	91
Figura 11: Modelo de Bialystok y Ryan.....	96
Figura 12: Esquema de los Niveles de Verbalización.....	114
Figura 13: Resumen de las Variables del Estudio.....	127
Figura 14: Situación de Experimentación.....	137
Figura 15: Definiciones Empleadas en la Segmentación.....	142
Figura 16: Nomenclatura de la Codificación.....	148

LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1: Composición de la Muestra.....	131
Tabla 2: Sumario del grupo de escritores hábiles.....	155
Tabla 3: Sumario del grupo de escritores no hábiles.....	179
Tabla 4: Frecuencia y porcentaje de elementos metacognitivos en escritores hábiles..	198
Tabla 5: Frecuencia y porcentaje de elementos metacognitivos en escritores no hábiles.....	198
Tabla 6: Frecuencia y porcentaje de elementos metacognitivos en grupo total	199
Tabla 7: Frecuencia de elementos metacognitivos según procesos de composición escrita.....	207

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Frecuencia de metacognición según habilidad de escritura.....	199
Gráfico 2: Frecuencia de elementos metacognitivos según habilidad de escritura.....	200
Gráfico 3: Porcentaje de elementos metacognitivos según habilidad de escritura y grupo total.....	201
Gráfico 4: Porcentaje de elementos metacognitivos para el grupo total con subgráfico de porcentaje de experiencias metacognitivas según habilidad de escritura.....	202
Gráfico 5: Porcentaje de elementos metacognitivos para el grupo total con subgráfico de porcentaje de conocimientos metacognitivos según habilidad de escritura.....	203
Gráfico 6: Porcentaje de elementos metacognitivos para el grupo total con subgráfico de porcentaje de conocimientos metacognitivos según habilidad de escritura.....	204
Gráfico 7: Porcentaje de conocimientos metacognitivos para el grupo de escritores hábiles con subgráfico de porcentaje de conocimientos del sujeto según subtipo.....	205
Gráfico 8: Porcentaje de conocimientos metacognitivos para el grupo de escritores no hábiles con subgráfico de porcentaje de conocimientos del sujeto según subtipo.....	205
Gráfico 9: Frecuencia de elementos metacognitivos según procesos de composición escrita.....	208
Gráfico 10: Porcentaje de procesos de composición escrita según elemento metacognitivo y metacognición.....	209

RESUMEN

La presente investigación es un estudio exploratorio descriptivo que tiene por objetivo describir la relación entre elementos metacognitivos y procesos de composición en alumnos de la Universidad de Valparaíso, divididos en dos grupos según su habilidad para redactar un texto.

Los elementos metacognitivos, entendidos como las representaciones y acciones de un sujeto sobre su propia cognición, se hallan definidos y explicados según el Modelo de Metacognición de John Flavell (1979, 1993). Por otro lado, los procesos de composición (o procesos de escritura), se enmarcan dentro del Modelo de Composición Escrita de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987).

Para realizar el estudio, se tomó como muestra a 10 escritores hábiles y a 10 escritores no hábiles de cuatro carreras humanistas de la Universidad de Valparaíso, a quienes se les pidió que redactasen un texto y reportasen verbalmente sus pensamientos. Cada reporte fue luego codificado mediante la técnica conocida como “Análisis de Protocolos Verbales”, expuesta por Kenneth Ericsson y Herbert Simon (1985a), para extraer de él los elementos metacognitivos y procesos de composición presentes.

No se encontró diferencia significativa en la capacidad de percatarse de los propios fenómenos cognitivos ni en la capacidad de controlar las propias cogniciones entre ambos grupos, pero sí se observó una relación positiva entre un tipo específico de conocimiento metacognitivo del sujeto llamado “conocimiento universal” y la habilidad de escritura.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La sociedad contemporánea plantea a los individuos exigencias específicas en tareas que pueden llegar a ser muy complejas. Así, las personas se ven enfrentadas a problemas intrincados y diversos en un sinnúmero de áreas que requieren de gran especialización y experticia. Para llevar a cabo dichas tareas, las personas necesitan movilizar los recursos que tienen con el fin de cumplir eficientemente los objetivos propuestos. Dichas herramientas permiten al sujeto operar sobre el material para transformarlo y así, llegar a una solución satisfactoria de aquellos desafíos.

Dos ejemplos de esos recursos son la escritura y la lectura (Arellano, 1997), pues ambos constituyen la puerta de entrada al mundo del conocimiento y son consideradas capacidades de base para el estudiante de las sociedades contemporáneas. La escritura, en particular, se presenta como una herramienta de transformación del saber, que permite a los sujetos resolver una infinidad de problemas mal definidos (Bruer, 1995). De esta manera, ayuda al individuo a pensar de una forma más efectiva y a procesar la información con una particular eficacia. Por eso, escribir es una actividad necesaria para muchas tareas de la enseñanza formal y la comunicación a diferentes niveles. Esto hace deseable y necesario ser diestro en dicha habilidad.

Sin embargo, la escritura no es una acción simple, sino, al contrario, muy compleja; de hecho sólo se presenta en el ser humano. Únicamente éste es capaz de aprender a escribir y hacerlo fluidamente. De hecho, no todos los sujetos son capaces de

cristalizar sus conocimientos en un texto legible, claro y fluido que les permita expresar en este formato las respuestas a los problemas propuestos, sus ideas, sus vivencias, etc. No obstante, es posible detectar a personas que pueden calificarse de hábiles y que son capaces de producir una serie de textos de excelencia, frente a otras que no pueden estructurar un texto con la calidad necesaria. Cabe preguntarse, entonces, cuáles son las condiciones que permiten la formación de un escritor hábil, o al menos, competente.

Al parecer, parte de la respuesta está en el funcionamiento cognitivo. La escritura es el resultado de la interacción de muchos procesos cognitivos que permiten la composición. Las investigaciones (Gagné, 1991) han demostrado diferencias entre los procesos cognitivos de los escritores expertos y novatos en casi todos los niveles estudiados. Otros investigadores aseguran que el uso de las estrategias de solución de problemas usadas en la escritura mejoran el desempeño en esta actividad (Flower, 1993). De hecho, el enfoque pedagógico de la escritura centrado en los procesos ha tenido un gran desarrollo en los últimos años (Cassany 1993b; Cassany, Luna y Sánz, 1994).

Sin embargo, un aspecto que recién cobra fuerza en la investigación es el estudio de cómo la conciencia, conocimiento y control sobre los propios procesos cognoscitivos, es decir la metacognición, se relaciona con los procesos de composición escrita. Las investigaciones efectuadas hasta ahora, según Bruer (1995), muestran que las habilidades metacognitivas son de alto nivel, pero también específicas de áreas determinadas. Así, es posible que una persona sea experta y metacognitivamente capaz en un ámbito del conocimiento y no lo sea en otras. Sin embargo, otros teóricos sugieren que las habilidades metacognitivas son destrezas generales, o sea, que algunas personas son “principiantes inteligentes”: aprenden nuevas materias más rápido que otros novatos. Por

otra parte, algunos autores, además, han investigado la relación entre metacognición y procesos de escritura, llegando a la conclusión que es posible a través de programas educativos mejorar el desempeño metacognitivo -en los niveles de conocimiento, darse cuenta y regulación- del sujeto en una tarea de escritura (Castelló, 1999, 2000; Rijlaarsdam y Couzijn, 2000; Allal, 2000).

En otras palabras, se sabe que existe una relación entre las habilidades metacognitivas y el desempeño en tareas de escritura, pero no está del todo claro cómo esa relación se expresa en sujetos hábiles y sujetos no hábiles para escribir.

Por esto hemos decidido investigar cómo se expresan y cómo influyen las habilidades metacognitivas dentro de un campo específico de la cognición: los procesos de la composición de textos.

Por lo tanto, la pregunta que vamos a intentar responder con nuestra tesis es:

¿Cuál es la relación entre elementos metacognitivos y procesos de composición escrita en escritores hábiles y escritores no hábiles?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

- Describir la relación entre elementos metacognitivos y procesos de composición en escritores hábiles y escritores no hábiles.

Objetivos específicos

- Describir y analizar elementos metacognitivos presentes en escritores hábiles en la composición de un texto escrito.

- Describir y analizar elementos metacognitivos presentes en escritores no hábiles en la composición de un texto escrito.
- Comparar elementos metacognitivos presentes en escritores hábiles con los elementos metacognitivos presentes en escritores no hábiles en la composición de un texto escrito.
- Relacionar elementos metacognitivos con procesos de Decir el Conocimiento y Transformar el Conocimiento.

FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

Por ser un estudio exploratorio-descriptivo, nuestra tesis no considera la formulación de hipótesis.

FUNDAMENTACIÓN PRÁCTICA

Este estudio nos parece relevante, tanto para la Psicología como ciencia básica, como también para las aplicaciones que eventualmente puedan derivarse de él.

En tanto investigación básica, el presente estudio pretende aportar al cuerpo de conocimientos de los procesos de composición escrita y de metacognición, ya que los estudios actualmente disponibles respecto de los procesos de composición se han centrado en describir los elementos cognitivos que permiten la producción de textos, tocando sólo tangencialmente el tema metacognitivo. Además, los estudios sobre la metacognición se han enfocado en el aprendizaje autorregulado (Soler y Alfonso, 1996; Martí, 1999), la resolución de problemas (Antonietti, Ignazi y Perego, 2000) y la metacompreensión (August, Flavell y Clift, 1984; Brown, Sullivan Palincsar y

Armbruster, 1984; Gordon y Braun, 1985; Afflerbach y Johnston, 1990; Silven, 1992; Rosas, 2000) es decir, la regulación y el conocimiento sobre los procesos de comprensión lectora, relegando a un segundo plano los procesos de composición escrita.

Desde el punto de vista aplicado, el aporte de esta investigación radica en que sus conclusiones y hallazgos pueden utilizarse principalmente en el ámbito educacional, ya sea a nivel escolar o universitario.

Por una parte, Cassany (1993a;1993b) critica el hecho de que la enseñanza de la escritura se centre rígidamente en el texto como producto final, sin atender a los procesos de composición o el método de trabajo a seguir. Para él, este tipo de enseñanza automatiza los procesos de composición, haciendo que el alumno pierda flexibilidad a la hora de expresarse en un texto. Poniendo más énfasis en el proceso de redacción que en el producto, se ayudaría a los alumnos a construir el significado del texto, dándoles pautas sobre la forma que debe tener el escrito y la manera de conseguirlo. En definitiva, se colabora realmente a que puedan desarrollar sus propias estrategias de composición.

Por otra parte, Flavell señala (1979) que la metacognición tiene un rol relevante en muchas áreas educativas tales como la comunicación y comprensión orales, la composición y comprensión escritas, la adquisición del lenguaje, la atención, la memoria, la resolución de problemas, la cognición social, el autocontrol y la autoinstrucción.

La importancia de la metacognición para la educación radica en que todo aprendiz es un “principiante universal” que se encuentra frecuentemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones es absolutamente imprescindible ser un “principiante inteligente”, puesto que esa condición nos permitiría aprovechar mejor los recursos y aprehender las nuevas destrezas más fácil y rápidamente (Bruer, 1995).

Burón (1993) agrega que la metacognición es útil porque pone el acento en un aspecto obvio del aprendizaje, pero que desgraciadamente está alejado muchas veces de las aulas: saber qué es el saber y el aprender. Se les pide a los alumnos que aprendan, pero no se le enseña a aprender; se les pide que comprendan, pero ellos no saben cuándo han comprendido, cómo podrán hacerlo mejor ni tampoco qué les impide hacerlo. En términos más exactos muchas veces en el aula se supervisan los productos obtenidos a partir de las operaciones mentales, pero no se enseñan, monitorean, evalúan ni corrigen los procesos cognitivos mismos. Haciendo una analogía, no basta con comprobar el producto final alcanzado por un proceso industrial, sino que también se deben revisar los pasos realizados para ello. Cuando se examina a un alumno una y otra vez respecto a sus resultados sin tomar en consideración los pasos que se han llevado a cabo para producirlo, se ignora quizás la parte más importante del aprendizaje y se desaprovecha todo un ámbito de la educación. El concepto de metacognición puede ayudar a mejorar esta realidad. En otras palabras, investigar la metacognición nos permite saber en qué condiciones las personas pueden aprender a aprender y a ser principiantes inteligentes.

La metacognición conformaría una condición favorable para que se dé una educación estratégica y flexible en el aula, permitiendo así aprender de forma activa a pensar y a resolver problemas, y posibilitando una mayor generalización y transferencia de lo aprendido (Abguillerm, 1999; Alfaro y Valderas, 1999; Hacker, 2001).

Concordante con lo anterior el concepto de Metacognición es central en las reformas educacionales que actualmente se están implementando en diversos países latinoamericanos (Crespo y Peronard, 1999; Vergara y Velásquez, 1999) y con el propio planteamiento de la Reforma Educacional Chilena (Arellano, 1997; Cox, 1997). Ésta

pretende desarrollar en los educandos las habilidades cognitivas superiores que les permitan “aprender a aprender”, de forma de potenciar su capacidad de resolver problemas y tener una postura activa frente a su propio proceso de aprendizaje. De esta manera se revierte el curso clásico de la enseñanza que, originalmente, se conceptualizaba como la mera entrega de información al alumno; lejos de eso, en el presente, las habilidades de expresión escrita son una herramienta de capital importancia para el nuevo papel del alumno ante la instrucción. Ahora bien, dado que la metacognición es una habilidad cognitiva entrenable y que existe un gran número de personas que poseen capacidades metacognitivas muy limitadas, es deseable contar con un desarrollo investigativo relevante que fundamente las reformas antes mencionadas.

En resumen, los procesos de composición escrita y de la metacognición son elementos relevantes a desarrollar en el ambiente escolar. Tolchinsky (2000) amplía esta idea señalando que a la hora de escribir se puede aprender a tomar de mejor manera y con mayor efectividad las elecciones conscientes del uso del lenguaje escrito, mediante la reflexión acerca de los propios procesos cognitivos involucrados en la composición escrita. Esto significa que un perfeccionamiento en nuestro “darnos cuenta” de nuestros procesos para generar, organizar y textualizar ideas, nos hace escritores más eficientes.

Así, este estudio podría cooperar para el desarrollo de material didáctico, programas y talleres destinados a enseñar las estrategias metacognitivas más adecuadas para escribir competentemente. Se busca aportar a que, en el futuro, todas las personas tengan acceso a utilizar las estrategias metacognitivas que les permitan generar textos de alta calidad, ya que los sujetos que se expresan bien por escrito poseen mejores perspectivas de aprendizaje y desenvolvimiento en el medio educacional y social.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

LA ESCRITURA

El texto

1. Definición y características

En su libro “La Ciencia del Texto” (1983), Teun van Dijk propone formalizar una ciencia encargada de la investigación y descripción de los textos. Esta empresa posee un carácter interdisciplinario, pues reúne los saberes que distintas áreas (Psicología, Lingüística, Estudios Literarios, Sociología, etc.) han aportado a lo largo de sus desarrollos teóricos. Trata, así, de “aislar determinados aspectos de las disciplinas científicas, a saber, de las estructuras y usos de formas de comunicación textual, y de su análisis dentro de un marco integrado e interdisciplinario. Tiene como objeto de estudio el análisis de las estructuras y funciones de los textos, enmarcado dentro de los estudios de utilización de la lengua y la comunicación” (Van Dijk, 1983). El objetivo que persigue esta nueva disciplina, la Ciencia del Texto, es describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos aspectos de las formas de comunicación y uso de la lengua, tal y como se analizan en las distintas ramas de conocimiento. Lo que propone dicho autor es, por tanto, una conexión transversal que permita unir y potenciar las diferentes líneas de investigación de los textos. Esto se puede alcanzar formulando una Teoría General del Texto, que considere:

- Las características generales que en un principio contendrá todo texto de un idioma para funcionar como tal; es decir, de los niveles, ámbitos y formas del texto y de sus interconexiones mutuas.

- El funcionamiento de un texto, es decir, de las propiedades cognitivas generales que posibilitan la producción y comprensión de una información textual compleja.

- Análisis de la relación texto-contexto, clasificando diferentes tipos de textos y cómo funcionan y modifican contextos sociales.

Cabe señalar que el término “texto” no es privativo de la comunicación escrita. Cuando el mencionado autor propone esta nueva ciencia interdisciplinaria piensa en el estudio de las formas de comunicación verbales, tanto escritas como orales.

En la línea establecida por van Dijk, muchos investigadores han asumido el nuevo concepto de texto y lo han utilizado como la unidad de análisis de estudios lingüísticos, psicolingüísticos y literarios. Así, Bernárdez, (1982, en Cassany, Luna, y Sáenz, 1994) define texto como “La unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo, y por su coherencia”.

Por otra parte, Gómez y Peronard (1988) se refieren al texto como una “secuencia de enunciados, orales o escritos, en prosa o en verso, diálogo o monólogo, de longitud variable, que forma un todo cohesionado. Se trata de la unidad básica de la comunicación lingüística, producto de la actividad intencionada y reglada del hablante. Por el hecho de funcionar como un todo dentro de una situación comunicativa completa se dice que tienen coherencia o textura .”

De estas definiciones se extrae que un texto:

- Tiene un carácter comunicativo: es una acción o actividad destinada a transmitir un mensaje. De ahí su carácter intencional. Por esto, una mera exclamación de dolor no es un texto, ya que no tiene la finalidad, por parte del emisor, de transmitir un mensaje, sino que sólo es producto de una emoción.
- Tiene un carácter pragmático, es decir, se produce en una situación concreta con interlocutores objetivos y referencias al mundo circundante.
- Tiene una estructura, es decir, ordenación y reglas propias. Esta estructura, entre otras cosas, es la encadenación de enunciados. Esto significa que al hablar de texto necesariamente se habla de un grupo de enunciados; una frase aislada del tipo “Estoy comiendo helado” no conforma un texto.
- Tiene distintas formas, pues puede ser escrito o hablado, dialogado o monologado, etc.

Con esto el término “texto” conforma una nueva conceptualización de lo lingüístico, la cual revoluciona la idea tradicional de un texto como un producto escrito. Entenderemos por “texto” cualquier producción comunicativa verbal que posea una estructura, ya sea escrita o no escrita. Así, no sólo la columna de un diario o una carta dirigida a un primo lejano son textos; también lo son un discurso de inauguración de un hospital, la letra de una canción o la conversación entre discapacitados auditivos. Estos últimos tres ejemplos son productos que buscan comunicar y que poseen reglas propias, las cuales hacen que quienes escuchan el discurso, quienes atienden a la canción y quienes conversan a través de señas puedan entenderlos.

Esta definición de “texto”, más allá de los estudios gramáticos, reconoce y asume la dimensión comunicativa y pragmática de los intercambios verbales humanos. Esto significa que se toma en cuenta no sólo la estructura del producto comunicativo, sino también su efecto en el receptor. Es en base a este concepto que se desarrollan los nuevos estudios lingüísticos.

2. La estructura textual

Como señalamos previamente, el texto posee una estructura susceptible de ser descrita y analizada, lo cual le da a los investigadores un marco de referencia conceptual para desarrollar sus estudios, es decir, un patrón que les permita saber cuáles son los elementos que conforman un texto, cómo operan y cómo se relacionan entre sí. Van Dijk (1983) desarrolla un modelo que detalla todas las características según las cuales un texto debe ser descrito, lo que él llama “Cubo de la Estructura Textual”. Éste constituye una descripción de los elementos más importantes de un texto, antes de que éste se sitúe en un contexto y en una situación comunicativa. Dicho modelo considera tres dimensiones ortogonales, con diferentes variables según cada dimensión, las que se cruzan formando un cubo de 96 paralelepípedos. Las Dimensiones son: Nivel (que tiene 8 variables), Ámbito (3 variables) y Forma (4 variables).

1. Niveles: Se refiere al estudio de las estructuras que se presentan dentro de un texto. Las variables responden a las divisiones tradicionales de estudio del lenguaje. Los niveles son:

1.1 Gramatical: Sistema de reglas, categorías, definiciones, etc., que abarcan el sistema de una lengua (Calsamiglia y Tusón, 1999). Por ejemplo, implica la:

- Fonología: estudio de las formas del sonido en una gramática.
- Representación gráfica: estudio de los signos gráficos que representan las formas del sonido en un sistema de lengua.
- Morfología: parte de la gramática que estudia la formación de las palabras, a través de los “morfemas”.
- Léxico: estudio de los significados generales y convencionales de las palabras.
- Sintaxis: estudio de las reglas de formación de oraciones en una gramática.

1.2 Semántico: estudio del significado de las palabras:

- Semántica del significado: estudio del significado (intensiones) de las palabras, en función del papel de las categorías y sus combinaciones en el sentido de un frase y los procesos de asignación de éste en una comunidad lingüística.
- Semántica referencial: estudio de los significados que se adquieren en las relaciones entre palabras y oraciones, y el mundo, es decir, el problema de las referencia (extensiones).

1.3 Pragmático: estudio de los actos de habla, las funciones de los enunciados lingüísticos y sus características en los procesos de comunicación. En pocas palabras, es el estudio del efecto que tiene el lenguaje en el mundo.

2. **Ámbitos:** Se refiere al nivel en el que se dan las estructuras antes expuestas. Es decir, el ámbito constituye el alcance del análisis textual. Abarca desde las microestructuras (oraciones) hasta las macroestructuras (textos). Los ámbitos a estudiar son tres: oración, secuencia (de oraciones) y texto.

Por ejemplo, en el caso de un ensayo, el análisis de la sintaxis se puede hacer en el ámbito de la oración -revisando si cada frase está bien construida según las reglas de la lengua castellana- o en el ámbito del texto -revisando si las oraciones entre sí están bien conectadas y generan sentido-.

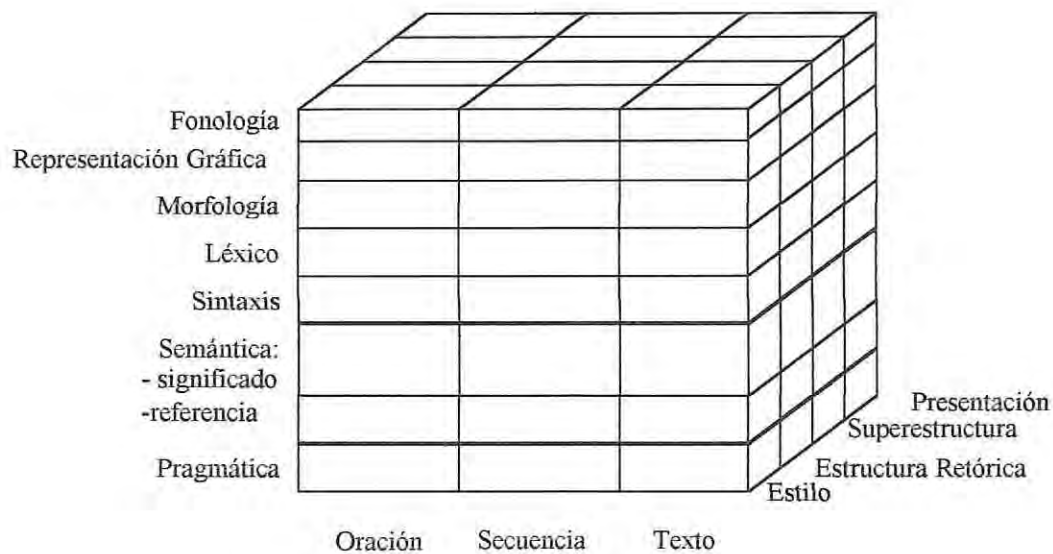
3. **Formas:** Se refiere al estudio de la manera en que las estructuras se presentan dentro de un texto. O sea, es el análisis del modo en que las estructuras textuales se traducen a maneras verbales específicas, con las consecuencias que ello implica. Las formas son:

- **Presentación:** características (esquemas, fórmulas o formas de presentación) que constituyen parte del exterior de un texto, como la identificación pragmática (hablante, fecha, lugar), las señales semánticas de la macroestructuras o superestructuras (por ej., títulos o subtítulos), fórmulas institucionalizadas (por ej., las de un formulario), etc.
- **Superestructura:** estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto (por ejemplo: narración, informe científico, texto argumentativo).
- **Estructura retórica:** estructuras de un texto destinadas a provocar una modificación eficaz en el oyente (por ejemplo: apelación a la emoción, etc.).

- Estilo: uso de formas lingüísticas gramaticalmente diferentes, de modo significativo y en función del contexto (por ejemplo: postura, actitud, factores sociales, etc.).

Así, el análisis de la estructura textual no puede centrarse únicamente en el estudio de las estructuras presentes, sino debe abarcar del mismo modo las formas y los ámbitos en que las estructuras se escriben o hablan a través del lenguaje verbal. Una representación de la estructura textual según van Dijk se presenta en la Figura 1.

Figura N°1: Cubo de la Estructura Textual



Tomado de van Dijk (1983)

3. Propiedades de los Textos

Los textos pueden ser vistos en virtud de sus propiedades, de cuyo análisis se puede concluir su calidad y adecuación a las condiciones del contexto. Cassany (1989) y Cassany, Luna y Sáenz (1994), señalan 5 propiedades presentes en todo discurso: adecuación, coherencia, cohesión, estilística y presentación.

- **Adecuación:** La adecuación es el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística. Consiste en saber elegir la alternativa más apropiada para cada situación de comunicación. Para esto se debe tener un adecuado conocimiento de la lengua y además saber cómo expresarse en las distintas situaciones, tomando en cuenta las características del contexto (receptor, propósito de la comunicación, etc.).

- La adecuación posee dos aspectos: variedad y registro. La variedad es la propiedad de la lengua que da cuenta de la existencia de un lenguaje estándar al que se suman dialectos, los cuales a su vez son heterogéneos; es decir, existen expresiones que solamente son comprendidas por un número limitado de hablantes en un contexto sociocultural restringido. Por ejemplo, en Chile se utilizan expresiones como “ya” y “al tiro”, como sinónimos de “sí” e “inmediatamente”. El registro hace referencia a la utilización del lenguaje de acuerdo al canal de comunicación (oral o escrito), al tema del que hablamos o escribimos (general o específico), al propósito que se persigue (por ej., informar o convencer) y a la relación entre los interlocutores (formal o informal).

- **Coherencia:** La coherencia hace referencia al procesamiento de la información, de acuerdo a cada situación de comunicación. Establece cuál es la información pertinente que se debe comunicar y cómo debe presentarse. La selección de la información se hace de acuerdo a su relevancia según una estructura comunicativa

adecuada para el tipo de texto. Por ejemplo, para un ensayo: introducción, desarrollo, conclusión. Un texto coherente es aquel en que la organización de los datos responde a la estructura apropiada en dicho caso.

Los aspectos más importantes que incluye son: cantidad de información (¿se dicen todos los datos que se deben decir?; ¿hay redundancia?), calidad de información (¿es buena la información del texto?; ¿son claras las ideas?; ¿se exponen de forma completa, progresiva, ordenada y precisa?) y estructuración de la información (¿cómo se organiza la información del texto?; ¿se estructuran lógicamente los datos según un orden determinado?; ¿se desarrolla cada idea en una unidad independiente?).

- **Cohesión:** Es la dimensión de conexión de las frases en el texto, las cuales se unen mediante articulaciones gramaticales denominadas “formas de cohesión”. En un texto, las distintas frases no son unidades aisladas, sino que están vinculadas entre sí, de manera que conforman una compleja red de conexiones lingüísticas.

Las principales articulaciones gramaticales son:

- Anáfora o repetición de un mismo elemento en oraciones sucesivas.
- Deixis, donde el discurso se relaciona con el contexto a través de los deícticos, es decir, pronombres y adverbios que indican referentes reales del discurso.
- Conectores, los cuales enlazan frases entre sí.
- Entonación, que indica si una oración termina o no, si se trata de una interrogación, una admiración o una afirmación, etc.
- Puntuación, que señala los diversos apartados del escrito.
- Coherencia en las relaciones temporales, a través de los tiempos verbales.

- Relaciones semánticas entre palabras, que mantienen una relación estrecha por el hecho de designar significados en campos afines.
- Mecanismos paralingüísticos que eventualmente pueden enlazar frases y oraciones como, por ejemplo, la disposición del texto en la hoja, la tipografía, o, en la lengua oral, las “muletillas”.

Así, las formas de cohesión tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, como resultado final, permitir la comprensión del significado global del texto. Las formas de conexión permiten la correcta ilación de frases y que la comunicación sea en definitiva exitosa, con un mínimo margen de error.

- Estilística: Es la propiedad que hace referencia a la capacidad expresiva de los textos, es decir, a la riqueza y variedad lingüística; a la calidad y precisión del léxico; a los recursos verbales, retóricos, literarios y comunicativos, entre otros. Algunos de los aspectos más importantes a tener en cuenta a este respecto son los siguientes:

- La riqueza, variación y precisión del léxico
- Complejidad y variación sintáctica
- Recursos retóricos y literarios.
- El grado en que el sujeto explota y explora al máximo las capacidades expresivas del idioma.

- Presentación: La presentación es la propiedad del texto que alude a los mecanismos que intervienen en la exposición que hace el emisor del texto, ante su potencial auditor o lector. Abarca desde las convenciones sociales de cada tipo de texto hasta las habilidades de los emisores. Por ejemplo, en la presentación oral los factores más influyentes son: el dominio de la voz, el comportamiento del emisor y los códigos no

verbales; en la presentación escrita, por su parte, las variables más importantes son: la caligrafía, la tipografía, la correlación entre espacio blanco y texto, la disposición de las diversas partes del discurso, la limpieza, etc.

- Gramática: Finalmente, Cassany considera como un aspecto a evaluar a la gramática, aunque no sea una propiedad del texto, puesto que ésta corresponde a una serie de convenciones sociales que son imprescindibles para la adecuada comunicación. Incluye ortografía (que se refiere a la forma en que deben ser escritas las palabras), morfosintaxis (que regula el orden de las palabras dentro de una oración) y léxico (que establece a lo que nos referimos con una determinada palabra, es decir, al significado de éstas).

El Código Escrito

1. Definición

Uno de los canales mediante los cuales puede ser expresado y comprendido un texto es el código escrito, el cual se describe generalmente como un sistema de signos que sirven para transcribir el código oral. Es decir, se le reduce a un medio para transmitir, a través de letras, la lengua oral. A pesar de esta popular forma de entender el código escrito, Cassany (1989) plantea que éste constituye un código completo e independiente: un verdadero medio de comunicación.

Desde el punto de vista gramatical, la concepción más difundida del código escrito es la que lo reduce a la ortografía y a algunas reglas morfosintácticas y léxicas. Sin embargo, de acuerdo a estudios de lingüística textual y de gramática del discurso, para construir textos (incluso cuando hablamos) se utilizan las reglas fonéticas,

ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar oraciones aceptables, pero éstas son sólo una parte del conjunto de conocimientos que domina el usuario de la lengua. La otra parte estaría formada, según lo que describe Cassany (1989), por las reglas que permiten elaborar los textos y ponerlos en relación con el contexto, lo que enfatiza el aspecto comunicativo del lenguaje.

2. Diferencias entre el lenguaje escrito y el hablado

Según Mayor, Suegas y González Marqués (1993) variados autores como Vigostsky, Mathesius o Scinto sostienen que la adquisición del lenguaje escrito no consiste simplemente en una variante notacional del lenguaje hablado, sino que es un sistema independiente con funciones específicas. Entre los rasgos distintivos podemos distinguir: la permanencia del signo escrito versus el desvanecimiento de la palabra hablada, distanciamiento entre escritor y lector (física y psicológicamente), la asimetría de la relación comunicativa, puesto que priman las versiones del autor de un texto por sobre las del lector, y el aprendizaje consciente y sistemático de la lectoescritura a diferencia del lenguaje hablado.

Existe cierto consenso en cuanto a la idea de que la adquisición del lenguaje escrito requiere del lenguaje hablado. Sin embargo, autores como Luria (1984), plantean que los mecanismos corticales responsables de la actividad de la escritura funcionan de forma distinta luego del aprendizaje del lenguaje escrito, es decir, una vez automatizados los procesos. Siguiendo este razonamiento Scinto (1986, en Mayor, Suegas y González Marqués, 1993) propone un modelo transicional donde, de una mediación necesaria del

habla en un primer momento, se pasa a una mediación opcional en un segundo momento. Lo que siempre existiría entre habla y escritura sería un conjunto de reglas de traducción que permitirían pasar de una a otra. Al principio, el manejo del lenguaje escrito siempre exigiría un dominio del lenguaje hablado, pero después éste se diferencia de aquél y la mediación puede darse o no según las circunstancias, pasando el lenguaje escrito a ser plenamente independiente.

En síntesis, el lenguaje escrito no sería ni un sub-tipo del lenguaje hablado ni una expresión de éste, sino un sistema comunicativo independiente tanto a nivel neurológico como a nivel cognitivo y que se relacionaría con él sólo en la traducción que se puede hacer de uno a otro.

Por otro lado, Bereiter y Scardamalia (1987) consideran que el lenguaje escrito se distingue del hablado desde el punto de vista de la comunicación. Todo acto comunicativo tiene un “esquema de discurso”, es decir, una especificación de las cosas que se pueden decir y de las relaciones entre ellas. Como estructura que es, el esquema de discurso provee “instancias” particulares para representar diversos recursos o contenidos. Así, encontramos dos polos posibles para un esquema de discurso: “abierto” o “cerrado”.

El esquema abierto es aquel en el que la comunicación es completamente bidireccional; quien genera el texto (ya sea hablado o escrito) recibe constantes claves por parte de su(s) interlocutor(es) para ir añadiendo o cambiando cosas. Por ejemplo, una conversación es una actividad con esquema eminentemente abierto: es controlada por las dos personas ya que ambas pueden intervenir en el habla del otro mediante preguntas, acotaciones y respuestas.

En el esquema cerrado, en cambio, la comunicación está determinada solamente por quien genera el texto. Un ejemplo de éste es la escritura de un cuento: el autor se halla aislado de toda retroalimentación social, por lo que toma todas las decisiones respecto del contenido y la forma del texto.

La mayoría de los actos comunicativos se encuentran en un punto intermedio entre estos dos extremos; sin embargo, en lo que concierne al texto escrito, éste posee un esquema de discurso cerrado.

Otro rasgo que distingue al lenguaje escrito del hablado es la cantidad de planificación que se puede hacer en el primero. Al hablar, apenas se tiene tiempo para decidir qué decir; se debe hacer de inmediato en base a una intención global. Al escribir, en cambio, se tiene más tiempo para elaborar un plan respecto de qué decir y cómo decirlo (Bereiter y Scardamalia, 1987)

Los procesos cognoscitivos de la composición escrita

1. Psicolingüística

La Psicolingüística es una interdisciplina basada en dos ciencias: la Lingüística y la Psicología. Según Peronard (1999) ésta tiene su origen en el libro “Psycholinguistics” de Osgood y Sebeok, publicado en 1965, el cual recoge, una década después, la herencia de la primera conferencia interdisciplinaria dictada por lingüistas y psicólogos en Estados Unidos en 1954, organizada por el Social Science Research Council.

Según Berko y Bernstein (1999) la Psicolingüística o Psicología del Lenguaje trata de describir los procesos psicológicos mediante los cuales los seres humanos adquieren y

usan el lenguaje. Tradicionalmente los psicolingüistas han estudiado tres temas fundamentales:

- **Comprensión:** ¿Cómo comprenden las personas el lenguaje hablado y escrito? Esta área de investigación implica el análisis del proceso de comprensión, ya sea a nivel oral (por ejemplo percepción del habla) o escrito (acceso léxico, procesamiento de oraciones, etc.)
- **Producción:** ¿Cómo producen el lenguaje las personas? Esta área de estudio contempla la investigación sobre errores o disfunciones del habla, pausas en el discurso, composición escrita, etc.
- **Adquisición del lenguaje:** ¿Cómo se aprende una lengua? El principal centro de atención de este ámbito es la psicolingüística evolutiva o cómo adquieren los niños su lengua materna, pero también se ha estudiado el proceso de adquisición de una segunda lengua.

El objetivo final de la investigación psicolingüística es desarrollar una explicación integral de cómo se produce el uso y la comprensión del lenguaje, junto con dilucidar fenómenos como la rapidez con la que los niños adquieren el lenguaje.

Desde su comienzo la Psicolingüística ha sufrido una constante evolución al amparo de los cambios en las concepciones epistemológicas imperantes de la psicología y la lingüística. Una de ellas es la Ciencia Cognoscitiva, la cual ha guiado una serie de líneas de investigación sobre la adquisición, comprensión y producción del lenguaje en áreas como la expresión oral, la lectura, y la escritura. Sobre esta última se han desarrollado algunos modelos de los procesos cognoscitivos que están involucrados en la producción

de un texto escrito. Esta visión ha significado una nueva forma de acercarse a la expresión escrita y ha servido para numerosas intervenciones educativas. De hecho, el centrarse en el proceso mental responde a una preocupación cada vez más acentuada, por ejemplo en el ámbito de la producción escrita, como perteneciente a una tendencia crítica de quienes estudian la escritura sólo desde el punto de vista del producto (Marinkovich y Morán, 1995).

2. La escritura desde el punto de vista cognoscitivo

2.1. Antecedentes históricos del Modelo de Composición de Textos Escritos de Bereiter y Scardamalia

2.1.1. *Resolución de problemas desde la Psicología Cognoscitiva*

Desde el punto de vista de la Psicología Cognitiva y, más específicamente, desde los modelos del procesamiento de la información, son problemas aquellas tareas que exigen procesos de razonamiento relativamente complejos y no una mera actividad asociativa y rutinaria (De Vega, 1984). Un problema parte de un estado inicial de mucha incertidumbre y de información limitada, el cual se busca reducir hasta llegar a una meta. Los problemas se diferencian por el grado de definición de los objetivos. Aquellos problemas que tienen una meta bien clara y que no presentan dificultades son los llamados “problemas bien definidos”. Por ejemplo, podemos encontrar entre éstos una ecuación de segundo grado, o aquellos más conocidos en Psicología Cognitiva como la “Torre de Hanoi” y “Misioneros y Caníbales” (Garnham y Oakhill, 1996). Por otra parte,

podemos distinguir otros problemas en los cuales también los objetivos a lograr son parte del problema a resolver. Éstos son los “problemas mal definidos”.

Desde el punto de vista cognitivo la escritura es un problema mal definido. Para este tipo de problemas no hay un método estándar de solución, ni tampoco una clara representación inicial. En los problemas de escritura, el planteamiento preliminar ofrece muy poca información que guíe la solución de los problemas. En general, sólo establecen límites amplios sobre los cuales se debiera mover el sujeto para resolverlo. Por ejemplo, la instrucción “Haz un ensayo sobre la libertad” es un estado inicial tan vago que un número potencialmente infinito de ensayos constituirían respuestas aceptables a la pregunta. Es el propio escritor el que debe definir los objetivos a lograr.

Entre las teorías de resolución de problemas surgidas al alero de la revolución cognitiva (Gardner, 1988) se destaca nítidamente la empresa teórica de Newell y Simon, la cual está dirigida específicamente a los problemas bien estructurados y orientada a la simulación en computadores. Para ellos, al analizar la resolución de un problema se reconocen diferentes elementos que deben ser distinguidos para lograr una mayor comprensión del proceso.

En primer lugar, se encuentra la representación interna del problema, es decir, la traducción mental que el sujeto hace de éste. En segundo lugar, Newell y Simon han denominado la “estructura de un problema” (De Vega, 1984) a tres componentes del proceso cognitivo: un estado inicial, objetivos y restricciones del problema. El estado inicial es la situación en que se encuentra el problema al ser enunciado, respecto a sus elementos y organización de ellos. Los objetivos son las metas a lograr al final del proceso de resolución. Las restricciones son las operaciones que están prohibidas al

intentar solucionar un problema. Junto con lo anterior Newell y Simon señalan la existencia del espacio-problema, idea fundamental para entender cómo un sistema procesador de información -como el ser humano- obtiene la solución de un problema. El proceso puede caracterizarse como una búsqueda a través de un espacio-problema, el cual puede definirse como la representación interna de quien resuelve el problema de:

- Un estado inicial, en el que se representan la condiciones dadas o iniciales.
- Un estado final, en el que se representa la situación del objetivo o final.
- Los estados intermedios del problema, que son estados generados por la aplicación de un operador a un estado determinado.
- Los operadores o movimientos que se hacen para pasar de un estado a otro.

En otras palabras, el espacio-problema es el conjunto de todos los estados (o todas las secuencias posibles de operadores) que conoce el que lo resuelve (Mayer, 1986). Los elementos o nodos del espacio-problema son estados “permitidos” (que no vulneran las restricciones) en el problema. Por supuesto, el tipo de problema determina el “tamaño” del espacio-problema. Algunos clásicos como el juego del “gato” tiene un reducido número de movimientos legales o permitidos, los que incluso se podrían graficar. Otros, como el ajedrez, tienen un espacio infinito, no reproducible gráficamente. Ahora bien, es importante tener en cuenta que el tamaño de un espacio-problema no guarda relación alguna con su dificultad. Un problema con un reducido espacio-problema puede ser difícil y uno de tamaño infinito ser muy sencillo. Además, el espacio-problema de alguien en particular podría ser distinto (por ejemplo, incorrecto o incompleto) del espacio-problema básico (generado por quien resuelve el problema perfectamente).

El espacio-problema no es una entidad estática, sino que se va construyendo en la medida en que el sujeto avanza en la solución del problema. Para avanzar de un estado al siguiente el sujeto utiliza un operador válido sobre un estado intermedio. Por ejemplo, en el problema del juego “gato” el operador válido es marcar (una cruz o círculo) en una de las nueve casillas de la cuadrícula. El sujeto no solamente puede avanzar en el espacio-problema, también puede retroceder a estados anteriores. La mayor dificultad de esta operación es la limitada memoria operativa del sujeto, lo que se soluciona si se ocupa un recurso externo que la ayude (como un simple lápiz y papel).

Un último elemento sugerido por Newell y Simon y sus seguidores es la noción de heurísticos en la resolución de problemas, es decir, estrategias que facilitan la resolución, al reducir los estados posibles del espacio-problema. Dentro de ellas destacan el “ensayo y error”¹, el “subir la cuesta”², el “análisis medios-fin”³, la “planificación”⁴, y los “sistemas de producción”⁵ (Mayer, 1986; De Vega, 1984).

2.1.2. *Modelo de Producción de textos de Flower y Hayes*

¿Cuáles son las condiciones que permiten la formación de un escritor experto, o al menos, competente? Esta pregunta por mucho tiempo fue estudiada por la Filosofía, primero y la Lingüística, después. Sin embargo, no es sino hasta la décadas del 70, cuando la Psicología Cognitiva se hace cargo de una parte del tema. En dicha época Flower y Hayes, dos investigadores norteamericanos, iniciaron sus estudios sobre los

¹ Consiste en aplicar los operadores al azar hasta llegar al estado meta.

² Consiste en reducir las diferencias entre el estado actual y la meta, realizando acciones que nos acerquen progresivamente a ésta.

³ Consiste en trabajar por subobjetivos hasta eliminar la diferencia entre estado inicial y meta.

⁴ Consiste en construir una representación más simple y abstracta del problema.

⁵ Consiste en establecer una regla del tipo “condición-acción”. Por ejemplo, en el juego del “gato”: “si tengo dos cruces en una línea recta, entonces marcar la tercera”. Este tipo de instrucciones especialmente útil al programar un computador.

aspectos cognitivos de la escritura bajo el influjo de Newell y Simon (Hayes, 1996). Este trabajo tuvo su fruto en 1981 cuando presentaron un modelo cognitivo detallado sobre la escritura, el cual intentaba explicar cómo el individuo genera un texto escrito. Definieron escritura como “...la acción de tratar simultáneamente con un número excesivo de demandas y limitaciones. Visto desde esta perspectiva, el escritor es un pensador con un exceso cognitivo constante” (Flower y Hayes, 1980, en Bruer, 1995).

El modelo posee tres grandes elementos, los cuales interactúan entre sí para posibilitar la escritura, y éstos son: la memoria a largo plazo del escritor, el entorno de la tarea y la memoria en funcionamiento.

La memoria a largo plazo del escritor contiene conocimientos sobre el tema, la audiencia y los esquemas de escritura o estructuras textuales.

El entorno de la tarea hace referencia a los elementos externos al escritor que influyen en su ejecución. Dentro de este factor podemos encontrar dos sub-componentes: el problema retórico y el texto escrito hasta el momento.

El tercer elemento del modelo se refiere al proceso de escribir, que se da en la memoria en funcionamiento, donde interactúan tres procesos: planificar, traducir o redactar y revisar o examinar. Un programa denominado “monitor” controla y coordina las acciones de estos tres procesos. Todos ellos y sus respectivos sub-procesos, durante la composición, funcionan juntos, sin preponderancia de unos sobre otros. Este monitor es el elemento del modelo que más diferencia a la concepción de la escritura como un proceso cognoscitivo de la concepción tradicional.

2.2. Modelo de composición de textos escritos de Bereiter y Scardamalia

Continuando la línea de estudio de Flower y Hayes, dos investigadores canadienses, Carl Bereiter y Marlene Scardamalia, estudiaron los procesos cognitivos que se verificaban cuando las personas escribían un texto. Como resultado ello propusieron un modelo de Composición de Textos Escritos que actualmente cuenta con la aceptación de muchos científicos cognitivos. La tesis básica de Bereiter y Scardamalia es que las formas de enfrentarse a un escrito son cualitativamente distintas entre un escritor maduro y otro inmaduro, entendiendo esta distinción desde el punto de vista de la evolución cognoscitiva, esto es: por “inmaduros” personas con un menor nivel de desarrollo cognoscitivo -habitualmente niños- y por “maduros” personas cognoscitivamente más avanzados -habitualmente adultos-. Aunque ambos tienen la capacidad de usar el lenguaje, las diferencias entre los modos maduros y no maduros de escribir es clara.

La competencia madura no es simplemente expresar mejor lo que se sabe, sino un modo radicalmente distinto de tratar con ese conocimiento. Por ejemplo: hay niños que se expresan bien pero saben poco y hay adultos que saben mucho pero no saben comunicarlo. En un caso hay una falta de conocimiento declarativo (saber qué) y en el segundo de procedimental (saber cómo).

Desde esta distinción Bereiter y Scardamalia (1987, 1992) presentan dos modelos de escritura: un modelo que intenta explicar los procesos de composición de textos de escritores inmaduros y otros de los procesos de escritores maduros. El primero de ellos es el llamado “Decir el Conocimiento” y el segundo “Transformar el Conocimiento”.

El modelo de Decir el Conocimiento explica una manera de generar el contenido de un texto a partir de dos clases de conocimiento que el escritor posee: sobre el tópico o tema (las vacaciones, las naves espaciales, los políticos, etc.) y sobre el género conocido (las cartas, los cuentos, las opiniones personales), sin tener que recurrir a un plan u objetivo general. El texto se genera a partir del contenido que el lector tiene en su memoria, el cual recupera, selecciona y escribe.

El modelo de Transformar el Conocimiento, en tanto, incluye al modelo anterior y constituye un complejo proceso en el cual se le intenta dar solución a dos problemas, representados en dos clases distintas de espacios-problema: el retórico y el de contenido. El escritor opera sobre éstos traduciendo los estados intermedios de uno al otro. Sobre esta base es que se recuperan los contenidos a partir de los procesos de Decir el Conocimiento.

2.2.1. El Modelo de Decir el Conocimiento

El Modelo de Decir el Conocimiento funciona de la siguiente manera: el escritor construye una representación mental de la tarea asignada, o sea, de lo que se le pide que escriba. De esta manera, construye una heurística, una idea aproximada de lo que debe hacer y de lo que no, esto es, las restricciones al problema. Luego localiza los identificadores del tópico, que son palabras claves que dan cuenta del tema y del contenido. Por ejemplo, si se nos pide escribir sobre las vacaciones, los identificadores tópicos serán “vacaciones”, “verano”, etc. Si se nos pide hablar de las mujeres en el fútbol, los identificadores podrían ser “mujeres”, “deporte”, “igualdad”, “feminismo”, “fútbol” etc.

Estos identificadores sirven como pistas para la búsqueda en nuestro conocimiento del contenido en la memoria y ponen en marcha, automáticamente, conceptos asociados. Así, si se activa en la memoria el concepto “fútbol”, se activarán con él otros conceptos asociados como “balón”, “árbitro”, “gol”, “cancha de pasto”, etc., en un proceso similar al de una cadena de dominós que caen uno por efecto del otro. Esto es lo que los psicólogos cognitivos han llamado “propagación de la activación”. El propio contexto de la tarea de escritura provee de claves que permiten que se recuperen los conceptos más atinentes a la situación.

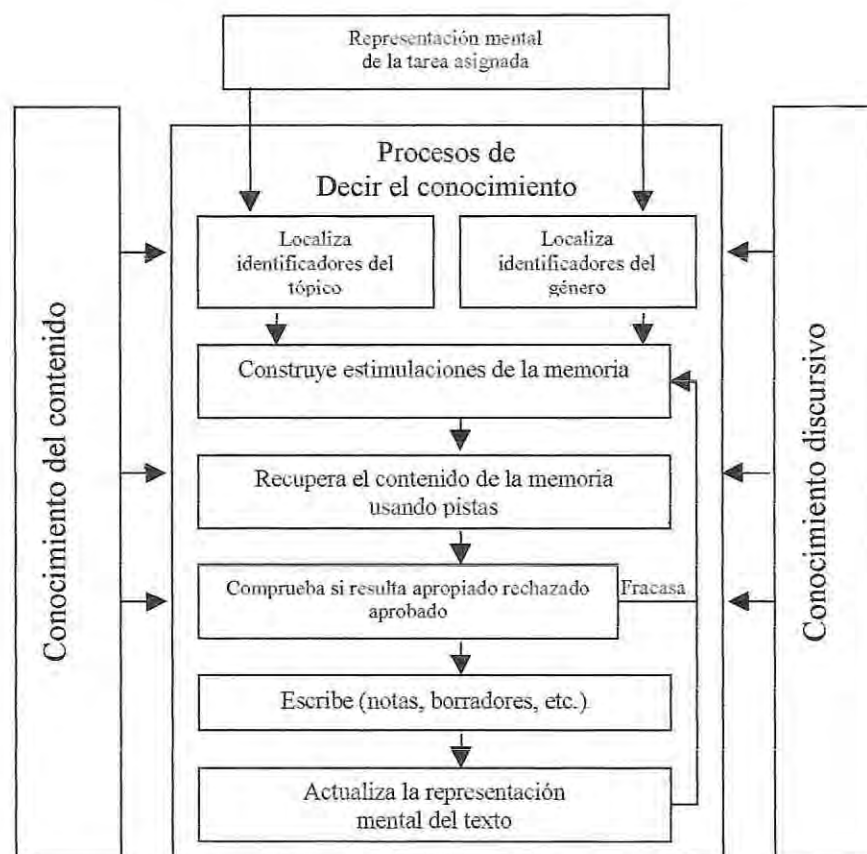
Además de los identificadores de tópico, el escritor detecta y utiliza los identificadores de género, que cumplen la misma función, pero respecto al conocimiento del discurso que el escritor posee. Por ejemplo, si se nos pide escribir una carta a un amigo, el identificador “carta” activará la propagación sobre conceptos como el encabezado “espero que al recibo de la presente” o “P.D.: ...”. Nuestro conocimiento sobre el discurso nos da nueva información para escribir.

A su vez, todos los conceptos recuperados son chequeados y el escritor comprueba si resultan apropiados para el texto. Si son aceptados pasan a escribirse, actualizando la representación mental del texto. Si no, se vuelve a la etapa de recuperación en la memoria.

Una vez que se ha producido algo de texto (ya sea mentalmente o por escrito) éste sirve como fuente adicional de identificadores de tópicos y de género. Esto ayuda a la coherencia de un texto, pues el próximo concepto que se recuperará estará influido por los conceptos previamente recuperados.

Se puede notar que la coherencia y propiedad de la escritura no depende de procesos cognitivos deliberados y conscientes (como la planificación) sino del conocimiento del mundo que los propios escritores poseen, recuperados en forma automática. Un esquema del modelo se puede observar en la Figura 2.

Figura N°2: Modelo de Decir el Conocimiento



Tomado de Bereiter y Scardamalia (1987)

2.2.2. El Modelo de Transformar el Conocimiento

Como señalamos anteriormente, el modelo de Transformar el Conocimiento funciona como un complejo proceso de solución de problemas. Éste comienza cuando el escritor se representa mentalmente la tarea, para luego analizar el problema y establecer

objetivos, los cuales implican dos clases diferentes de espacios-problema. En cada uno de los problemas el escritor puede acudir a su conocimiento del contenido o conocimiento discursivo. El primer espacio-problema es el del contenido y el segundo es el espacio-problema retórico. Con esto, la escritura se presenta como la solución a dos problemas diferentes pero simultáneos, sobre los cuales opera el escritor. La principal operación que se establece, y que es la esencia de la reflexión en la escritura, es la traducción de los estados intermedios del problema de un espacio-problema al otro. Es decir, cómo un sub-objetivo retórico se puede expresar en forma de contenido y viceversa. Finalmente, este proceso de resolución de problemas guía y facilita la recuperación de contenidos específicos en la memoria, lo que se verifica por los procesos de decir el conocimiento, los cuales retroalimentan el análisis del problema y el establecimiento de objetivos. Un esquema del modelo se puede observar en la Figura 3.

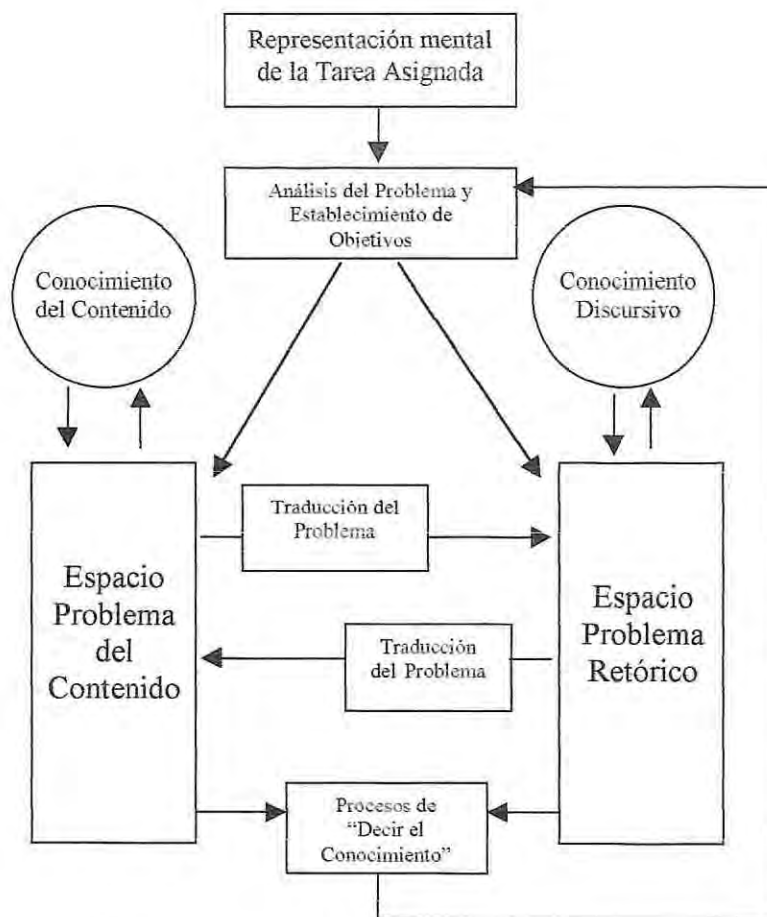
a) Representación mental de la tarea asignada

La representación mental de la tarea asignada es un paso automático pero muy importante dentro de la resolución de problemas. Es en este momento cuando traducimos el input (la descripción del problema) a una representación mental (Mayer, 1986), la que puede adquirir formas diversas: verbal, auditiva o espacial, precisa o vaga, concreta o abstracta, etc. Hacer una mala traducción del problema -construyendo restricciones ajenas e inadecuadas al problema o tratando de alcanzar metas no solicitadas- puede impedirle al sujeto solucionarlo. Por ejemplo, en el clásico problema del “color del oso”⁶, la

⁶ Un oso camina 10 kilómetros al Sur. Luego 10 kilómetros al Este y 10 kilómetros al Norte, volviendo al punto de partida ¿de qué color es el oso?. La respuesta es blanco. La razón es que es un oso polar. Sólo en el Polo se puede caminar ese trayecto y volver al mismo punto de partida, dado que, al ser un espacio

representación del problema en un espacio plano bidimensional hace el trayecto imposible y la respuesta indeterminada.

Figura N°3: Modelo de Transformar el Conocimiento



Tomado de Bereiter y Scardamalia (1987)

curvo, como lo es la tierra, al caminar al Este se le da un giro completo a la superficie terrestre, volviendo al punto de partida.

Si el sujeto, en cambio, puede representarse el problema en un espacio curvo, el problema se soluciona y se obtiene la respuesta.

En el caso de la escritura la lección es sencilla: de cómo nos representemos el problema -en este caso escribir un texto- dependerán en gran medida los objetivos que nos fijemos, la información que recuperemos y lo que finalmente escribiremos.

b) El análisis del problema y establecimiento de objetivos

El siguiente paso en la resolución del problema es analizarlo y establecer objetivos. Para ello el sujeto se hace preguntas como: “¿De qué se trata el problema?”, “¿quién me pide resolverlo?”, “¿bajo qué condiciones se considera resuelto?”, “¿qué cosas no puedo hacer?”, etc. Este análisis le otorga luces sobre lo que se debe escribir para dar cumplimiento a la meta.

Por otra parte, junto con los objetivos, el análisis del problema nos debiera entregar un estado inicial (que en el caso de la escritura es la hoja en blanco) y una serie de restricciones, es decir, temas, operaciones y búsquedas que no es pertinente hacer durante la resolución de la escritura como problema. Por ejemplo, si nos dicen que hay que escribir un ensayo sobre el aborto, las restricciones son infinitas (por ejemplo, el ensayo no debe hablar de galletas, no debe exceder un número de páginas razonables de leer, no debe inventar argumentos que no sean realmente válidos, etc.), pero muy útiles, pues reducen el ámbito de la memoria en el cual buscar información y las operaciones que hacer sobre el material.

Ahora bien, dado que la composición de un texto es un problema mal definido, las restricciones son, de hecho, innumerables en la mayoría de los casos, pues las formas que

existen de resolverlo (los caminos que se pueden tomar en la creación del texto) son infinitas. No existen ideas realmente prohibitivas de un ensayo o de un cuento, pues el autor puede hacer relaciones entre ellas. Y, por otra parte, como el objetivo no está estrictamente regimentado, múltiples resultados pueden satisfacer la meta, que para el caso de una ensayo sería la exposición completa de una idea. Así, en lo referente a la escritura, el objetivo es uno, pero puede adoptar infinitas formas.

Finalmente hay que tener en cuenta que los objetivos son retroalimentados constantemente por los procesos de Decir el Conocimiento, activados automáticamente, lo que implica que el propio texto puede cambiar los objetivos iniciales. Este fenómeno - junto con la resolución y traducción de dos problemas simultáneos- es lo que ha llevado a los propios escritores maduros a sentir que al escribir aprenden cosas nuevas, que su conocimiento no sólo se recupera sino cambia, se enriquece, es decir, se transforma.

c) El espacio-problema del contenido

Los aportes de Newell y Simon sobre resolución de problemas otorgan el vocabulario básico para un ámbito distinto: el modelo de Composición de Textos Escritos de Bereiter y Scardamalia.

El espacio-problema del contenido se refiere a cómo el escritor puede enfrentar la exposición de los temas o tópicos que se tratan, es decir, cómo resolver el problema de transmitir al lector el contenido conceptual del discurso. Los estados de conocimiento se pueden caracterizar como creencias y las operaciones como las deducciones o hipótesis que conducen de un estado de creencias a otro. En el espacio-problema se elaboran opiniones, se hacen decisiones morales, se generan inferencias acerca del tema en

cuestión, se formulan explicaciones causales, etc. Así, a la hora de exponer las ideas de un texto, de escribir acerca de un tópico o tema particular, nos podemos plantear la escritura como un problema conceptual a resolver, y ante éste el sujeto se hace preguntas como: ¿qué creencias deseo exponer?, ¿estas creencias satisfacen la pregunta o la petición inicial?, ¿es posible que establezca sub-objetivos para hacer más sencilla la tarea?, ¿puedo sacar deducciones o generar hipótesis en el transcurso de mi proceso de composición escrita?, ¿cuál es mi espacio-problema del contenido?, ¿qué tan grande es mi espacio-problema?, ¿es correcto?, ¿es completo?, ¿vulnera alguna de las restricciones del problema?, ¿estoy más cerca de la meta?, ¿el texto terminado cumple mis objetivos?

d) El espacio-problema retórico

La retórica

Puede definirse “retórica” como una disciplina diferente de los contenidos específicos de un texto, o sea, “es distinta del saber que utiliza” (Bryant, 1965, en Bereiter y Scardamalia, 1992). No se ocupa del contenido por sí mismo, sino de las relaciones que se establecen entre dicho contenido y los pensamientos, los sentimientos, las motivaciones y el comportamiento humano.

El origen de la retórica puede situarse en las disciplinas que tempranamente los griegos fundaron, como la gramática -de la cual deriva la lingüística- la dialéctica -de la cual deriva la lógica- y la poética -de la cual derivan los estudios literarios- (van Dijk, 1983). La retórica, sin embargo, como el estudio del arte de hablar, no ha tenido un desarrollo tan prominente. Esta disciplina se orienta al “hablar bien” o “hablar eficaz” (ars bene dicendi) en oposición al “hablar correctamente” (ars recte dicendi), propio de la

gramática. Originalmente la retórica tenía especial importancia en la forma de hablar del “orador” ante una asamblea o un tribunal, que, como sabemos, era parte de la vida pública de los griegos. De ahí que el arte de hablar “bien” se relaciona con los efectos, resultados o consecuencias del discurso, específicamente de su efectividad para convencer a la parte contraria, adquiriendo, de esta forma, un carácter eminentemente persuasivo. De hecho, Aristóteles consideraba a la retórica como el arte de la persuasión a través de las palabras; no se ocupa de la verdad, sino de lo verosímil, o sea, de lo que parece verdad, a través de la reflexión sobre el público, el hablante y el mensaje. Puede considerarse como una técnica o arte, eminentemente normativa o prescriptiva, pues señala lo que debe hacerse para alcanzar la excelencia en el hablar; en lugar de ser una ciencia de carácter más descriptivo y que señala cómo realmente se habla.

En resumen, la retórica se ocupa de la manipulación consciente y estratégica del lenguaje para conseguir fines específicos en los deseos, opiniones y emociones del auditorio, a través de los conocimientos de: a) la estructura de un texto y b) el conocimiento de la situación comunicativa.

e) El espacio-problema retórico

El modelo de Bereiter y Scardamalia incluye el conocimiento retórico o discursivo y el espacio-problema retórico como parte sustancial de la teoría acerca de los procesos de composición de textos escritos. Tiene como antecedente teórico directo la noción de “problema retórico” en un modelo de producción de textos de Flower y Hayes. En el modelo de dichos autores el “problema retórico” es el conjunto de circunstancias que nos motivan a escribir y está conformado por variables de la situación de comunicación como el tema a exponer, la audiencia a la que queremos llegar, el nivel de

exigencia que le queremos dar al texto, los roles del emisor y el receptor, el canal, el código, etc.; también incluye los propósitos y objetivos que se ha fijado previamente el autor, así como los esquemas de escritura.

Así, y desde el modelo de Bereiter y Scardamalia, el conocimiento retórico es el saber sobre la forma en que el lenguaje puede interactuar y afectar la conducta de un lector. Este tipo de saber opera dentro del espacio-problema retórico, que se refiere a la forma en que un discurso se expresa y cómo esa forma afectará el comportamiento del potencial lector. Es el conjunto de todos los posibles pasos y resultados que satisfagan la meta de decir algo de una forma específica y de causar el efecto deseado. Los estados-problema son representaciones del texto y los objetivos subordinados a éste y las operaciones son aquellas que alteran el texto, los objetivos o las relaciones entre ellos.

El espacio-problema retórico es el ambiente cognitivo en el cual se encuentran las representaciones mentales del texto real o del que se pretende lograr y sobre las cuales se opera. Consecuentemente, este espacio está ligado específicamente a la producción de texto, lo cual quiere decir que se trata de una estructura cognitiva dedicada exclusivamente a la escritura.

De este modo, nos podemos plantear la escritura como un problema retórico a resolver, en el cual el escritor se hace preguntas como: ¿a quién debo escribir?, ¿qué deseo comunicar?, ¿a qué profundidad deseo tratar los conceptos? ¿es posible establecer sub-objetivos retóricos para hacer más sencilla la tarea, como presentar el tema superficialmente al principio y rematar con un final que quede en la memoria del lector?, ¿deseo un lector crítico o más bien obediente? ¿quiero impactar al lector en la primera

línea para no perder su atención?, ¿deseo convencerlo, provocarlo o simplemente mantenerlo al tanto de lo que pienso?

f) Traducción desde un espacio-problema al otro

Ahora bien, estos dos espacios-problema no son independientes el uno del otro sino que, por el contrario, interactúan entre sí. Al existir y trabajar al mismo nivel, las representaciones cognitivas que se generan en uno de los espacios sirven de input para el funcionamiento del otro. De esta forma sus metas (que en el espacio-problema del contenido son el conocimiento y en el espacio-problema retórico son planes para alcanzar varios propósitos en la composición) se complementan (Bereiter y Scardamalia, 1987)

El proceso se realiza cuando el escritor traduce problemas del espacio retórico en forma de sub-objetivos a conseguir dentro del espacio del contenido y viceversa. Por ejemplo, para cumplir un determinado objetivo retórico como “lograr que las últimas líneas sean impactantes”, el escritor traduce esta meta en términos de contenido: relacionar dos conceptos, explicitar algo poco conocido, omitir partes intermedias de un argumento, etc. Las operaciones que el escritor realiza para lograr estos sub-objetivos podrían, a su vez, provocar cambios en las creencias del escritor, o generar nuevas asociaciones no predichas; en otras palabras, producir cambios en la organización del conocimiento del escritor. Por otra parte el autor del texto también puede plantearse objetivos de contenido como “relacionar la idea ‘x’ con la ‘y’”, que se traduzcan en sub-metas retóricas como: pensar en un lector sobre el promedio, usar una estructura de introducción-desarrollo-conclusión y usar palabras complejas. De esta manera, la

interacción dialéctica entre los dos espacios-problema puede producir cambios en el texto y el saber del escritor.

La transformación, además, guía la recuperación en la memoria -los procesos de decir el conocimiento-, de modo que se cumplan las restricciones de contenido y retóricas. Por ejemplo, se busca en la memoria “un ejemplo de ‘x’, que sea concreto, pero que no dé la idea del concepto ‘y’”. Se supone que la recuperación mnémica opera de igual modo que para los escritores inmaduros, o sea, activación propagadora. Sin embargo, en escritores más maduros, hay más claves que reflejan los sub-objetivos retóricos. Es decir, la información recuperada debe superar la prueba de propiedad no sólo considerando restricciones tópicas y de género, sino también las del problema retórico, como dirían Flower y Hayes. Incluso, la nueva información recuperada puede ayudar a crear nuevas asociaciones susceptibles de ser traducidas a nuevos sub-objetivos retóricos. La prosecución de este procedimiento traerá nuevos problemas retóricos y de contenido y así sucesivamente, lo que modificará permanentemente el texto, haciéndolo más rico y maduro.

2.2. Diferencias entre escritores expertos y escritores no expertos

La Psicología Cognitiva intenta describir los procesos de pensamiento y la elaboración de información de los seres vivos y explicar tanto el origen como el desarrollo de éstos. Como rama aplicada, la Psicología de la Educación ha hecho uso de estos conocimientos con el fin de optimizar las intervenciones pedagógicas. Por ejemplo, han hecho uso de investigaciones sobre el origen de las deficiencias de habilidades como la lectura, la escritura y las habilidades científicas y matemáticas.

El origen las deficiencias en estas competencias es muchas veces desconocido. Es por esto que un importante número de personas que han tenido largos años de educación no resultan ser competentes en estas capacidades. El déficit de la enseñanza en estos casos puede deberse a una mala orientación pedagógica que haría que los estudiantes se centraran sólo en aspectos triviales, haciendo que omitiesen los importantes. Pero ¿cómo se puede saber cuáles son los aspectos más importantes? Una de las formas de investigación más eficaces es estudiar las diferencias entre los expertos y los novatos. Si, por ejemplo, los expertos son mejores en una tarea determinada, como planificar las oraciones antes de escribirlas, entonces, probablemente éste sea un proceso importante que habría que enseñar a los escritores menos diestros. Si, por otra parte, los escritores con niveles diferentes de destreza son igualmente buenos en la tarea de corregir errores de redacción de una oración, entonces sería una pérdida de tiempo enseñar este proceso (Gagné, 1991).

Lo que diferencia a expertos y novatos ha sido estudiado desde diversos enfoques. De acuerdo con Flower y Hayes (1980; en Bruer, 1995) los expertos poseen una mayor variedad de esquemas de escritura, los cuales son fórmulas generales o guiones que se siguen para resolver problemas de escritura rutinaria. Por ejemplo, saber que un diario de vida supone normas sociales de redacción distintas a las que supone una carta formal.

Por otro lado, para Bereiter y Scardamalia (1987) la competencia en la escritura es algo muy difícil de determinar, pues no se puede evaluar directamente en base al producto escrito, ni siquiera bajo condiciones óptimas. De hecho, es una construcción teórica del investigador. Esta construcción adquiere sentido sólo si se traduce a rasgos

observables que permitan identificar a buenos y malos escritores, es decir, una guía que permita reconocer quién es competente y quién no lo es a la hora de escribir un texto.

Los rasgos que diferencian a los novatos y a los expertos en la escritura son:

1. Los textos de los principiantes suelen reflejar tres características (Bereiter y Scardamalia, 1987):
 - a) Una coherencia tónica: las frases son coherentes con el tópico simple, pero carecen de encadenamientos entre las otras ideas (esto demuestra que el contenido es recuperado de la memoria por medio de claves simples y expuesto de esa forma en el texto).
 - b) Buena forma: los textos de los principiantes tienden a cumplir los requisitos estructurales de los géneros literarios, aunque no alcanzan necesariamente sus objetivos.
 - c) Prosa basada en el escritor: esta prosa refleja el curso del pensamiento del escritor en vez de adaptarse al curso del pensamiento del lector.
2. Los expertos muestran una mayor demora en el tiempo necesario para comenzar a escribir. Cuanto más tiempo se les permite, más tiempo emplean en empezar a escribir; incluso esta puesta en marcha se relaciona con la longitud del escrito que se les ha pedido. Como es de suponer, esta demora reflejaría la planificación acabada que los expertos realizan antes de comenzar a escribir (Hayes y Nash, 1996). Los principiantes por el contrario, comienzan a hacerlo con una latencia muy corta, que no se relaciona ni con el tiempo permitido, ni con la longitud del texto que debe ser generado.

3. Los borradores de los escritores legos son esencialmente textos escritos en forma de lista y son muy parecidos al texto final. Los borradores de los escritores expertos, en cambio, captan las ideas a diversos niveles de abstracción, construyen estructuras con ellas, las evalúan y exponen una variedad de conceptos que luego no se incluirán en el texto (Flower y Hayes, 1980, en Bereiter y Scardamalia, 1987).
4. Se ha descubierto que el aspecto que más diferencia a los escritores hábiles de los no hábiles es la sofisticación de la planificación y su control del proceso de escritura. Respecto de la generación de contenidos los buenos escritores rara vez presentan el contenido en el mismo orden en que lo recuperan de la memoria, sino que reorganizan sus ideas de manera que ayude a su audiencia a reconstruir adecuadamente el texto. Además, los escritores expertos se fijan objetivos en sus planes de escritura, los cuales les ayudan a acotar sus decisiones y a elegir la mejor opción. A este tipo de conocimiento los investigadores lo llaman “conocimiento retórico”. Por tanto, los escritores expertos tienen gran habilidad para organizar las ideas y para establecer objetivos de escritura efectivos. Por el contrario, los principiantes planifican superficialmente, se concentran en el tema y en lo que saben sobre él (incluso difieren muy poco en la habilidad para generar contenido). Esto significa que los escritores novatos realizan una planificación breve, en la que el proceso preponderante es la generación de contenidos ligados al tema, lo cual constituye la estrategia de Decir el Conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987), o en palabras de Flower “prosa basada en el escritor” (1993). Por el contrario los expertos realizan una planificación constructiva que consiste en generar una única representación y un plan original adecuado de la situación retórica específica. Esta

representación es llamada por Flower y Carey (1989b, en Bruer en 1995) “representación retórica de la tarea escrita” e incluye todas las categorías retóricas (punto clave, propósito, audiencia y normas de texto, etc.) que dirigen el contenido hacia la audiencia. la estrategia de Transformar el Conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987), y Flower (1993) “prosa del lector”.

5. La revisión depende especialmente de una planificación previa, lo cual explica que los escritores expertos revisen más el texto que acaban de generar que los no expertos.
6. El novato posee producciones para transferir información del espacio-problema del contenido al espacio-problema retórico, pero carece de las producciones para la traducción en sentido contrario. El resultado es un proceso de composición de pensar-y-decir, reflejado en tendencias tan notorias como la de presentar el texto en el mismo orden en que se generaron las ideas (Flower, 1979, en Bereiter y Scardamalia, 1987) y limitar la revisión a mejoras cosméticas (esto es, a mejoras que pueden ser elaboradas enteramente en el espacio retórico). El experto, por otro lado, lleva a cabo un proceso bidireccional de transferencia de información, el cual resulta en la evolución de la composición y en el entendimiento del escritor de qué es lo que está tratando de decir (Bereiter y Scardamalia, 1987).
7. Los buenos escritores son los que saben analizar y juzgar todos los aspectos del problema retórico y que, por ende, pueden definirlo satisfactoriamente, mientras que los escritores no expertos suelen simplificar de forma radical el mismo problema. Al tiempo que planifican, los buenos escritores también buscan en su memoria

conocimientos sobre la audiencia. En el experto se da una interacción entre el tema y los conocimientos sobre el público que leerá la redacción (Bruer, 1995).

8. Según Gagné (1991), en comparación con los malos escritores, los buenos escritores tienen la meta de comunicar significado, un conocimiento superior sobre la estructura del texto, se preocupan poco de los aspectos más automáticos de la escritura, generan más ideas y tienen más control sobre la mecánica y el nivel de cohesión de una oración. Además, revisan constantemente el significado y están dispuestos a hacer grandes cambios cuando es necesario, lo que no hacen los malos escritores.
9. Existen evidencias de que los procesos de escritura están afectados por la diferencia de “arquitectura básica” del escritor. Es decir, algunas limitaciones de memoria impedirían un mejor desarrollo de la escritura hasta cierta edad. Sin embargo, esto no es del todo concluyente (Gagné, 1991).
10. Al parecer el conocimiento declarativo afecta la calidad del texto producido en una tarea de escritura significado. El poseer conocimiento declarativo inadecuado (por ejemplo, no saber mucho de filosofía si se va a escribir de la obra de Descartes o Platón) limita claramente la efectividad del conocimiento procedimental (por ejemplo, escribir un ensayo) (Gagné, 1991).

METACOGNICIÓN

Definición del concepto

En los últimos años se han incrementado de manera significativa el tiempo que los profesionales de la educación y los psicólogos han dedicado a abordar el mejoramiento



del aprendizaje y el conocimiento de los alumnos desde el supuesto básico que éstos son agentes del aprendizaje, protagonistas de su educación y fuente de su propio conocimiento. Este impulso se ha visto favorecido por una serie de investigaciones y proyectos de reforma en educación que han tomado como eje la idea de la autorregulación y el autoaprendizaje. Es lo que no pocos autores han llamado “aprender a aprender”.

Buena parte de estos esfuerzos han sido impulsados por un concepto nuevo en la Psicología Cognoscitiva y en la Educación: Metacognición. Pocas nociones en esta disciplina han tenido más repercusión, han generado más investigación y han sido objeto de más debate en los últimos veinte años. Desde que se introdujo el término al vocabulario psicológico a fines de los 70 y comienzos de los 80, ha tenido un desarrollo explosivo, no exento de críticas, desilusiones, malentendidos y posturas encontradas (Martí, 1995). Esto se debe, tal vez, a que la noción es antigua y los investigadores sólo han actualizado una parte de ella, de la cual muchos han hablado a lo largo de los años. Es que la metacognición se entronca con nociones de la psicología, filosofía, antropología, educación e incluso, del lenguaje común como “pensamiento reflexivo”, “autoconciencia”, “autocontrol”, “autorregulación”, “autoconocimiento”, “autoaprendizaje”, etc. Además, el concepto parece generar mucho optimismo en cuanto a sus aplicaciones educacionales. Muchos autores coinciden en que una elevada capacidad metacognitiva favorece el aprendizaje y la resolución de problemas, al proveer una poderosa herramienta de regulación y conocimiento de nuestros procesos cognoscitivos. Pozo (1990) afirma que si una persona tiene conocimiento de sus propios

procesos psicológicos, podrá usarlos más eficaz y flexiblemente en la planificación de sus estrategias de aprendizaje.

Pero aunque la metacognición es un muy importante en la teoría, investigación y práctica de la Psicología Cognitiva y Educacional y de modo intuitivo es fácil de entender, este término no es fácil de definir. De hecho, muchas definiciones han sido expuestas por una diversidad de autores. González (1995) expone una decena de ellas, las que hemos resumido en la figura 4 a modo de ejemplo.

Figura N°4: Definiciones de Metacognición según diversos autores

Autor	Definición de metacognición
Antonijevick y Chadwick (1982)	Grado de conciencia que tenemos acerca de nuestras propias actividades mentales, es decir, de nuestro propio pensamiento y aprendizaje.
Costa (s/f)	La capacidad metacognitiva es un atributo del pensamiento humano que se vincula con la habilidad que tiene una persona para: (a) conocer lo que conoce; (b) planificar estrategias para procesar información; (c) tener conciencia de sus propios pensamientos durante el acto de solución de problemas; y (d) para reflexionar acerca de y evaluar la productividad de su propio funcionamiento intelectual.
Chadwick (1985)	Conciencia que una persona tiene acerca de sus procesos y estados cognitivos; la metacognición se divide en sub-procesos; por ejemplo, meta-atención la cual se refiere a la conciencia que tiene la persona de los procesos que ella usa para la captación de información; la metamemoria, que se refiere tanto a los conocimientos que tiene un sujeto de los procesos que él implica en el recuerdo de la información, como a la información que tiene almacenada en la memoria (contenidos de memoria), es decir, la conciencia de lo que conoce y de lo que no conoce.
García y La Casa (1990)	Conocimiento que una persona tiene de las características y limitaciones de sus propios recursos cognitivos, y con el control y la regulación que ella puede ejercer sobre tales recursos.
Haller, Child y Walberg (1988)	Conciencia que una persona tiene de sus propios recursos cognitivos, y a la regulación y el monitoreo que ella puede ejercer sobre tales recursos; la capacidad metacognoscitiva supone la posesión de un conjunto de mecanismos o procesos de control de orden superior que se usan durante la ejecución de planes de acción cognitiva o durante los procesos de toma de decisiones, para manejar los recursos cognitivos que uno posee y aplica durante el procesamiento de información.
Nickerson (1988)	Constructo de dos dimensiones: (a) conocimiento acerca de la cognición humana; y (b) capacidad que toda persona tiene para el manejo de los recursos cognitivos que posee, y para la supervisión y evaluación de la forma como invierte tales recursos en su propio desempeño intelectual.
Otero (1990)	Conocimiento que cada quien tiene acerca de sus propios procesos cognitivos y el control activo y la orquestación y regulación subsiguiente de dichos procesos
Ríos (1990)	Constructo complejo con el cual se hace referencia al conocimiento que tiene un sujeto acerca de las estrategias (cognoscitivas) con las que cuenta para resolver un problema y al control que ejerce sobre dichas estrategias para que la solución sea óptima
Swanson (1990)	Conocimiento que cada quien tiene de sus propias actividades de pensamiento y aprendizaje, y el control que puede ejercer sobre ellas.

Weinstein y Mayer (1986)	Conocimiento que una persona tiene acerca de sus propios procesos cognoscitivos y el control que es capaz de ejercer sobre estos últimos, lo cual alude a la habilidad que tiene tal persona para controlar (es decir, organizar, monitorear, modificar) sus procesos cognitivos de acuerdo con los resultados obtenidos como consecuencia de su aplicación.
Yussen (1985)	Actividad mental mediante la cual otros estados o procesos mentales se constituyen en objeto de reflexión. La metacognición alude a un conjunto de procesos que se ejercen sobre la cognición misma, por ejemplo, cuando una persona piensa en las estrategias que mejor le ayudan a recordar (metamemoria); o se interroga a si misma para determinar si ha comprendido o no algún mensaje que alguien acaba de comunicarle (metacompreensión); o considera las condiciones que pueden distraerle menos mientras está tratando de observar algo (meta-atención).
González (1995)	Serie de operaciones cognoscitivas ejercidas por un interiorizado conjunto de mecanismos que permiten recopilar, producir y evaluar información, así como también controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio. Constructo tridimensional que abarca: (a) conciencia; (b) monitoreo (supervisión, control y regulación); y (c) evaluación de los procesos cognitivos propios.

Adaptado de González (1995)

Más allá de esta diversidad hemos de remitirnos a las fuentes del concepto. Veremos cómo lo define Flavell, cuya teoría es la base conceptual de la presente investigación. Él, uno de los pioneros en el estudio de la metacognición, la describe de esta manera:

“La metacognición se refiere al conocimiento de uno sobre sus propios procesos y productos cognoscitivos o de cualquier cosa relacionada con ellos Por ejemplo, estoy enfrascado en metacognición . . . si me doy cuenta de que estoy teniendo mayor dificultad para aprender A que para aprender B; si descubro que debería chequear doblemente C antes de aceptar la idea como hecho La metacognición se refiere entre otras cosas, al monitoreo activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos usualmente en el servicio de alguna meta u objetivo concreto.” (Flavell, 1976).

“¿Qué es metacognición? Ha sido usualmente definida de modo amplio y más bien informal como algún conocimiento o actividad cognoscitiva que toma como objeto, o regula algún aspecto de la empresa cognoscitiva. Es llamada metacognición porque significa principalmente cognición de la cognición.” (Flavell, 1985).

De estas definiciones se desprende que dos son los aspectos cognoscitivos generalmente asociados al concepto de metacognición: a) el conocimiento que el sujeto posee sobre su cognición (Flavell, 1979) y b) las actividades de regulación que el sujeto

ejerce sobre ella (Brown, 1987). Es decir, por “metacognición” se entiende el conjunto de habilidades que regulan los procesos cognoscitivos y que le permiten al sujeto tomar conciencia de ellos (García-Ros, 1994; en Soler y Alfonso, 1996). En términos más simples, metacognición es la conciencia de nuestros procesos de pensamiento y, a la vez, el control de ellos por medio de dicho conocimiento.

Esta opinión es compartida por Hacker (2001), mas con ciertos matices. Este autor plantea que una definición de metacognición debería incluir al menos estas nociones: conocimiento del propio conocimiento, de los propios procesos y de los propios estados afectivos; y la habilidad de monitorear y regular consciente y deliberadamente el propio conocimiento, los propios procesos y los propios estados afectivos.

Desacuerdos en torno al concepto de metacognición

Más allá de esta definición básica, no existe gran consenso en torno a ciertas distinciones propuestas al interior de estas dos grandes categorías. Pareciera que a medida que aumenta la cantidad de literatura acerca del tema, aumentan las dudas acerca del concepto de metacognición (Peronard, 1996).

Así, en primer lugar, los componentes de la metacognición están descritos de muchas maneras diferentes. Flavell (1979) enfatiza el conocimiento metacognitivo del sujeto, de la tarea y de las actividades cognitivas -estrategias- que puede realizar para alcanzar objetivos cognitivos; las experiencias metacognitivas; y las estrategias metacognitivas. Brown (1987) subraya la regulación cognitiva, dentro de la cual se encuentra la planeación, el monitoreo y la revisión. Paris y Winograd (ASCD, 1990), por otro lado han hablado de que la metacognición incluye dos aspectos primarios:

conocimiento y control de sí mismo y conocimiento y control del proceso. Lo que ellos denominan auto-valoración (“self-appraisal”) y auto-manejo (“self-managment”) de la cognición.

En segundo lugar nos enfrentamos a la pregunta de si la cognición es una actividad reguladora y un conocimiento consciente. Hay quienes objetan la inclusión de ambos aspectos bajo la común denominación de metacognición y opinan que esto ha sido una importante fuente de la confusión que rodea este concepto (Bråten, 1991). No parece claro que la regulación cognitiva sea siempre consciente y por ello algunos autores han sugerido que se limite el concepto de metacognición a los aspectos claramente conscientes de la cognición.

El origen de esta controversia es la distinción hecha al interior del conocimiento metacognitivo referido a las estrategias, entre conocimiento declarativo (qué) y conocimiento procedural (cómo) introducida por Flavell. Esta distinción -clásica dentro de la Psicología Cognoscitiva- coincide, en gran medida, con la distinción antes mencionada entre conocimiento y regulación. No obstante, por regulación se suele entender más bien una actividad que un saber, aun cuando pudiera parecer obvio que en toda actividad, sobre todo si es voluntaria y consciente, subyace un saber. En relación al primer tipo de conocimiento, el declarativo, es evidente su carácter consciente y verbalizable mientras que del segundo se señala que es posible que en realidad sea de naturaleza automatizada o implícita, existiendo procesos reguladores que escapan a la mirada del propio sujeto. No obstante, el propio Flavell parece darle un sentido más amplio al concepto de conocimiento procedural, incorporando un aspecto que

posteriormente se bautizaría como “conocimiento condicional” (Paris, Lipson y Wixson, 1983).

Como vemos, el carácter consciente y deliberado de la metacognición, en oposición la naturaleza automática o implícita de la cognición (Flavell, 1979) es actualmente motivo de discusión. Las soluciones al tema van por la reticencia a aceptar distinciones extremas entre consciente e inconsciente y se prefiere pensar en términos de grados (Brown, 1987) o incluso de un continuum entre lo implícito y lo explícito (Karmiloff-Smith 1994, en Crespo, 1997; Martí, 1995).

Un tercer tema de controversia lo constituyen los alcances del concepto metacognición, es decir, si por éste se entiende el saber acerca de los procesos mentales en general o si es un conocimiento más específico. Sobre este punto tampoco hay acuerdo, pues variados investigadores entienden el concepto de modo distinto según la posición que adopten.

Un primer criterio es propuesto por autores como Flavell y Wellman. Ellos subrayan que la metacognición es “cognición acerca de la cognición”, donde el prefijo “meta” indica un desdoblamiento entre el sujeto cognoscente y su objeto de conocimiento, en este caso particular, sus propios estados cognitivos. Este enfoque incluye dentro del constructo no sólo lo que un sujeto sabe acerca de sus estados mentales al efectuar una tarea cognitiva, sino también el saber cómo funciona la mente de las demás personas, algo imprescindible para la vida en sociedad, elementos que se van construyendo en el marco del desarrollo cognoscitivo. Esto es lo que se ha llamado “Teoría de la Mente”, junto con el conocimiento metacognitivo en general, bajo la denominación de “metacognición” (Martí, 1995).

Desde otro punto de vista, más restringido, sólo se puede considerar como “metacognición” aquel conocimiento que tiene el sujeto sobre sus propios procesos cognitivos, y no al que tiene de los procesos de otras personas (Martí, 1995). En otras palabras hay que diferenciar los campos entre la “Teoría de la Mente” y los estudios de cómo las personas piensan y controlan sus cogniciones al verse enfrentadas a tareas y problemas complejos, investigaciones que seguramente nos proveerán de información útil para resolver estos problemas. Esta mirada se centra en los aspectos reguladores de la cognición en el marco de la resolución de problemas, en detrimento del conocimiento de características generales del funcionamiento cognitivo.

Un cuarto y último tema de polémica es la distinción entre lo cognitivo y lo metacognitivo. Según Martí (1995), no en todos los casos surge una clara línea divisoria entre cognición y metacognición, aunque intuitivamente parezca haberla. El gran problema de distinguir cognición y metacognición es que un conocimiento puede ser metacognitivo desde el punto de vista del observador (por ejemplo, del investigador) y no serlo desde el punto de vista del sujeto, quien sólo efectúa operaciones a nivel cognitivo.

Todas estas discrepancias redundan en que, en su propia naturaleza, metacognición sea un “concepto vago” (Flavell, 1981, en Hacker, 2001), es decir, un constructo que no ha sido definido concretamente y del cual, por lo tanto, aún muchos aspectos continúan en las sombras. El propio Wellman (1981; en Brown, 1987) se refirió a la metacognición como un concepto vago, e identificó cuatro características del mismo:

1. El concepto posee una distinción que lo ancla pero que no lo define.
2. Las instancias prototípicas del concepto son fácilmente reconocibles.

3. Los límites del concepto son realmente difusos: es difícil decir qué es una actividad metacognitiva y qué no lo es.
4. Diferentes procesos, todos los cuales toman parte de la distinción original, pueden estar relacionados vagamente el uno al otro.

Es por todo esto que Wellman considera que el término “metacognición” sirve para designar un complejo de fenómenos asociados.

De esto surgen dos preguntas. En primer lugar, ¿es la metacognición uno o muchos fenómenos? Y, en segundo lugar, si agrupa muchos fenómenos ¿no sería mejor abandonar el término global y trabajar a nivel de conceptos subordinados? En muchos casos podría ser que ciertos temas se vieran oscurecidos por el solo hecho de emplear la palabra “metacognición”, sobre todo si la persona que la emplea no clarifica a qué subtema de la metacognición se refiere.

Como corolario de lo anterior, se tiene que surgen muchas preguntas al hablar de “metacognición”; entre otras: ¿debe considerarse a la metacognición como una habilidad siempre consciente?; ¿son simplemente procesos ejecutivos que se encargan de la coordinación de la cognición?; ¿implica factores afectivos?; ¿puede ser automática o siempre es deliberada?; ¿debe considerarse como metacognitivo el conocimiento respecto a los procesos cognitivos de las otras personas?; ¿cómo se relacionan el conocimiento y la regulación metacognitiva? La presentación de un modelo psicológico que responda satisfactoriamente muchas de estas preguntas es el primer desafío que este campo de estudio debe cumplir.

Historia

Meta (“metá”) es un prefijo griego que denota, entre otras acepciones, las de traslación, cambio, posterioridad, transformación, compañía. Se tiene así que, entre los varios significados que pueden atribuírsele al prefijo griego metá, está el de “posterior a” o “que acompaña”.

El prefijo “meta” empieza a usarse con el significado que actualmente le conocemos a partir de los trabajos de Hilbert (Ferrater-Mora, 1999), quien introduce el término metamatemática para referirse a la utilización del lenguaje natural para hablar sobre realidades matemáticas, como reglas, números y símbolos. Así, la Metamatemática es -tal como es definida por Hilbert- una disciplina cuyo objeto de estudio es la Matemática.

Luego, por analogía, en lógica aparece el término metalenguaje, para referirse al lenguaje que habla acerca del lenguaje; o sea, acerca de cómo puede un lenguaje hablar acerca de él mismo, es decir, de un lenguaje-objeto. La diferencia con la metamatemática es que cuando se habla de metalenguaje se habla de la relación de dos conceptos de la misma naturaleza, aunque sus funciones sean diferentes. Esta expresión es asumida por la lingüística y la psicolingüística, donde toma un significado distinto, del cual hablaremos más adelante. Finalmente, durante la década de los 60, Watzlawick, Beavin y Jackson (1995) proponen el concepto metacomunicación para referirse al análisis y terapéutica de los problemas de la comunicación humana.

Peró el antecedente más directo de la metacognición lo constituyen los estudios pioneros acerca de la memoria que Tulving y Madigan realizaron en 1969 (en González, 1995). Ellos criticaron el estado en el que se encontraban las investigaciones en torno a la

memoria humana; llamaron la atención sobre un aspecto que había permanecido inexplorado pero que constituía lo exclusivamente humano acerca de la memoria: la gente tiene conocimientos y creencias acerca de sus propios procesos de memoria. Es decir, el conocimiento de cómo funciona la memoria, poniendo en relieve con ello uno de los rasgos más característicos del ser humano: su capacidad de tener memoria de su propia memoria; cada persona está en capacidad de someter a escrutinio sus propios procesos mnémicos. La conclusión básica a la cual llegaron es que existe una sustancial relación entre el funcionamiento de la memoria y el conocimiento que uno posea acerca de los procesos de memoria. Con ello habían fundado un nuevo campo de estudio: la metamemoria.

A partir de este punto sólo faltaba un paso más: acuñar el término “metamemoria” y, derivado de él, el de metacognición. En este proceso surge el nombre de John H. Flavell. Como discípulo y comentarista de la obra de Piaget, Flavell se interesa por el ámbito de investigación de la Psicología Cognitiva del Desarrollo, desde un punto de vista constructivista, especialmente a través del estudio de la memoria (Flavell, 1970). Este autor, en 1971, en su estudio “First discussant’s comments: What is memory development the development of?”, utilizó el término “metamemoria” por primera vez. La definición de este concepto involucra la estructuración y el almacenamiento inteligente del input, su búsqueda y recuperación, y también su monitoreo, todo lo cual sugiere que los pensamientos metacognitivos son conductas mentales deliberadas, planificadas, intencionales, dirigidas a metas y orientadas al futuro, que pueden ser usadas para cumplir tareas cognitivas (Hacker, 2001). Posteriormente, a la metamemoria

la acompañaron otros dos vocablos vinculados con ella: “metacognición” y “metacompreensión”.

Flavell comenzó estudiando la metamemoria de los niños, es decir, lo que ellos conocen acerca de su propia memoria, para lo cual les pedía que reflexionaran sobre sus propios procesos de memoria. Posteriormente propone el primer modelo de desarrollo metacognitivo, lo que sería el motor de un sinnúmero de investigaciones que se desarrollan a partir de este punto. La mayoría de éstas buscaban describir patrones de desarrollo general en el conocimiento de los niños acerca de los procesos de memoria, particularmente los relacionados con el almacenamiento y la recuperación conscientes y deliberados de información (Hacker, 2001).

Enfoques

Desde este inicio, muchos autores han adoptado perspectivas radicalmente distintas para entender e investigar este campo. Esta diversidad se puede atribuir a tres factores. En primer lugar a la vaguedad del constructo: la definición del mismo es difícil, y más difícil aún es la definición de los componentes que involucra. En segundo lugar, a las diferentes modalidades que implica, ya que la cognición de la cognición puede estudiarse apelando a diferentes procesos cognoscitivos (escritura, memoria, atención, percepción, etc.), lo que hace de la búsqueda de un modelo único una empresa difícil de asumir. En tercer lugar a que existen diversos tipos de cogniciones estudiadas (creencias, experiencias, procesos regulatorios, etc.). Y finalmente, a que las aproximaciones investigativas han sido notablemente diversas en sus asunciones básicas acerca de las

representaciones mentales, la cognición y el desarrollo cognoscitivo. Esto hace que el concepto, en su origen, sea una compleja mezcla de aportes teóricos, lo cual genera en su interior desacuerdos y contradicciones.

Aún más difícil es clasificar los diversos enfoques de investigación, pues cada autor que intenta una clasificación pone el acento en características distintas de cada una de las líneas, lo que desemboca en diferentes taxonomías que no siempre ayudan a la comprensión del fenómeno.

Brown (1987) por ejemplo, señala que son cuatro las tradiciones teóricas en el estudio de la metacognición, lo que llama "raíces de la metacognición", pues han dado lugar a tipos de investigaciones diferentes: los Reportes Verbales como Datos (que analizaremos más adelante por tratarse de la metodología empleada en nuestra investigación); el Procesamiento de la Información y su programa de investigaciones ligado a la idea del control ejecutivo; la Teoría Piagetana interesada en los procesos de toma de conciencia, abstracción y autorregulación; y la Teoría de Vigotsky con sus conceptos de heterorregulación, internalización y Zona de Desarrollo Próximo. Martí (1995) coincide con las últimas tres.

La tradición del procesamiento de la información y el control ejecutivo se deriva directamente de los trabajos pioneros de la Psicología Cognitiva de la década de los 60. Los resultados de las primeras investigaciones acerca de los procesos cognoscitivos básicos dieron cuenta de la necesidad de postular una dimensión de control de dichas cogniciones que permitiera planificar, controlar, supervisar, coordinar, regular, predecir y evaluar el comportamiento del sistema cognitivo. Esta supervisión, no obstante, era difícil de comprobar y a menudo era una actividad altamente automatizada, especialmente en

sujetos adultos. La idea básica que se derivó de esta línea de desarrollo teórico es que no basta tener conocimientos y habilidades cognitivas; es necesario, a su vez, regularlos. El desarrollo de sistemas de control ejecutivo y su posterior automatización son recursos para disminuir la carga cognitiva y con ello mejorar el rendimiento en la tareas que se están ejecutando.

En segundo lugar la tradición piagetana aborda temas directamente relacionados con la metacognición y que permiten, a través de Flavell -discípulo y comentarista de Piaget- llegar directamente al campo metacognitivo. Piaget estaba interesado en los siguientes procesos: la toma de conciencia, la abstracción y la autorregulación, que como se puede apreciar, coinciden bastante con lo que posteriormente se llamará "metacognición". La toma de conciencia es el proceso del desarrollo cognitivo que permite interiorizar en forma de conceptualizaciones aquellas acciones ya aprendidas por el sujeto. La abstracción, por otra parte, permite al sujeto extraer determinadas propiedades de los objetos o acciones para así aplicarlas a situaciones nuevas. La autorregulación es la tendencia organizativa del sujeto a equilibrar el comportamiento cognitivo modificando sus propios instrumentos cognitivos y adaptándolos a las exigencias hechas. La aplicación progresivamente compleja de estos mecanismos permite la automatización y el aprendizaje de conductas cada vez más complejas, lo que redundará en el desarrollo cognitivo.

Para la teoría de Vigotsky las actividades del niño están mediadas por otras personas que interactúan con él y por instrumentos culturales. Es este tipo de interacción la que permite que se desarrollen los procesos cognitivos superiores. El paso de la regulación a la autorregulación es gradual y se logra mediante la internalización, es decir,

de la reconstrucción activa por parte del niño de los procesos interactivos. Constructos como “internalización” y “zona de desarrollo próximo” son conocidos ejemplos de estas concepciones. Los cambios en la interacción niño-experto (paso de la alo-regulación a la auto-regulación) requieren un ajuste constante de las acciones e instrucciones de las personas a la conducta y competencia del niño.

Mayor, Suengas y González Marqués (1993) agregan a las raíces descritas por

Brown:

- Los estudios sobre la conciencia, en particular, la conciencia reflexiva.
- La investigación acerca de la teoría de la mente.
- El debate sobre el procesamiento controlado o explícito versus el automático o implícito.
- La investigación acerca del procesamiento estratégico en el aprendizaje y el pensamiento.
- La neuropsicología de la metacognición.
- El análisis de conceptos como autoeficacia, autocontrol, autoconcepto y autoestima.
- La investigación acerca del aprendizaje autorregulado.
- Los estudios sobre la naturaleza de las representaciones mentales y la naturaleza del conocimiento.
- El análisis del concepto de recursividad.
- El estudio de la retroalimentación informática desde la cibernética.

Para Yussen, en cambio (1985; en Mayor, Suengas y González Marqués, 1993) son cuatro los paradigmas teóricos que han tratado la metacognición: el del procesamiento de la información, basado en la idea de describir procesos ejecutivos y autorregulatorios; el cognitivo estructural, que busca describir secuencias de cambios estructurales en la cognición; el cognitivo-conductual, que enfatiza el estatus de la metacognición como mediador simbólico del aprendizaje y el cambio conductual; y el psicométrico, cada cual con sus respectivos representantes y tratamiento teórico distintivo. Un resumen de esta clasificación se muestra en la Figura 5.

Figura N°5: Clasificación de paradigmas teóricos que han tratado la metacognición según autor

Paradigma	Teóricos representativos
Procesamiento de la información	Siegler, Klahr, Sternberg, Trabasso
Cognitivo estructural	Piaget, R. Brown, Feldman
Cognitivo-conductual	Bandura, Mischel, Rosenthal y Zimmerman
Psicométrico	Catell-Horn, Guilford

Hacker (2001), por su parte, plantea que existen tres categorías básicas en las cuales se pueden agrupar las investigaciones tradicionales de metacognición: aquellas que estudian el monitoreo cognitivo, las que estudian la regulación de los propios procesos cognitivos y las que estudian tanto el monitoreo como la regulación. A éstas, el autor agrega una cuarta, que si bien no es un enfoque distinto en el estudio de la metacognición, es un capítulo aparte debido a su naturaleza aplicada: el estudio de la metacognición en educación.

A los estudios de Monitoreo Cognitivo pertenecen una serie de fenómenos que han sido ampliamente estudiados por la Psicología Cognitiva (Newton, 1995; Koriat, 1998; Nhouyvanisvong y Reder, 1998; Lories y Schelstraete, 1998):

1. Los fenómenos de “Tip-of-the-Tongue” (“punta de la lengua”): No poder recuperar una palabra sabiendo que se tiene conocimiento de ella, es decir que está almacenada en la memoria.
2. El “Feeling-of-Knowing” (“sensación de conocer”): Tener la impresión de que se conoce cierta información, pero sin poder recuperarla.
3. Los juicios de “haber visto”: decidir si es que uno ha visto antes tal o cual ítem.
4. Los “Judgments-of-Learning” (“juicios de aprendizaje”): Juicio acerca de si es que se ha aprendido una materia.
5. Los juicios de “Ease-of-Learning” (“facilidad de aprendizaje”): Juicio acerca de qué tan dificultoso será aprender nueva información de un dominio particular.
6. La asignación de esfuerzo de estudio: Ver si es que uno puede juzgar el estado actual de su conocimiento y, basándose en eso, si es que es necesario invertir más esfuerzo para estudiar ítems que aún no han sido aprendidos.
7. Los estudios de recuperación serial: Se le pide a los sujetos que predigan cuántos elementos de una lista podrán recordar al cabo de un rato.

Los estudios de regulación cognitiva apuntan a los propios procesos de pensamiento y, típicamente, tienen la siguiente metodología: se entrena al sujeto en el uso

de una estrategia para el cumplimiento de una tarea específica y, una vez que la ha dominado, se le presenta una tarea similar ante la cual tiene la opción de usar la misma estrategia, adaptarla o, de plano, cambiarla por otra. Los investigadores examinan si es que la persona desarrolla un “darse cuenta” metacognitivo de la utilidad y la función de la estrategia, lo cual es esencial si lo que se quiere es regular la aplicación y modificación de estrategias para satisfacer nuevas demandas situacionales (Hacker, 2001).

El tercer tipo de estudios de metacognición es aquel en que se conjuga el estudio de monitoreo y regulación, y son los que Paris y Winogard (1990; en Hacker, 2001) denominan “estudios de auto-manejo”. En ellos, los sujetos monitorean la información disponible durante el curso de su propio pensamiento y luego usan esta información para regular procesos mnémicos.

Los resultados de estos estudios poseen muchos pormenores, pero en general todos muestran que el conocimiento de una estrategia y el uso de ésta ayudan mucho al desempeño de una tarea de orden cognitivo. La selección y regulación de las estrategias cognitivas depende del conocimiento que tengan los sujetos de ellas, es decir, de su capacidad de monitoreo. Por otro lado, esta habilidad de monitoreo y regulación conjuntos mejora con la edad.

La cuarta categoría de estudios en metacognición tiene su foco centrado en la educación. Se interesa por aplicar los hallazgos metacognitivos a la educación debido a que se les reconoce como un aporte directo para la enseñanza.

En general, la teoría metacognitiva se enfoca en (Paris y Winogard, 1990, en Hacker, 2001):

- a) El rol del darse cuenta y del manejo ejecutivo en el pensamiento de sí mismo.
- b) Las diferencias individuales en la auto-valoración y en el manejo del desarrollo cognitivo y del aprendizaje.
- c) El conocimiento y las habilidades ejecutivas que se desarrollan a través de la experiencia.
- d) El pensamiento constructivo y estratégico.

Según Garner (1988) sólo dos son los enfoques que se han desarrollado entre los psicólogos. Por una parte se encuentra la línea del desarrollo cognoscitivo y por otro la línea del procesamiento de la información.

Crespo (1997) profundiza esta clasificación y define sublíneas que se derivan de las anteriores. Dentro de la corriente de la Psicología del Desarrollo incluye la línea de la "Teoría de la Mente" que, como ya vimos, estudia el sistema de creencias que las personas desarrollan respecto a sus cogniciones y las de los demás. En segundo lugar ubica la línea de Flavell, que considera a la metacognición como una tendencia del desarrollo cognitivo, que se manifiesta en la adolescencia. Dentro de la corriente del Procesamiento de la Información, Crespo distingue las investigaciones de Feeling of Knowing o "sensación de saber", que estudian el conocido fenómeno en la metamemoria y la línea del conocimiento y regulación cognitiva, ligado a autores como Brown y que postulan que la metacognición es una habilidad cognitiva compuesta por el conocimiento

y la regulación cognitiva, es decir la habilidad para planificar, monitorear y evaluar las acciones cognoscitivas.

Modelo de metacognición

1. Modelo de los elementos metacognitivos de Flavell

Los elementos metacognitivos

Como discípulo de Piaget, la investigación de Flavell se basó en la obra de éste. De hecho, la idea de pensamiento deliberado, planificado y dirigido a metas, aplicado a los propios pensamientos para cumplir tareas cognitivas, está profundamente imbuido en la conceptualización de Piaget de las operaciones formales en las cuales los niveles más altos de pensamiento operan sobre niveles de más bajo orden (Hacker, 2001).

Flavell (1985) comienza su reflexión con el concepto de cognición. Él piensa que es de por sí vago, flexible y que se resiste a una definición precisa. Sin embargo, esto no le resta importancia. Se asocia a procesos mentales superiores como la conciencia, la resolución de problemas, el pensamiento, etc. Sin embargo, los límites no son claros y aunque hay fenómenos que son claramente no cognitivos como la personalidad o las emociones, también existen otros que se encuentran en un estado intermedio, como cognición social. Flavell cree que no existe una razón fuerte para excluir este tipo de constructos de la cognición, puesto que están constantemente relacionados. De todos modos, lo cognitivo y lo cognitivo se influye mutuamente y separarlos tajantemente constituiría un error.

A pesar de esto último es bueno definir lo que cognición porque las funciones cognitivas son habituales en el ser humano, aún niños muy pequeños. Además, los

procesos psicológicos están complejamente relacionados en el funcionamiento real cognitivo; cada proceso interactúa con todos los demás.

Flavell describe la metacognición como el cuarto y más alto nivel de la actividad mental (Flavell y Wellman 1977, en Bruer 1995). En el nivel más bajo encontramos procesos básicos e innatos que dependen de la arquitectura del sistema. Por ejemplo, los procesos de propagación de la activación que se dan en la memoria semántica. En un segundo nivel se encuentran elementos cognitivos aprendidos como saber el nombre del profesor o saber leer. En el tercer nivel se hallan las estrategias, heurísticas y reglas que utilizamos voluntaria y conscientemente en la actividad mental, verbigracia, releer cuando no se ha entendido completamente el contenido del texto sobre el cual se trabaja. El cuarto nivel es el metacognitivo, donde se encuentra el conocimiento, la conciencia y el control de los tres niveles anteriores.

La metacognición, de acuerdo con Flavell (1985), corresponde a “cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva”. Señala que distintos autores han definido el término de diversas maneras, y que sus conceptos claves son: conocimientos metacognitivos y experiencias metacognitivas. El autor considera, además, que la habilidad metacognitiva es importante en muchos tipos de actividad cognitiva, dentro de las cuales menciona la escritura (Flavell, 1979).

Flavell (1979, 1985) distingue dentro del constructo de metacognición tres elementos fundamentales: conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva; y estrategia cognitiva y estrategia metacognitiva.

“El conocimiento metacognitivo consiste primariamente en conocimientos o creencias acerca de qué factores o variables actúan e interactúan de qué formas para afectar el curso y el resultado de las empresas cognitivas.” (Flavell, 1979). Los conocimientos metacognitivos se entienden como conocimientos y creencias que tiene un sujeto acerca de temas cognitivos, es decir acerca de la mente humana. Así, lo que distingue al saber metacognitivo de otros tipos de conocimiento no es su naturaleza sino el objeto que lo ocupa. Éstos se han desarrollado a lo largo de la vida de cada individuo y se han almacenado en la memoria, pudiendo ser tanto declarativos como procedimentales. Tal como en cualquier tipo de conocimiento, puede predominar uno de estos formatos, o bien estar más bien equiparados. Crece a lo largo de todo el proceso de desarrollo cognitivo, puede ser activado en forma automática ante situaciones familiares o se pueden activar fragmentos de él de manera deliberada para propósitos específicos, y puede tener deficiencias (puede ser un conocimiento insuficiente, erróneo o que no corresponde a la realidad de los procesos; puede fallar su activación o no tener influencia al ser activado; puede tener un efecto desadaptativo, etc.). No obstante, Flavell reconoce la importancia de este conocimiento, el que potencialmente aporta más al desempeño cognitivo que otros saberes, aunque no se trata de una clase distinta ni extraña.

Este tipo de conocimiento puede influir el curso de las empresas cognitivas a través de un búsqueda deliberada y consciente en la memoria mediante procesos inconscientes y automáticos (Hacker, 2001). Flavell afirma que los conocimientos metacognitivos versan principalmente sobre tres áreas: personas, tareas y estrategias.

El conocimiento metacognitivo de las personas tiene como objeto a los seres humanos en cuanto dotados de cognición. Está subdividido en tres categorías: La primera

es un saber intraindividual, es decir, está referida a lo que una persona sabe o cree sobre sus propias capacidades y deficiencias cognitivas. Por ejemplo, el conocimiento de que a uno le es más fácil aprender contenidos matemáticos que filosóficos, o la creencia de que Pedro memoriza mejor leyendo en voz alta que en voz baja. La segunda es un conocimiento interindividual y versa sobre las diferencias que dicha persona nota entre sus propias capacidades y las de otros sujetos. Por ejemplo, es un conocimiento metacognitivo interindividual saber que los adultos se pueden concentrar por más tiempo que los niños. Finalmente, el conocimiento universal, sobre las habilidades cognitivas que son comunes entre todas las personas, es un saber sobre las propiedades globales de la cognición, sobre cómo funcionan normalmente las mentes humanas, verbigracia, que las personas comprenden mejor un texto cuando éste posee ejemplos.

El conocimiento de las tareas corresponde a la idea que un individuo tiene de la influencia que tendrá la naturaleza de un problema sobre su resolución; de este saber existen dos subcategorías. La primera de éstas dice relación con la naturaleza de la información que un sujeto encuentra en una tarea cognitiva determinada y a la cual debe enfrentarse, es decir, abundante o escasa, familiar o extraña, redundante o condensada, bien o mal organizada, interesante o aburrida, etc. El sujeto ha aprendido previamente que se maneja de modo diferente una tarea dependiendo del tipo de información que ésta involucre. Por ejemplo, es un conocimiento de la tarea relativo al tipo de información que una persona crea que es más difícil y lleva más tiempo recordar información nueva y compleja que otra familiar y simple. La segunda versa sobre la naturaleza de las demandas de la tarea; las personas aprenden que distintas tareas exigen de modo diferente al sistema cognitivo de la persona, aun cuando éstas trabajen con la misma información,

verbigracia, la creencia que es más fácil reconocer números (elegir entre dos alternativas) que recordarlos (sin la ayuda de ninguna clave de recuperación).

Por último, el conocimiento de las estrategias dice relación con el saber que tienen los sujetos acerca de los medios que probablemente los lleven a conseguir determinadas metas cognitivas, o sea, del valor diferencial que poseen ciertas estrategias -cognitivas y metacognitivas- para cumplir con un objetivo propuesto (Crespo, 1997). La diferencia entre las estrategias metacognitivas y las cognitivas es que la función más relevante de estas últimas es ayudar a la consecución de una meta al realizar una tarea cognitiva, mientras que las estrategias metacognitivas proporcionan información y/o control sobre la tarea cognitiva o el progreso de la misma. Un ejemplo de este tipo de conocimiento es saber que la estrategia de cubrir tres esquinas al jugar al “gato”, es una de las mejores formas de resolver este problema. El sujeto puede aplicar esta creencia al jugar “gato” o bien sugerirle a otra persona que la utilice.

La mayor parte del conocimiento metacognitivo es, en la práctica, combinaciones o interacciones entre dos, o incluso las tres categorías anteriores (conocimiento metacognitivo de las personas, tareas y estrategias). Por ejemplo, en una mezcla de conocimientos de la tarea y de la estrategia, una persona puede pensar que debe seleccionar una estrategia de preparación diferente en función de si la tarea es hablar sobre un tema o escuchar una exposición.

El segundo elemento del modelo, la experiencia metacognitiva, es un tipo de experiencia consciente, ya sea cognitiva o afectiva, que acompaña y pertenece a una tarea intelectual (Flavell, 1979, 1985, 1993; Garner, 1988). Algunas, las que son completamente conscientes y fáciles de verbalizar, son claras muestras de esta categoría,

pero otras, que no son tan conscientes ni fáciles de expresar al parecer también deberían integrar este grupo. Varían en extensión y complejidad; también en el momento en que se producen, es decir, antes durante o después de un esfuerzo cognitivo.

Suelen ser desencadenadas por situaciones novedosas que requiere planificación y evaluación, tareas que fomentan la autoobservación, eventos en que hay que tomar decisiones importantes o riesgosas, situaciones de bajo estrés, etc. Muchas de ellas tienen como contenido ideacional cuál es la posición en la que se encuentra un sujeto que está llevando a cabo una actividad cognitiva, o sea, cuál es el progreso que la persona ha logrado en la empresa en que está empeñado. Esta información parece especialmente útil al permitir la aplicación más certera de estrategias y recursos cognoscitivos en función del control de los procesos.

Estas reacciones son espontáneas, o sea, ocurren durante el desarrollo de un proceso cognitivo y constituyen una reflexión que la persona hace sobre cómo variables de sujeto, tarea y estrategia afectan el curso y normal funcionamiento de su cognición (Garner, 1988). A menudo ocurren cuando falla la cognición, siendo posible experimentar sensaciones en torno al fracaso, confusión y dificultades respecto a la empresa cognitiva. Puede ocurrir, no obstante, que el sujeto no se de cuenta de su deficiencia cognitiva, o sea, el fracaso cognitivo es enmascarado por la falla metacognitiva.

Así, a veces las personas se bloquean emocionalmente y por eso no tienen acceso a sus propios procesos mentales. La auto-evaluación de los propios estados afectivos a menudo sirve de puerta de entrada a la evaluación de la tarea y sus demandas, y al conocimiento y las estrategias necesarios para su consecución (Hacker, 2001). Esto

significa que un sujeto, al estar consciente de sus afectos, puede llegar a estar consciente de sus cogniciones y así saber cómo enfrentar lo que tiene ante sí. En resumen, los estados afectivo-motivacionales guían el curso de la metacognición.

Una última distinción que realiza Flavell trata acerca de la diferencia entre estrategia cognitiva y estrategia metacognitiva. Ambas constituyen un mismo tipo de acción oportuna que ayuda conseguir un objetivo cognitivo, mas intervienen en niveles diferentes y sus funciones son diversas. Una estrategia cognitiva es aquella acción que ayuda a alcanzar el objetivo cognitivo en cuestión, mientras la función de la estrategia metacognitiva es dar información sobre la actividad cognitiva y el progreso que se ha logrado en ella. Es decir, las estrategias intervienen con el fin de remediar o evaluar el avance (o fracaso) cognitivo percibido por el sujeto. Para Flavell (1985) tanto las estrategias cognitivas como las metacognitivas se encuentran incluidas dentro del conocimiento metacognitivo referido a estrategias, como una forma de conocimiento procedural. Así, por ejemplo, una estrategia cognitiva sería repetir una palabra para aprenderla, mientras que la estrategia metacognitiva sería evaluar si tal procedimiento ha sido exitoso y en qué circunstancias. Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo (Crespo, 1997).

Paris, Lipson y Wixson (1983) definen una tercera categoría al interior del conocimiento metacognitivo estratégico -además de el declarativo y el procedural- caracterizado como saber cuándo y para qué aplicar una determinada estrategia, es decir, en qué circunstancias concretas y con qué propósito conviene aplicarla. Esto complementa el trabajo de Flavell (1985, 1993), quien entendía por conocimiento

procedural "...cómo y cuándo complementar la pobreza de la memoria mediante el uso de listas de compras". Si bien para la mayoría de los estudiosos el conocimiento condicional es consciente y voluntario, para Reder y Schunn (1996, en Peronard, 1996) la elección de una estrategia cognitiva, en un momento determinado, ante un problema específico se podría llevar a cabo a nivel implícito, es decir, sin que el sujeto tuviera conciencia del conocimiento que motivó dicha elección.

Relaciones entre los elementos metacognitivos

Flavell (1993) considera que las experiencias metacognitivas están determinadas por el conocimiento metacognitivo. Esto último quiere decir que el conocimiento metacognitivo puede llevar a interpretar y propiciar la aparición de una gran variedad de experiencias metacognitivas, como asimismo la falta de él puede hacer desatender las experiencias cuando se presentan. Por ejemplo, darse cuenta que los ruidos que ocurren afuera de nuestra casa están perjudicando nuestra atención o que las frases de un texto en negritas están ayudando a mejorar nuestra comprensión de lectura. El conocimiento metacognitivo aquí actúa como una base para determinar éxitos y fracasos en las tareas cognitivas en curso y para decidir qué acción tomar en dicho evento. En el primer ejemplo, el conocimiento metacognitivo base es "los ruidos distraen a la gente cuando están ejecutando una tarea intelectual", mientras que en el segundo es "las palabras en negritas contienen información relevante del texto". En resumen, algunos ítems de conocimientos metacognitivos ingresan a la conciencia como experiencias metacognitivas (Flavell, 1979).

Por otra parte, las experiencias metacognitivas pueden llevarnos a revisar nuestro conocimiento metacognitivo. De esta manera, una serie de experiencias metacognitivas repetidas pueden cristalizarse en un conocimiento metacognitivo, para refrendar un saber o para corregirlo. También son, como dijimos anteriormente, datos imprescindibles para ajustar la aplicación de estrategias en situaciones concretas, pues retroalimentan al sujeto respecto de su avance en pos del objetivo deseado.

El uso de estrategias metacognitivas, a su vez, pueden inducir el uso de estrategias cognitivas como también la revisión del conocimiento metacognitivo, añadiendo, borrando o modificando elementos. El uso de estrategias metacognitivas puede favorecer la aparición de experiencias metacognitivas, verbigracia, el usar una estrategia de hacerse preguntas para verificar si se ha entendido puede llevar a darse cuenta de que uno no ha aprendido con esa estrategia.

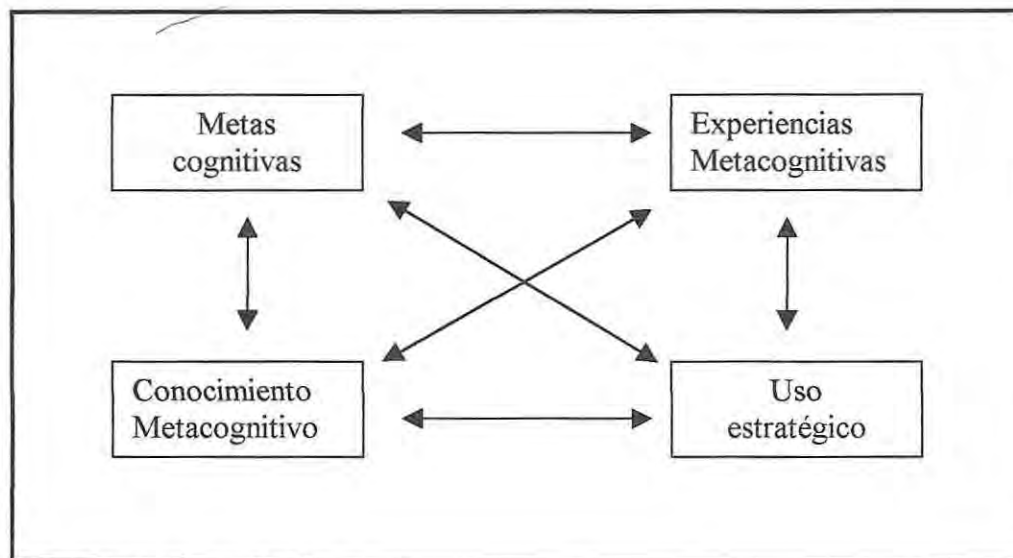
En otras palabras, cada componente de la metacognición puede guiar a cada uno de los otros. El flujo natural de la interacción (conocimiento guiando las experiencias, las que conducen a su vez a las estrategias) no es necesariamente el único y constituye sólo un ejemplo de los intercambios susceptibles de ocurrir.

Un ejemplo de esta interacción es el siguiente: un sujeto lee un capítulo de un libro de Psicología. Su meta cognitiva es entender lo que el autor quiere decir. A medida que va leyendo va teniendo diferentes experiencias metacognitivas, por ejemplo, que difícilmente logrará entender con la estrategia de leer superficialmente. Esta experiencia se gatilló porque la persona sabe que es más fácil comprender un escrito si uno conoce el contexto en que fue redactado. Esta experiencia le lleva a adoptar la estrategia cognitiva de buscar el índice del libro donde se encuentra el capítulo. Finalmente usa una estrategia

metacognitiva, como hacerse preguntas para saber si la estrategia cognitiva fue eficaz y pudo comprender el texto. Esto podrá ser traducido a más conocimiento metacognitivo en su memoria, y así sucesivamente.

La teoría se resume en la Figura 6.

Cuadro N° 6: Modelo de Metacognición de Flavell



Tomado de Garner (1988)

2. La regulación cognitiva: el aporte de Brown

Desde la perspectiva del procesamiento de la información se entiende la cognición humana como integrante de una cadena input-procesamiento-output. Los psicólogos creen que en el tratamiento de la información intervienen una serie de procesos que manipulan la información y la transforman. Un conjunto importante de éstos son los llamados “procesos de control” que ayudan a hacer uso eficiente de este sistema de procesamiento, teniendo en cuenta que posee recursos limitados. Este grupo de procesos

dirige las actividades en cada etapa del procesamiento y coordina las actividades para que funcionen como un todo. Brown (1977, en Garner, 1988) cree que parte del procesamiento es un desarrollo gradual del control del procesamiento cognitivo. Según esta autora el control cognitivo es la esencia de la actividad inteligente. Los procesos regulatorios tienen una serie de funciones como (Sternberg, 1984, en Garner, 1988):

- a) Decidir acerca de la naturaleza del problema.
- b) Decidir acerca de los componentes ejecutivos relevantes para ejecutar la tarea.
- c) Decidir cómo combinar estratégicamente los componentes de ejecución.
- d) Seleccionar una representación mental para la información.
- e) Asignar recursos para la resolución del problema.
- f) Monitorear los procesos de solución.
- g) Ser sensible al feedback externo.

Para Brown (1987) la regulación cognitiva es central en el concepto de metacognición. Por eso, distingue entre esta regulación y el conocimiento sobre la cognición. Este último se refiere al saber declarativo que las personas tienen sobre sus recursos cognitivos. La autora sostiene que el conocimiento metacognitivo es estable porque es difícil que alguien que conoce el funcionamiento de su cognición lo olvide por completo. Entre otras cosas, aumenta con la edad y se vuelve más complejo. Además, el conocimiento metacognitivo puede ser puesto en palabras con facilidad, es decir es tematizable.

Por otro lado, la regulación cognitiva se refiere a un saber hacer durante el acto cognitivo, es decir un conocimiento procedimental. Brown (1985, en Crespo, 1997)

establece claramente la diferencia entre los aspectos declarativos y procedimentales de la metacognición, aunque aclara que ambos están estrechamente vinculados y que separarlos en la práctica resulta extremadamente difícil.

Como características básicas de este tipo de acciones de control cognitivo la autora sostiene que es un conocimiento que permite encadenar de modo eficaz las acciones cognitivas necesarias para realizar una tarea. Estos procesos serían relativamente inestables (es decir, muy dependientes del tipo tarea), no necesariamente tematizables (o sea, la persona puede ser capaz de controlar sus propios procesos sin darse cuenta de ello; ha automatizado muchos de las acciones metacognitivas que va llevando a cabo y sólo es consciente de ellas cuando se encuentra frente a un inconveniente que dificulta su actuación) y relativamente independientes de la edad (niños y adultos muestran regulación), pues aunque es de esperar que la actuación metacognitiva sea mayor en los individuos de más edad, estará presente en niños pequeños cuando realizan tareas sencillas.

Para Brown (1987) y Baker y Brown (1984), la regulación cognitiva se da a través de tres procesos esenciales:

- Planeación: Proceso que se manifiesta antes de la resolución de una tarea y que consiste en anticipar las actividades, los posibles resultados o probables estrategias a usar.
- Monitoreo: Proceso que se realiza durante la tarea y que se manifiesta en actividades de verificación, rectificación y revisión de una estrategia empleada.
- Evaluación: Proceso realizado justo al final de la tarea y que consiste en evaluar los resultados de una estrategia empleada en términos de su eficacia.

3. Una integración de los modelos de metacognición

Como hemos señalado, el concepto de metacognición ha sido enriquecido por muchos autores desde su aparición en la Psicología a fines de la década del 70. Si se quiere complementar dichas contribuciones, los supuestos básicos de cada una de ellas han de ser examinados cuidadosamente para que no incurran en contradicciones epistemológicas. En la presente investigación hemos decidido complementar los modelos de Flavell y Brown previamente expuestos, pues, aunque muy similares, tienen orígenes distintos

[Según Garner (1988) y Crespo (1997) Flavell pertenece a la línea que plantea que la metacognición es una tendencia del desarrollo cognitivo que se expresa en la adolescencia, que investiga a niños y adolescentes y que pone el acento en el componente conocimiento de este concepto. Brown (1987), en cambio, enfatiza el componente de regulación y control cognitivo más bien propio de los psicólogos que entienden la metacognición como homologable al control ejecutivo y que estudian el comportamiento cognitivo adulto. De hecho, Fischer y Mandl (1982, 1984, en Garner, 1988) comparan la visión de Flavell y Brown. Para ellos el primero pone el acento en un pensador consciente y deliberado, en tanto la segunda acentúa el hacer por sí mismo y los controles automáticos de la cognición.] Fischer y Mandl notan el énfasis en el conocimiento en la obra de Flavell y en el control del conocimiento en el trabajo de Brown. Ellos plantean que mientras Flavell trata de estimular la eficiencia del aprendiz mediante el enriquecimiento de sus mapas cognitivos, informándoles sobre su funcionamiento cognitivo, Brown más bien evita decirle a éste qué o por qué hacer algo y prefiere

sugerirle cómo podría proceder, retroalimentándolo acerca de su eficiencia después de realizada una tarea.

[Sin embargo, ambos reconocen la existencia de dos dimensiones básicas de la metacognición (conocimiento y control) y creen que ésta puede ser enseñada; ambos subrayan la importancia de las estrategias en el desempeño cognitivo de los sujetos y el monitoreo y la existencia de metas cognitivas. En ambos modelos subyace la idea de que el organismo es un ente activo y es el centro del procesamiento cognitivo.] En realidad, es un problema de énfasis; mientras que los psicólogos de la orientación del desarrollo ponen el acento en el conocimiento que los aprendices transfieren a una situación de aprendizaje, los psicólogos del control ejecutivo subrayan la orquestación de los procesos de dichos aprendices. Según Garner (1988) la visión del desarrollo y la de control ejecutivo comparten nociones léxicas y conceptuales sustanciales y sería poco sabio considerarlas incompatibles o inconsistentes. Para esta autora, una visión de Flavell y Brown como puntos de vista totalmente opuestos no es sustentada por la literatura actual, ya que Flavell habla también de regulación cognitiva por medio de estrategias y experiencia, a la vez que Brown subraya el “entrenamiento del autocontrol”, lo que se opone al aprendizaje de memoria en ausencia de un propósito.

Una segunda razón para complementar a Flavell y Brown es que esta última profundiza en los procesos de regulación que el primero sólo enunció como “estrategias metacognitivas”, puesto que cuando Flavell habla de metacognición no distingue entre conocimiento y regulación sino que considera lo declarativo y lo procedimental como un todo.

Además, la integración de los modelos es coherente con el diseño de la presente investigación, ya que este estudio es transeccional (contempla una sola medición) y trabaja con una muestra de sujetos adultos jóvenes (sujetos con su sistema cognitivo maduro) lo que redundaría en que el tema del desarrollo de la metacognición (una de las principales diferencias de las posturas antes mencionadas) quede en segundo plano.

Una vez tomada en cuenta esta precaución hemos decidido integrar los modelos de Flavell y Brown en un sólo cuerpo teórico que nos permita mayor potencia conceptual. Así, podremos dotarnos de un modelo teórico más completo que nos permita la observación más cuidadosa y acabada en nuestra investigación.

El modelo de Flavell ha sido escogido por cuanto es la fuente de la mayor parte de los estudios efectuados hasta la fecha y es el primero que considera tres aspectos claves de la metacognición: el “darse cuenta” (experiencia), el conocimiento y el control (estrategias) de la cognición. A juicio de Peronard (1996) es “el [modelo] más detallado y, directa o indirectamente, el más productivo”. Hemos complementado este modelo con el de Brown pues clasifica tipos específicos de control de la cognición: planificación, monitoreo y evaluación.

Consideramos que si bien tanto Flavell como Brown ponen el acento en aspectos ligeramente diferentes, ambos comparten un sustrato común, pues sostienen que la metacognición: es un concepto que se refiere a un metanivel respecto a la cognición, se desarrolla a lo largo de los años y puede aplicarse a diversos procesos cognitivos. Además, consideran que la conciencia de los procesos regulatorios no es absoluta para algunas acciones automatizadas.

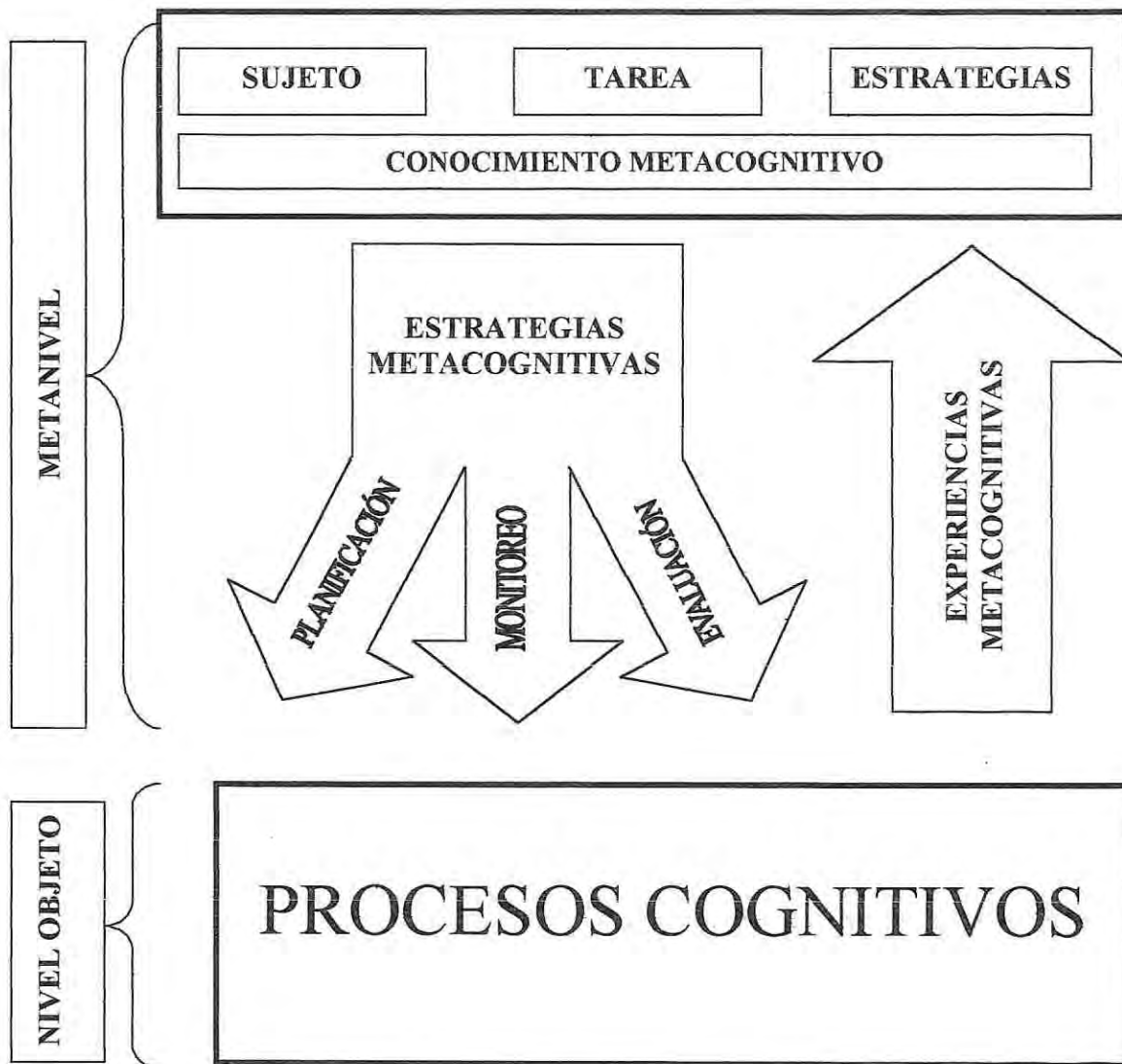
Este modelo integrado considerará como eje la triple distinción hecha por Flavell de los elementos metacognitivos: estrategias, conocimiento y experiencia. Creemos que las estrategias metacognitivas (consideradas, a su vez, como un conocimiento procedimental) son un equivalente teórico a lo que Brown posteriormente llamará “regulación cognitiva”, subdividiéndose, por tanto, este control en procesos de planeación, monitoreo y evaluación (Burón, 1993; Justicia, 1996). Junto con lo anterior, y para integrar este modelo, se considera el planteamiento de Nelson y Narens (1994), quienes proponen que en la experiencia metacognitiva el nivel objeto (cognición) aporta información al metanivel (metacognición); en la regulación cognitiva, en cambio, el flujo de información se invierte. Por ejemplo, una experiencia metacognitiva como “me di cuenta de que mi atención bajó por culpa del ruido” es el proceso cognitivo atencional el que provee los datos necesarios para la actuación del metanivel. En una estrategia metacognitiva, en cambio, como “hacerse preguntas para saber si fue efectiva la estrategia de repetir en voz alta”, la información del metanivel se usa para controlar y cambiar el curso de la cognición. Finalmente, se ha considerado al conocimiento metacognitivo como perteneciente a la memoria, el cual es recuperado en determinadas ocasiones por alguna dimensión ejecutiva del metanivel.

Un esquema del modelo integrado se expone en la Figura 7

Variables que afectan el funcionamiento metacognitivo

La complejidad, utilización y desarrollo de las estrategias metacognitivas concretas dependen de una serie de factores que condicionan la forma en que cada individuo hace uso de ellas. Los autores españoles Mayor, Suengas y González Marqués

Figura N°7: Modelo Integrado de Metacognición



(1993), dentro de su Modelo Global de Metacognición, señalan que las variables que afectan a la actividad metacognitiva no difieren de las que influyen al resto de la actividades cognitivas. Por lo tanto, las variables siguen los componentes esenciales de toda acción: el sujeto, la actividad y el contexto. La propuesta de estos autores adapta un

modelo presentado por Jenkins en 1979 y Bransford el mismo año y clasifica nueve variables en las tres categorías antes señaladas.

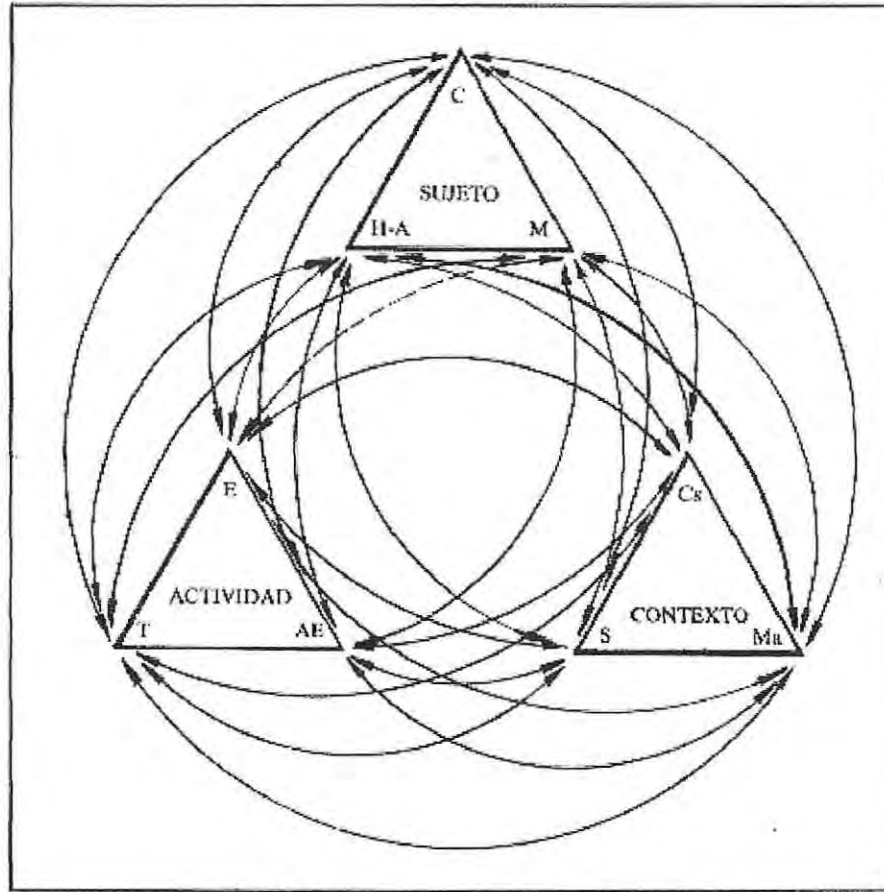
[Las variables del sujeto responden a la idea de que en toda actividad participa un organismo particular con una carga biológica y de aprendizaje. En ese sentido, las que han demostrado ser realmente determinantes son tres: el conocimiento previo; las habilidades, destrezas, actitudes y estilos atribucionales; y la motivación.]

[Las variables de la actividad dan cuenta de la influencia que el tipo y las características de la acción tienen en el desempeño metacognitivo. La actividad involucraría tres momentos: la interpretación del estímulo, su transformación y procesamiento y la planificación y ejecución de la respuesta. A este respecto, los estudios han considerado relevantes tres variables: la tarea; las estrategias; y la atención y el esfuerzo.]

Toda actividad se lleva a cabo en un entorno. De esta manera, las variables del contexto son aquellas que subrayan la necesidad de entender la actividad metacognitiva dentro de un marco de referencia determinado. Sin embargo, la noción misma de metacognición lleva la idea de que el sujeto es capaz de actuar transcontextualmente; compatibilizar esta tensión es uno de los desafíos de los investigadores. Las investigaciones se han centrado en tres de estas variables: los materiales, la situación y el contexto sociocultural.)

Se presenta un esquema de la relación entre estas variables en la Figura 8

Figura N°8: Variables que afectan el funcionamiento de la Metacognición



Tomado de Mayor, Suengas y González Márques (1993)

1. Variables del sujeto

- **Conocimiento:** A mayor conocimiento que posee el sujeto, mejor desempeño metacognitivo en una tarea específica; sin embargo, generalmente los sujetos que poseen mayor conocimiento son los adultos, por lo que no está claro si esta relación se debe necesariamente al conocimiento o a la edad.

- **Habilidades y actitudes:** Se puede esperar que un nivel mínimo de habilidades cognitivas sea prerequisite para el desarrollo de habilidades de un metanivel, pero no está del todo claro. En cuanto a las actitudes, por ejemplo los estilos atribucionales, se ha

observado que los sujetos que atribuyen el éxito académico a causas internas suelen después ser más estratégicos que los que atribuyen el éxito a causas externas.

- **Motivación:** La motivación, según se sabe, maximiza el efecto de un programa instruccional. Por ejemplo, el concepto de autoeficacia da cuenta de la estrecha relación entre la motivación y la metacognición, especialmente en el uso de estrategias, las atribuciones internas, la motivación intrínseca, etc.

2. Variables de la actividad

- **Tarea:** Las dificultades que la tarea demanda a un sujeto son un factor clave para observar la aparición de estrategias metacognitivas. Si la tarea es muy sencilla, posiblemente no se observará el empleo de estrategias metacognitivas, incluso si la tarea se lleva a cabo con éxito. Si la tarea es demasiado compleja, puede ser que la motivación de los sujetos no sea suficiente para el diseño y empleo de las estrategias. Se ha observado, por tanto, que las tareas de dificultad media son ventajosas para la detección de estrategias metacognitivas. Un segundo factor relacionado con la tarea es el grado de definición que ésta presenta. Las tareas ambiguas favorecen la planificación y el uso del metanivel para su resolución (Ruddell, 1991, en Mayor, Suengas y González Marqués, 1993).

- **Estrategias:** El uso de estrategias va a responder a la percepción y evaluación que se tenga de la tarea, junto con la motivación y objetivos cognitivos. Por ejemplo, las estrategias de los buenos lectores dependen en gran medida de la conciencia que tengan sobre el estado de sus procesos cognitivos en curso. Entre ellas se cuentan las estrategias

de reparación (aquellas que buscan remediar una no-comprensión del texto), o las de recuerdo (las que ayudan a recordar información de un texto).

- **Atención y esfuerzo:** La metacognición implica un grado de atención mínimo que permita centrarse en características que van más allá de los aspectos concretos de la tarea. Por ejemplo, los sujetos con déficit atencional están en desventaja metacognitiva (Mayor, Suengas y Gonzalez Marqués, 1993). Por otro lado, los malos escritores se concentran en aspectos de ortografía y sintaxis que les consumen gran parte de sus recursos atencionales, lo que explica su reducida preocupación por aspectos metacognitivos de escritura (Gagné, 1991). Ahora bien, es claro que un mínimo de esfuerzo se requiere para llevar a cabo una tarea cognitiva y más aún para trabajar en un metanivel. En otras palabras, para ajustar el esfuerzo y la atención a una tarea, las personas deben evaluar metacognitivamente la situación contrastando sus conocimientos, para dedicarse más a lo que no dominan; dándose cuenta de las demandas de la tarea, para constatar los esfuerzos que requiere; y conocer las estrategias para ajustar el esfuerzo a la información anteriormente expuesta.

3. Variables de contexto

- **Materiales (estímulos del ambiente relacionados con la tarea):** Se ha encontrado que las personas rinden intelectualmente mejor y son capaces de razonamientos de un nivel superior con materiales que les son familiares. Por ejemplo, en la lectura, los sujetos más maduros intelectualmente son capaces de reconocer la dificultad de un texto, son sensibles a la importancia de sus ideas principales, su

estructura y sus anomalías, a la vez que pueden reconocer más fácilmente las restricciones contextuales.

- **Situación:** es un tipo particular de contexto en virtud del cual la actividad del sujeto se vincula con la de otras personas y se enmarca en circunstancias espacio-temporales restringidas. Según algunos estudios, especialmente con niños pequeños, la situación puede fomentar la aparición de estrategias de recuerdo, es decir metamnémicas. Además, es relativamente indiscutido que el aprendizaje y las operaciones cognitivas se ven favorecidas por un contexto social estimulador y significativo. Por ejemplo, la preocupación y actitudes positivas hacia el aprendizaje de los padres se relacionan con el desarrollo metacognitivo de los niños.

- **Marco sociocultural:** El marco cultural, histórico y social en que se desenvuelve un individuo tendría efectos sobre el desarrollo de sus habilidades metacognitivas. Tres factores pueden nombrarse que sustentan esta postura: el lenguaje, que de acuerdo con los estudios, condiciona la percepción y el conocimiento del mundo; las cosmovisiones y mentalidades distintivas de cada comunidad cultural; las actitudes, creencias, valores y prejuicios de origen colectivo. Ejemplo de estas ideas son las diferencias que se han encontrado entre niños de poblaciones urbanas versus niños de poblaciones rurales o del primer mundo respecto a los países menos desarrollados.

Metacognición en expertos y novatos

Mayor, Suengas y González Marqués (1993) mencionan estudios en los cuales se compara el conocimiento de expertos con el conocimiento de novatos. En ellos se ha

llegado a la conclusión de que los primeros organizan de mejor manera su conocimiento y que eso les permite manejarlo de mejor forma, sin que necesariamente manejen más información que los novatos. Otros estudios sugieren que los sujetos más hábiles poseen un mejor manejo de su memoria (pues reconocen la información pertinente para el problema), conocen las limitaciones de sus habilidades de solución de problemas y sus formas de codificación a nivel declarativo, con lo que codifican el material más profundamente y más conceptualmente.

De acuerdo con Mateos (1999) existen dos líneas de investigación que han estudiado el papel que juegan el conocimiento específico y la autorregulación en el aprendizaje.

La primera comparara a los expertos y novatos de acuerdo a sus niveles de conocimiento específico y ha concluido que efectivamente la eficiencia del experto se debe a que este conocimiento posee un formato declarativo. La afirmación que dice que los expertos tendrían más regulación sobre su comportamiento no es verdadera, sólo es aplicable en la evolución que tiene un sujeto al pasar de novato a experto. Esta línea define a la pericia de acuerdo a la eficiencia en la ejecución de destrezas.

La segunda línea de investigación se ha centrado en las diferencias entre aprendices con distinto grado de competencia y la relación de ésta con la autorregulación deliberada, lo cual se enmarca dentro del enfoque metacognitivo, una de las perspectivas que ha estudiado el papel de la autorregulación en el aprendizaje. Este enfoque define al control metacognitivo (o autorregulación) de acuerdo a las actividades de planificación y coordinación de las estrategias óptimas para abordar una tarea, a la supervisión del progreso en la tarea y a la evaluación de los resultados. Según conclusiones extraídas de

estudios sobre la comprensión lectora y también en otros de solución de problemas, los sujetos más competentes aplican más frecuentemente y de mejor forma estrategias de autorregulación (Mateos, 1999), lo cual concuerda con la afirmación de Nickerson (1984, en González, 1995) según la cual la ejecución de los expertos tiene más aspectos metacognitivos que la de los novatos. Aquí se define la experticia como la comprensión y la autorregulación conscientes.

Si bien estas dos líneas de investigación tienen a la base dos concepciones distintas del aprendizaje, éstas no son incompatibles. Considerando los resultados obtenidos por ambas, se puede afirmar que para que se produzca un buen aprendizaje es necesario la autorregulación deliberada y la automatización, es decir, metacognición.

Los resultados obtenidos por las líneas de investigación antes citadas, hacen pensar que la autorregulación es característica de los novatos competentes y no así de los expertos, quienes se distinguirían por aplicar de forma automática el conocimiento específico, pues ya han calibrado y automatizado su autorregulación. Esto determina que al enfrentarse a tareas ya conocidas, no necesiten autorregular sus procesos cognitivos, sino sólo recurrir a su conocimiento específico ya almacenado.

Es necesario señalar que en la mayoría de las investigaciones realizadas en el estudio de los dominio específicos se han utilizado tareas bien definidas y familiares para los sujetos estudiados. Debido a esto, se tiene muy poco conocimiento acerca del comportamiento de los expertos al resolver problemas mal definidos y poco familiares. Se podría esperar que los expertos, al enfrentarse a tareas poco familiares, actúen de forma parecida a los novatos competentes, es decir, que hicieran uso consciente de la autorregulación deliberada.

En estudios realizados sobre la composición escrita, la cual es una tarea mal definida, las diferencias observadas entre expertos y novatos se refieren a que los primeros destinan muchos esfuerzos a: planificar, coordinar y revisar recursivamente los objetivos y subobjetivos. En otros ámbitos, donde los problemas tampoco suelen estar bien definidos, a saber: la política, la investigación en psicología y diseño de programas de informática, se han obtenido resultados similares. En estos estudios, se ha observado que los expertos tienden a poner gran énfasis en la descomposición del problema en subproblemas, incluso llegan a redefinir el problema, y en la regulación de su actuar.

De esta forma, de acuerdo con diversos estudios, se ha llegado a concluir que cuando los expertos se enfrentan a tareas poco rutinarias son capaces de resolverlas gracias a que lo hacen de un modo estratégico y controlado. Es decir, la solución de este tipo de tareas por parte de los expertos se caracteriza por la utilización de un gran número de estrategias de control.

Lo anterior significa que el conocimiento por sí mismo no garantiza su aplicación en aquellas situaciones donde su uso resulta pertinente y necesario; esto quiere decir que, aun cuando se tenga cierto conocimiento, si no se poseen habilidades metacognoscitivas, frecuentemente se falla en utilizarlo, o no se es capaz de resolver un problema aunque se posea el conocimiento que resulta adecuado para su correspondiente solución.

Campione, et. al. (1989, en González, 1995) consideran que las destrezas metacognoscitivas permiten distinguir de los novatos a los expertos en la solución de problemas. En la Figura 9 se ofrece una comparación al respecto.

Figura N°9: Comparación entre Expertos y Novatos

Expertos	Novatos
Pueden reflexionar sobre sus propias actividades de resolución de problemas.	Están menos conscientes de las estrategias que poseen y de la utilidad de las mismas.
Disponen de estrategias para abordar problemas nuevos.	Disponen de menos estrategias para solucionar problemas.
Supervisan y regulan sus estrategias efectiva y eficientemente.	No usan flexiblemente las estrategias que poseen.
Se representan estos fenómenos en relación con principios de orden superior. Un experto se representaría un problema de física como un "problema de fuerzas newtonianas"	Su conocimiento suele estar organizado alrededor del fenómeno principal de un área. Un novato se representaría un problema de física como un "problema de balanzas"
Sus representaciones del problema poseen forma de conocimiento procedimental y declarativo.	Esto no se cumple.
Sus representaciones procedimentales incluyen especificaciones sobre las condiciones de aplicabilidad y acerca de posibles acciones concretas a seguir.	Esto no se cumple.
Pasan más tiempo intentando construir una representación del problema.	Pasan a la acción de inmediato y persisten en ella.
Usan sus conocimientos como pistas ligadas al entendimiento de leyes superiores.	Se centran en los aspectos concretos de la tarea.

Adaptado de Chi, Glaser y Farr, 1988 (en González, 1995)

Así, el paso de novato a experto implica un cambio clave en la actividad metacognitiva: la planificación. Por planificación se entenderá la coordinación de estrategias dirigidas específicamente a un objetivo y el control de los progresos realizados hacia su obtención (Rohwer, en Mayor, Suengas y González Marqués, 1993).

Modalidades de la metacognición

Los diversos autores que han estudiado el fenómeno han considerado a la metacognición como un concepto supraordinario que se refiere al conocimiento y control de toda cognición. Así, dentro de este concepto cabe incluir toda una serie de términos que se encuentran focalizados a procesos más particulares. Para cada actividad que requiera un procesamiento cognitivo existe una modalidad metacognitiva asociada; así,

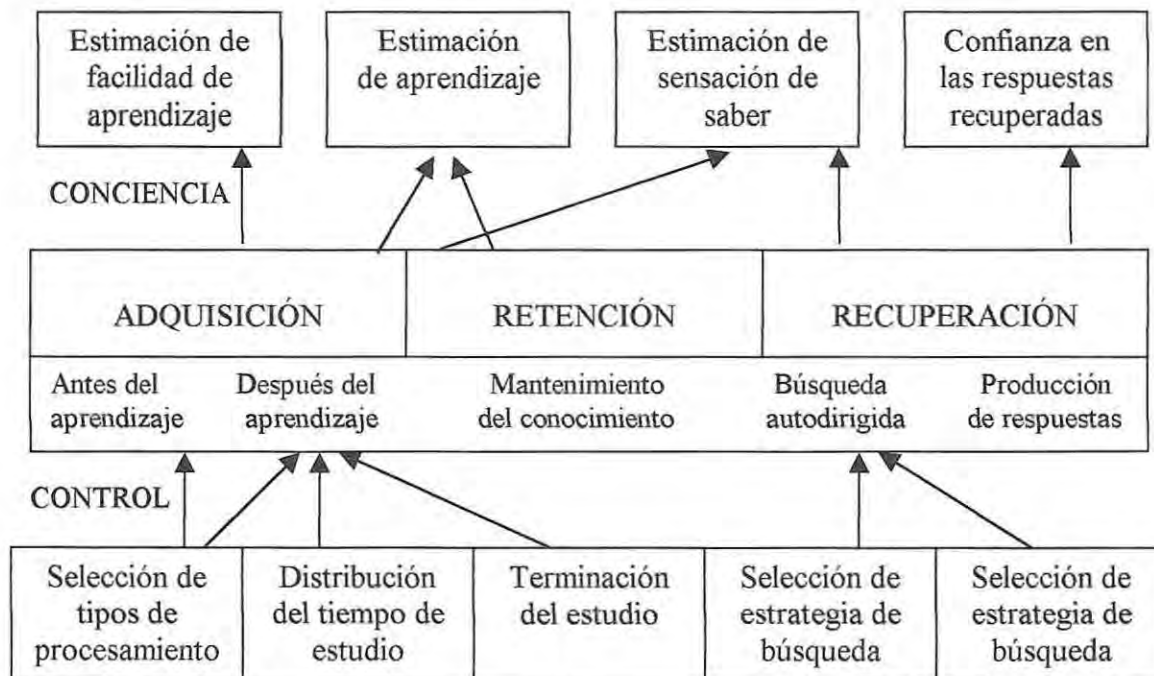
por ejemplo, para la memoria está la metamemoria, para el aprendizaje está el metaprendizaje, y así sucesivamente. En la lista se pueden incluir conceptos como metarrepresentación, metaatención, metapercepción, metacompreensión, metalectura, metaescritura, etc. (Mayor, Suengas y González Marqués, 1993; Burón, 1993)

Sin embargo, algunos de estos conceptos han tenido un desarrollo más pronunciado y son consideradas la modalidades de metacognición más relevantes. A continuación revisaremos algunas de ellas. Es necesario hacer notar que no hay una lista definitiva ni cerrada de los metaprosos mencionados y que cada autor tiende a hacer sus propias clasificaciones. Además, el uso indiscriminado del prefijo “meta” puede llevar a confusiones al postular nuevas entidades teóricas independientes de los procesos cognitivos tradicionales.

En primer lugar, la metamemoria es quizás la modalidad más estudiada de la metacognición, puesto que es la rama de origen del campo de investigación. Se puede definir como el conocimiento y la conciencia acerca de la memoria y de todo aquello relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información (Mayor, Suengas y González Marqués, 1993). En pocas palabras, mientras la memoria es nuestra capacidad de recordar, la metamemoria es saber qué recordamos y cómo lo hacemos. Esta modalidad es la responsable de las estrategias de búsqueda que se utilizan, por ejemplo, al intentar recordar algo que se tiene la sensación de haber aprendido previamente. Varias líneas de investigación se han seguido desde este campo, las que fueron resumidas en el modelo de Nelson y Narens (1994). En este modelo se asume que existen dos niveles de procesos cognoscitivos relacionados: el nivel-objeto o procesos de memoria y el metanivel o metacognición. El metanivel realiza una simulación mental del

nivel-objeto, a través de dos relaciones que se definen por la dirección del flujo de información entre los niveles: en la conciencia, el nivel-objeto informa al metanivel; en el control el metanivel modifica el curso del nivel-objeto. El modelo se representa en la Figura 10

Figura N°10: Modelo de Nelson y Narens



Tomado de Nelson y Narens (1994)

El aporte de este modelo es que relaciona claramente un modelo de cognición (el modelo general de funcionamiento de la memoria) con fenómenos metacognitivos específicos, convirtiéndose en una poderosa guía para la investigación en metamemoria y en otras modalidades de la metacognición. Además, interpreta claramente los dos fenómenos presentes en la metacognición: la conciencia y el control.

[La metaatención es la habilidad que hace referencia al conocimiento acerca de cómo funciona la atención y qué variables la afectan, así como el control que se ejerce sobre ella.] Permite que los sujetos atiendan eficazmente una vez que los procesos atencionales se inician y que se desarrolle del modo adecuado a la situación.] Por ejemplo, controla el nivel de atención actual, analiza las demandas atencionales de la tarea, selecciona estrategias atencionales y las evalúa. La ausencia de desarrollo metaatencional se manifiesta, por ejemplo, en niños con dificultades atencionales que no saben cómo controlar los estímulos que les impiden atender de forma selectiva (Burón, 1993).

[La metacomprensión (Burón, 1993) es el conocimiento acerca de la propia comprensión y los procesos mentales necesarios para conseguirla: qué significa comprender, cuál es el límite de nuestra comprensión, qué debemos hacer para comprender de manera adecuada, qué finalidad tiene el comprender, etc.] Esta dimensión ha sido profusamente estudiada por muchos investigadores los cuales centran sus estudios en el conocimiento sobre los objetivos de la lectura, el monitoreo durante el proceso de comprensión y las estrategias al servicio de ella.

[La metalectura es el conocimiento que tenemos sobre la lectura y las operaciones mentales implicadas en la misma (Burón, 1993): para qué se lee, qué favorece la lectura y qué la perjudica, etc; junto con la autorregulación o acciones necesarias sobre la cognición para alcanzar los fines deseados.] Paris, Lipson y Wixon (1983) consideran esta habilidad como imprescindible para acceder al mundo del aprendizaje y la cultura.

[La metaescritura es, de acuerdo con Burón (1993), el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la escritura y la regulación de las operaciones mentales implicadas en la

producción de un texto escrito. Más adelante profundizaremos sobre la relación entre metacognición y escritura.

METACOGNICIÓN Y ESCRITURA

Relación entre Metacognición y Lenguaje

Como decíamos anteriormente (al referirnos al origen de la metacognición), el metalenguaje es un antecedente del concepto de la metacognición; sin embargo, no es parte de él, pues es un constructo usado por los filósofos dentro de la Teoría de los Niveles Lógicos de Russell, y no un tipo específico de cognición que actúa sobre la cognición.

Ahora bien, la noción del lenguaje como herramienta para referirse al lenguaje intuitivamente lleva al concepto de la “metalingüística”. Y aunque esta transición es plausible, hay que hacer ciertas salvedades, pues no existe un acuerdo unánime respecto de la definición de esta rama.

Desde el punto de vista lingüístico, la metalingüística es una lengua cuya única función es referirse a una lengua (Benveniste, 1974, en Mayor, Suengas y González Marqués, 1993) o una actividad lingüística que tiene como objeto el propio lenguaje (Jakobson, 1963, en Mayor, Suengas y González Marqués, 1993). Así, se toma al lenguaje como código de comunicación, es decir, un sistema que adquiere, para su estudio, una dimensión independiente de los hablantes. Como dice Rey-Devobe (1978, en Camps y Milian, 2000) “este sistema es independiente de los hablantes que lo ponen

en práctica y además de los procesos por los cuales ... entienden los mensajes lingüísticos”.

Uno de los primeros en proponer que el lenguaje podía referirse a sí mismo fue Jakobson (1960, en Camps y Milian, 2000). Este autor considera que el lenguaje puede cumplir una función metalingüística, es decir, referirse al propio código. Según Rey-Debove (1978, en Camps y Milian, 2000) esta función pueden cumplirla tanto un lenguaje especializado (por ej. una notación gramatical) como el lenguaje cotidiano (por ej., decir “aquella palabra fea”).

Ahora bien, de acuerdo a Culioli (1990, en Camps y Milian, 2000) hay tres niveles de representaciones mentales, las cuales se van superponiendo sucesivamente para construir el uso de la función metalingüística por parte de los hablantes: las que organizan la experiencia, las lingüísticas y las metalingüísticas. Introduce la idea de que esto se da al interior del individuo y no puramente referido al intercambio de información, lo que trasciende la visión de lo metalingüístico como algo independiente de lo cognitivo. Este análisis al interior del individuo, los procesos que le permiten adquirir, generar y manipular el lenguaje y su competencia en tanto hablante, es la disciplina que se conoce como “psicolingüística”.

La psicolingüística constituye el segundo enfoque desde el cual se entiende lo metalingüístico, que no se reduce a un mero hablar del lenguaje sino a un conocer, pensar y manipular cognitivamente el sistema lingüístico. Es decir, se refiere al entendimiento de la actividad lingüística de cualquier hablante, y en particular la propia.

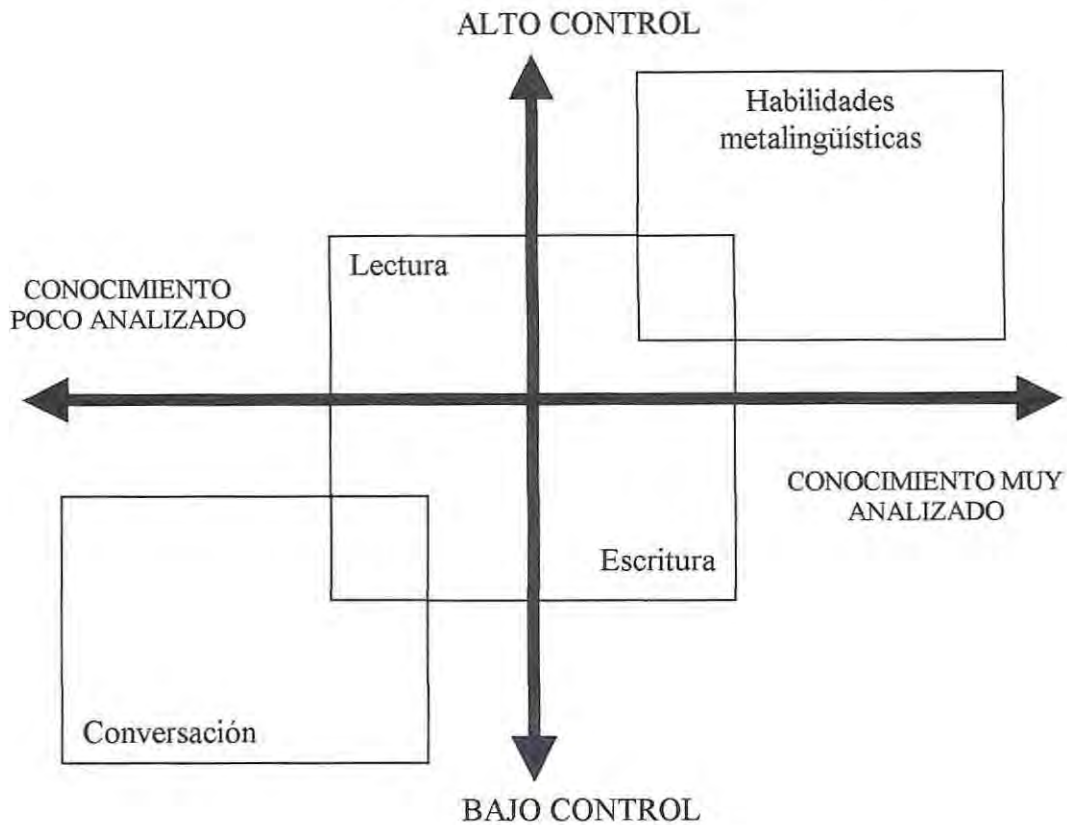
Dentro del enfoque de la psicolingüística existe un concepto que comparte la naturaleza con la metacognición. Este es el de habilidad metalingüística, que se define

como la actividad metacognitiva que tiene por objeto el lenguaje (la actividad lingüística, el procesamiento lingüístico y el sistema lingüístico) (Mayor, Suengas y González Marqués, 1993).

Ahora bien, para entender el lenguaje en relación a la metacognición parece útil reseñar el marco que proponen Bialystok y Ryan (1985, en Mayor, Suengas y González Marqués, 1993). Dicho modelo propone la existencia de dos dimensiones ortogonales: el control, que varía del nivel más bajo al más alto; y la conciencia, que va desde el conocimiento altamente analizado al poco analizado. En este marco podemos situar las tareas lingüísticas básicas: la conversación (baja conciencia y bajo control); la lectura y la escritura (control y conciencia intermedios) y las habilidades metalingüísticas (alta conciencia y alto control). Estas últimas permiten utilizar el conocimiento analizado y controlar los procesos cognitivos en el uso del lenguaje. La Figura 11 resume el modelo.

Finalmente, no existe acuerdo respecto de las relaciones entre lo metalingüístico y la metacognición. Unos consideran que la metalingüística es un conocimiento más, pero controlado por la metacognición. Otros creen que la actividad metalingüística considera tanto el conocimiento como el control del uso del lenguaje, lo que es una actividad meramente cognitiva. Otros, por último, sostienen que la actividad metalingüística es parte integral de un concepto más general que es la metacognición (Camps y Milian, 2000). Nosotros, en particular, adoptaremos esta última posición.

Figura N°11: Modelo de Bialystok y Ryan



Tomado de Mayor, Suengas y González Marqués (1993)

La actividad metalingüística en los procesos de escritura

1. Antecedentes teóricos

En 1979 Flavell afirmaba que “Distintos investigadores han encontrado que la metacognición juega un rol importante en ... la escritura [entre otros procesos]”. Doce años después Olson (1991, en Castelló, 1999) va mucho más allá y sostiene que “la escritura es, por naturaleza, metalingüística”. Hoy en día sabemos que las habilidades metalingüísticas juegan un papel en la adquisición y manejo del lenguaje escrito. Esto ha sido investigado por dos líneas de estudio. La primera es el enfoque socio-interactivo y la segunda es el enfoque cognitivo. El primero toma la actividad metalingüística con el

contexto social desde el cual surge y se controla el lenguaje. El enfoque cognitivo u “orientado a los procesos”, por su parte, enfatiza el control de los procesos cognitivos involucrados en la escritura. Sostiene que es posible acceder a los procesos por los cuales se generan, expresan, componen y revisan las ideas para escribir un texto.

Esta línea deriva de los estudios de procesos de producción de texto de Flower y Hayes. Según Allal (2000) los modelos de composición escrita incluyen elementos de regulación metacognitiva, aunque no necesariamente los designen con ese término. Por ejemplo, Flower y Hayes incluyen un “monitor” que es un metanivel diferente a los procesos cognitivos de planificar, traducir y revisar.

Para Tolchinsky (2000) se pueden resolver todos los problemas involucrados en la escritura estimulando el darse cuenta de los procesos cognitivos. Este tipo de intervenciones busca hacer más consciente los procesos cognitivos, con el fin de darle a los escritores la capacidad hacer ciertas elecciones conscientes que llevan a un mejor desempeño. Si la escritura se puede considerar como un proceso de resolución de problemas, entonces se debería enseñar a los escritores a enfrentarse con los cuatro componentes esenciales de los problemas: el conocimiento de base, los procesos de composición, las expectativas del lector y la edición.

Burón (1993), entretanto, señala que la metacognición cumple un papel fundamental en la escritura: es lo que llama “metaescritura”. Asimismo, señala que el concepto no está presente con ese nombre en la literatura, aunque considera que es adecuado hacer referencia a él por dos razones: por un lado muestra paralelismo con conceptos mejor asentados, como metamemoria, metaatención, metacompreensión, etc.;

por otro, porque algunas investigaciones han demostrado la conciencia y control de los procesos cognitivos de producción de textos que muchos escritores avezados poseen.

Así, podemos definir “metaescritura” como la conciencia, control y autorregulación de los procesos cognitivos involucrados en la escritura (es decir, los procesos mentales que le permiten escribir al sujeto), junto con la evaluación final del resultado de dicho proceso (Burón, 1993). En otras palabras la metaescritura exige la conciencia del objetivo del escribir, (qué se escribe y para qué) y la regulación de la forma adecuada para conseguirlo (cómo se escribe). Sin embargo, el término en cuestión genera confusión dentro de la investigación, pues puede confundirse con la escritura acerca de la escritura. En lo sucesivo evitaremos este vocablo.

Ahora cabe preguntarse qué rol tienen las habilidades metalingüísticas en el desarrollo de una escritura más eficiente. Para Bereiter y Scardamalia (1987) conocer y controlar los propios procesos cognitivos de escritura es especialmente importante para que el sujeto pase del modelo de “Decir el Conocimiento” al de “Transformar el Conocimiento”. La idea de que el estudiante sepa qué pasa en su cabeza es que tome un rol más activo e intencional en el desarrollo de sus estrategias cognitivas.

Pero ¿cómo se desarrollan las habilidades metalingüísticas de escritura en las personas? Asumimos, como asumen otros (Brown, 1977; Paris, Newman y McVey, 1982, en Bereiter y Scardamalia, 1987; Flavell, 1979) que el conocimiento metacognitivo de la escritura debe ser construido como cualquier otro tipo de conocimiento: juntando datos fragmentarios que resultan de la experiencia, aunque no todos éstos tengan el mismo potencial para producir conocimiento metacognitivo.

En el caso de los niños, generalmente se acepta que éstos son menos conscientes de sus procesos cognitivos que los adultos, pues los primeros tienen menos experiencia e información, además que sus recursos atencionales para ser fijados en su propia vida mental son más limitados. Sin embargo, con el pasar del tiempo esta diferencia se va diluyendo y ya a los 10 años la mayoría de los niños resuelven el problema de generar contenidos escritos extensos, cuando hacen el descubrimiento metacognitivo de que las palabras del enunciado le dan pistas sobre el contenido (Bruer, 1995).

No obstante, el desarrollo de la metacognición en la escritura no es un fenómeno que se dé natural ni universalmente, es decir, la habilidad metalingüística de la escritura no aparecerá de manera espontánea en todos los sujetos. Para que los individuos la desarrollen es necesario generar algún tipo de intervención que la estimule, y para esto parece ser un buen punto de partida el “pensar en voz alta” al realizar una tarea, pues esta técnica le otorga valiosos datos al experimentador, y por lo tanto también puede otorgarle valiosos datos al sujeto (Ericsson y Simon, 1985; Bereiter y Scardamalia, 1987).

En base a esta técnica se pueden diseñar diversos tipos de experiencias educativas que permiten, mediante la atenta guía de un mediador maduro, estimular y orientar el desempeño metacognitivo en el novato, posibilitando con esto que pase de decir el conocimiento a transformarlo.

2. Estudios en habilidades metalingüísticas de la escritura

El conocimiento de los alumnos sobre la escritura

Una línea de investigación actual se ha centrado en el conocimiento de los escritores sobre los temas relacionados con la escritura. Castelló (1999, 2000) se ha fijado su atención en las representaciones de la escritura a las que un escritor puede acceder de forma consciente: el conocimiento sobre el propio proceso de composición general y sobre los objetivos que se le atribuyen a las tareas de escritura, lo cual se relaciona con el conocimiento estratégico. Estas nociones de conocimiento son analogables a las que menciona Flavell (1985) al referirse a la representación de los conocimientos de sujeto, tarea y estrategia. Castelló señala que deben diferenciarse distintos niveles en el conocimiento de los escritores:

- Conocimiento sobre el código escrito, por ejemplo, conocer las letras.
- Conocimientos lingüísticos, por ejemplo, nociones gramaticales y de construcción de frases.
- Conocimientos acerca del tema del cual se va a escribir. En términos cognitivos, cómo afecta el conocimiento declarativo sobre el tema al desempeño de escritura; por ejemplo, si es verdad que el que sabe mucho es el que puede escribirlo.
- Conocimiento acerca de los procesos de composición, o sea sobre las diferentes actividades mentales que la escritura conlleva. Por ejemplo, qué estrategias son las más útiles para tal o cual texto, o cuáles son los procesos mentales con los cuales iniciar una composición escrita. Según Castelló este último tipo de conocimiento ha sido escasamente investigado, a pesar de que es de vital importancia a la hora de proponer una didáctica de la escritura.

Un primer estudio de Castelló (1993) y Castelló y Monereo (1996) (en Castelló, 1999, 2000), se centró en analizar lo que eran capaces de explicar, respecto a su propio proceso de composición, estudiantes secundarios, con la particularidad de participar en cursos donde se les enseñaban distintas estrategias de escritura. La metodología empleada fue la aplicación de un cuestionario con estructura de entrevista abierta.

Los resultados obtenidos mostraron que “los estudiantes que eran capaces de analizar de forma consciente las condiciones y demandas que supone la situación de producción y que, consecuentemente, construían una determinada representación mental tanto del texto que tenían que realizar como del proceso que tenían que seguir, tomaban sus decisiones de forma reflexiva y estratégica” (Castelló, 1999). Además, la intervención pedagógica mejoró la forma como los estudiantes concebían la escritura y permitió la adquisición de conocimientos sobre los procesos de composición, especialmente en tres tipos de concepciones, progresivamente más complejas:

- Conocimiento de lo escrito: creencias respecto a las características formales de los textos (por ejemplo, que su objetivo puede ser convencer) que no están presentes al escribir.
- Conocimiento de la escritura: creencias sobre las características generales de un texto, teniéndolas presentes a la hora de escribir, pero sin relacionarlas con el proceso (por ejemplo, saber que un texto sirve para comunicar y organizar ideas, tratando de que eso ocurra en la composición).
- Conocimiento sobre la escritura: creencias respecto a las características de los procesos de composición. Este tipo de conocimiento (que a nuestro juicio es de carácter metacognitivo) versaba sobre temas como la planificación, la necesidad

de la evaluación constante de ella, la dificultad en mantener procesos de composición recursivos y la relación entre proceso de composición con la finalidad retórica y los objetivos del texto.

Un segundo estudio sobre una muestra de estudiantes secundarios y universitarios -con la misma metodología anterior- exploró el conocimiento que tienen sobre los objetivos y finalidades que se atribuyen a las tareas de escritura, en situaciones académicas habituales.

Los sujetos consideraban que la escritura en un contexto académico tenía una utilidad determinada, y estas creencias se reflejan en los resultados de la investigación, agrupados en cinco bloques de objetivos y finalidades predominantes, las cuales son:

- Mejorar y facilitar el recuerdo: Se refiere a la consideración del material escrito como una forma de plasmar el conocimiento para luego poder volver a consultar el material. Castelló lo denomina “memoria externa”.
- Cumplir los deseos del profesor.
- Demostrar la adquisición de conocimientos.
- Comunicarse: Se refieren a anuncios que cuelgan o a cartas o notas que envían a sus compañeros.
- Aprender.

La autora resalta el hecho de que se puede apreciar, a partir de los resultados de su estudio, una diferenciación clara entre el conocimiento declarativo y procedimental de los estudiantes: dicen saber qué es lo que tienen que hacer, sin embargo manifiestan también que resuelven la tarea o problema de otra forma. Además, existe la concepción generalizada de que la escritura deviene del pensamiento y que son isomórficos entre sí.

El darse cuenta en la escritura

En una línea de estudios distinta, Rijlaarsdam y Couzijn (2000) creen que la forma en que la gente produce un texto está determinada por innumerables factores y que esta manera va siendo afectada por cada experiencia de escritura, proceso que a menudo escapa al darse cuenta del sujeto, por lo cual es difícil de investigar. Ellos asumen, además, que la enseñanza entre pares facilita la instrucción de escritura en contextos significativos.

Estos autores diseñaron una intervención educativa, donde les pedían a un grupo de niños que habían asistido a una clase, que se reunieran en parejas y que escribiesen sobre el tema expuesto, para luego intercambiar roles de escritor y lector. Cada uno debía hacer críticas al texto del compañero para luego volver al escrito propio y corregirlo. Luego, los niños debían reportar por escrito su opinión sobre el texto del compañero. Esto se repitió durante 10 sesiones a lo largo de un curso.

Los resultados muestran que las actividades fomentaron un darse cuenta más elevado de los procesos de aprendizaje y sus resultados. Los niños desarrollaron un “darse cuenta” de cómo son los buenos textos y de los modelos de buenos textos, aplicando este conocimiento a las tareas del curso experimental. Se encontraron diferencias entre el rol de lector y escritor. Los lectores se involucraron menos en la comunicación, ya que, aunque eran capaces de darse cuenta de los modelos de buen texto, esto los llevó a aprender de manera más rígida. Lo anterior se debe probablemente a que los lectores aprendían los criterios, pero no experimentaban el texto. Los estudiantes aprendieron, además, que podían existir diferentes soluciones adecuadas al

mimo problema, es decir, que se puede interpretar diferencialmente. Esto es coherente con la visión de la escritura como un problema mal definido, es decir, un problema que tiene múltiples respuestas posibles.

La regulación cognitiva de la escritura

Uno de los desarrollos más interesantes actualmente en curso es el expuesto por Allal (2000). La autora investigó los procesos de regulación metacognitiva de la escritura en el salón de clases, lo que Brown llama “regulación cognitiva”.

El uso estratégico de la metacognición estaría significativamente relacionado con la experticia en la lectura y en la escritura (Cox, 1994). No obstante, este nexo no se da en forma espontánea sino que requiere bases cimentadas en la capacidad del individuo de darle a sus estrategias un sentido. Para Allal, la regulación cognitiva de la escritura requiere el uso de conocimiento metalingüístico (conocimiento acerca del lenguaje) de manera explícita o implícita. El uso de este conocimiento ayuda mejorar el desempeño en la tarea de escritura. Para esta autora la actividad metalingüística es central a la experticia en escritura, pero permanece como un subdominio de la metacognición. Afirma, además que la regulación de la escritura se ve afectada por varios aspectos del “setting”: el diseño de la tarea, los materiales, los procedimientos de evaluación, las expectativas del profesor, etc.

En un interesante estudio se examinaron las transformaciones sufridas por los textos (desde los apuntes iniciales hasta el borrador) escritos por niñas de alto y mediano rendimiento en la clase de francés, con el fin de explorar las diferencias individuales en sus estrategias de escritura. La metodología empleada fue la caracterización de los

productos escritos, infiriéndose de dicho análisis los procesos de composición. Se asume que las transformaciones del texto son producto del dominio de las habilidades metalingüísticas.

Como resultado ambos grupos mostraron preponderancia en las transformaciones opcionales⁷ respecto a transformaciones convencionales; éstas afectaban a todos los ámbitos del lenguaje (palabras, oraciones, etc.) y utilizaron cuatro medios distintos de transformación. En cuanto a las diferencias, los sujetos de mejor rendimiento en francés llevaron a cabo un número mayor de transformaciones opcionales, mostraron más preocupación por la organización del texto y usaron medios más complejos para llevar a cabo las transformaciones. Al parecer la pericia en el área se relaciona con una mayor habilidad de control previo, concurrente y posterior a la tarea, debido al fenómeno de la automatización de estas habilidades básicas.

⁷ Transformación no requerida por los usos acostumbrados del lenguaje.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA METODOLOGÍA: ANÁLISIS DE PROTOCOLOS VERBALES

En la presente investigación se ha hecho uso de un método cualitativo de recolección de datos conocido como “Análisis de Protocolos Verbales”. Su aplicación supone una claridad conceptual mayor a la requerida por otros métodos, debido a que no es un procedimiento formalmente estructurado y exige poner de manifiesto los supuestos que guían la investigación. Por esto, quien hace uso de protocolos verbales debe ejecutar una serie de acciones que cobran sentido sólo a la luz de una teoría general. Por todas estas razones hemos decidido explicar brevemente la teoría que subyace a la metodología empleada con el fin de dar al lector las herramientas necesarias para entender los procedimientos de recolección de datos y las opciones que hemos tomado en el presente estudio.

Definición

Para definir el Análisis de Protocolos Verbales es necesario entender qué es un protocolo verbal. Ericsson y Simon (1985b) dicen respecto de ellos lo siguiente: “Los términos ‘reportes verbales’ o ‘protocolos verbales’ son usados casi intercambiamente para referirse a las verbalizaciones de sujetos humanos de sus pensamientos y conductas sucesivas mientras realizan una tarea cognitiva.”

El Análisis de Protocolos Verbales, como su nombre lo dice, consiste en analizar este material. Es un método empírico que puede usarse para reunir evidencia de los procesos mentales usados por un sistema para ejecutar una tarea. Por lo general, previo a su aplicación se entrena a los sujetos para verbalizar sus pensamientos mientras resuelven un problema, tomando su conducta verbal como los datos básicos de análisis. El primer paso consiste en obtener y luego transcribir el protocolo verbal. El siguiente es tomar ese protocolo y usarlo para inferir el espacio-problema del sujeto (por ej., inferir las reglas que se usan, así como varios estados de conocimiento que conciernen al problema). El tercer paso es crear un gráfico de conducta del problema, el cual refleja las transiciones de estado mientras que los sujetos buscan en el espacio-problema en su intento de resolverlo. Finalmente, se usa el gráfico de conducta del problema para crear una simulación en computador (usualmente términos de un sistema de producción) que resolverá el problema. Estos dos últimos pasos van dirigidos a la elaboración de un modelo de la conducta del sujeto, de modo que, comparando en detalle la simulación con el protocolo verbal, uno puede validar las asunciones que llevan a la creación del programa. A su vez, éste da una rica descripción de los pasos de procesamiento de un individuo, y las transiciones en el conocimiento durante el proceso de resolución del problema (Dawson, 1997).

Se podría creer en virtud del párrafo anterior, que el Análisis de Protocolos Verbales es una metodología que apunta exclusivamente a la Inteligencia Artificial (Brown, 1987), es decir, a la elaboración de programas de computador que emulen la conducta inteligente de los humanos para cumplir un objetivo. No obstante esto no es así, pues se emplea principalmente en la investigación psicológica de diversos procesos cognitivos, como la metacognición, la escritura, la lectura, resolución de problemas, etc.

Historia

En los primeros tiempos de la Psicología como ciencia, la introspección y el estudio de verbalizaciones fueron uno de los métodos de recolección de datos más ampliamente usados (Caron-Pargue y Fièvre, 1996).

Durante las décadas de los 40 y 50 el Conductismo pretendió abandonar el lenguaje mentalista y, por lo tanto, validaba como datos solamente las medidas objetivas de la conducta humana tales como la frecuencia, latencia y duración de ésta. Es por el auge de esta escuela que los protocolos verbales, como herramienta, fueron desterrados de la investigación (Caron-Pargue y Fièvre, 1996).

Años después, con la caída de los modelos Estímulo-Respuesta, se comenzó a buscar explicación en teorías que dieran cuenta de lo que ocurre en el proceso intermedio entre ambos fenómenos, es decir, el procesamiento “encubierto” de la información. Así, se puso énfasis en las metodologías que permiten acceder a los procesos mentales del sujeto. Las técnicas de recolección de información verbal para conocer los estados internos del sujeto (como la introspección o la entrevista) ganaron también nueva aceptación (Ericsson y Simon, 1985a).

Ya en 1926 Duncker (en Ericsson y Simon, 1985a) le pedía a los sujetos con los que investigaba que “pensaran en voz alta” (en inglés “think aloud”), es decir, que verbalizaran todo lo que pasaba por su mente. Sin embargo, dada la transitoriedad de las palabras en el tiempo, los investigadores no podían transcribir literalmente las verbalizaciones de los sujetos. Pero la aparición, hacia mediados del siglo XX, de los dispositivos de grabación magnetofónica hizo posible el registro fidedigno y duradero de sonidos. Es así como la tecnología ha permitido objetivizar los reportes verbales.

Una vez que se contaba ya con un procedimiento sistemático para recoger reportes verbales como datos fiables, se hizo necesaria una teoría acerca de éste, que permitiese predecir qué verbalizaciones arrojarían los sujetos bajo qué circunstancias y con qué grado de confiabilidad y validez (Brown, 1987), la cual fue desarrollada por Ericsson y Simon en su libro “Protocol Analysis: Verbal Reports as Data” (1985a). Y es en esta teoría que basa la metodología de la presente investigación.

Teoría de Ericsson y Simon sobre Análisis de Protocolos Verbales

1. Asunciones teóricas

Los protocolos verbales proveen una valiosa fuente de datos sobre la secuencia de eventos que ocurren mientras un sujeto resuelve una tarea cognitiva. Ericsson y Simon (1985a, 1985b) han propuesto una teoría sobre los informes verbales en la que se establecen las condiciones bajo las cuales pueden ser obtenidos de una forma viable y válida. Ésta se construyó gracias a los aportes del enfoque del procesamiento de la información, por lo cual tanto los protocolos verbales como los procesos de pensamiento que los generan puedan ser observados bajo el mismo marco teórico. Es decir, una teoría

que explique cuál es la relación entre la conducta verbal y otros tipos de conducta. Al aplicar la teoría del proceso de información a la generación de dichos protocolos, nos acercamos a entender qué información reportarán los sujetos en una tarea dada y cómo esta información puede ser codificada e interpretada objetivamente.

Los autores asumen que un proceso cognitivo es una secuencia de estados internos transformados por sucesivas operaciones sobre la información. Cada uno de estos estados puede ser descrito en términos de un pequeño número de estructuras de información que son atendidos o que están disponibles en la Memoria a Corto Plazo (MCP). Aunque también se puede acceder a la Memoria a Largo Plazo (MLP) o a los almacenes sensoriales la información siempre se obtiene a través de la MCP.

Bajo este marco teórico, el supuesto básico que subyace a la interpretación de protocolos verbales es que sólo la información que es atendida, como resultado de ser llevada a la MCP por el proceso cognitivo en curso, puede ser procesada posteriormente y verbalizada directamente. Ericsson & Simon (1985a) demostraron que las verbalizaciones pueden ser consideradas una traducción de la información disponible en la MCP a un código oral. Respecto del momento en que esta información es declarada, se puede distinguir entre (Brown, 1987):

- Verbalizaciones predictivas: acerca de posibles ejecuciones antes de la tarea.
- Verbalizaciones concurrentes: durante la ejecución en curso.
- Verbalizaciones retrospectivas: después de que la tarea ha pasado.

En las verbalizaciones predictivas se le pide a los sujetos que enuncien su conducta y rendimiento hipotéticos, adelantándose al desempeño en una tarea determinada.

En las verbalizaciones concurrentes, la instrucción básica que se debe dar a los sujetos es “pensar en voz alta” mientras están realizando una tarea. Con esta instrucción los sujetos verbalizan sus pensamientos como acuden a su conciencia, es decir cuando son recién atendidos.

En los reportes retrospectivos los sujetos verbalizan su secuencia de pensamientos después de terminar una tarea utilizando su MCP para extraer lo previamente atendido desde la MLP. Ericsson y Simon (1985a) afirman que los sujetos son capaces de recordar con precisión sus pensamientos de procesos cognitivos de duración relativamente corta, sólo si el reporte es generado inmediatamente después de que la tarea ha finalizado, de manera que la pérdida de memoria y la generalización que hace el sujeto sean mínimas. En estos últimos dos tipos de reporte, los sujetos están instruidos para verbalizar sus pensamientos sin tratar de explicarlos, analizarlos o interpretarlos.

Los reportes verbales concurrentes pueden tener un efecto neutral, positivo o negativo dependiendo de la función del reporte en la ejecución de la tarea. Por ejemplo, si se le pide al sujeto que reporte información que ya estaba disponible, el efecto será neutral. Así, en general, las instrucciones de los “think aloud” no interfieren con los procesos de pensamiento. Si éstos están codificados de forma verbal, podrán ser vocalizados directamente. Si en cambio, están codificados de forma no-verbal (por ejemplo, tareas con alto componente de percepción visual), deben ser recodificados verbalmente antes de poder reportarlos en voz alta, lo que puede enlentecer un poco el proceso.

Ahora bien, la relación entre resolver un problema y pensar en voz alta a veces puede ayudar al desempeño del sujeto, por ejemplo si el tipo de verbalización que se

requiere es una declaración de una regla o la razón de una acción. Por ejemplo, hacer que el sujeto explicita la regla que está empleando en un momento dado ayuda al proceso de aprendizaje o de resolución del problema, así como a la transferencia de la regla (Brown, 1987).

La interferencia de la verbalización con el aprendizaje o con la resolución de problemas aparece cuando el requerimiento de la vocalización compite por capacidad de procesamiento central con las cogniciones que deben ser reportadas. En los protocolos concurrentes es común que la verbalización se detenga cuando la tarea se vuelve difícil y que se retome cuando la carga cognitiva es aliviada. Otra razón por la cual puede ser complicado verbalizar lo que uno está haciendo es que la información que se pide no sea directamente accesible para la conciencia, por ejemplo, cuando lo que uno está haciendo son sólo acciones. Para los expertos es difícil verbalizar los pasos de sus acciones y esto puede deberse en parte al hecho de que al automatizarse éstas se hacen cada vez menos accesibles a la conciencia (Brown, 1987).

Así, en base a la existencia o no de una recodificación de la información, Ericsson y Simon (1985a) distinguen tres niveles en los cuales los sujetos pueden verbalizar sus procesos y contenidos de pensamiento.

En el Nivel 1 la verbalización es sólo la vocalización de articulaciones encubiertas o codificaciones orales. En este nivel no hay procesos intermedios y el sujeto no necesita invertir esfuerzo especial para comunicar sus pensamientos. En pocas palabras, en este nivel se encuentran todas las verbalizaciones en las que el sujeto enuncia información que ya estaba codificada verbalmente, por ejemplo, al recitar un poema.

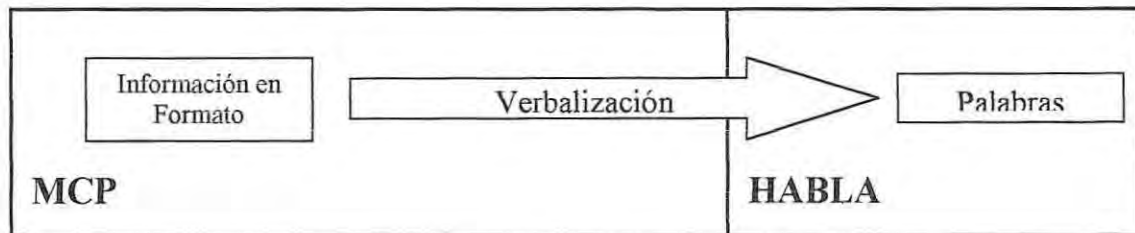
En el Nivel 2 la verbalización involucra la descripción de contenido de pensamiento. Esta verbalización no entrega nueva información al foco de atención del individuo, sino que sólo etiqueta la información que es mantenida como representación interna o en un código distinto del lenguaje hablado. Es decir, en este nivel el sujeto debe traducir información no-verbal a un código verbal (por ejemplo, al definir un olor presente en el ambiente; el sujeto debe detenerse para encontrar la palabra adecuada que lo describa).

En el Nivel 3 los individuos explican sus procesos y contenidos de pensamiento. Una explicación o hipótesis acerca de los motivos de un pensamiento no es simplemente una recodificación de la información de la MCP, sino que requiere vincular la información a otros pensamientos atendidos previamente. En resumen, en el nivel 3 se recupera información de la MLP, se lleva a la MCP, se relaciona con la información presente en esta última y entonces se traduce a un código verbal. Por ejemplo, si un sujeto ha numerado las hojas en las que escribía y se le pregunta por qué lo hizo, debe atender a las hojas numeradas, lo cual ubica en su MCP; a continuación debe recuperar la información episódica de la numeración de hojas desde la MLP (es decir, debe recordar el momento en que numeró las hojas) y utilizarla para complementar el contenido de la MCP, para luego traducir el recuerdo a un código verbal. Lo anterior se explica en la figura 12.

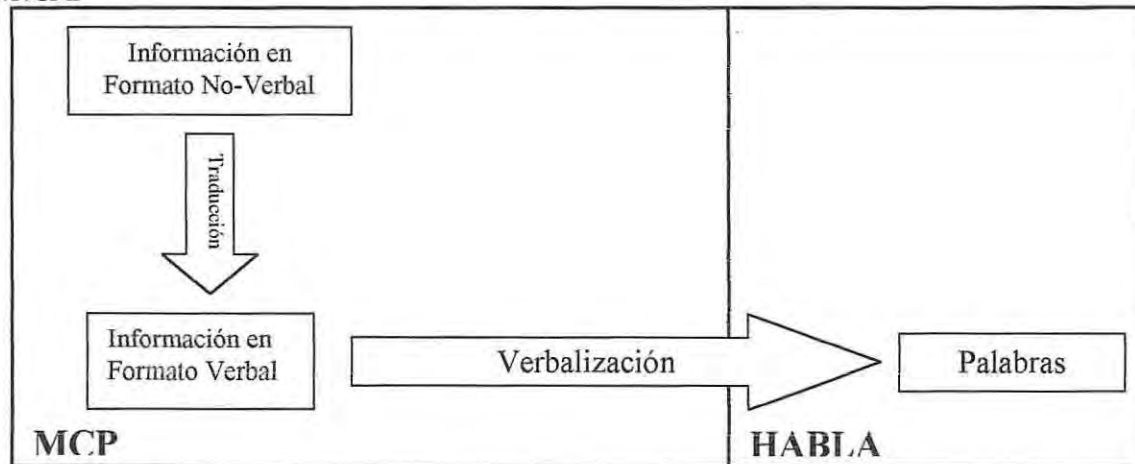
Ericsson y Simon concluyeron que los niveles 1 y 2 de verbalización no cambian el curso o la estructura de los procesos de pensamiento; la verbalización sólo los retarda. Sin embargo, en la verbalización de tercer nivel, es posible que los sujetos presten atención a procesos que comúnmente no atienden, y esto pueden generar disrupción.

Figura N° 12: Esquema de los Niveles de Verbalización

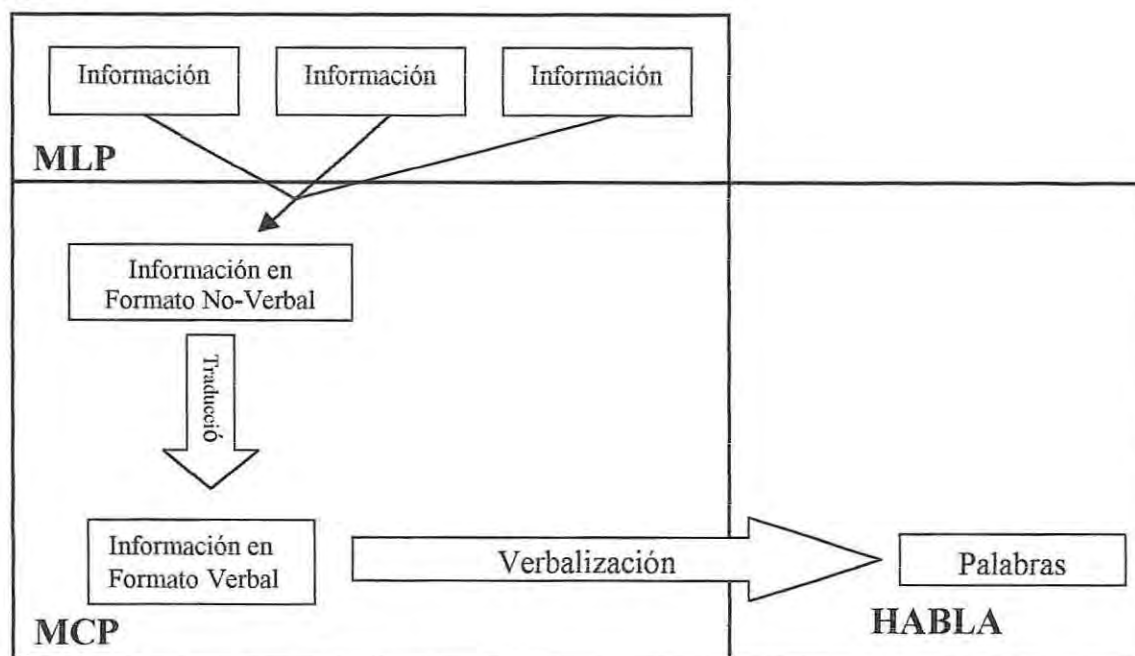
Nivel 1



Nivel 2



Nivel 3



Adaptado de Ericsson y Simon (1985)

Por otra parte, se han reservado los reportes concurrentes a los adolescentes y adultos porque se considera que sólo éstos, y no los niños, tienen la capacidad de acceder a sus procesos mentales y relatarlos simultáneamente durante la ejecución de una tarea cognitiva (Brown, 1987).

Procedimiento de análisis de protocolos verbales

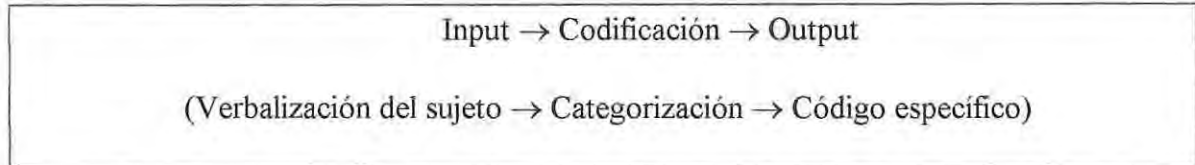
Transcripción y segmentación

Según Ericsson y Simon (1985a), el proceso comienza con la grabación del discurso. El siguiente paso es el “preprocesamiento”, la selección de lo esencial que se requiere al transcribir lo registrado. Este paso no debe descansar en asunciones teóricas controvertidas pues el texto debe poder ser usado por investigadores con diferentes teorías.

A continuación los trozos preprocesados son segmentados. Esto puede llevarse a cabo declaración-por-declaración o por episodios. En la primera de estas modalidades, cada segmento se corresponde con una declaración. En la segunda, un episodio se caracteriza por un conjunto de propiedades comunes que se relacionan con reglas y representaciones específicas. Así, los límites de los episodios marcan reorganizaciones -ya sean locales o globales- en la representación que hace el sujeto del problema. Los límites de los episodios comúnmente están definidos por criterios conductuales, los cuales corresponden a imprevistos en el proceso de resolución de problemas: largas pausas, movidas hacia atrás, movidas ilegales, etc. (Johnson, 1985; Richard 1982; Richard et al. 1993 en Caron-Pargue y Fièvre, 1996). Según Ericsson y Simon (1985a) este es un paso que normalmente se puede llevar a cabo con poca dificultad y gran confiabilidad.

Codificación

Después de que se divide un protocolo en segmentos se deben generar una o más codificaciones para cada uno de ellos. Brevemente, podemos describir el proceso de codificación como sigue:



El input, dado explícitamente, corresponde a una o más unidades de la transcripción. Estas unidades pueden ser palabras individuales, secuencias de palabras separadas por pausas, frases, oraciones o incluso protocolos completos.

El output debe pertenecer a un conjunto de codificaciones alternativas definido y explicado a priori, pues la definición de las categorías debería ser clara y explícita. Las decisiones de codificación se basan en algún cuerpo específico de conocimientos y procedimientos del codificador, ya sea éste humano o mecánico (como un programa de computador). Este último tipo de codificador es el ideal, pero es utilizable sólo en problemas bien definidos, pues la capacidad semántica de este tipo de dispositivos es limitada y depende directamente de la estructura que se le pueda entregar. En pocas palabras, un computador no podría codificar un discurso muy complejo en categorías que no se puedan representar como reglas explícitas.

Para que una codificación sea confiable se deben elaborar, previamente, categorías de codificación (vocabulario estándar) en base a un análisis de los objetos implicados en la tarea y de los operadores que ejecuta el sujeto para manipularlos.

La utilidad de estas categorías de codificación es facilitar la evaluación de la confiabilidad de la codificación, asegurándose de que los diferentes investigadores codifiquen la misma información de cada protocolo. Además, gran parte de la información contextual acerca de la tarea puede ser incorporada a las categorías de codificación. Sólo se necesita que el codificador elija entre las categorías ya definidas y no que identifique nuevamente las estructuras que el sujeto está utilizando.

Hay dos grandes formas de analizar los protocolos verbales:

- Mediante la utilización de categorías pre-establecidas (pre-acordadas entre sujeto y experimentador). Este método no requiere del análisis de significado. En este caso el experimentador le pide explícitamente al sujeto que se refiera al ambiente de la tarea con términos definidos, lo que elimina la ambigüedad y la necesidad de interpretar sus verbalizaciones.
- Mediante el análisis del significado (los conceptos se aplican a la codificación durante su ejecución y no se establecen antes de la realización de la tarea). Este método requiere análisis de significado y si bien es cierto es más ambiguo, en el caso de la resolución de problemas mal definidos es más viable de realizar, puesto que tomar acuerdos previos requeriría de un número infinito de vocabulario o que el sujeto conozca a la perfección el modelo teórico que se está empleando.

La codificación puede realizarse de dos maneras diferentes: declaración-por-declaración o por agrupación. La primera, en la cual todas las declaraciones se codifican, tiene sus ventajas: retiene casi todo el contenido semántico del protocolo y las idiosincrasias de la conducta individual. La segunda implica hacer una codificación paralela del protocolo en otro nivel. Por ejemplo:

- Agrupación por Procesos: Algunas veces segmentos consecutivos del protocolo se refieren a la ejecución de un único gran proceso por parte del sujeto, y a todo este conjunto se le puede dar una codificación única. Es decir, se codifica el proceso y no los pasos.
- Agrupación por Pasos de Solución: Consiste básicamente en traducir cada “pensamiento” a una ecuación o algún sistema de notación numérica para poder comparar las cavilaciones de diversos sujetos objetivamente.
- Agrupación por episodios: Al resolver un problema muchas personas se plantean una serie de submetas a conseguir. Se puede codificar cada una de las verbalizaciones que están referidas a lograr esas submetas o episodios. Un episodio se distingue de otro por la redistribución de recursos atencionales que el sujeto efectúa en la resolución de un problema.

En general, se codifica cada segmento sólo con la información que contiene. Si incluye una referencia deíctica, ésta se chequea para eliminar la ambigüedad, pero lo ideal es mantener el rango de contexto (la alusión al resto de los segmentos) lo más estrecho posible. El contexto, de todos modos, es una herramienta muy útil para interpretar las verbalizaciones del sujeto. Por ejemplo, cuando éste refiere “Esto lo hice igual que antes”, sólo se entiende esta mención si se pone atención a las acciones previas del sujeto en el protocolo. Ahora bien, se debe definir hasta qué punto se tomará en cuenta el contexto en la codificación, pues a mayor compromiso de éste menor independencia de cada segmento, lo cual redundaría en que si un segmento se pierde, o no se toma en cuenta, puede que los demás pierdan significado. El contexto permite no sólo

codificar cada declaración, sino además identificar de qué tipo es (una meta, un proceso, una condición, etc.).

Finalmente, en el caso de la producción de verbalizaciones, sólo las pausas muy largas necesitan ser codificadas, dado que indican períodos en los que el sujeto no está obedeciendo a las instrucciones de verbalizar.

Confiabilidad de Codificación

La confiabilidad y validez de un protocolo dependen de la forma en que éste es interpretado y de los sesgos que ello implica. En términos estadísticos significa que el acuerdo inter-codificadores sea mejor que el azar y, también, que las diferencias entre éstos no sean sistemáticas.

Según Ericsson y Simon (1985a) dos tipos de sesgo son de interés y preocupación particulares:

1. El que resulta de que los codificadores tengan conocimiento previo de las hipótesis que se ponen a prueba. Para subsanarlo los codificadores deber ser ingenuos respecto del diseño experimental y las hipótesis del estudio, pues el consenso inter-codificadores no demuestra la validez de la codificación, sino su confiabilidad.
2. El que resulta de que los codificadores asuman que los sujetos piensan como ellos. En general esta asunción es útil y necesaria para entender los procesos de pensamiento de otras personas, pero sólo hasta cierto punto (por ej., una asunción básica: que el codificador piense que el sujeto tiene más o menos su mismo conocimiento del castellano). Se vuelve problemática cuando el codificador se enfrenta a una declaración ambigua o esquemática pues en este caso se puede atribuir al sujeto la acción o el pensamiento que él cree que es el más razonable bajo las circunstancias

dadas. De hecho, codificadores que comparten un “background” que difiere del que posee el sujeto pueden hacer las mismas interpretaciones erróneas.

Una de las fuentes para lograr la confiabilidad es la independencia de los juicios de codificación. Se debe reducir la dependencia entre codificaciones de diferentes segmentos de manera que no se pierdan “grados de libertad” en los datos. El problema proviene del hecho de que los seres humanos recuerdan las codificaciones previas de otros segmentos, pues tradicionalmente éstos se codifican en el orden en que fueron verbalizados y, generalmente, los sujetos van desarrollando ideas progresivamente a lo largo del protocolo, por lo que se encuentran evidencias interdependientes de una misma hipótesis (por ej.: “estoy pensando lo mismo que hace un rato”).

Otra fuente es el contexto, el cual puede ser el vocabulario del sujeto, su meta o diversos otros datos, todos los cuales pueden ser extraídos de un cuidadoso análisis de la tarea. No obstante, hay que tener cuidado, porque si bien el uso del contexto tiene el potencial de mejorar la codificación de protocolos verbales resolviendo ambigüedades, también puede sesgarla al confiar mucho en las expectativas previas (por ej.: qué es lo que el sujeto debería decir en tal situación). Es por esto que la codificación confiable encuentra un punto medio entre estos dos extremos.

2. Críticas a los protocolos verbales

Una de las críticas principales que se le hace a esta metodología es que hacer verbalizaciones concurrentes con un proceso cognitivo o hacer un reporte retrospectivo de ellos, altera la ejecución de la tarea y, por lo tanto, los procesos cognitivos estudiados. Esta crítica puede ser referida como el argumento del “efecto de verbalización” (Janssen,

Van Waes y Van den Bergh, 1996). Una segunda crítica, llamada el argumento de la “incompletitud”, es que el sujeto puede fallar al verbalizar una parte considerable de la información que pasa a través de su memoria, o la que usa en la tarea que está ejecutando. Y una tercera crítica, el “argumento del epifenomenalismo” o “de la irrelevancia”, es que las verbalizaciones pueden reportar una actividad que ocurre paralela e independientemente del proceso de pensamiento real, y de ahí que provea información no confiable acerca de este último (Ericsson y Simon, 1985a).

Los informes verbales tienen otras fuentes de invalidez, aparte de las ya nombradas. Concretamente, cuando a un sujeto se le hace una pregunta general, como por ejemplo: “¿Qué hace Ud. para estudiar un texto de historia?”, puede generar la respuesta de muchas maneras, y la forma en que ésta se genera afecta a su validez. Así, un estudiante puede intentar averiguar cuál es la respuesta que el experimentador quiere y dársela, aunque no tenga nada que ver con lo que realmente hace. Otro estudiante puede intentar recordar dos o tres casos en que haya estudiado historia en el pasado y hacer una generalización. Si su memoria no es muy buena o la muestra de las ocasiones en que esto sucedió está algo sesgada, el informe no será válido (Gagné, 1991).

En otras ocasiones, la información que es verbalizada por los sujetos resulta inconsistente con la conducta que ejecutan. En pocas palabras, la persona dice hacer algo que claramente no está haciendo, y si se le piden justificaciones de su declaración probablemente las especulará o inferirá en base a lo que recuerda. Pero no es necesario confiar ciegamente en lo que dice el individuo; el vocabulario de codificación extraído del análisis de la tarea permite estar atento a esta distorsión.

Por otra parte, lo que las personas digan acerca de sus procesos cognitivos no necesariamente es acertado; puede ser que, al no tener acceso directo a ellos, verbalicen lo que creen que ocurre en sus cabezas. Por ejemplo, si un sujeto dice “En este momento estoy utilizando una estrategia para verificar que estoy reteniendo todos los elementos que debo memorizar”, puede ser que efectivamente esté empleando esa estrategia, pero también puede ser que ésta ni siquiera exista (Hacker, 2001).

Para Ericsson y Simon (1985a), las críticas que se le hacen a la fiabilidad de los reportes verbales como herramientas de investigación en psicología no son un impedimento para emplearlos. Obviamente los reportes verbales como evidencia de estados mentales están sujetos a la posibilidad de ser falsos, y por ello no se considera el reporte “X” como evidencia de que “X” exista en la mente del individuo, sino como evidencia de que éste fue capaz de decir “X”. A mayor cantidad de sujetos que dicen lo mismo, menor cantidad de confianza se necesita poner en sus reportes (porque sería muy improbable que todos mintieran o se equivocaran de la misma forma).

Cuando un sujeto declara tener un conocimiento determinado y lo verbaliza, se puede concluir que efectivamente posee tal conocimiento, pero cuando declara no conocerlo, no se puede concluir que realmente no lo posea (puede tener el conocimiento sin darse cuenta). Con todo, la información externalizada en las respuestas verbales a menudo le da al experimentador datos que eliminan la necesidad de confiar en el sujeto.

Procesos de escritura, Metacognición y Análisis de Protocolos Verbales

Los protocolos concurrentes han sido una de las principales fuentes de información en el estudio de los procesos cognitivos de escritores durante dos décadas.

Investigadores como Flower y Hayes han demostrado que es posible obtener una comprensión bastante directa de dichos procesos cognitivos por medio de esta metodología, conocimiento que es usado profusamente en la instrucción de la escritura. (Janssen, Van Waes y Van den Bergh, 1996).

Sobre la base de la teoría de Ericsson y Simon muchos investigadores han declarado que la verbalización concurrente durante la escritura no influiría en la escritura y sus procesos cognitivos involucrados. Cuando las instrucciones a los escritores son bien dadas, las verbalizaciones pueden ser de nivel 1 ó 2, porque éstos reportan actividades que requieren poca traducción a un código oral. Si escribir requiere sólo verbalizaciones nivel 1 ó 2, no se debe esperar ninguna disrupción del proceso. Si bien en la teoría de Ericsson y Simon la escritura no ocupa un rol protagónico, las extrapolaciones de diversos autores hacen que la teoría tenga aplicación directa en la investigación sobre procesos de composición escrita (Janssen, Van Waes y Van den Bergh, 1996).

Por otra parte, los pensamientos metacognitivos, al ser conscientes y deliberados, no sólo son potencialmente controlables por la persona que los experimenta, sino que además son potencialmente reportables y por lo tanto le son accesibles al investigador (Hacker, 2001). Por lo anterior es que la principal fuente de evidencias sobre las habilidades metacognitivas de una persona son los reportes verbales que ella proporciona al hablar en voz alta durante una determinada tarea (González, 1995).

Los investigadores recomiendan a la hora de evaluar la metacognición con este método (Mayor, Suengas y González Marqués, 1993):

- Cuidar que la población medida sea idónea, evitándose niños de corta edad o personas vulnerables a las dificultades de comprensión.

- Que el intervalo entre la tarea y el informe verbal sea lo más breve posible.
- Hacer verbalizaciones neutras que no indiquen al sujeto datos que el experimentador busca. A esto se agrega la recomendación de hacer entrevistas de preguntas abiertas, al menos en principio.
- Grabar en video las ejecuciones de los sujetos con el fin de evitar los recuerdos sesgados.
- Preguntar por descripciones de estrategias y no por razones de ellas.

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Tipo de investigación

La presente investigación es de carácter básico, ya que pretende, en primer lugar, ser un aporte al cuerpo de conocimientos en los cuales se fundamenta, es decir, tanto a la teoría metacognitiva como a la teoría de la composición de textos escritos. De manera secundaria, los resultados de este estudio pueden servir como fundamento a programas de intervención o a decisiones respecto de poblaciones y problemas relacionados con la presente investigación.

Por otra parte también puede considerarse como un estudio exploratorio-descriptivo por cuanto, a decir de Hernández, Fernández y Baptista (1991), “mide o evalúa diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos, a investigar”. Es decir busca caracterizar las propiedades de personas, grupos, comunidades, etc. En este tipo de estudios se selecciona una serie de variables y se mide

cada una de ellas independientemente, para así, describir lo que se investiga. La actual investigación es descriptiva porque busca caracterizar a dos grupos de sujetos -escritores hábiles y no hábiles- desde el punto de vista de los elementos metacognitivos presentes en el curso de sus procesos de composición de textos.

Diseño de investigación

Las investigaciones no experimentales son aquellas que se realizan sin manipular deliberadamente las variables. Lo que hace este tipo de investigaciones es observarlas y analizarlas tal y como éstas se desarrollan en su ambiente natural, es decir no se construye una situación particular donde observar las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). Nuestra investigación es no experimental por cuanto no se manipulan las variables involucradas (a saber: nivel de habilidad del escritor, metacognición), siendo observadas en el proceso natural de los escritores.

El diseño de investigación es, además, transeccional o transversal, un subtipo de los estudios no experimentales que se caracteriza por recolectar datos en un sólo momento, es decir, un tiempo único. El diseño transeccional se centra en analizar cuál es el estado de una variable en un punto temporal específico al realizar una medición única (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). El presente estudio se ajusta a la definición antes expuesta por cuanto está diseñado para medir en un momento único el desempeño metacognitivo de un grupo de sujetos, sin contemplar otras instancias.

Además, la modalidad del diseño de la investigación transeccional es descriptiva, un subtipo de este diseño metodológico, según la opinión de Hernández, Fernández y Baptista (1991). En los diseños transeccionales descriptivo el objetivo es indagar la

incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables. Las investigaciones con este diseño presentan un panorama del estado de una variable en un momento dado. Este diseño de investigación es transeccional descriptivo porque mide en un único evento dos variables: “habilidad de escritura” y “metacognición”, en determinados sujetos.

Finalmente podemos decir que nuestro estudio busca relacionar las dos variables recién citadas, ya que en el análisis de los datos se tratará de saber si existe algún tipo de vínculo entre los escritores hábiles o los no hábiles con la variable metacognitiva.

DEFINICIÓN DE VARIABLES

Variables en estudio

Dos tipos de variables están implicadas en el actual estudio. La primera, que será medida cualitativamente a través del juicio de expertos, es la “Habilidad en Escritura”, la cual consideraremos dicotómica, manifestando sólo dos valores: escritores hábiles y escritores no hábiles. La segunda es “Metacognición”, la cual también es dicotómica (puede estar presente o ausente) y está compuesta por tres dimensiones: estrategia metacognitiva, experiencia metacognitiva y conocimiento metacognitivo. De estas dimensiones las estrategias y el conocimiento tienen, a su vez, subtipos. Las estrategias metacognitivas pueden ser: de planeación, de monitoreo y de evaluación. El conocimiento metacognitivo, también tiene tres subtipos dependiendo del objeto al que esté referido: el sujeto, la tarea o la estrategia. La metacognición como variable en esta investigación será medida de modo cualitativo a través del análisis de protocolos verbales. Lo expuesto se resume en la figura 13.

Figura N° 13: Resumen de las Variables del Estudio

Variable	Dimensiones		Tipo de variable	Valores posibles	Tipo de medición	Instrumento de medición
Habilidad en escritura	---		Dicotómica	Escritores hábiles Escritores no hábiles	Cualitativa	Juicio de expertos
Metacognición	Estrategias metacognitivas	de planeación	Dicotómica	Presente	Cualitativa	Análisis de protocolos verbales
		de monitoreo				
		de evaluación				
	Experiencias metacognitivas	Ausente				
Conocimiento metacognitivo	de sujeto					
	De tarea de estrategia					

Definiciones conceptuales

1. Habilidad en escritura

Grado en que se es capaz de escribir un texto ajustando sus propiedades (Cassany, Luna y Sanz, 1994) al objetivo de una situación comunicativa.

2. Metacognición

Conocimiento de uno sobre sus propios procesos y productos cognoscitivos o de cualquier cosa relacionada con ellos. Se refiere entre otras cosas, al monitoreo activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos, usualmente en el servicio de alguna meta u objetivo concreto (Flavell, 1976).

2.1. Estrategia metacognitiva

Acción oportuna que ayuda conseguir un objetivo cognitivo, para lo cual da información sobre la actividad cognitiva y el progreso que se ha logrado en ella. Se

recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo (Flavell, 1985).

2.1.1. Estrategia metacognitiva de Planeación

Proceso que se manifiesta antes de la resolución de una tarea y que consiste en anticipar las actividades, los posibles resultados o probables estrategias a usar (Brown, 1987).

2.1.2. Estrategia metacognitiva de Monitoreo

Proceso que se ejecuta durante la realización de una tarea para verificar, rectificar y revisar una estrategia cognitiva empleada (Brown, 1987).

2.1.3. Estrategia metacognitiva de Evaluación

Proceso realizado justo al final de la tarea y que consiste en evaluar la eficacia de una estrategia empleada (Brown, 1987).

2.2. Conocimiento metacognitivo

Información procedural y declarativa que es llamada desde la memoria para guiar la actividad cognitiva. Lo que hace al saber metacognitivo diferente de otros conocimientos, no es su naturaleza sino el objeto que lo ocupa; es un tipo de conocimiento referido a una esfera específica del saber: los procesos cognoscitivos (Flavell, 1979).

2.2.1. Conocimiento metacognitivo del sujeto

Conocimiento sobre la cognición de los seres humanos (Flavell, 1993).

2.2.2. Conocimiento metacognitivo de la tarea

Ideas que un individuo tiene de cuál será la influencia que tendrá la naturaleza de una tarea sobre su realización. Puede estar relacionada con el tipo de información que

uno encuentra o, más específicamente, con el tipo de demandas que exige una tarea cognitiva (Flavell, 1993).

2.2.3. *Conocimiento metacognitivo de las estrategias*

Conocimiento del valor diferencial que poseen estrategias -cognitivas y metacognitivas- para cumplir con un objetivo propuesto (Flavell, 1985).

2.3. Experiencia metacognitiva

Conjunto de reacciones o reflexiones relativamente espontáneas que ocurren antes, durante y después del proceso cognoscitivo. Versan acerca de cómo variables de sujeto, tarea y estrategia afectan el curso y normal funcionamiento de la cognición (Flavell, 1993; Garner, 1988)

Definiciones operacionales

1. Habilidad en escritura

Juicio unánime de tres expertos acerca del ajuste de las propiedades de un texto (Cassany, Luna y Sáenz, 1994) al objetivo de una situación comunicativa, a través del examen de un producto escrito que responde a la tarea Seventeen adaptada.

2. Metacognición

- Estrategia metacognitiva: Acuerdo unánime entre tres jueces respecto de que la verbalización de un sujeto al escribir refleja acciones de control sobre una estrategia cognitiva.
- Conocimiento metacognitivo: Acuerdo unánime entre tres jueces respecto de que la verbalización de un sujeto al escribir refleja conocimiento sobre los procesos cognitivos.

- Experiencia metacognitiva: Acuerdo unánime entre tres jueces respecto de que la verbalización de un sujeto al escribir refleja un darse cuenta de la presencia y las características de los procesos cognitivos.

UNIVERSO Y MUESTRA

1. Universo: Alumnos universitarios de cuatro carreras humanistas de la Universidad de Valparaíso, a saber: Filosofía, Historia, Derecho y Trabajo Social.
2. Composición de la Muestra: 20 alumnos de las cuatro carreras antes mencionadas.
3. Unidad de Análisis La Unidad de Análisis corresponde a cada alumno de una de las cuatro carreras de la Universidad de Valparaíso, independiente del grupo al que pertenezca, a cada uno de los cuales se le pidió que escribiese un texto pensando en voz alta para evaluar su desempeño metacognitivo.
4. Muestreo de grupo: La muestra fue dividida en 2 grupos de 10 personas cada uno, divididos según su habilidad en escritura.
5. Descripción de la muestra:
 - Grupo de escritores hábiles: El grupo de escritores hábiles estuvo compuesto por 1 alumno de Historia, 4 alumnos de Trabajo Social y 5 de Derecho. Cuatro de ellos fueron varones y seis fueron mujeres. La edad de los alumnos osciló entre 18 y 32 años. Nueve de ellos se ubicó entre los 10 primeros seleccionados por de los jueces; uno solamente estuvo entre el número 11 y el 15.
 - Grupo de escritores no hábiles: El grupo de escritores no hábiles estuvo compuesto por 4 alumnos de Historia, 7 alumnos de Trabajo Social, 2 de Filosofía, 7 de Derecho. Cinco fueron varones y cinco mujeres. La edad osciló entre 19 y 27 años. Seis de

ellos estaba entre los 10 últimos; uno se ubicó entre el puesto 106 y el 102 y tres entre el número de orden 101 y 97.

Tabla N° 1: Composición de la Muestra

Nombre	Habilidad en escritura	Carrera	Edad	Orden de selección ⁹
Solange	Hábil	Trabajo Social	28	10 primeros
Andrea E.	Hábil	Trabajo Social	20	10 primeros
Julio	Hábil	Derecho	32	10 primeros
Sandra	Hábil	Trabajo Social	29	10 primeros
Macarena	Hábil	Trabajo Social	18	10 primeros
Daniel	Hábil	Derecho	22	10 primeros
Pedro	Hábil	Derecho	21	10 primeros
Romina	Hábil	Historia	18	Entre el 11° y el 15°
Isabel	Hábil	Derecho	24	10 primeros
Sebastián	Hábil	Derecho	25	10 primeros
Ana María	No hábil	Historia	24	10 últimos
Leonardo	No hábil	Historia	21	10 últimos
Felipe	No hábil	Filosofía	19	10 últimos
Pamela	No hábil	Trabajo Social	22	10 últimos
Adriana	No hábil	Trabajo Social	19	Entre el 101° y el 97°
Daniela	No hábil	Historia	21	Entre el 101° y el 97°
José	No hábil	Derecho	27	10 últimos
Andrea M.	No hábil	Trabajo Social	23	Entre el 101° y el 97°
Eduardo	No hábil	Derecho	22	Entre el 106° y el 102°
Gianni	No hábil	Filosofía	23	10 últimos

PROCEDIMIENTO

Conformación de la muestra

Para el muestreo se contemplaron dos etapas: en la primera se formó un grupo de 120 voluntarios entre alumnos universitarios de ambos sexos, de las carreras de Filosofía, Historia, Derecho y Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso. En la segunda se identificó a 10 sujetos que fuesen escritores hábiles y 10 que fuesen no hábiles, para

⁹ Entre una lista de 116 sujetos.

constituir la muestra final con la que se trabajó. Así, la muestra estuvo constituida por dos grupos diferenciados por habilidad de escritura.

La primera etapa del muestreo fue no probabilística, de selección de voluntarios y no proporcional (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). Se le pidió a los sujetos abiertamente su colaboración para participar en la investigación, manteniéndose en reserva los objetivos y la metodología de ésta (en caso de ser necesario se presentaron objetivos que encubrieron los reales). Esto último se hizo para no sesgar a los sujetos, dado que quienes no redactan muy bien podrían haber sido reticentes a ser evaluados en esa área. Esta etapa concluyó cuando se reclutaron 120 voluntarios. Se escogieron sujetos universitarios ya que los protocolos verbales son más adecuados para jóvenes y adultos que para niños. Además, escogimos investigar sujetos de edad similar para las personas estuviesen en etapas del desarrollo cognitivo iguales o muy próximas.

La segunda etapa del muestreo fue no probabilística intencional y no proporcional, puesto que para determinar qué sujetos eran hábiles en escritura y qué sujetos no lo eran, se necesitó un criterio objetivo para evaluar la calidad del producto escrito (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Cooper y Odell, 1977), dejando de lado el proceso de composición en sí. Para esto se recurrió a un sistema de juicio de expertos, que fuese objetivo e imparcial. Decidimos que para esto sería conveniente que los voluntarios realizaran una tarea de escritura y, en base al juicio sobre ésta, realizar la subsecuente identificación de los sujetos. Con este fin, elegimos la “Tarea Seventeen” (“Tarea Diecisiete”), utilizada por Flower y Hayes (citado por Bruer, 1995). En ésta se le pide a los sujetos que describan, a través de un texto escrito, lo que realizan en su vida diaria

para una revista de actualidad dirigida a un público compuesto por mujeres entre 13 y 14 años de edad.

Sin embargo, esta tarea presenta ciertas características que a nuestro entender son inconveniencias metodológicas. En primer lugar posee demasiada libertad, y con ello se corre el riesgo de que algunos sujetos tengan más actividades en su agenda diaria, con lo cual tendrían más material acerca del cual escribir, mientras que otros podrían tener una rutina mas pobre. Esta situación introduce una variable interviniente que es deseable eliminar, y para hacerlo optamos por entregarles el contenido a redactar.

Por otro lado, existe el extendido prejuicio, entre los estudiantes universitarios, de que las niñas entre los 13 y los 14 años de edad poseen una visión simplista del mundo y que, por lo tanto, son incapaces de entender (o por lo menos de beneficiarse de) un texto muy elaborado. Es, por lo tanto, posible que los sujetos escriban un texto displicentemente, ya sea por menosprecio o por un prejuicio inadvertido, que no cumpla los requisitos para dar pie a la clasificación que queremos llevar a cabo.

De este modo, se utilizó una modificación de la Tarea Seventeen, la cual consistió en pedirle a los voluntarios que redactasen un texto en el cual describiesen, a su entender, en qué consiste su carrera, a través a un folleto publicitario para un público de estudiantes de cuarto medio. Antes de realizar la tarea se efectuó una prueba piloto con 10 personas, la cual mostró que la frase “folleto publicitario” inducía a errores, por cuanto las personas tendían a incluir elementos visuales (como logotipos y mapas).

Una vez realizadas las correcciones se aplicó la prueba. Para estandarizar las condiciones entre todos los individuos:

a) Se les pidió que llenaran una colilla con datos personales para identificarlos.

- b) Se les dio una (1) hoja tamaño oficio con líneas: Con lo cual se pretende evitar disparidades en el tamaño de la letra que pudiesen repercutir en el espacio de escritura disponible para los sujetos.
- c) Se les dio una (1) hoja tamaño oficio sin líneas: Con lo cual se facilita la elaboración de borradores, si bien no se les pidió que lo hicieran.
- d) Se les dio una hoja con las instrucciones corregidas, las cuales les pedían que escribiesen un texto en el cual describieran su carrera para un público escolar dándoles como restricciones un máximo de una hora de tiempo, y una extensión límite de 1 carilla (Apéndice A).

Cuando los sujetos preguntaron cómo realizar el texto se les respondió que tenían plena libertad respecto a cómo elaborarlo.

Puesto que el evaluar un texto escrito está fuera de las competencias del psicólogo, se buscó un grupo de profesionales idóneos en la materia. Por esta razón, un trío de expertos, licenciados en literatura hispánica y ciencias del lenguaje, evaluaron cada uno de los textos generados por los sujetos en base a criterios de calidad de producto escrito (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

A estos jueces se les pidió que entregaran una lista de los 10 mejores escritores y una con los 10 que presentaron el peor desempeño (sin jerarquización al interior de cada grupo). Junto con ello se les solicitó que entregasen una nómina adicional de 10 sujetos por grupo, divididos en dos subgrupos de 5 personas con el fin de reemplazar a los escritores que no quisieran participar de la segunda etapa. Se escogieron 10 sujetos por grupo ya que nos pareció un número adecuado con el cual trabajar, ya que nos permite

obtener información relativamente interesante con un número de datos manejable. Otros estudios similares del área también trabajan con números pequeños como éste.

Este juicio seleccionó a los 10 sujetos hábiles en escritura y a los 10 no hábiles, dejando 4 textos eliminados por considerarse que los sujetos que los escribieron no cumplieron con las instrucciones de la tarea (Apéndice A). Posteriormente, se llamó por teléfono a los sujetos según su ubicación en la lista. En el grupo de los escritores hábiles se pudo contactar a 9 de los sujetos seleccionados en primera instancia, completándose el grupo con un sujeto ubicado entre el lugar 11 y el 15. En el grupo de los no hábiles 6 personas de los últimos de la lista pudieron ubicarse, completándose la nómina con 1 sujeto ubicado entre el lugar 11 y el 15 y 3 ubicados entre el 16 y el 20.

Recolección de datos

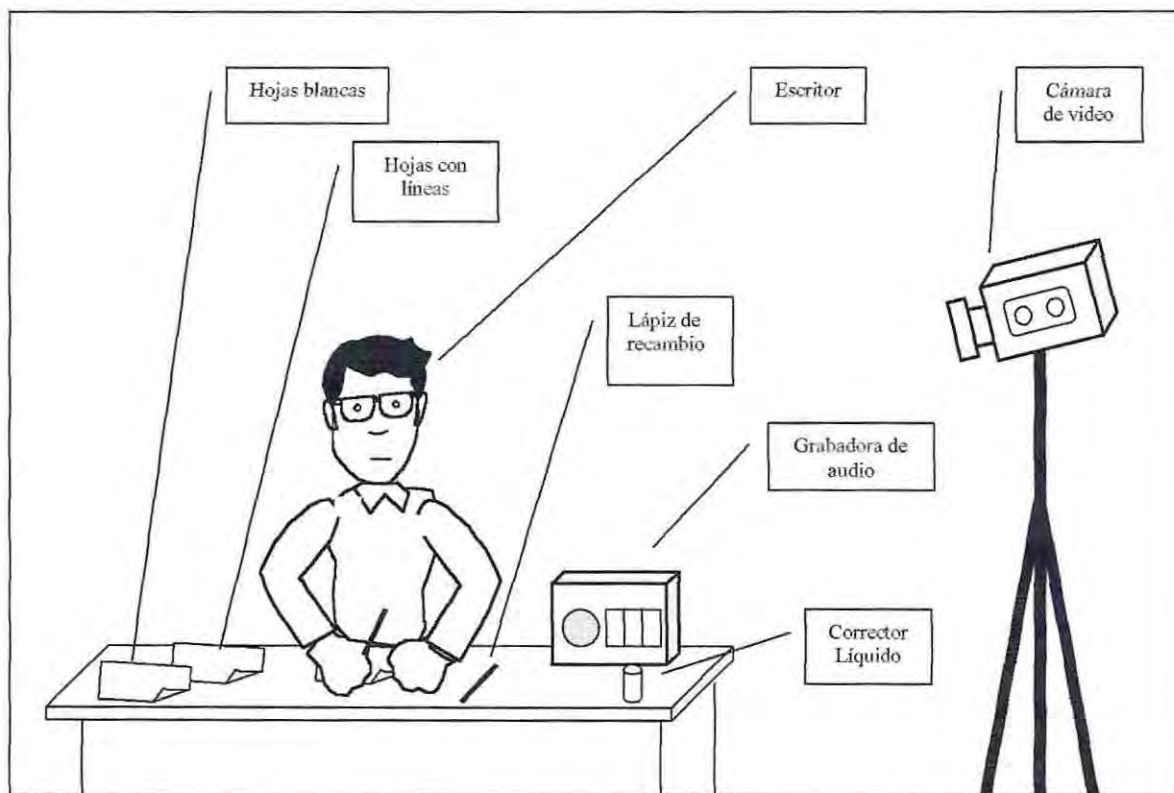
Para comenzar esta segunda fase se hizo un piloteo con tres personas, a quienes se les presentaron dos tareas. La primera fue “Escribe qué entiendes por ‘Libertad’, pensando en que va a ser publicado en un diario.” (Apéndice C) y la segunda fue “Escribe una carta a un diario en la cual expliques tu postura frente a la pena de muerte. Dirígete a alguien que piense de forma contraria a ti” (Apéndice B). En ambas instrucciones se les dijo también que: “No tienes límite de espacio. Usa el tiempo necesario para obtener un texto de buena calidad. Haz tu mejor esfuerzo. Además, dinos todo lo que vayas pensando, no sólo mientras escribes, sino todo el tiempo. No hay respuestas buenas ni malas. Nos interesa lo que tú vayas pensando.”

Luego de esta prueba se concluyó elegir la tarea de la “libertad” por cuanto promovía mejor el pensar en voz alta, ya que era más ambigua y exigía más esfuerzo

cognitivo. Además, se suprimió la instrucción “No hay respuestas buenas ni malas” ya que podía sugerir que el texto no exigía calidad ni esfuerzo.

Luego, iniciamos la medición sometiendo a una nueva tarea de escritura a cada uno de los miembros de ambos grupos. Se trabajó en un ambiente controlado, es decir, se puso al sujeto en situación de examen, en una sala relativamente aislada del ruido, con una ventilación e iluminación apropiadas para la escritura, registrándose su conducta tanto en una grabadora de audio (para registrar su pensamiento en voz alta) como en una cámara de video (para consignar audiovisualmente la ejecución de la tarea). Al sujeto se le sentó en una mesa donde se dispusieron los elementos para escribir, lo que describe en la figura 14.

Figura N° 14: Situación de Recolección del Protocolo Verbal



En primer lugar se le explicó al sujeto que iba a ser grabado y filmado. Luego se le entregaron los materiales de la tarea:

- Hojas de papel con líneas y hojas de papel sin líneas: Para facilitar la elaboración de borradores y texto definitivo.
- Un lápiz azul y un lápiz negro: Esto se hizo para darles a los sujetos la oportunidad de elegir según su preferencia.
- Corrector líquido: Para facilitar la corrección de errores.
- Una hoja con instrucciones: Para mantener claras las condiciones de la tarea, dado que ésta era difícil.

A pesar de que se les entregaron todos estos materiales no se les instruyó respecto a qué elementos usar ni a cómo usarlos, para no imponerles un modo de escribir.

Luego se les entregaron las instrucciones. Se les pidió a los sujetos que describiesen el concepto “Libertad” y dirigiéndose a un diario. Esta vez no tenían límites de tiempo ni de extensión (Apéndice C).

La tarea fue diseñada de modo que no repitiese los elementos de la primera fase, por lo cual se cambió el tema y el público objetivo del texto, para evitar el efecto automatizador del aprendizaje y mantener la motivación. Por ello se escogió la “libertad” por constituir éste un tópico abstracto, difícil de definir y que, por ende, requiere de un esfuerzo cognitivo. Además se consideró que era un tema medianamente conocido por los sujetos, ya que, si bien no es propio de una conversación diaria, tampoco les sería totalmente ajeno.

Por otra parte, la tarea se planteó como una carta para un diario puesto que el género epistolar es bastante familiar para los sujetos, asegurándonos que escribiesen tipos de textos similares. Se estimó que dirigir la carta al diario favorecería que el escritor se hiciera una imagen del posible lector: un sujeto medio al cual habría que dirigirse de un modo estándar. Con esto se asegura una claridad respecto al espacio-problema retórico.

No se le dio límite de tiempo ni de hojas con el fin de que los escritores tuvieran independencia en la forma en que escribiesen, y en las exigencias que se autoimpusiesen.

Lo aspectos anteriores se diseñaron así para que la tarea fuese de mayor dificultad que la de la primera fase, con el fin de lograr que los procesos metacognitivos eventualmente automatizados se hicieran conscientes para los sujetos.

Finalmente, se les pidió que pensasen en voz alta durante la escritura. Para aclarar este punto se les dio un ejemplo de lo que es el “think aloud”, a cargo del experimentador. Se dio inicio a la tarea sólo cuando el sujeto declaró no tener dudas respecto a lo que tenía que hacer.

Una vez que comenzaron a escribir, los experimentadores fueron tomando notas de las conductas que les parecieron relevantes desde el punto de vista de los procesos de composición y del desempeño metacognitivo. Así, al preguntarles posteriormente se podrían aclarar los aspectos de las conductas no observados por los experimentadores. Cada vez que la persona dejó de verbalizar se le recordó que debía hablar todo el tiempo.

Una vez que las personas dejaron de escribir, de modo inmediato, los experimentadores les preguntaron acerca de las anotaciones más relevantes, observando las imágenes de la grabación de video correspondientes en conjunto con la inspección de

los textos generados en la tarea, para facilitar el recuerdo de dichos eventos. Este paso también fue registrado en audio.

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN:

EL PROTOCOLO VERBAL

El instrumento de recolección de datos utilizado -el protocolo verbal- fue usado de manera cualitativa. Esto quiere decir que los datos no fueron tratados matemática o estadísticamente, sino que se eligió un análisis basado en el contenido semántico y en el lenguaje no verbal. Nuestros datos base fueron las verbalizaciones, mientras que la técnica de recolección de información utilizada fue la de Protocolos Verbales, para lo cual se transcribió el pensamiento en voz alta durante la tarea de escritura. Al hacerlo, se consideró necesario complementar en el mismo protocolo dos clases de reportes diferentes: uno concurrente y otro retrospectivo, además del examen tanto de los gestos no verbales más notorios efectuados por el sujeto como de los borradores y/o texto escrito en papel.

Esta decisión se tomó porque la muestra de escritores con la cual se trabajó no fue entrenada para decir en voz alta sus pensamientos, lo que dificultó la verbalización durante la tarea. El entrenamiento no fue posible por una razón teórica y una práctica. La primera dice relación con el hecho de que entrenar el reporte verbal de los propios procesos cognitivos podría distorsionar la capacidad espontánea que tiene el sujeto de volcarse sobre sus cogniciones. Esto hubiese sido inconveniente ya que el objetivo de investigación era evaluar el desempeño cognitivo en el estado en que se encuentra, sin ningún tipo de intervención. La segunda se refiere al hecho de que no se contaba con los

recursos humanos y técnicos necesarios para implementar un programa de entrenamiento específico en protocolos verbales.

Así, los datos considerados para la construcción del Protocolo Verbal son cuatro:

- Verbalización concurrente (grabación de audio).
- Verbalización retrospectiva (grabación de audio).
- Lenguaje no verbal (grabación de video).
- Los escritos: borradores y/o texto definitivo (texto escrito en papel).

Por tratarse de una tarea de escritura se construyó el protocolo verbal utilizando como guía el modelo de Flower y Hayes (1981a, en Gagné, 1991), que adaptamos de la siguiente manera:

- Las letras S y E identifican las intervenciones del sujeto y del experimentador, respectivamente.
- El texto en letra regular es la transcripción de la verbalización concurrente del sujeto.
- Las palabras que el sujeto habla y escribe a la vez, durante la tarea, van subrayadas. Se señala en negrita la página en la cual se escribe. Si no se consigna este dato se debe asumir que no varían las condiciones desde la marcación anterior.
- Las palabras que el sujeto relee, durante la tarea, van con doble subrayado. Se señala en negrita la página de la cual relee. Si no se consigna este dato se debe asumir que no varían las condiciones desde la marcación anterior.
- Los números entre paréntesis representan los segundos durante los cuales el sujeto estuvo en silencio durante la tarea. Se consignan las pausas iguales o superiores a los cinco (5) segundos.

- Las palabras que el sujeto verbaliza y provienen de la lectura de las instrucciones de la tarea van escritas en mayúsculas.
- En negrita se consignan los gestos no verbales más notorios que el sujeto realizó durante la tarea.
- En notas al final se insertan los segmentos de la verbalización retrospectiva.

ANÁLISIS DE DATOS VERBALES

El análisis de los datos verbales fue hecho a través de la metodología de Análisis de Protocolos Verbales. Esta técnica involucra tres pasos: transcripción, segmentación y codificación. La transcripción corresponde a la recolección de datos, lo que fue explicado anteriormente. A continuación revisaremos la segmentación y la codificación.

Segmentación del discurso

La segmentación consiste en dividir el protocolo en unidades, cada una de las cuales recibe posteriormente un código. En particular, la segmentación de cada protocolo en la presente investigación se llevó a cabo por episodios, pues apuntábamos a evaluar los procesos de pensamiento del sujeto que acaecían en el metanivel, esto es, la metacognición. Para hacer esto era necesario analizar cada uno de los procesos del nivel objeto (proceso de escritura), y esta posibilidad la otorgaba la segmentación por episodios, ya que permite tratar cada proceso por separado. Eligiendo esta modalidad, pudimos fijarnos en las verbalizaciones que nos permitiesen tener acceso a lo que está pasando en la mente del escritor respecto a la composición del texto.

Para identificar cada episodio utilizamos como criterio de división el modelo de Composición Escrita de Bereiter y Scardamalia (1987, 1992), segmentando el discurso de acuerdo al momento en que el sujeto pasaba de un proceso de escritura a otro. Determinamos este paso empleando las definiciones de los elementos del modelo, a cada uno de los cuales, fuese proceso o representación mental, se le definió y se le asignó un número. Esto se expone en la figura 15.

Figura N° 15: Definiciones Empleadas en la Segmentación

PROCESO DE ESCRITURA	Definición	Número
Representación Mental		
REPRESENTACIÓN MENTAL DE LA TAREA	Es la traducción que hace un sujeto de las instrucciones de un problema o tarea a un estado mental interno.	1

Procesos de decir el conocimiento		
LOCALIZAR IDENTIFICADORES DE TÓPICO	Proceso durante el cual se detectan las palabras más significativas de un tópico, es decir aquellas que permiten saber cuál es el tema y qué implica.	2
LOCALIZAR IDENTIFICADORES DE GÉNERO	Proceso durante el cual se detectan las palabras más significativas de un género, es decir aquellas que permiten saber cuál es el tipo de discurso y qué implica.	3
CONSTRUIR CLAVES DE MEMORIA	Proceso de construcción de estimulaciones de la memoria basado en los identificadores de tópico o género.	4
RECUPERAR EL CONTENIDO DE LA MEMORIA UTILIZANDO LAS CLAVES	Proceso de recuperación de la memoria.	5
EJECUTAR PRUEBAS DE PROPIEDAD	Prueba mínima acerca de si el ítem “suena bien” en relación a la tarea y al texto ya producido o podrían ser pruebas más profundas de interés, poder persuasivo, propiedad para el género literario, y así sucesivamente.	6
ESCRIBIR	Proceso de poner en signos gráficos la información recuperada de la memoria.	7
ACTUALIZAR LA REPRESENTACIÓN MENTAL DEL TEXTO	Proceso durante el cual el escritor modifica su representación mental de la tarea basado en los nuevos datos proporcionados por ella.	8

Procesos de transformar el conocimiento		
ANÁLISIS DEL PROBLEMA Y FIJACIÓN DE METAS	Proceso por el cual el escritor analiza la estructura del problema (estado inicial, metas, restricciones) y se propone objetivos a lograr.	9
ESPACIO PROBLEMA DEL CONTENIDO	Espacio-problema del tópico o tema. Los estados problema son creencias y los operadores son deducciones o hipótesis que conducen de un estado creencias a otro.	10
ESPACIO PROBLEMA RETÓRICO	Espacio-problema del problema retórico. Los estados problema son representaciones del texto y los objetivos subordinados y las operaciones son aquellas que alteran el texto, los objetivos o las relaciones entre el texto y los objetivos.	11
TRADUCCIÓN DEL ESPACIO PROBLEMA DESDE EL ESPACIO PROBLEMA DEL CONTENIDO	Proceso que consiste en convertir problemas del espacio problema del contenido en subobjetivos a conseguir dentro del espacio problema retórico.	12
TRADUCCIÓN DEL ESPACIO PROBLEMA DESDE ESPACIO PROBLEMA RETÓRICO	Proceso que consiste en convertir problemas del espacio problema retórico en subobjetivos a conseguir dentro del espacio problema del contenido.	13
Otros procesos cognoscitivos		
OTROS PROCESOS COGNOSCITIVOS	Procesos Cognoscitivos no contemplados en el modelo de Scardamalia y Bereiter.	14

Cada una de estas categorías hace referencia a una estructura o proceso contenido en el modelo de Bereiter y Scardamalia. La decimocuarta categoría, “Otros Procesos Cognitivos”, es residual; se empleó para catalogar todos aquellos procesos no contenidos por el modelo, es decir, todos aquellos procesos que no están dirigidos a la elaboración de un texto.

Empleamos estas definiciones actuando como jueces independientes. A medida que se leía el protocolo buscamos pasajes que satisficiesen los criterios de un elemento en particular y, si había acuerdo unánime, lo separábamos e identificábamos como segmento.

Utilizamos ciertos criterios que nos permitiesen ser más precisos a la hora de segmentar, los cuales fueron:

1. En todo los casos, la verbalización (tanto el protocolo concurrente como el retrospectivo) fue la fuente principal de datos. Es decir, sólo se identificó un proceso de escritura si fue detectado a través del análisis de los reportes verbales del sujeto. Sólo en calidad de apoyo a esa fuente de datos se consideró:
 - a) El texto escrito
 - b) La grabación en video
 - c) Las observaciones de los examinadores

2. El “conocimiento del discurso” y el “conocimiento del contenido”, a pesar de ser representaciones mentales contenidas en el modelo, no fueron usados como procesos codificables. Esto se debe a que, siguiendo a Ericsson y Simon (1985a), sólo a través de la recuperación que se hizo eventualmente de esos contenidos en la MCP -en procesos específicos-, se pudo acceder a ellos a través de la verbalización.

3. Los procesos de decir el conocimiento se plantean como una cadena unidireccional, a la que llamaremos ciclo. Es decir, de verificarse a través de la verbalización un proceso como “Escribir”, se supone que antes, en algún momento se ha verificado el proceso de “Construir claves de memoria”, aunque no podamos precisar cuándo.
4. Se cuidó de segmentar por separado procesos de decir el conocimiento si se detectaba que un nuevo ciclo había sido iniciado, aunque fuera el mismo proceso. De igual manera se procedió si se detectaba que se pasaba de un tema a otro o si el sujeto guardaba silencio largo rato.
5. Se identificaron dos procesos en un segmento si había evidencias de ello, ya fuesen dos procesos de “Decir el Conocimiento” o de un proceso de “Transformar el Conocimiento” que guiaba uno de “Decir el Conocimiento”.
6. Si dos procesos de “Decir el Conocimiento” correspondientes a dos ciclos distintos ocurrían en el transcurso de una misma frase o dentro de un segmento estrechamente unido por su sentido, se rotularon ambos procesos en el mismo segmento.

7. Las correcciones de faltas de ortografía y redacción se consideraron siempre una operación dentro del espacio-problema retórico, ya que en este caso el sujeto está operando sobre un aspecto de formato del texto.

8. La relectura de trozos se consideró:
 - a) Una actualización de la representación mental del texto si ésta era breve y estaba al servicio de la continuación del discurso,
 - b) una revisión dentro del espacio-problema retórico si ésta era extensa y hecha en silencio o acompañada de comentarios evaluativos de redacción como, por ej., “¡Claro! Esto era lo que no sonaba bien.”, o
 - c) una operación dentro del espacio-problema del contenido si los comentarios estaban referidos al tópico, como “Esta idea está errada”.

Codificación

Una vez que el protocolo de cada uno de los sujetos estaba segmentado, procedimos a codificar segmento-por-segmento según la presencia de un fenómeno metacognitivo. Si dicho fenómeno estaba presente, se codificaba en una de las categorías posibles (conocimiento, experiencia o estrategia), pero si no lo estaba, el segmento se dejaba sin código. En resumen, se codificaron sólo aquellos segmentos en los que se encontró evidencia de metacognición.

Mediante la segmentación se dividió el discurso de los sujetos atendiendo al nivel objeto (es decir, los procesos de composición); ahora, con la codificación, se daba cuenta del metanivel (los procesos que actúan sobre los procesos de composición).

La codificación se realizó en base al modelo de metacognición de Flavell (1979, 1985, 1993), del cual se extrajeron las definiciones conceptuales. Este modelo se complementó con los aportes que hizo Brown (1987) acerca de las estrategias metacognitivas. Las posibles categorías en las cuales se podía clasificar un fenómeno metacognitivo (así como el código adscrito a cada una) se exponen en la figura 16:

Figura N° 16: Nomenclatura de la Codificación

ELEMENTO METACOGNITIVO		Código
<i>ESTRATEGIA METACOGNITIVA</i>	PLANEACIÓN	EP
	MONITOREO	EM
	EVALUACIÓN	EE
<i>CONOCIMIENTO METACOGNITIVO</i>	<i>Del sujeto</i>	CS
	<i>De la tarea</i>	CT
	<i>De las estrategias</i>	CE
<i>EXPERIENCIA METACOGNITIVA</i>		Ex

Para identificar cada uno de estos elementos, nos basamos en sus definiciones conceptuales, las cuales fueron expuestas con anterioridad en este mismo capítulo. Empleamos estas definiciones actuando como 3 jueces independientes. A medida que se leía el protocolo buscamos declaraciones que correspondiesen con los criterios de un elemento en particular y, si había acuerdo unánime, lo identificábamos como metacognitivo. Los protocolos codificados se presentan en el Apéndice E.

Utilizamos varios criterios para ser más precisos en el momento de codificar, los cuales fueron:

1. Se consideró que las verbalizaciones del protocolo concurrente son de nivel 1 ó 2 y que las retrospectivas son de nivel 3 (Ericsson y Simon, 1985a, 1985b).
2. Se codificó como elemento metacognitivo cualquier verbalización que correspondiese a las definiciones teóricas que Flavell y otros teóricos han enunciado acerca del constructo, aunque ésta proviniese de las verbalizaciones retrospectivas (es decir, que correspondiese al nivel 3, o sea, el de menor confiabilidad).
3. Dado que, como lo declara Flavell (1979), el conocimiento metacognitivo relativo al sujeto, tarea y estrategia es difícil de separar, cuando codificamos un segmento específico, lo hicimos atendiendo a su aspecto dominante.
4. No se consideró metacognitivo un conocimiento si era tratado meramente a nivel de contenido. Es decir, por ejemplo, no fue estimada metacognitiva una verbalización como “En este trozo quiero decir que los seres humanos pueden ejecutar cálculos mentales”. De acuerdo a la definición de Flavell el conocimiento metacognitivo es utilizado en el desempeño cognitivo del sujeto y no es posible asegurar que esto sea así cuando una persona lo usa en la redacción como una simple idea.
5. Desde la concepción de Flavell, las estrategias, metacognitivas y cognitivas, son acciones cognitivas realizadas para lograr un objetivo cognitivo. De esta definición se deduce que las estrategias no necesariamente constituyen elaborados planes mentales, sino solamente acciones que dependen del funcionamiento de los procesos cognitivos.
6. Se codificó como estrategia metacognitiva sólo aquella estrategia cognitiva que opera sobre otra estrategia cognitiva. Una estrategia cognitiva que el sujeto utiliza para conseguir un objetivo cognitivo, aunque se base en conocimiento metacognitivo, no es una estrategia metacognitiva. En otras palabras, el nombre “estrategia

metacognitiva” no es exacto, pues a lo que se refiere este concepto es más bien una “metaestrategia”, pues se trata de una estrategia que opera sobre una estrategia, no de una estrategia de conocimiento que opera sobre conocimiento.

7. Para codificar conocimiento de la estrategia, se consideró necesario que el sujeto verbalizara un saber respecto a la eficacia de dicha acción, y no solamente que supiera qué estrategia ocupó. La definición de Flavell habla del conocimiento de la estrategia como un “saber valorativo diferencial” y, por lo tanto, para codificar este elemento es necesario que el sujeto sea capaz de comparar su estrategia con otra, por ejemplo: “Sé que subrayar los términos importantes me sirve más que hacer esquemas porque me toma menos tiempo y me permite aprender más”. Sin embargo, se ha codificado como conocimiento metacognitivo relativo al sujeto cualquier referencia a una regularidad en el uso de las estrategias cognitivas como “Yo siempre uso tal estrategia para lograr tal objetivo”.
8. Cuando un sujeto evalúa su propio texto lo que hace es calificar el producto de sus procesos cognitivos. Sin embargo, no evalúa sus procesos directamente, y por eso no puede considerarse una valoración fundamentada en un conocimiento metacognitivo. En otras palabras los sujetos -al ver su producto- saben que algo está mal, pero no saben qué parte de sus procesos cognitivos los llevó a ese error. Por eso, no codificamos como metacognitivo un darse cuenta de un error en el producto, sino tan sólo el acto de referirse al proceso.
9. No basta para codificar como experiencia metacognitiva un mero darse cuenta de la existencia de actividad cognitiva o del curso de ésta (sea normal o no). Esto porque una experiencia metacognitiva es aquel darse cuenta en el cual un sujeto toma

conciencia de la relación que se establece entre el funcionamiento de la actividad cognitiva y una variable de sujeto, tarea o estrategia.

10. En la codificación se diferenció el conocimiento cognitivo verdadero, de aquellas creencias que hacían referencia a constructo pseudo-cognitivos, es decir, conceptos relacionados con conocimiento de otra índole, como conocimiento social, cultural, etc. Por ejemplo “la gente no tiene mucho esfuerzo” (Apéndice D: Julio, fragmento 12) hace referencia a una valoración de la forma en que la gente estudia, trabaja y realiza tareas y no respecto a los procesos cognitivos de resolución de problemas o de atención.
11. En la identificación de la estrategia metacognitiva hay que tener claro que hay tres niveles:
 - a) El nivel de la estrategia metacognitiva.
 - b) El nivel de la estrategia cognitiva.
 - c) El objetivo de ambas estrategias.

Cuando el sujeto verbaliza el objetivo es fácil confundirlo con una estrategia. Esto redundaría en que, al enunciarse un objetivo cognitivo con una estrategia cognitiva, se puede confundir el objetivo con una estrategia y, por lo tanto, creer que la estrategia es una estrategia metacognitiva, lo cual sería erróneo. Por ejemplo, al decir “Yo releo para retener la idea” es correcto decir que “retener la idea” es un objetivo cognitivo, mientras que “releer” es una estrategia cognitiva. No sería acertado, por el contrario, considerar “retener la idea” como estrategia y “releer” como metaestrategia.

12. En las ocasiones en que un sujeto ejecutó una estrategia cognitiva que requería de un conocimiento metacognitivo para adquirir sentido, pero no verbalizó dicho saber, en

el protocolo verbal no se codificó el conocimiento metacognitivo. Asumimos que hacer una inferencia tal es transgredir la metodología empleada que se basa exclusivamente en los reportes verbales como fuente de datos.

13. Cuando el sujeto tuvo una experiencia metacognitiva ocurrida durante el protocolo retrospectivo se codificó como una verbalización nivel 2.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

RESULTADOS

A continuación se exponen los elementos metacognitivos detectados presentados en tres acápite: resultados por individuo o sea por cada uno de los sujetos de la muestra; por grupo, es decir por escritores hábiles, escritores hábiles y grupo total; y por proceso, o sea, por etapa de composición escrita.

Resultados por individuo

A continuación se expone un resumen de los elementos metacognitivos encontrados en los Protocolos Verbales de los sujetos en estudio. Para ello, se presentan cuatro tablas sumarias por sujeto divididos por grupos. Tres de ellas se refieren al contenido de los elementos metacognitivos del modelo de Flavell. La cuarta resume cuantitativamente la información anterior. Las tres primeras incluyen:

- a) El segmento donde el elemento fue detectado.
- b) El conocimiento declarativo implicado: el saber que sirve de base para una estrategia metacognitiva, es contenido de un conocimiento metacognitivo o surge a partir de una experiencia metacognitiva.
- c) El proceso cognitivo de escritura asociado: la etapa de la composición de un texto escrito según el modelo de Bereiter y Scardamalia donde se detectó el elemento metacognitivo. En el caso de que la metacognición no relacionara con el proceso de escritura en curso, éste se consignó entre paréntesis.

- d) La cognición vinculada: proceso cognitivo que constituye el nivel objeto que es controlado por la metacognición.
- e) La estrategia cognitiva asociada: acción cognitiva para lograr un progreso cognitivo que se relaciona con el elemento metacognitivo detectado, ya sea siendo guiada, fundamentada o controlada.
- f) El objetivo cognitivo: la meta cognitiva vinculada la elemento metacognitivo a través de una estrategia cognitiva.
- g) El nivel de verbalización del enunciado donde fue detectada la estrategia según la teoría de Ericsson y Simon.

La tabla referida a estrategias metacognitivas incluye información adicional: un nombre que la identifique, el tipo según el modelo de Brown, la descripción procedimental de las habilidades que involucra y el conocimiento condicional respecto a sus criterios de aplicación (Paris, Lipson y Wixson, 1983). La segunda tabla referida a las experiencias no agrega más información que la anteriormente expuesta. La tercera, que resume el conocimiento metacognitivo agrega a la información anterior, datos respecto del tipo de conocimiento según el modelo de Flavell.

1. Tablas N° 2: Sumario del grupo de escritores hábiles

Sumario Solange

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
1	Se da cuenta, que dada las condiciones de la tarea, le será difícil mantener la atención.	---	Atención	---	Mantener la atención	2
6	La sujeto considera que la característica de la tarea interfiere en su concentración.	---	Atención	---	Mantener la atención	2
8	Describe cómo sus experiencias personales interfieren con su concentración.	---	Atención	---	Mantener la atención	2
10	Se da cuenta que la presencia de personas merma su concentración	(11, 5)	Atención	---	Mantener la atención	2
10	Se da cuenta que sus pensamientos recuperados espontáneamente van en un orden	(11), 5	Memoria	---	---	3
12	Se percata de que lo que está pensando se relaciona con lo que ella está sintiendo y viviendo	(7)	Pensamiento	---	---	3

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
20	Afirma que el escribir con una buena caligrafía ayuda a la comprensión del lector.	Sujeto	11	Escritura	Cuidar la caligrafía	Lograr la comprensión del lector	3
30	Declara que “La palabras adecuadas” ayudan a la comprensión del lector	Sujeto	13	Escritura	Elegir las palabras adecuadas	Lograr la comprensión del lector	3
30	Afirma que su conocimiento acerca de cómo “suenan bien las frases” se origina en sus constantes lecturas	Sujeto	13	Escritura	Corregir las frases	Obtener frases que suenen bien	3
30	Sabe que “hablar de cosas cotidianas” ayuda a comprender al lector	Sujeto	13	Escritura	Insertar cosas cotidianas en el texto	Lograr la comprensión del lector	3
30	Sabe que “usar palabras simples” ayuda a comprender al lector	Sujeto	13	Escritura	Usar palabras simples en el texto	Lograr la comprensión del lector	3
44	Afirma que el escribir con una buena caligrafía ayuda a la comprensión del lector.	Sujeto	11	Comprensión	Cuidar la caligrafía	Lograr la comprensión del lector	3
66	Declara que escribir y hablar en presencia de otras personas merma su desempeño.	Sujeto	(12)	Escritura	---	Hacer un buen texto	3
66	Declara que un texto “bien escrito” ayuda a la comprensión del lector.	Sujeto	12	Comprensión	Releer	Lograr la comprensión del lector	3
94	Afirma que el escribir con una buena caligrafía ayuda a la comprensión del lector	Sujeto	11	Comprensión	Cuidar la caligrafía	Lograr la comprensión del lector	2

Cuadro Resumen General

Segmentos		110
Conocimientos	Sujeto	9
	Estrategia	0
	Tarea	0
	Total	9
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		6

Sumario Andrea E.

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
8	Se da cuenta de que ha cuestionado su concepción de libertad.	12, 7	Conocimiento	---	---	3

28	Se da cuenta de que, en algunos momentos de la tarea, estuvo distraída por las intervenciones de los experimentadores y por los ruidos ambientales.	(11)	Atención	Revisar el texto	Corregir el texto	3
----	---	------	----------	------------------	-------------------	---

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
28	Refiere que cuando está distraída tiende a escribir deficientemente.	Sujeto	(11)	Atención y Escritura	Revisar el texto	Corregir el texto	3

Cuadro Resumen General

Segmentos		30
Conocimientos	Sujeto	1
	Estrategia	0
	Tarea	0
	Total	1
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		2

Sumario Julio

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
Hacer esquemas de perspectivas	Planificación	2	Organiza la información gráficamente para optimizar su estrategia de "diferenciar perspectivas respecto a un tema".	Se utiliza al principio de la tarea	Al hacer un esquema gráfico se elabora y organiza el material mental que se va recuperando de la memoria	(7), 10	Escritura	Diferenciar perspectivas respecto a un tema	Recordar y organizar todas las posiciones respecto a un tema	3
Ensayo mental de sonidos	Planificación	8	Ensayo distintas tonalidades de discurso para potenciar la estrategia de elegir las palabras	Se utiliza al principio de una tarea	Las personas atienden indefectiblemente ante un sonido grave, repentino y fuerte.	12	Atención	Elegir las palabras	Obtener la atención del lector	3
Ensayo mental de sonidos	Planificación	59	Ensayo distintas tonalidades de discurso para potenciar la estrategia de elegir las palabras	Se utiliza al principio de una tarea	Las personas atienden indefectiblemente ante un sonido grave, repentino y fuerte.	(10), 11	Atención	Elegir las palabras	Obtener la atención del lector	3

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
2	Se da cuenta de que la estrategia metacognitiva "Hacer esquemas" ha cumplido su objetivo.	(7), 10	Estrategia cognitiva en escritura	"Hacer esquemas"	Optimizar la estrategia "Diferenciar perspectivas"	3
23	Se da cuenta de que nunca había escrito la palabra "abneguen" (sic)	7	Memoria y escritura	---	---	2
38	Se da cuenta de que no ha puesto atención ante un estímulo ante el cual habitualmente lo hace	---	Atención	---	---	2
112	Se da cuenta que el buscar coherencia dentro del texto lo llevó a descartar y aceptar ideas.	12	Memoria/Escritura	---	---	3
143	Se percata de que se le ha olvidado una palabra y, sin embargo, es capaz de describir una propiedad de ella: "no la usamos mucho".	(8),5	Memoria	---	---	2
186	Se da cuenta de que al terminar la tarea se le vinieron más cosas a la mente.	---	Pensamiento	---	---	2
192	Se da cuenta de que con el transcurso de la tarea los contenidos de su mente relativos al tema se van aclarando.	10	Pensamiento	---	---	2
302	Se da cuenta que la atención dispensada a la tarea bajó hacia el final, cuando pasaba en limpio, ya que las exigencias eran menores.	---	Atención	---	---	2 y 3
314	Se percata de que está distraído porque le cuesta ubicarse en el texto	(10)	Atención	Poner una hoja en blanco encima de la hoja en la que escribe	Mantener la atención	3

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
1	Ante el tipo de tareas como la actual siempre usa la estrategia de “ponerse en blanco”, es decir, trata de no adoptar una posición preconcebida antes de escribir	Sujeto	1,(7)	Escritura	Ponerse en blanco	Adoptar una posición lo más objetiva posible	2
2	Sabe que usa regularmente la estrategia cognitiva “diferenciar posiciones respecto a un tema” antes de escribir.	Sujeto	(7), 10	Escritura	Diferenciar perspectiva respecto a un tema	Clasificar y organizar las ideas que se la van viniendo a la mente	3
2	Sabe que usa regularmente la estrategia metacognitiva “hacer esquemas” antes de escribir para potenciar la estrategia cognitiva “diferenciar posiciones”.	Sujeto	(7), 10	Estrategia cognitiva en escritura	“Hacer esquemas”	Recordar y organizar todas las posiciones respecto a un tema	3
2	Las personas pueden hacer lecturas a distintos niveles de un mismo texto.	Sujeto	(7), 10	Comprensión	Diferenciar perspectivas respecto a un tema	Clasificar y organizar las ideas que se la van viniendo a la mente	3
8	Las personas atienden indefectiblemente ante un sonido grave, repentino y fuerte.	Sujeto	12	Atención	Empezar un texto con una “expresión fuerte” para que el lector centre su atención en éste	Llamar la atención del lector	3
8	Las ideas que se gestan con emoción tienen mayor valor comunicativo para el lector	Sujeto	12	Comprensión	Tratar de generar ideas con emoción	Que el lector asimile la idea	3
10	Afirma que ocupa regularmente la estrategia “revisar las frases” luego de sufrir una interrupción	Sujeto	8	Escritura	Revisar las frases	Retomar la escritura	2
14	Afirma que se debe ocupar la siguiente estrategia: los textos deben empezar con una “expresión fuerte”.	Estrategia	11	Escritura y atención	Los textos deben empezar con una “expresión fuerte”.	Llamar la atención del lector	2

59	Considera que determinadas palabras pueden captar la atención del lector, no sólo en el principio de un texto, sino al medio y al final.	Sujeto	(10), 11	Atención	Escoger palabras	Mantener la atención del lector	3
59	Considera que el lector inteligente lee sólo el principio del texto, y a partir de eso toma la decisión de seguir o no leyendo.	Sujeto	(10), 11	Comprensión	Hacer una buena introducción de un texto	Convencer al lector de seguir leyendo	3
59	Cree que al iniciar un discurso oral o escrito de un modo correcto aumenta la atención del receptor.	Sujeto	(10), 11	Atención	Hacer una buena introducción de un texto	Captar la atención del lector	3
69	Declara que el texto posiblemente dificultará la comprensión del sujeto.	Sujeto	11	Comprensión	Expresarse con un lenguaje que comprenda el lector medio	Lograr la comprensión del lector	2 y 3
69	Declara que párrafos cortos favorecen la comprensión del lector	Sujeto	11	Comprensión	Hacer párrafos cortos	Lograr la comprensión del lector	3
91	Sabe que el lector genera, por medio de la asociación, ideas diferentes a las contenidas en el texto.	Sujeto	13	Comprensión	---	---	2 y 3
93	Sabe que el recuerdo de su amigo es un contenido frecuentemente recuperado desde su memoria	Sujeto	5	Memoria	---	---	2
98	Declara que no se ha comprobado que los animales piensen	Sujeto	(5)	Pensamiento	---	---	2
112	Declara que personas con mayor riqueza de vocabulario tienen más riqueza de pensamiento.	Sujeto	12	Pensamiento/ Lenguaje	---	---	2
127	Declara emplear gestos de manos como recurso auxiliar al lenguaje para expresar ideas.	Estrategia	(8)	Lenguaje	Hacer gestos con las manos	Expresar ideas de mejor forma	3

127	Declara emplear palabras soeces determinadas para fijar una relación horizontal, pues conoce el efecto que éstas tendrán en la cognición del hablante.	Estrategia	---	Percepción social	Usar palabras soeces	Establecer una relación horizontal con el interlocutor	3
127	Sabe que los ruidos afectan negativamente su atención	Sujeto	8	Atención	Mover las manos y acercar los ojos al texto	Recuperar la atención	3
133	Declara que el chasquido de los dedos, que le ayuda a un amigo suyo a recuperar ideas, a él no le surte efecto.	Sujeto	---	Memoria	Chasquear los dedos	Recuperar ideas	3
245	Asegura que poner cierto tipo de frases hacen más alcanzable el texto para el lector	Sujeto	(7),11	Comprensión	Poner cierto tipo de frases	Lograr la comprensión del lector	2
267	Declara que párrafos cortos favorecen la comprensión del lector	Sujeto	11,(7)	Comprensión	Hacer párrafos cortos	Lograr la comprensión del lector	2
271	Sabe que conoce la forma correcta de escribir una palabra y que en este momento no se acuerda de ésta.	Sujeto	7,(11)	Memoria	---	---	2
302	Sabe que en las condiciones planteadas la tarea aumentaban la eficiencia al escribir y que en otras condiciones el rendimiento hubiese sido menor.	Tarea	---	Atención	Procurarse un setting adecuado	Mantener la atención	3
307	Sabe que las composiciones clásicas favorecen la comprensión del lector	Sujeto	(7),11	Comprensión	Hacer composiciones clásicas	Lograr la comprensión del lector	2 y 3
309	Expresa la idea de que es fundamental seguir siempre desarrollando las ideas hasta que el texto esté terminado.	Estrategia	11	Escritura	Elaborar las ideas hasta el final	Favorecer la comprensión del lector	2

Cuadro Resumen General

Segmentos		329
Conocimientos	Sujeto	22
	Estrategia	4
	Tarea	1
	Total	27
Estrategias	Planificación	3
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	3
Experiencias		9

Sumario Sandra

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
6	Declara que pensar en voz alta le interfiere con sus procesos de pensamiento.	---	Habla y Pensamiento	---	---	2
8	Se da cuenta de que su nerviosismo y cómo	---	Escritura	---	---	2 y 3

	esto supuestamente influiría en la calidad de la tarea.					
14	Declara que hablar le interfiere con la recuperación de contenidos de la memoria.	5	Memoria	---	---	2

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
2	Sabe que para conseguir un texto de buena calidad es necesario utilizar la estrategia cognitiva de "ordenar las ideas"	Estrategia	5,10	Pensamiento/ Memoria	Ordenar las ideas	Conseguir un texto de buena calidad	2 y 3
5	Ella sabe que es mejor escribiendo que hablando.	Sujeto	---	Escritura y Habla	---	---	2
13	Sabe que para que las personas entiendan un texto éste debe ser coherente.	Sujeto	---	Comprensión	---	---	3
32	Declara que la comprensión por parte de otras personas se facilita mediante el uso de ejemplos	Sujeto	11	Comprensión	Emplear ejemplos	Lograr la comprensión del lector	2 y 3
32	Declara que la comprensión por parte de otras personas se facilita mediante el uso de palabras conocidas	Sujeto	11	Comprensión	Emplear palabras simples	Lograr la comprensión del lector	3
32	Declara saber cómo funcionan los procesos cognitivos que ha implicado en la escritura del texto	Sujeto	(11)	Escritura	---	---	3

Cuadro Resumen General

Segmentos		37
Conocimientos	Sujeto	5
	Estrategia	1
	Tarea	0
	Total	6
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		3

Sumario Macarena

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
3	Se da cuenta que un recuerdo interfiere su escritura.	8,7	Escritura	---	---	2

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
2	Sabe que necesita estar relajada y motivada para escribir concentrada	Sujeto	7	Atención y Escritura	---	---	3
13	Sabe que constantemente le cuesta combinar las palabras de un texto.	Sujeto	8, 6	Escritura	Emplear el contexto como una clave para recuperar palabras	Generar palabras nuevas que encajen con las anteriores	3

Cuadro Resumen General

Segmentos		28
Conocimientos	Sujeto	2
	Estrategia	0
	Tarea	0
	Total	2
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		1

Sumario Daniel

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
6	Se percata que intentó clarificar su concepto de libertad y que ello le interfirió en la verbalización.	5	Memoria/ Pensamiento	---	---	3
23	Se da cuenta de que haber pensado el tema en otras ocasiones no le facilita la ejecución de la tarea como él creía.	12	Pensamiento y Escritura	---	---	2
39	Se da cuenta que existen contenidos de su pensamiento que quedaron fuera del texto.	9	Pensamiento y Escritura	---	---	3

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
7	Afirma que siempre que escribe utiliza la estrategia "tratar de conceptualizar"	Sujeto	11	Pensamiento	Tratar de conceptualizar	Obtener un concepto	3
13	Cree que el pensamiento va más rápido que la escritura	Sujeto	---	Pensamiento/ Escritura	---	---	2

13	Sabe que le cuesta mucho realizar dos tareas cognitivas a la vez con concentración (atender y tomar apuntes; escribir y hablar)	Sujeto	---	Atención	Tratar de hacer una tarea cognitiva a la vez	Mantener la atención	3
13	Sabe que para realizar la tarea con eficiencia debe pensar antes de escribir.	Sujeto	---	Conocimiento/ Escritura	Pensar antes de escribir	Escribir un buen texto	3
29	Sabe que le cuesta pensar y escribir a la vez	Sujeto	9	Atención	Dejar de escribir algunas ideas	Mantener la atención	3
30	Considera que el poner las ideas por escrito en el papel es una tarea muy difícil.	Tarea	(11)	Escritura	---	---	2
37	Considera que las reglas de ortografía y gramática ayudan a la comprensión del lector de un texto escrito.	Sujeto	11	Escritura	Hacer uso de las reglas de la gramática y la ortografía	Lograr la comprensión del lector	2 y 3

Cuadro Resumen General

Segmentos		39
Conocimientos	Sujeto	6
	Estrategia	0
	Tarea	1
	Total	7
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		3

Sumario Pedro

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
Hacer esquemas organizador	Planificación	9	Organiza la información gráficamente para optimizar su estrategia cognitiva de “organizar la información lógicamente”.	Se utiliza al principio de la tarea	Al hacer un esquema gráfico se elabora y organiza el material mental que se va recuperando de la memoria	9, 10	Escritura/ Pensamiento	Organizar la información lógicamente	Retener y organizar el material mnémico	2 y 3

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
1	Advierte que le cuesta hablar y escribir simultáneamente	(11)	Escritura/ Habla	---	---	3
4	Advierte que le cuesta hablar y escribir simultáneamente	---	Escritura/ Habla	---	---	2
28	Se da cuenta de que hablar le interfiere con la recuperación de ideas	(10)	Memoria	---	---	3
35	Declara que, al finalizar el texto, se da cuenta de que no sabía tanto como creía respecto del	9	Conocimiento	---	---	3

tema.				
-------	--	--	--	--

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
9	La memoria es asociativa y que la capacidad de retención de la memoria es limitada	Sujeto	9,10	Memoria	Hacer esquema organizador	Retener y organizar el material mnémico	2 y 3
9	Sabe que regularmente usa la estrategia metacognitiva “hacer esquema organizador”.	Sujeto	9,10	Estrategia cognitiva de Escritura/ Pensamiento	Hacer esquema organizador	Retener y organizar el material mnémico	2 y 3
9	Sabe que regularmente usa la estrategia cognitiva “organizar la información lógicamente”	Sujeto	9,10	Memoria/Pensamiento/ Escritura	Hacer esquema organizador	Retener y organizar el material mnémico	2 y 3
18	Sabe que la presencia de una línea en blanco entre párrafos afecta la predisposición del lector respecto de lo que leerá a continuación.	Sujeto	(10)	Comprensión	Dejar una línea en blanco entre párrafos	Marcar el cambio de tema para el lector.	3
24	Sabe que los textos breves ayudan a mantener la atención del lector.	Sujeto	(11)	Atención	Escribir textos breves	Mantener la atención del lector	3
24	Sabe que el humor en los textos ayuda a mantener la atención del lector.	Sujeto	(11)	Atención	Emplear recursos humorísticos al escribir	Mantener la atención del lector	3
35	Declara que, a menudo, la gente utiliza palabras cuyo significado desconoce.	Sujeto	(9)	Conocimiento	---	---	2
37	Sabe que regularmente utiliza la estrategia “usar abreviaturas”	Sujeto	11	Escritura	Usar abreviaturas	Ganar tiempo al escribir	2
37	Sabe que los lectores pueden no entender las abreviaturas	Sujeto	11	Comprensión	Aclarar las abreviaturas	Lograr la comprensión del lector	2
37	Sabe que si las personas hablan rápido es más difícil atender lo que dicen	Sujeto	(11)	Comprensión	Usar abreviaturas	Ganar tiempo al escribir	3
37	Sabe que su conocimiento a la hora de corregir la redacción es más intuitivo que por	Sujeto	11	Escritura	Releer para corregir	Mejorar la redacción del texto	3

	el uso de reglas gramaticales						
40	Declara que la comprensión del lector se ve facilitada por la explicitación, en el texto, del contenido.	Sujeto	13	Comprensión	Explicitar el contenido mediante recursos lingüísticos (paréntesis, etc.)	Facilitar la comprensión del lector	2
47	Afirma que siempre utiliza la estrategia “distribuir el tiempo” cuando realiza tareas de escritura.	Sujeto	8,7	Escritura	Distribuir el tiempo	Realizar la tarea eficientemente	3

Cuadro Resumen General

Segmentos		48
Conocimientos	Sujeto	13
	Estrategia	0
	Tarea	0
	Total	13
Estrategias	Planificación	1
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	1
Experiencias		4

Sumario Romina

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
4	Se da cuenta de que, aunque creyó en un principio que hablar y escribir al mismo tiempo le sería difícil, no le interfirió en la realización de la tarea.	---	Habla/ Escritura	---	---	3
7	Declara no saber mucho del tema de la libertad.	(11), 10	Conocimiento	---	---	3
31	Se percata de que el resumen final que realiza puede favorecer la comprensión del lector.	(9)	Comprensión	Hacer un resumen final	Lograr la comprensión del lector	2

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
2	Afirma que siempre asocia la palabra libertad al recuerdo del golpe militar	Sujeto	2	Memoria	---	---	3
2	Afirma que siempre usa la estrategia "poner un título" en las tareas de escritura	Sujeto	2	Escritura/ Memoria	Poner título	Evitar el olvido de las ideas	3
2	Afirma que la estrategia "poner un título" evita el olvido de las ideas	Sujeto	2	Escritura/ Memoria	Poner título	Evitar el olvido de las ideas	3
5	Declara que su asociación entre la idea de libertad y la idea del Golpe de Estado de 1973 está muy arraigada en su mente. Además, aventura una explicación para este fenómeno	Sujeto	5, (11)	Memoria	---	---	3
6	Sabe que regularmente utiliza el "sonido que las oraciones tienen en su mente" para evaluar su redacción	Sujeto	7, (11)	Escritura	Ensayar las palabras mentalmente	Utilizar palabras que suenen bien al escribir	3
7	Declara que utiliza regularmente un orden mental flexible para escribir.	Sujeto	11,10	Escritura	Utilizar un orden mental flexible para escribir	Generar un buen texto	3

Cuadro Resumen General

Segmentos		32
Conocimientos	Sujeto	6
	Estrategia	0
	Tarea	0
	Total	6
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		3

Sumario Isabel

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
3	Se da cuenta que le es difícil hablar y escribir a la vez.	---	Escritura/ Habla	---	---	3

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
2	Sabe que usa regularmente la estrategia “poner un título” al empezar a escribir un texto.	Sujeto	2	Comprensión	Poner título	Lograr la comprensión del lector	3
2	Declara que el poner un título mejora la comprensión del lector.	Sujeto	2	Comprensión	Poner título	Lograr la comprensión del lector	3

Cuadro Resumen General

Segmentos		12
Conocimientos	Sujeto	2
	Estrategia	0
	Tarea	0
	Total	2
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		1

Sumario Sebastián

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
Borrador para brainstorming	Planificación	5	Ejecuta un brainstorming y, para mantener la información surgida de éste, emplea una hoja blanca en la cual anota todos los contenidos que recupera de su memoria y los organiza.	Se aplica al inicio del proceso de escritura, cuando se necesita material para trabajar.	La información que se recupera de la memoria es poco estable y como no toda ésta es verbal, necesita ser puesta en papel para ser retenida y verbalizada.	5	Memoria	Brainstorming	Recuperar material de la memoria.	2 y 3

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
39	Dice que le cuesta pensar a la hora en que se realizó la tarea, pues el hambre y el cansancio interfieren en su capacidad de escribir.	10	Escritura	---	---	3
40	Se da cuenta cómo un estado fisiológico (tener hambre) afecta su pensamiento.	---	Pensamiento	---	---	2
43	Se da cuenta que usa palabras cuyo significado conoce y, al mismo tiempo, que sus	10	Conocimiento	---	---	2

	conocimientos de psicología son limitados.					
45	Relaciona nuevamente su falta de rigor mental con el cansancio y el hambre	11	Pensamiento	Remitirse al concepto principal	Reformular el texto	2
46	Se da cuenta que no comprendió porque no atendió por completo a las instrucciones.	9	Atención y Comprensión	Relee las instrucciones	Retomar la atención	2

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
1	Refiere que usualmente antes de empezar a escribir ejecuta un brainstorming y, para mantener la información surgida de éste, es útil emplear una hoja blanca en la cual se anoten todos los contenidos que recupera de su memoria.	Sujeto	(11)	Memoria	Brainstorming	Recuperar información útil para el texto que va a desarrollar.	3
1	Sabe que utiliza regularmente la estrategia de “hacer un borrador” para complementar el brainstorming	Sujeto	11	Estrategia cognitiva de memoria	Brainstorming/Hacer borrador	Recuperar información útil para el texto que va a desarrollar.	3
5	Refiere que el brainstorming se aplica de forma diferente de acuerdo a los contenidos.	Estrategia	5	Memoria	Brainstorming	Recuperar información útil para el texto que va a desarrollar.	3
9	Cree que las personas suelen utilizar palabras en función de lo que saben y, por ende, es más fácil entender un texto si está escrito en palabras que hacen uso de un conocimiento general.	Sujeto	7, 11	Expresión oral y escrita; y Comprensión	Usar un vocabulario general	Lograr la comprensión del lector	2 y 3
10	Cree que las personas suelen utilizar palabras en función de lo que saben y, por ende, es más fácil entender un texto si está escrito en palabras que hacen uso de un conocimiento general.	Sujeto	10, 7	Expresión oral y escrita; y Comprensión	Usar un vocabulario general	Lograr la comprensión del lector	3
10	Manifiesta que las personas pueden entender	Sujeto	10, 7	Expresión oral y	Caracterizar los	Lograr la	3

	cosas distintas a pesar de emplear las mismas palabras porque el lenguaje es imperfecto para referirse al objeto.			escrita; y Comprensión	conceptos	comprensión del lector	
12	Considera que no sabe mucho acerca del tema “la libertad como la ha entendido el Hombre”.	Sujeto	10	Conocimiento	---	---	3
16	Considera que existen personas que creen en Dios y personas que no creen.	Sujeto	13	Conocimiento	Escribir sin hacer compromisos religiosos	Tratar de llegar a la mayor cantidad posible de lectores	3
16	Manifiesta que las personas que creen en Dios pueden prejuizgarse contra un texto en el cual se cita a Dios o una posición clerical.	Sujeto	13	Actitud	Escribir sin hacer compromisos religiosos	Tratar de llegar a la mayor cantidad posible de lectores	3
19	Cree que puede cometer errores al utilizar la estrategia de cristalizar el concepto y pasarlo a palabras, cuyo objetivo es lograr una definición.	Estrategia	10	Escritura	Cristalizar el concepto y pasarlo a palabras	Lograr una definición	3
24	Las personas pueden no mantener su atención si leen un texto “sin ritmo”.	Sujeto	11,7	Atención	Escribir frases concisas/ Escribir frases largas	Lograr la comprensión del lector	3
24	La estrategia de escribir frases concisas permite que el lector comprenda de mejor manera lo que el escritor quiere decir, comparada con la estrategia de escribir frases largas.	Estrategia	11,7	Escritura y comprensión	Escribir frases concisas/ Escribir frases largas	Lograr la comprensión del lector	3
39	Sabe que, al intentar elaborar un concepto, éste era nuevo pues no lo estaba recuperando de la memoria	Sujeto	10	Recuperación	---	---	3
49	Sabe que los textos más simples, más cortos, más concisos, más preciso y sintéticos son más fáciles de entender que los más largos	Sujeto	10	Comprensión	Hacer textos breves	Lograr la comprensión del lector	3
79	Sabe que generalmente, al transcribir, también revisa y corrige ciertos detalles.	Sujeto	9, 11	Escritura	Revisar y corregir	Mejorar el texto	3

Cuadro Resumen General

Segmentos		83
Conocimientos	Sujeto	10
	Estrategia	5
	Tarea	0
	Total	15
Estrategias	Planificación	1
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	1
Experiencias		5

2. Tablas N°3: Sumario del grupo de escritores no hábiles

Sumario Ana María

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
7	Nota la dificultad de hablar y escribir a la vez	7	Escritura	---	---	3
9	Nota que pensar, hablar y escribir a la vez merma su desempeño en la tarea.	7	Escritura	---	---	3
20	Se da cuenta de que lo que pensó durante la tarea se relaciona con un razonamiento previo.	12	Pensamiento	---	---	2
35	Declara que pensar, hablar y escribir a la vez merma su desempeño en la tarea.	(11,8)	Escritura	Borrar el texto mal redactado	Arreglar el texto	3
37	Se da cuenta de que le cuesta conjugar dos procesos cognitivos: la verbalización y la escritura.	---	Escritura	---	---	2
39	Se da cuenta de que le cuesta conjugar dos procesos cognitivos: la verbalización y la escritura.	---	Escritura	---	---	2
47	Declara que la conjugación de la escritura y la verbalización simultáneas se le fue haciendo cada vez más fácil.	---	Escritura	---	---	2

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
8	Declara tener problemas de redacción, porque le cuesta pasar las ideas desde el esquema mental al código escrito, por lo que le es más fácil hablar que escribir.	Sujeto	12	Escritura	Ordenar el esquema mental	Pasar las ideas del esquema mental al código escrito	3
9	Sabe que las ideas tienen una duración breve.	Sujeto	(7)	Memoria	Releer lo que recién ha escrito	Retomar la idea	3
10	Sabe que ocupa la estrategia metacognitiva "usar un papel" que la ayuda a usar la	Sujeto	5	Estrategia cognitiva de memoria	Hacer esquema mental	Desbloquearse	3

	estrategia cognitiva de “hacer esquemas” cuando se bloquea						
10	Evalúa la efectividad de la estrategia “repetir” y de la estrategia “leer en voz baja” en el ámbito del estudio.	Estrategia	---	Aprendizaje	Repetir/leer en voz baja	Aprender un contenido	3
16	Declara que el recurso lingüístico de dar ejemplos mejora un aspecto cognitivo como es la comprensión.	Sujeto	11, 7	Comprensión	Dar ejemplos	Lograr la comprensión del lector	3
33	La sujeto argumenta que la tarea de escribir se ve afectada negativamente por la falta de atención.	Tarea	(10)	Escritura/ Atención	Releer globalmente y corregir	Corregir el texto	3
33	La sujeto manifiesta la creencia de que las primeras 5 líneas de un texto son lo que determina si otras personas lo entienden o no.	Sujeto	(10)	Comprensión	Poner la “esencia” de la respuesta en las 5 primeras líneas	Convencer al lector de seguir leyendo	3
33	Manifiesta la creencia, poco clara, de que la lectura previa ayuda a la redacción de un texto en un tópico particular.	Tarea	10	Conocimiento/Escritura	Leer antes de escribir	Lograr una buena representación y conocimiento de lo que va a escribir	3
35	Cree que el uso de palabras “apropiadas” guían la comprensión del lector.	Sujeto	(11,8)	Comprensión	Elegir palabras que sean entendibles para el lector	Lograr la comprensión del lector	3

Cuadro Resumen General

Segmentos		48
Conocimientos	Sujeto	6
	Estrategia	1
	Tarea	2
	Total	9
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		7

Sumario Leonardo

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
10	Refiere haber estado pensando más rápido de lo que iba escribiendo y que por ello ciertos contenidos de su pensamiento quedaron fuera del texto.	(10)	Pensamiento y escritura	---	---	3
12	Se percata de que las ideas contenidas en la primera hoja son la reproducción de ideas recuperadas de la memoria; en cambio, las expuestas en las segunda hoja son producto de un proceso de razonamiento.	(9), 10	Memoria y razonamiento	---	---	3
19	Se percata de que las ideas contenidas en la primera hoja son la reproducción de ideas recuperadas de la memoria; en cambio, las expuestas en las segunda hoja son producto de un proceso de razonamiento.	(9), 10	Memoria y razonamiento	---	---	3
25	Se da cuenta de que los contenidos que recupera ya los ha recuperado, por lo que ya no tiene la posibilidad de generar nuevos contenidos y que a la vez sean atingentes al tema.	6	Memoria	---	---	3

26	Se da cuenta de que los contenidos que recupera ya los ha recuperado, por lo que ya no tiene la posibilidad de generar nuevos contenidos y que a la vez sean atingentes al tema.	6, (9)	Memoria	---	---	3
----	--	--------	---------	-----	-----	---

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
14	Considera que el pensamiento es más rápido que la escritura.	Sujeto	(10)	Pensamiento y escritura	Usar signos gráficos para fijar el pensamiento	Recuperar todos los contenidos posibles	3

Cuadro Resumen General

Segmentos		26
Conocimientos	Sujeto	1
	Estrategia	0
	Tarea	0
	Total	1
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		5

Sumario Felipe

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
18	Se percata de que los contenidos de la primera hoja son fruto de su razonamiento y no exclusivamente de la recuperación desde la memoria.	10,7	Razonamiento/memoria	Aprovechar lo producido en la primera hoja para continuar la escritura.	Continuar la escritura	3
84	Se da cuenta de que el que se le vengan a la mente imágenes que no tienen relación con el texto es un signo de desconcentración.	---	Atención	Autoinstrucciones	Mantener la concentración	3

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
1	Considera que las personas entienden mejor a través de ejemplos o cuando se les explican mejor los puntos sobre los cuales va tratar el texto.	Sujeto	7,11	Comprensión	Dar ejemplos	Lograr la comprensión del lector	3
15	Sabe que las personas pueden llegar a no comprender un texto que usa palabras	Sujeto	11	Comprensión	Elegir palabras que no sean rebuscadas	Lograr la comprensión del	3

	rebuscadas.					lector	
17	Sostiene que mover las manos le ayuda a expresar lo que siente.	Sujeto	7,5	Lenguaje	Gesticular con las manos	Expresar lo que siente	3
22	Declara que regularmente sufre el fenómeno de quedarse en blanco	Sujeto	5	Memoria / Pensamiento	---	---	3
27	Sabe que lo que escribe normalmente es fruto de su deducción	Sujeto	(11)	Escritura/pensamiento deductivo	---	---	3
6 3	Declara saber que sus conocimientos sobre puntuación son limitados	Sujeto	11,7	Conocimiento	---	---	3
7 4	Sabe que el lector se puede confundir al manipular e intentar leer las hojas, por lo cual es necesario numerarlas.	Sujeto	11	Comprensión	Numerar las páginas	Lograr la comprensión del lector	3
8 6	Considera que la caligrafía con que ha escrito el texto puede afectar la cognición de un posible lector impidiéndole entenderlo.	Sujeto	---	Comprensión	---	---	2
1 0 3	Considera que la caligrafía con que ha escrito el texto puede afectar la cognición de un posible lector impidiéndole entenderlo.	Sujeto	11,9	Comprensión	Tipear el escrito en computador	Lograr la comprensión del lector	2

Cuadro Resumen General

Segmentos		104
Conocimientos	Sujeto	9
	Estrategia	0
	Tarea	0
	Total	9
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		2

Sumario Pamela

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
6	Declara que escribir y hablar al mismo tiempo le es dificultoso.	(11)	Escritura/ Pensamiento	---	---	3
7	Se da cuenta de que ha ejecutado la tarea sin seguir las instrucciones.	1	Escritura	Releer las instrucciones y preguntarle a los experimentadores	Aclarar los requerimientos de la tarea	2 y 3

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
1	Considera que las tareas de escritura cuyo contenido le es conocido son más fáciles que aquellas que no.	Tarea	(1)	Escritura	---	---	3
3	Declara que, al escribir, nunca piensa en otra cosa y que siempre escribe todo lo que piensa.	Sujeto	7	Pensamiento/ Escritura	---	---	3
6	Afirma que al escribir un texto, una vez finalizado, lo lee dos veces para corregir.	Sujeto	11	Escritura	Releer el texto	Detectar y corregir errores de redacción	3

Cuadro Resumen General

Segmentos		8
Conocimientos	Sujeto	2
	Estrategia	0
	Tarea	1
	Total	3
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		2

Sumario Adriana

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
2	Se da cuenta de que le cuesta hablar mientras escribe y que ello, además, incide	---	Atención/ Escritura	---	---	2

	negativamente en su atención.					
3	Se da cuenta de que, al ejecutar esta tarea, cuando le hablan se desconcentra.	(9)	Atención/ Escritura	---	---	3
10	Se da cuenta de que el olvido de una idea que estaba desarrollando fue causada por una interrupción.	4	Memoria/ Escritura	Releer	Retomar la idea	2 y 3
31	Se percata de que no pudo expresar muchas ideas buenas que tenía por tener que hablar.	5, 11	Memoria/ Escritura	---	---	2 y 3
31	Se percata de que le era difícil escribir porque recuperaba espontáneamente muchas ideas ajenas a la tarea.	5, 11	Memoria/ Escritura	---	---	2 y 3
38	Se da cuenta de que mientras hable le será difícil concentrarse.	(9)	Atención	Detener la verbalización	Mantener la atención	3

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
22	Dice que habitualmente le cuesta escribir las ideas que se le vienen a la mente.	Sujeto	---	Escritura	---	---	2

Cuadro Resumen General

Segmentos		38
Conocimientos	Sujeto	1
	Estrategia	0
	Tarea	0
	Total	1
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		6

Sumario Daniela

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
9	Advierte que le es difícil ejecutar dos tareas a la vez: escribir y hablar.	---	Habla/ Escritura	---	---	2

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
1	Afirma que hablar es una tarea más difícil que escribir	Tarea	1	Habla/ Escritura	---	---	3
1	Afirma que hacer un monólogo es una tarea más difícil que dialogar.	Tarea	1	Habla	---	---	3
70	Sabe que la gente se distrae más escuchando un mensaje por video	Sujeto	---	Atención	Hablarle a la grabadora	Captar la atención del auditor	3
72	Considera que los artículos favorecen la comprensión del lector	Sujeto	7	Comprensión	Revisar el texto y poner artículos a los sustantivos que no los tenían.	Lograr la comprensión del lector	3

88	Considera que las reglas del lenguaje permiten la comprensión de un texto.	Sujeto	11	Comprensión	Revisar el texto y usar las reglas gramaticales.	Lograr la comprensión del lector	2
88	Considera que es más eficiente en la tarea de hablar que en la de escribir.	Sujeto	11	Habla/ Escritura	---	---	2
88	Considera que es deficiente en la tarea de más eficiente en la tarea de hacer síntesis.	Sujeto	11	Pensamiento	---	---	2
92	Sabe que le cuesta concentrarse cuando escribe.	Sujeto	---	Atención/ Escritura	---	---	2

Cuadro Resumen General

Segmentos		94
Conocimientos	Sujeto	6
	Estrategia	0
	Tarea	2
	Total	8
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		1

Sumario José

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
2	Sabe que cuando un tema es complicado para él, debe pensar antes de ponerse a escribir	Sujeto	1, 9	Pensamiento/ Escritura	Pensar antes de escribir	Aclarar las ideas	3
3	Sabe que regularmente utiliza la estrategia de poner un título para guiar la recuperación.	Sujeto	2	Memoria	Poner el título	Recuperar	2 y 3
8	Afirma que usa regularmente el método de “generar dicotomías” para ordenar su pensamiento.	Sujeto	12	Pensamiento	Generar dicotomías	Ordenar su pensamiento	2 y 3
13	Sostiene que le es muy difícil escribir	Sujeto	11	Escritura	Hacer textos breves	Lograr textos de calidad	2 y 3
13	Declara que usar párrafos ayuda al lector a entender un texto	Sujeto	11	Comprensión	Hacer párrafos bien diferenciados/ Usar subtítulos	Lograr la comprensión del lector	3
24	Considera que los ejemplos ayudan a las personas a entender mejor un texto.	Sujeto	11	Comprensión	Usar ejemplos	Lograr la comprensión del lector	3
55	Afirma que conoce su estrategia para escribir y que no conoce otras.	Sujeto	11,7	Escritura	Emplear ideas de otros para plantearse el tema	Elaborar ensayos	3

Cuadro Resumen General

Segmentos		63
Conocimientos	Sujeto	7
	Estrategia	0
	Tarea	0
	Total	7
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		0

Sumario Andrea M.

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
3	Advierte que el hecho de no tener un “orden mental” le dificultó la verbalización y la	7, (4)	Habla/ Escritura/ Memoria	---	---	3

	escritura al inicio de la tarea.					
22	Se da cuenta de que le es más fácil pensar sin escribir que hacer ambas cosas a la vez.	10	Pensamiento/ Escritura	---	---	3

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen General

Segmentos		35
Conocimientos	Sujeto	0
	Estrategia	0
	Tarea	0
	Total	0
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		2

Sumario Eduardo

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
2	Nota que es difícil hablar y escribir a la vez.	(1)	Escritura/ Habla	---	---	3
3	Nota que la reflexión sobre la tolerancia es algo que ya había efectuado anteriormente.	2	Pensamiento	---	---	3
4	Advierte que el hablar y escribir a la vez le interfiere en el proceso de redactar sus ideas, al principio de la tarea y así hasta el final, aunque decayó.	---	Escritura/ Habla	---	---	3
6	Nota que el hablar y escribir a la vez le interfiere en el proceso de redactar sus ideas.	---	Escritura/ Habla	---	---	2

16	Se da cuenta que mientras siga verbalizando no mejorará su rendimiento al escribir.	11	Escritura/ Habla	No realizar la estrategia de "Empezar el texto de nuevo"	Obtener un texto de calidad	3
30	Se percata de que el hecho de hablar perjudicaba el proceso de pasar sus ideas al papel.	11	Escritura/ Habla	---	---	3
33	Advierte que si no hubiese hablado habría mejorado su proceso de redacción.	11,8	Escritura/ Habla	---	---	3
34	Se da cuenta que hablar y escribir le interfiere en su normal concentración.	(9)	Atención	---	---	3

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
12	Sabe que el golpear la mano con la mesa se relaciona a veces con un aumento en su concentración.	Sujeto	(10)	Atención	Mover la mano	Mantener la concentración	3

Cuadro Resumen General

Segmentos		34
Conocimientos	Sujeto	1
	Estrategia	0
	Tarea	0
	Total	1
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		8

Sumario Gianni

Cuadro Resumen de estrategias metacognitivas

Nombre	Tipo	S	Descripción	Conocimiento condicional	Conocimiento subyacente	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia Cognitiva Asociada	Objetivo	N. V.
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cuadro Resumen de experiencias metacognitivas

S	Contenido	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
7	Repara en que le es muy difícil hablar y escribir a la vez.	---	Escritura/ Habla	---	---	3

Cuadro Resumen de conocimientos metacognitivos

S	Contenido	Tipo (Relativo a)	Proceso Cognitivo de Escritura	Cognición asociada	Estrategia cognitiva asociada	Objetivo	N.V.
10	Sostiene que siempre recupera material que no es apropiado para incluirlo en el texto.	Sujeto	10	Memoria/ Escritura	Pensar antes de escribir	Excluir las ideas inapropiadas en el texto	3
14	Declara que usa regularmente la estrategia "elegir palabras"	Sujeto	6	Escritura	Elegir palabras	Encontrar palabras que "encajen" en el texto.	3

Cuadro Resumen General

Segmentos		46
Conocimientos	Sujeto	2
	Estrategia	0
	Tarea	0
	Total	2
Estrategias	Planificación	0
	Monitoreo	0
	Evaluación	0
	Total	0
Experiencias		1

Resultados por grupo

A continuación exponemos un resumen de los resultados de los individuos agrupados según habilidad de escritura en las tablas 4, 5 y 6 y los gráficos 1 al 8 de una manera cuantitativa. Los datos tabulados y graficados son las verbalizaciones que los sujetos emitieron y que fueron reconocidas como elementos metacognitivos, las que a decir de Ericsson y Simon (1985a) pueden ser tomados como cualquier otro dato, con alta confiabilidad y validez.

Tabla 4: Frecuencia y porcentaje de elementos metacognitivos en escritores hábiles

Elemento metacognitivo		Frecuencia absoluta	Porcentaje	
Estrategia	Planeación	5	3,9	
	Monitoreo	0	0	
	Evaluación	0	0	
	Total	5	3,9	
Conocimiento	Sujeto	Intraindividual	37	28,5
		Universal	40	38
		Total	77	59
	Tarea	2	1,5	
	Estrategia	10	7,7	
	Total	89	68,5	
Experiencia		36	27,7	
Total		130	100	

Tabla 5: Frecuencia y porcentaje de elementos metacognitivos en escritores no hábiles

Elemento metacognitivo		Frecuencia absoluta	Porcentaje	
Estrategia	Planeación	0	0	
	Monitoreo	0	0	
	Evaluación	0	0	
	Total	0	0	
Conocimiento	Sujeto	Intraindividual	22	29,3
		Universal	13	17,3
		Total	35	46,6
	Tarea	5	6,7	
	Estrategia	1	1,4	
	Total	41	54,6	
Experiencia		34	45,3	
Total		75	100	

Tabla 6: Frecuencia y porcentaje de elementos metacognitivos en grupo total

Elemento metacognitivo		Frecuencia absoluta	Porcentaje	
Estrategia	Planeación	5	2,3	
	Monitoreo	0	0	
	Evaluación	0	0	
	Total	5	2,3	
Conocimiento	Sujeto	Intraindividual	69	33,6
		Universal	50	24,3
		Total	112	57,9
	Tarea	7	3,4	
	Estrategia	11	5,3	
	Total	130	63,4	
Experiencia		70	34,1	
Total		205	100	

El Gráfico 1 muestra las frecuencias para el total de verbalizaciones de elementos metacognitivos en escritores hábiles y escritores no hábiles.

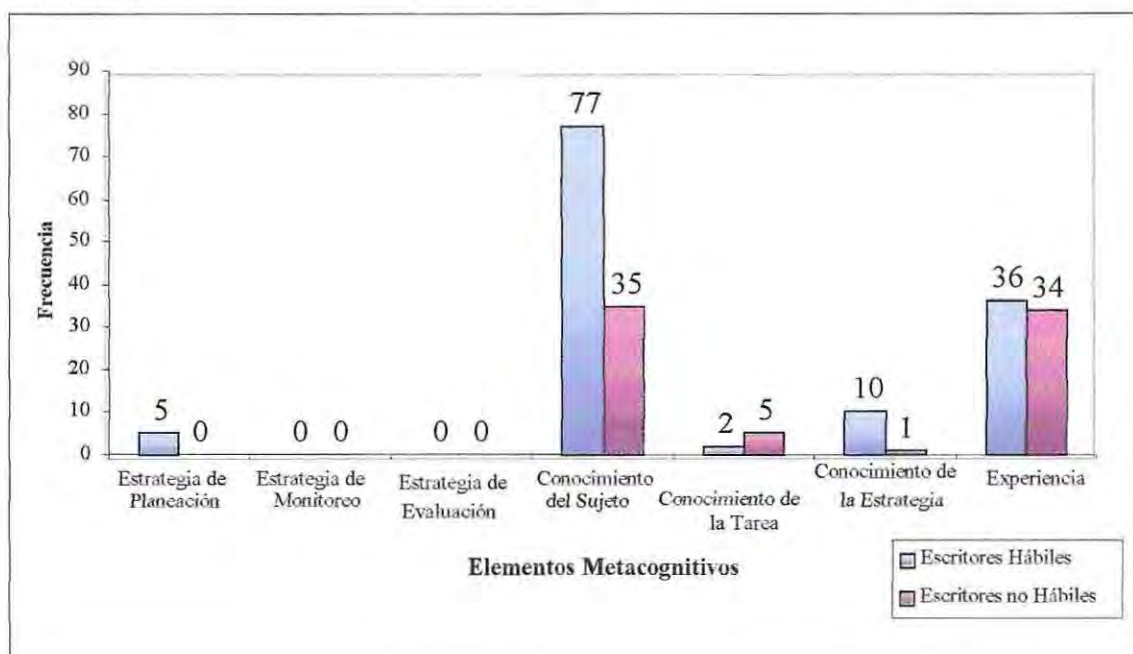
Gráfico 1: Frecuencia de metacognición según habilidad de escritura

En el gráfico 1 se aprecia lo siguiente:

El grupo de escritores hábiles presentó 130 (63%) elementos metacognitivos, mientras que el grupo de escritores no hábiles presentó 75 (37%).

El Gráfico 2 muestra las frecuencias de elementos metacognitivos que se manifestaron en los protocolos de los sujetos según la habilidad de escritura.

Gráfico 2: Frecuencia de elementos metacognitivos según habilidad de escritura



En el gráfico 2 se aprecia lo siguiente:

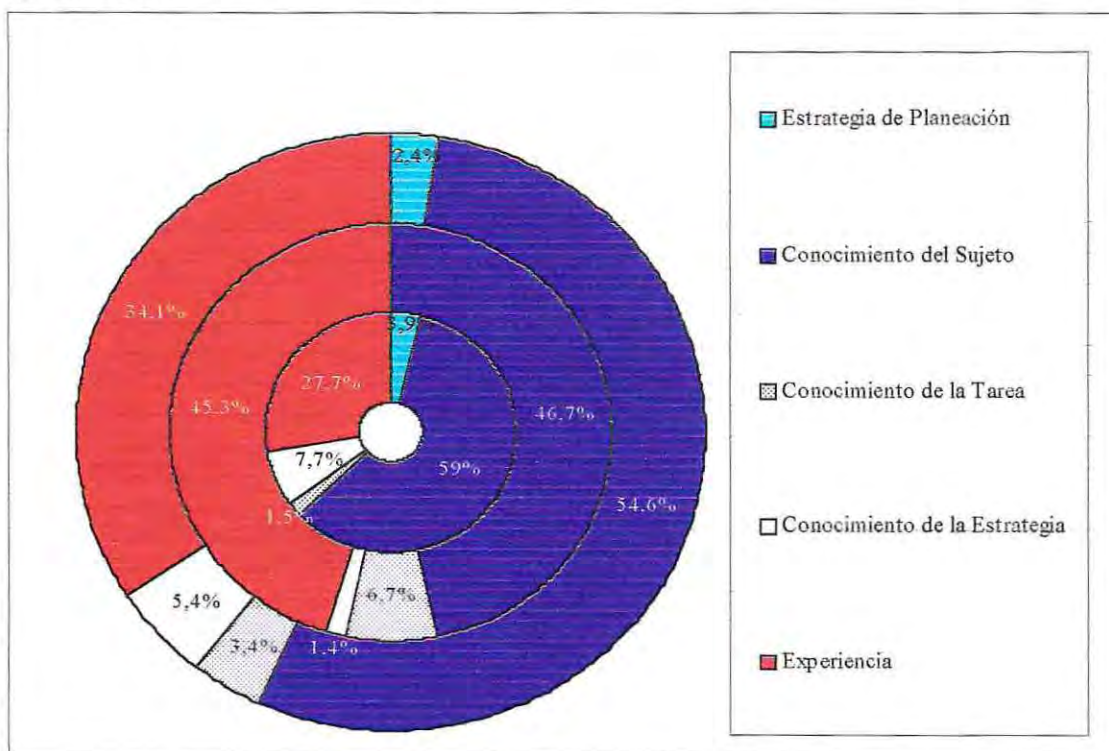
El grupo de escritores hábiles presentó 89 conocimientos metacognitivos (77 del sujeto, 2 de la tarea y 10 de estrategias), 5 estrategias (todas de planeación) y 36 experiencias, lo cual suma en total 130 elementos metacognitivos.

El grupo de escritores no hábiles presentó 41 conocimientos metacognitivos (35 del sujeto, 5 de la tarea y de estrategias), ninguna estrategia y 34 experiencias, lo cual suma en total 75 elementos metacognitivos.

En total, ambos grupos presentaron 130 conocimientos metacognitivos (112 del sujeto, 7 de la tarea y 11 de estrategias), 5 estrategias (todas de planeación) y 70 experiencias, lo cual suma en total 205 elementos metacognitivos.

El Gráfico 3 muestra los porcentajes de los elementos metacognitivos según habilidad de escritura. El anillo interior muestra la distribución porcentual de los escritores hábiles; el medial muestra la distribución porcentual de los escritores no hábiles y el exterior muestra la distribución porcentual del grupo total. De acuerdo a lo anterior se aprecia lo siguiente:

Gráfico 3: Porcentaje de elementos metacognitivos según habilidad de escritura y grupo total



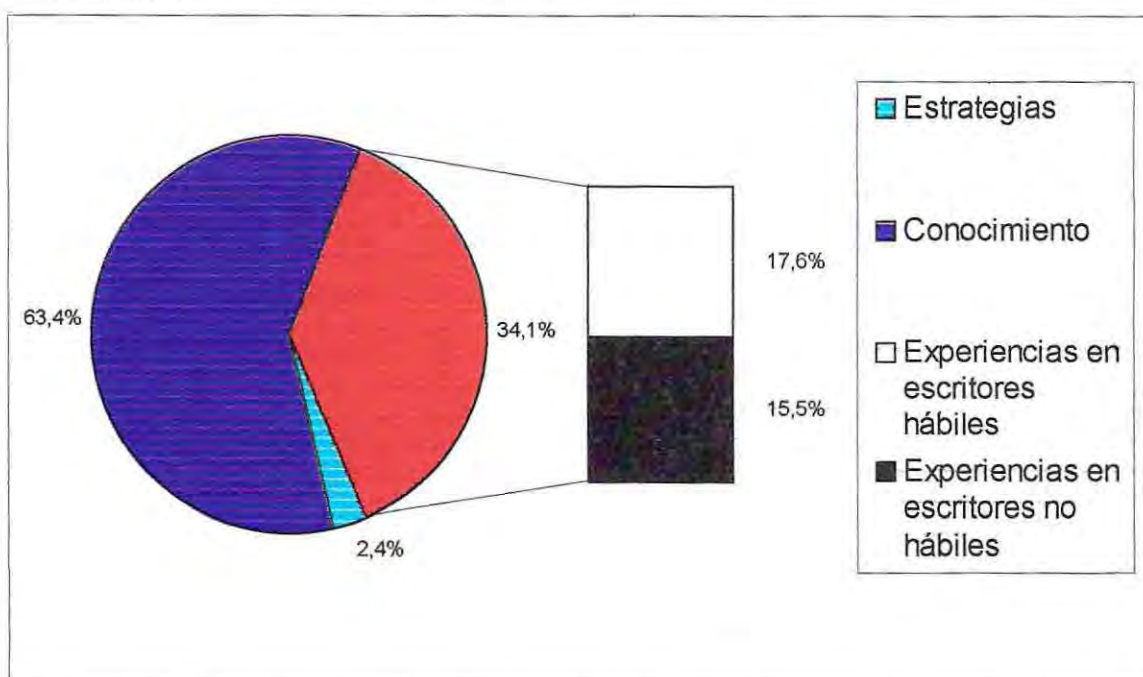
De los elementos metacognitivos que presentaron los escritores hábiles, un 68,5% corresponden a conocimiento, siendo un 59% referido al sujeto, un 1,5% a la tarea y un

7,7% a las estrategias. Las estrategias metacognitivas que emplearon suman un 3,9% del total de elementos, siendo todas estrategias de planeación. El 27,7% restante corresponde a experiencias metacognitivas.

Por otro lado, de los elementos metacognitivos que presentaron los escritores no hábiles, un 54,6% corresponden a conocimiento (un 46,7% referido al sujeto, un 6,7% referido a la tarea y un 1,4% referido a la estrategia). Dado que no emplearon estrategias metacognitivas, ésta categoría halla un 0% de representación, mientras que las experiencias metacognitivas totalizan un 45,3%.

En lo que respecta al total (es decir, al conjunto de escritores hábiles y escritores no hábiles), del 100% de elementos metacognitivos apreciados un 63,4% corresponde al conocimiento metacognitivo (un 54,6% referido al sujeto, un 3,4% a la tarea y un 5,4% a la estrategia). Un 2,4% corresponde a estrategias metacognitivas, siendo todas ellas de

Gráfico 4: Porcentaje de elementos metacognitivos para el grupo total con subgráfico de porcentaje de experiencias metacognitivas según habilidad de escritura



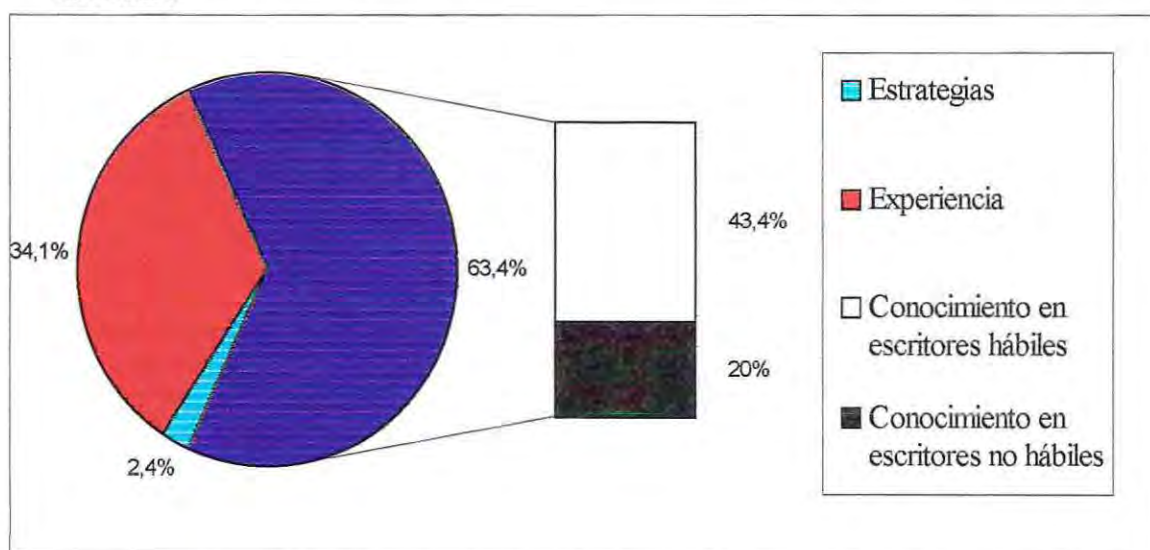
planeación. Finalmente, el 34,1% restante corresponde a experiencias metacognitivas.

El Gráfico 4 muestra la distribución de porcentajes de elementos metacognitivos según nivel de habilidad. Al observar el gráfico, se aprecia lo siguiente:

Del porcentaje total de experiencias metacognitivas (34,1%), 17,6% corresponde a verbalizaciones efectuadas por escritores hábiles y 16,5% por escritores no hábiles.

El Gráfico 5 muestra la distribución de porcentajes de elementos metacognitivos del grupo total con un subgráfico de la distribución de porcentajes de conocimientos metacognitivos según nivel de habilidad.

Gráfico 5: Porcentaje de elementos metacognitivos para el grupo total con subgráfico de porcentaje de conocimientos metacognitivos según habilidad de escritura

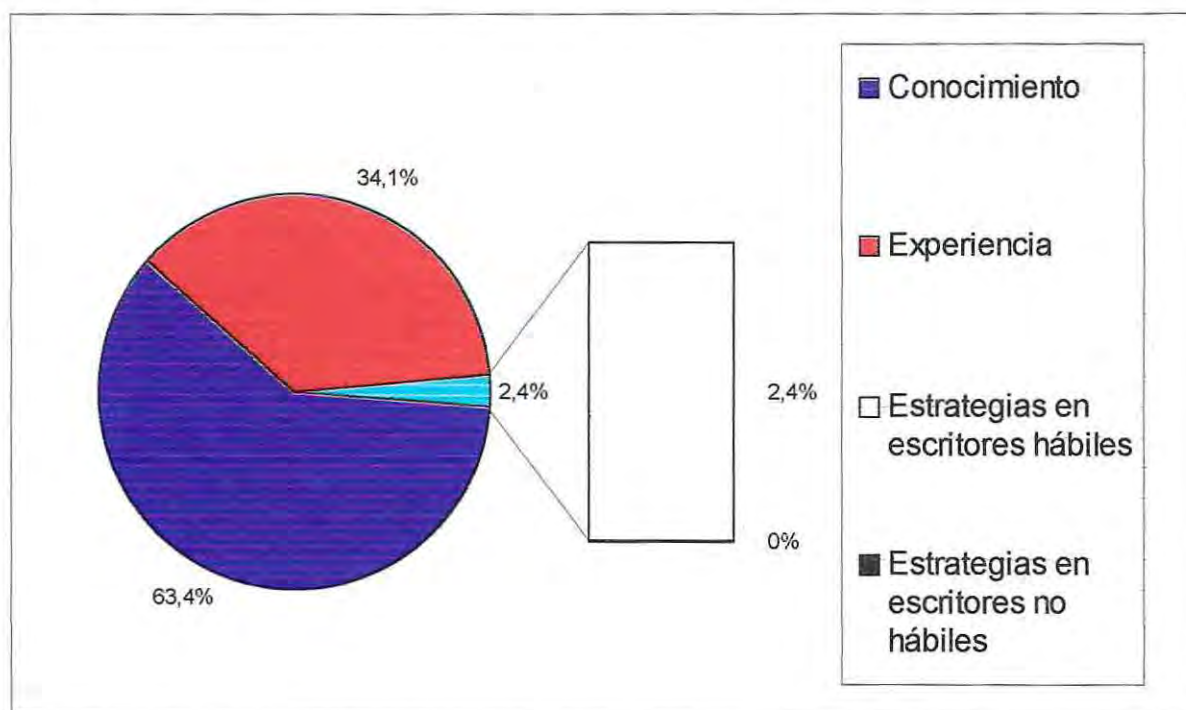


Al observar el gráfico, se aprecia lo siguiente:

Del porcentaje total de conocimientos (63,4%), 43,4% corresponde a verbalizaciones efectuadas por escritores hábiles y sólo 20% por escritores no hábiles.

El Gráfico 6 muestra la distribución de porcentajes de elementos metacognitivos del grupo total con un subgráfico de la distribución de porcentajes de estrategias metacognitivas según nivel de habilidad.

Gráfico 6: Porcentaje de elementos metacognitivos para el grupo total con subgráfico de porcentaje de conocimientos metacognitivos según habilidad de escritura

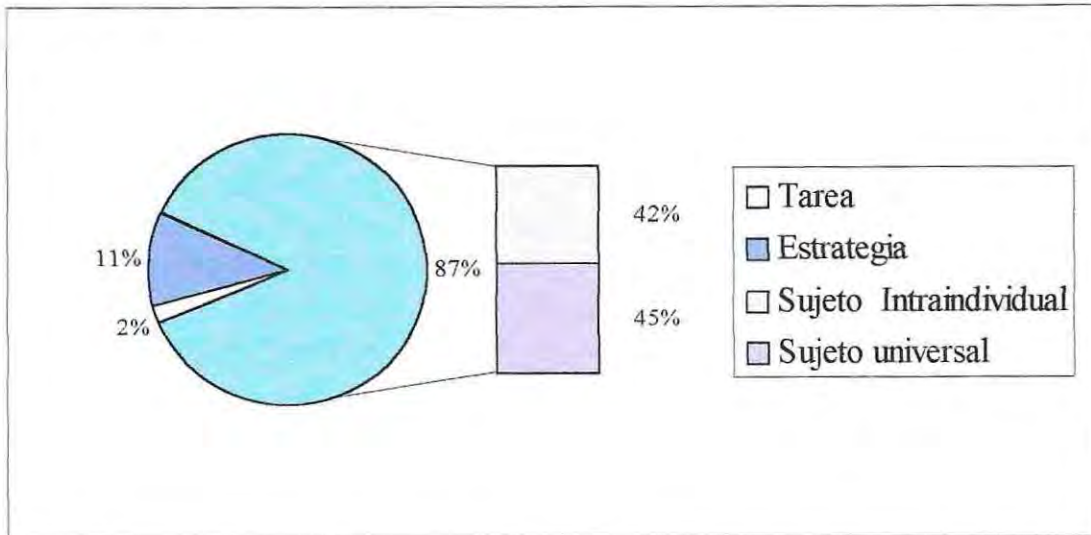


Al observar el gráfico 6, se aprecia lo siguiente:

Del porcentaje total de estrategias (2,4%), 2,4% corresponde a verbalizaciones efectuadas por escritores hábiles y sólo 0% por escritores no hábiles.

El Gráfico 7 muestra la distribución de porcentajes de conocimiento metacognitivo en sujetos hábiles con un subgráfico de la distribución de porcentajes de los subtipos de conocimiento del sujeto.

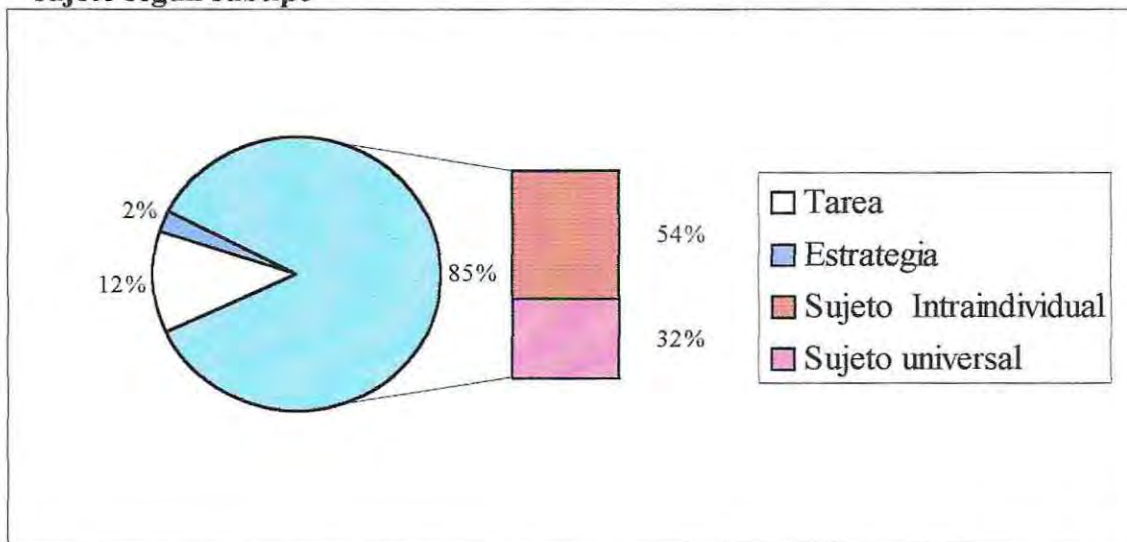
Gráfico 7: Porcentaje de conocimientos metacognitivos para el grupo de escritores hábiles con subgráfico de porcentaje de conocimientos del sujeto según subtipo



Al observar el gráfico 7, se aprecia lo siguiente:

Del porcentaje total de conocimientos del sujeto verbalizados por escritores hábiles (87%) un 45% corresponde a verbalizaciones de conocimientos del sujeto intraindividual y un 42% a conocimientos del sujeto universal.

Gráfico 8: Porcentaje de conocimientos metacognitivos para el grupo de escritores no hábiles con subgráfico de porcentaje de conocimientos del sujeto según subtipo



El Gráfico 8 muestra la distribución de porcentajes de conocimiento metacognitivo en sujetos no hábiles con un subgráfico de la distribución de porcentajes de los subtipos de conocimiento del sujeto.

Al observar el gráfico 8, se aprecia lo siguiente:

Del porcentaje total de conocimientos del sujeto verbalizados por escritores no hábiles (85%), 54% corresponde a verbalizaciones de conocimientos del sujeto intraíndividual y 32% a conocimientos del sujeto universal.

Resultados por procesos de escritura

Los voluntarios declararon una serie de elementos cognitivos (lo que constituye un metanivel) mientras realizaban la tarea cognitiva de escribir (el nivel objeto). Estas verbalizaciones correspondieron a diferentes elementos cognitivos. Es posible, por tanto, cuantificar el número de verbalizaciones metacognitivas y relacionarlas con el proceso de escritura específico en que aparecieron. Para esto se puede hacer uso de los segmentos del Análisis de Protocolos Verbales que se realizó en base al modelo de Composición escrita de Bereiter y Scardamalia. Cabe aclarar que las verbalizaciones metacognitivas que no se relacionaban con un proceso cognitivo del modelo (por estar referidas a la escritura en general o por estar relacionadas con otro proceso cognitivo) se señalaron en el sumario por sujeto entre paréntesis y no se consideraron para estos resultados.

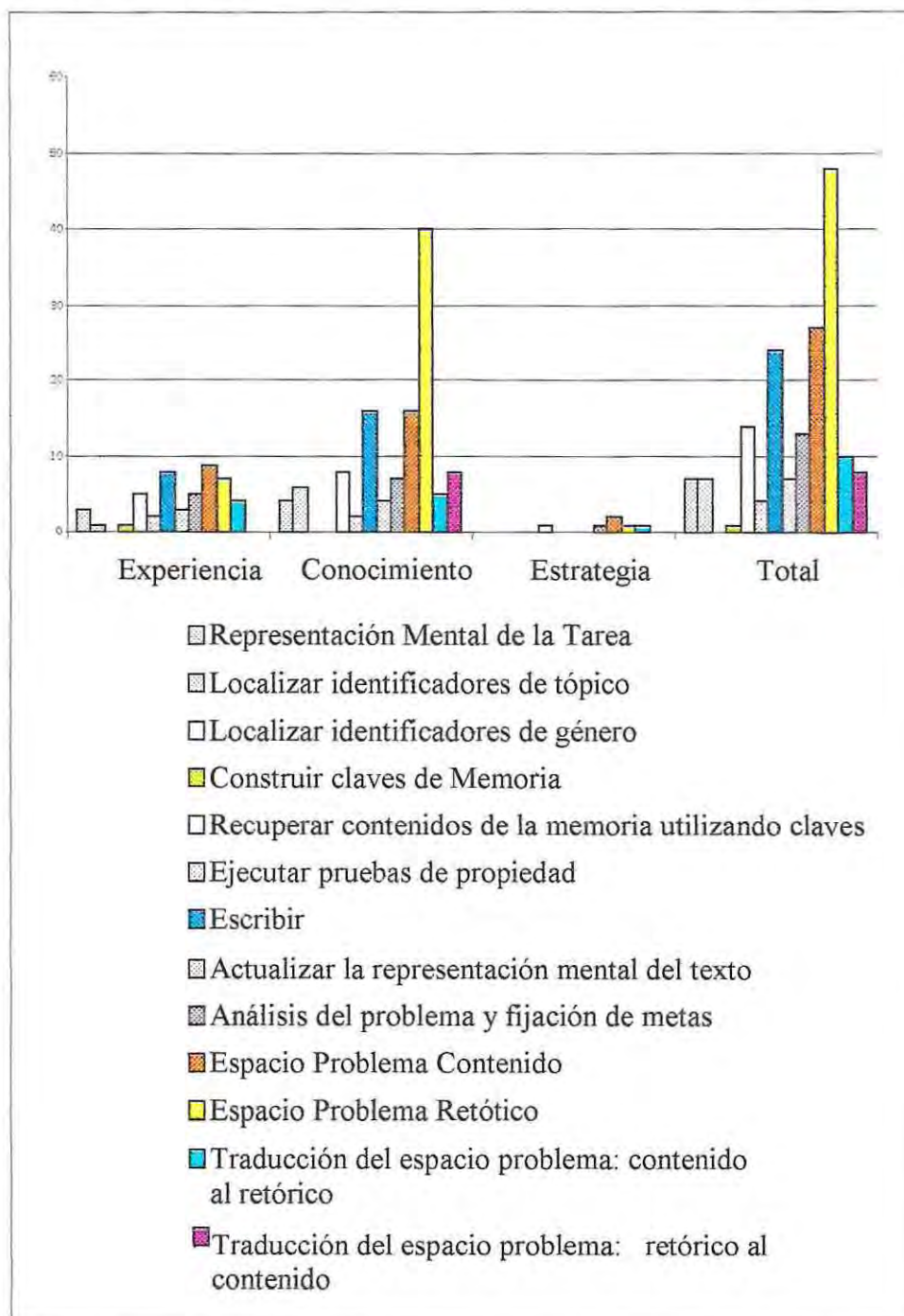
Tabla 7: Frecuencia de elementos metacognitivos según procesos de composición escrita

PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA	ELEMENTOS METACOGNITIVOS		
	Experiencia	Conocimiento	Estrategia
Representación Mental de la Tarea	3	4	0
Localizar identificadores de tópico	1	6	0
Localizar identificadores de género	0	0	0
Construir claves de Memoria	1	0	0
Recuperar contenidos de la memoria utilizando claves	5	8	1
Ejecutar pruebas de propiedad	2	2	0
Escribir	8	16	0
Actualizar la representación mental del texto	3	4	0
Análisis del problema y fijación de metas	5	7	1
Espacio Problema Contenido	9	16	2
Espacio Problema Retórico	7	40	1
Traducción del espacio problema: contenido al retórico	4	5	1
Traducción del espacio problema: retórico al contenido	0	8	0

El Gráfico 9 muestra la frecuencia de elementos metacognitivos según procesos de composición escrita.

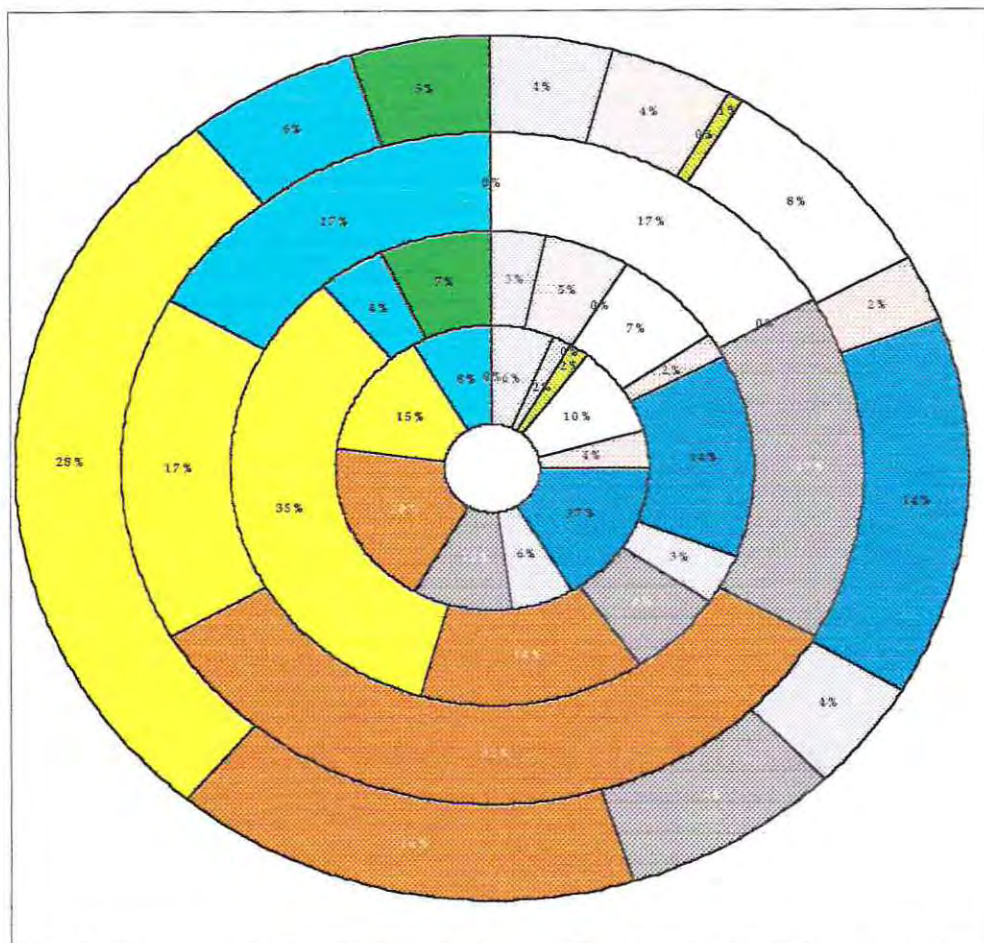
El Gráfico 10 muestra la distribución de porcentaje de elementos metacognitivos

Gráfico 9: Frecuencia de elementos metacognitivos según procesos de composición escrita



según los diferentes procesos de composición escrita. Al observar los gráficos 1 y 10, se aprecia lo siguiente:

Gráfico 10: Porcentaje de procesos de composición escrita según elemento metacognitivo y metacognición



Las experiencias metacognitivas verbalizadas por el sujeto, se verificaron en 11 de 13 procesos de composición.

Del número total de conocimientos metacognitivos verbalizados por el sujeto, 40 se verificaron durante el proceso de composición “espacio-problema retórico”, mientras que 16 se relacionaron con los procesos de “escribir” y “espacio-problema del contenido”. Del número total de estrategias metacognitivas verbalizadas por el sujeto, sólo 5 se relacionaron con procesos de composición.

ANÁLISIS DE DATOS

En nuestra tesis el objetivo principal es detectar los elementos metacognitivos, describirlos y relacionarlos con los procesos de composición escrita. Para ello, usaremos análisis de dos tipos: uno del contenido de las verbalizaciones metacognitivas detectadas y otro estadístico descriptivo básico (frecuencias y porcentajes).

Cabe aclarar que analizamos el contenido semántico del discurso de los sujetos en acción, y para hacerlo trabajamos con pocos sujetos, pues debíamos prestarle mucha atención a cada uno. El trabajar con pocos individuos hace que no se pueda (sea inválido) hacer generalizaciones a partir de los resultados; por lo tanto, no pretendemos cuantificar todo lo que vaya apareciendo ni justificar las conclusiones desde los números, por ejemplo, darle un grado de confiabilidad a una verbalización en base a la cantidad o porcentaje de sujetos que la profirieron. Para nosotros, la cuantificación sólo está al servicio de lo descriptivo y no de lo inferencial.

El análisis anterior se complementará con vinculaciones entre los datos y la teoría en que se apoya la investigación precisando si éstos la apoyan o no. Junto con esto se adelantan hipótesis no contenidas en el marco conceptual que podrían explicar los datos obtenidos. En el caso de que alguno de los análisis anteriores se haya repetido entre ambos grupos se asume que las hipótesis que se exponen con respecto a unos son válidas respecto de los otros.

Análisis por objetivos específicos

1. Objetivo: Describir y analizar elementos metacognitivos presentes en escritores hábiles en la composición de un texto escrito.

Experiencias Metacognitivas

En las verbalizaciones de los sujetos predomina claramente el tema de la interferencia de “pensar en voz alta” sobre distintos procesos de composición (atención, memoria y pensamiento, pero principalmente en el acto mismo de escribir), a excepción de un sujeto (Julio). Si aceptamos la tesis de Ericsson y Simon de que la interferencia consiste solamente en un enlentecimiento del proceso de escritura, es probable que la experiencia, en los casos estudiados, sea el reflejo del darse cuenta del sujeto de dicho enlentecimiento, aunque no se puede descartar una influencia de otra índole.

En menor medida se detectaron experiencias relacionadas con el fenómeno de “Transformar el Conocimiento”, es decir, el hecho de que en el transcurso de la tarea el propio saber era enunciado y, eventualmente, modificado. Esto coincide con la afirmación de Bereiter y Scardamalia (1987) de que el darse cuenta metacognitivo se relaciona con el paso del modelo “Decir el Conocimiento” a “Transformar el Conocimiento”.

Las cogniciones asociadas más frecuentemente con estas experiencias son el pensamiento, la escritura, la memoria y la atención; secundariamente, habla y comprensión. Es decir, todas constituyen cogniciones relacionadas con el acto de escribir o de leer, según se detalla en el modelo de Bereiter y Scardamalia.

Existe una clara tendencia dentro del grupo a que las experiencias manifestadas no estén asociadas al uso de estrategias cognitivas en pos de objetivos. Esto puede deberse a que las experiencias representan un conocimiento que el sujeto probablemente esté construyendo y por lo tanto no le dé la suficiente confianza para ejecutar acciones sobre sus cogniciones en base a él.

Julio presentó particularidades respecto al resto de los sujetos. Sus experiencias fueron más frecuentes y variadas que el resto del grupo, abarcando temas como la interferencia, la transformación del conocimiento y el cansancio al final del proceso. En particular, fue el único sujeto del grupo en darse cuenta de que una estrategia metacognitiva cumplió su objetivo. Tal vez esto se debió a su grado de motivación y el esfuerzo que el sujeto dedicó a la tarea, puesto que escribió por casi dos horas.

Conocimientos Metacognitivos

En los protocolos predominó el conocimiento metacognitivo referido al sujeto: el 86,5% del total de los conocimientos encontrados correspondieron a esta categoría. Dentro de ésta, la mitad está referida a conocimientos universales, es decir, aquellos que versan sobre los estados mentales de las personas en general. Esto concuerda con la perspectiva del desarrollo que estudia la metacognición (Crespo, 1997), según la cual el conocimiento metacognitivo del sujeto, especialmente el universal, se desarrolla desde temprano en la vida de las personas, lo cual hace que se vaya acumulando y que por lo tanto, en sujetos adultos, tenga una presencia prominente. Encontramos que el tenor de este saber corresponde principalmente a las condiciones en las cuales se favorece (o dificulta a veces) la comprensión, atención e interés del potencial lector. Así, por ejemplo, los escritores consideran que la caligrafía, lo conciso de los párrafos, el uso de palabras simples o conocidas, y la presencia de títulos y resúmenes, le ayudan al potencial lector a entender el texto. Estas aseveraciones se basan en el conocimiento de cómo funciona la mente de las demás personas, lo que se denomina “Teoría de la Mente” (Martí, 1995). A su vez, esto resulta coherente con la aseveración de Flavell (1993) de

que los conocimientos metacognitivos universales de los sujetos son los más útiles para vivir en sociedad, lo cual permite inferir que puedan a su vez ser los más frecuentemente presentes, especialmente si se trata de una actividad comunicativa como la lectoescritura.

Por otro lado, algunos sujetos manifestaron saber qué estrategia cognitiva estaban ocupando en un momento determinado o qué estrategia ocupaban habitualmente y con qué propósito, mediante verbalizaciones del tipo “Sé que habitualmente uso la estrategia ‘X’ ”. Aunque esta clase de afirmaciones pueden parecer conocimiento de la estrategia, pertenecen a la categoría del sujeto porque no son un juicio del valor diferencial de la estrategia en cuestión, sino una declaración respecto del procedimiento que ocupa el propio individuo.

Otro conocimiento del sujeto que apareció en los protocolos es la consideración de que hablar y escribir al mismo tiempo es difícil. Esta afirmación es muy similar a la experiencia metacognitiva de que escribir y hablar dificultó el desempeño en la tarea y podría confundirse con ésta; sin embargo, el primer caso es un conocimiento independiente de dicha experiencia que se encuentra cristalizado.

Otras de las verbalizaciones relevantes, aunque no tan comunes como las anteriores, fueron las del tipo “En estas condiciones me va a ser difícil escribir”: anticipaban un mal desempeño debido al sitio asignado para cumplir la tarea, las condiciones ambientales, el tener que escribir mientras eran observados o el ser filmados (cosas que bien pueden haber sido originadas por sensaciones de vergüenza o reticencia). Esto constituye un conocimiento del sujeto, particularmente un conocimiento intrasujeto, pues consiste, básicamente, en que se conocen las condiciones que personalmente son

necesarias para desarrollar adecuadamente un texto. Lo anterior revela la dificultad que significó la tarea para los voluntarios especialmente por el hecho de tener que hablar.

Llama la atención el hecho de que el conocimiento metacognitivo acerca de las tareas estuviese tan poco representado (un 2,3% del total del conocimiento), lo que podría estar relacionado con el hecho que la poca dificultad de la tarea para los voluntarios hábiles hiciera que no estuviesen centrado en dicho aspecto.

En cuanto a las cogniciones asociadas a los conocimientos metacognitivos, éstas fueron principalmente la atención, la memoria, el pensamiento, la escritura y la comprensión. Mínimamente aparecieron verbalizaciones acerca de actitud, percepción social, lenguaje y expresión oral. En pocas palabras el conocimiento, en general, se asoció fuertemente a cogniciones necesarias que sustentan los procesos de composición. Esto a la luz de la teoría es evidente, puesto que, según Bereiter y Scardamalia, para componer un texto hay que involucrar procesos de recuperación de información o de pensamiento (por ejemplo, recordar usando claves o una operación en el espacio-problema del contenido, respectivamente).

Los conocimientos manifestados están casi siempre asociados a una estrategia cognitiva y a objetivos determinados. Esto tiene sentido debido a que el conocimiento metacognitivo es un tipo de saber almacenado en la memoria y probablemente probado a lo largo del quehacer del sujeto en diversas tareas. A diferencia de las experiencias metacognitivas, probablemente el sujeto asume esta información como útil, confiable y estable, lo que redundaría en que la use para el accionar mental dentro de la resolución de un problema.

Tres de los sujetos presentaron la particularidad de verbalizar conocimiento metacognitivo que hacía referencia a la utilización de estrategias metacognitivas. Éstos fueron Julio, Pedro y Sebastián, quienes refirieron efectuar acciones cognitivas para controlar sus acciones cognitivas. Es decir, no solamente usaban las estrategias sino también sabían que lo hacían. Coincidentemente, también presentaron un número notablemente mayor de conocimientos verbalizados que el resto de sus compañeros. No obstante, entre los tres es Julio el que presenta un nivel de conocimiento metacognitivo más acabado, variado y numeroso.

Estrategias Metacognitivas

Un primer aspecto que llama la atención es que las estrategias metacognitivas detectadas parecen ser relativamente escasas en comparación con los conocimientos y experiencias (corresponden a un 3,9% de las verbalizaciones). Esto podría deberse a dos razones: las estrategias no existieron o no estuvieron disponibles a la conciencia del sujeto.

Es factible que si hubiese ocurrido lo primero, esto se relacione con una baja motivación hacia la tarea, aspecto que fue observado por los experimentadores. Toda estrategia, junto con el factor habilidad, tiene un componente motivacional importante, que le da sentido al esfuerzo que significa pensar estratégicamente (Paris, Lipson y Wixson, 1983; Garner, 1988). Sin este factor es posible que el sujeto no se esfuerce en aplicar estrategias metacognitivas, lo que podría haber pasado en este caso.

Una segunda alternativa es que las estrategias estén presentes, pero que se encuentren automatizadas (Brown, 1987) por la prolongada práctica en escritura que

otorga la educación. Eso haría que las estrategias metacognitivas no se hallen disponibles a la conciencia. Además, por poseer la regulación cognitiva un carácter procedimental, se hace más difícil de verbalizar, ya que este tipo de conocimiento necesita ser traducido a un formato verbal para ser expresado. Así, la relativa escasez de estrategias metacognitivas en el protocolo de los sujetos podría deberse no a que éstas sean menos numerosas, sino sólo a que son más esquivas que sus contrapartes declarativas.

Las cinco estrategias metacognitivas encontradas corresponden al subtipo de planificación, es decir, estrategias que anticipan el curso de la acción cognitiva. Tres de éstas son muy similares, aunque pertenecen a distintos sujetos; la primera de ellas es “Borrador para Brainstorming” (en Sebastián), que consiste en anotar los resultados de una lluvia de ideas para retenerlos y organizarlos. La segunda es “Hacer Esquema Organizador” (en Pedro) y consiste en disponer la información gráficamente para optimizar la estrategia cognitiva de organizar la información lógicamente. La tercera estrategia es “Hacer Esquemas de Perspectivas” (en Julio), que el sujeto emplea para organizar la información gráficamente, potenciando así su estrategia cognitiva de diferenciar perspectivas respecto a un tema. La estrategia restante apareció dos veces en el mismo sujeto; corresponde al “Ensayo Mental de Sonidos” (en Julio), con la cual el sujeto prueba distintas tonalidades de discurso para ayudar a la estrategia de elegir las palabras. Las tres primeras estrategias enunciadas, “Borrador para Brainstorming”, “Hacer Esquema Organizador” y “Hacer Esquemas de Perspectivas”, son procedimientos que se aplican sobre el papel, generando un producto físico (el bosquejo). Esto contrasta con la naturaleza de la estrategia restante, que es exclusivamente mental: el sujeto manipula representaciones cognitivas exclusivamente en un espacio-problema.

Las tres primeras estrategias mencionadas corresponden a distintas aplicaciones del mismo elemento, pues coinciden en que son acciones para organizar la información mental y en que se utilizan al comienzo de la tarea, pero tienen algunas diferencias. Mientras Sebastián la utiliza para ayudar a la recuperación desde la memoria, Julio y Pedro lo hacen con el fin de ordenar el material en relación con su pensamiento. Al parecer, utilizar el papel para ayudar a una estrategia metacognitiva alivia la carga cognitiva porque al poner la información por escrito, se libera espacio en la memoria.

Dado que las cinco estrategias son de planeación, los protocolos adolecen de estrategias metacognitivas de monitoreo y evaluación. El que no se hayan encontrado estas últimas (y dado que sirven para verificar la efectividad de estrategias cognitivas o rectificar los errores de éstas) puede revelar que:

- Los sujetos no estaban lo suficientemente motivados como para controlar sus estrategias cognitivas
- El conocimiento que tienen los sujetos de las estrategias cognitivas que usan no es tan acabado como ellos (o los experimentadores) creen; puede que ellos digan que ocupan tal o cual estrategia, pero que realmente no sepan en qué momento lo hacen y que, por lo tanto, les sea imposible verificar su progreso.
- Las estrategias cognitivas de los sujetos están ya probadas y fijadas en su repertorio conductual; como ya han obtenido resultados académicos satisfactorios (feedback, buenas notas) no necesitan “someter a prueba” sus estrategias; la experiencia ya les ha demostrado que son efectivas.

El hecho de que el proceso de composición genere un producto escrito tal vez desincentive el uso de estrategias metacognitivas, por cuanto es el texto el que otorga el

feedback del progreso cognitivo y no hace necesaria la autoobservación de las acciones cognitivas.

Como particularidad, nos encontramos con una estrategia que no opera sobre cogniciones, sino sobre un afecto. En particular, se trata de la estrategia que refiere Andrea E., la cual consiste en generar una imagen específica en su mente (ella gritando en un monte) para alcanzar el objetivo afectivo de “tener paz”. Esto nos revela que tiene un conocimiento acerca de qué estrategia ocupar en un momento específico, así como de su efectividad e, incluso, de cómo opera. Además, muestra un ejemplo de cómo las estrategias pueden ser empleadas para alcanzar un objetivo no necesariamente cognitivo.

Relaciones entre elementos metacognitivos

A lo largo de la tarea muchos escritores declararon conocer las estrategias cognitivas que utilizaron en un momento particular o sostuvieron que las usan habitualmente. Sin embargo, sólo tres voluntarios presentaron estrategias metacognitivas, es decir, intentaron potenciar la acción de estrategias cognitivas. De hecho, ningún sujeto aplicó estrategias metacognitivas sobre todas sus estrategias cognitivas, ni siquiera Julio, quien presentó la metacognición más acabada. Sabemos que al haber una estrategia cognitiva no necesariamente ésta debe ser apoyada o vigilada por una metacognitiva. Por otro lado puede ser beneficioso que no toda estrategia cognitiva esté al alero de una estrategia metacognitiva, pues si así fuera, habría que invertir innumerables recursos atencionales en cada momento en que se persiguiese un objetivo cognitivo. Parece lógico que ciertas estrategias cognitivas, una vez probadas, se “independicen” y sigan su curso solitario con la confianza del sujeto (por ejemplo, si el sujeto sabe que multiplica bien y ya lo ha comprobado ¿para qué va a estar vigilando el procedimiento una y otra vez?; es

más rápido y diligente hacerlo sin cuestionar el proceso). Es decir, es posible que las estrategias cognitivas basten para la consecución de la meta que se busca, por lo que hace poco atractivo esforzarse en potenciar estrategias que ya son efectivas.

En este grupo, la cantidad de verbalizaciones de conocimiento metacognitivo (68,5%) es más del doble que la cantidad de verbalizaciones de experiencias metacognitivas (27,7%) -diferencia que será relevante a la hora de comparar este grupo con el conjunto de los escritores no hábiles-. Esto significa, en pocas palabras, que los sujetos hábiles mostraron mucho más conocimiento de sus procesos cognitivos que vivencias espontáneas al enfrentarse a ellos. Es probable que los escritores hábiles tengan una serie de conocimientos metacognitivos asentados en su sistema de creencias y, por lo tanto, al enfrentarse a una situación de escritura, ese saber salga a relucir. Muchas experiencias probablemente se relacionan con ese conocimiento ya adquirido, lo que hace que se vinculen inmediatamente con información proveniente de la memoria. Así, lo que el sujeto haría es enunciar el conocimiento general en lugar de verbalizar la experiencia en particular.

2. Objetivo: Describir y analizar elementos metacognitivos presentes en escritores no hábiles en la composición de un texto escrito.

Experiencias Metacognitivas

El contenido de la experiencia más común entre los sujetos de este grupo fue que escribir y hablar simultáneamente es difícil y que obstaculiza el desempeño en la tarea interfiriendo en la atención, el pensamiento y la recuperación de ideas. En general, cada sujeto verbalizó muchas veces esta experiencia.

Dos sujetos (Felipe y Leonardo) presentaron un segundo contenido; discriminaron el origen de la información que usaron en la composición: en un caso provino de la memoria y en el otro fue generada durante el proceso de redacción. Además, como particularidad cabe mencionar que solamente un sujeto (José) no presentó experiencias metacognitivas.

Las experiencias que mostraron los sujetos están asociadas principalmente con la escritura, el pensamiento y la memoria, pues fueron los procesos más referidos por el grupo. Secundariamente, las experiencias se asocian con atención y habla. Muy pocas experiencias se asociaron a estrategias cognitivas y a sus respectivos objetivos.

Conocimiento Metacognitivo

En este grupo se aprecian muchas verbalizaciones referidas a la dificultad que encierra la escritura, aunque los sujetos no explican si eso lo atribuyen a la tarea misma o a una inhabilidad propia. De hecho, en algunos casos los sujetos declararon “ser mejores para hablar que para escribir”. Resulta interesante notar que justamente los sujetos no hábiles fueron los que más se refirieron a la escritura como un procedimiento dificultoso. Esto vendría a reforzar o avalar el criterio del método de jueces para la selección de sujeto hábiles y no hábiles, ya que confirma, de alguna manera, la falta de destreza de este tipo de sujetos en las tareas de escritura.

Un segundo tipo de conocimiento, menos frecuente que el anterior, fue lo que se refiere a la comprensión del lector. Muchos sujetos manifestaron saber qué aspectos del texto le facilitaban a éste entenderlo, como, por ejemplo, una buena caligrafía o la brevedad de los párrafos.

El 85,3% de las verbalizaciones de conocimiento metacognitivo pertenece al subtipo de conocimiento del sujeto. Un 12,2% fue conocimiento de la tarea y un 2,4% (una sola verbalización) corresponde a conocimiento de la estrategia. Se aprecia así un claro predominio del conocimiento del sujeto sobre sus otros tipos de conocimiento metacognitivo.

En lo que respecta a las cogniciones asociadas al conocimiento, éstas son principalmente la escritura, la memoria, el pensamiento y la comprensión.

Otro dato que se extrae de los protocolos de los sujetos no hábiles es que el conocimiento metacognitivo que expresaron se asocia repetidamente con estrategias cognitivas. Es decir, en general los sujetos no hábiles no solamente expresaron el conocimiento, sino que además lo usaron en pos de conseguir metas específicas.

Uno de los sujetos (Ana María) manifestó conocimiento de una estrategia metacognitiva, aunque no la aplicó. Sin embargo, esta es una excepción, porque en este grupo la tónica fue una ausencia total de este saber. Esto es un buen ejemplo de lo que Flavell afirma respecto a la metacognición. Un sujeto más metacognitivo no necesariamente es más eficiente, puesto que el conocimiento metacognitivo versa acerca de creencias, las cuales pueden ser falibles. Tal vez es lo que sucede con Ana María que a pesar de poder analizar algunos de sus procesos no es una escritora hábil.

Estrategias Metacognitivas

Este grupo de sujetos no presentó verbalizaciones que evidenciaran estrategias metacognitivas. Al atender a las verbalizaciones de este grupo que expresan elementos metacognitivos, lo primero que llama la atención es la ausencia de estrategias

metacognitivas. Esto se vincula con los reportes que dieron los individuos de que escribir se les hacía difícil. Esto es una razón para pensar que en este grupo no es que las estrategias metacognitivas estén automatizadas (y que por lo tanto sean inaccesibles), sino que no existen, pues de estar presentes, podrían controlar el proceso de composición y así subsanar las dificultades que los escritores experimentaron.

Relaciones entre elementos metacognitivos

En lo que respecta al conocimiento metacognitivo del sujeto, éste versa principalmente sobre lo difícil que es escribir. Entre las experiencias metacognitivas manifestadas predomina un contenido similar, el cual es “me cuesta hablar y escribir al mismo tiempo”. Ambos contenidos los relacionamos con la preponderancia de verbalizaciones de conocimiento metacognitivo de la tarea que fueron reportadas. Esto porque el hecho de que a los sujetos les costase escribir (según ellos mismos lo declararon) hizo que estuvieran pendientes de las dificultades que iban surgiendo en el proceso, lo cual a su vez explicaría por qué se dieron cuenta en gran medida que les costaba escribir y hablar simultáneamente. En resumen, vemos una coherencia entre el contenido de la experiencia, el conocimiento del sujeto y el de la tarea, el cual se refiere a que escribir es difícil. Esto explicaría la presencia de verbalizaciones de conocimiento metacognitivo de la tarea.

Ahora bien, en lo que respecta a la relación entre el conocimiento metacognitivo y la experiencia metacognitiva, ambos elementos están representados de forma bastante pareja. La experiencia se presenta con un 45,3%, mientras que el conocimiento metacognitivo se presenta con un 54,6%. Esto significa, en pocas palabras, que los

sujetos no hábiles mostraron cantidades de conocimiento y vivencias espontáneas de sus procesos cognitivos relativamente equivalentes.

El hecho de que haya una proporción reducida de conocimiento metacognitivo de la estrategia no significa que los sujetos no supieran qué estrategia estaban ocupando o para qué era, sino que podría deberse a que no poseen conciencia de su valor. La enuncian sin compararla con otros posibles recursos, esto es, la emplean sin cuestionarla.

3. Objetivo: Comparar elementos metacognitivos presentes en escritores hábiles con los elementos metacognitivos presentes en escritores no hábiles en la composición de un texto escrito.

Experiencias Metacognitivas

Al observar las cifras respecto a los elementos metacognitivos de las tablas 2, 3 y 4 y los gráficos 2, 3 y 4, nos damos cuenta que la cantidad de experiencias metacognitivas verbalizadas por los grupos de escritores hábiles y escritores no hábiles es muy similar (36 versus 34). Además, en relación al resto de los elementos, dentro de cada grupo, la proporción representa un 27,7% para los hábiles y un 45,3% para los no hábiles. Se deduce que, al parecer, los escritores hábiles tienen la misma capacidad de darse cuenta de sus procesos cognitivos que los escritores no hábiles, aunque en los primeros las experiencias presentan una menor proporción respecto al total de sus elementos metacognitivos; es decir, juegan un rol menos preponderante en su accionar metacognitivo, en comparación con los no hábiles.

Si comparamos el contenido de los datos arrojados por los protocolos nos encontramos con semejanzas y diferencias entre los grupos estudiados. En cuanto a las similitudes nos encontramos con que ambos grupos se percataron de la gran interferencia que les significó hablar y escribir a la vez, respecto de iguales tipos de cogniciones: la escritura, la memoria, el pensamiento y la atención. Esto se debería a que para ambos grupos la tarea significó un esfuerzo cognitivo mayor, pues es poco habitual que alguien escriba y hable a la vez. Sin embargo, los voluntarios no usaron estrategias cognitivas para aliviar este esfuerzo, pues la experiencia en particular que podría dar lugar a ellas es un conocimiento en progreso, y como tal no posee nexos preestablecidos con ninguna acción determinada.

En cuanto a las diferencias, en el grupo de escritores hábiles hubo experiencias que versaron sobre la evolución del propio conocimiento: los individuos se percataron de cómo se transformaba en el transcurso de la tarea. Esto se presentó en varios de los sujetos hábiles. En el grupo de los escritores no hábiles, en cambio, dicha experiencia sólo se presentó en dos sujetos, por lo que puede calificarse de hecho aislado. Además, en el grupo de los escritores hábiles, ciertas experiencias se vincularon al proceso cognitivo de la comprensión, lo que no acaeció en el otro grupo. Podría aventurarse que los buenos escritores han consolidado más el modelo de Transformar el Conocimiento, por lo que el contenido de su darse cuenta se relaciona más con este tipo de procesos que en el otro grupo de voluntarios.

Finalmente cabe señalar que en el grupo de los escritores no hábiles uno de los individuos (José) no presentó experiencias, lo que contrasta fuertemente con la riqueza y variedad de las experiencias de uno de los miembros del grupo de escritores hábiles

(Julio). Esto puede ser un indicador de que los buenos escritores pueden llegar a desarrollar una sofisticada conciencia de sus procesos cognitivos y los menos hábiles soslayarla.

Conocimientos Metacognitivos

Se extrae de las tablas 2, 3 y 4 y los gráficos 2, 3, 5, 7 y 8 que la cantidad de saber metacognitivo de los grupos de escritores hábiles y escritores no hábiles es muy disímil, pues el número de verbalizaciones de conocimiento metacognitivo detectados difiere en más de 40 (89 versus 41), lo que representa un 68,5% y un 31,5% del total de conocimientos de los respectivos grupos. Así, este dato parece relevar que los escritores hábiles tienen más conocimiento de sus procesos cognitivos que los escritores no hábiles. Además, en los primeros los conocimientos presentan una mayor proporción respecto al total de sus elementos metacognitivos (68,5%); es decir, los conocimientos de este tipo son de gran importancia para el desempeño del sujeto. Por otro lado, aunque esta tendencia no es tan marcada en el grupo de escritores no hábiles, también para éstos el conocimiento ocupa gran parte de sus verbalizaciones (54,6%). Podría pensarse en base a lo anterior que a la habilidad de escritura subyace un importante número de conocimientos sobre los procesos cognitivos, lo que sería una diferencia entre ambos grupos.

Atendiendo a los tres tipos de conocimiento metacognitivo (del sujeto, de la tarea y de la estrategia), vemos un claro dominio del conocimiento del sujeto por sobre los otros tipos en ambos grupos. Entre los escritores hábiles el 86,5% del conocimiento es conocimiento del sujeto, mientras que en los no hábiles este porcentaje es el 85,3%.

Como se puede apreciar en estas cifras, en ambos grupos la proporción de conocimiento del sujeto respecto a los otros dos tipos de conocimiento es similar, lo que es coherente con la idea de que dicho conocimiento es casi un requisito para componer un texto. La diferencia radica en la distribución del conocimiento de la estrategia y de la tarea, pues en el grupo de los sujetos hábiles el primero representa el 11,2%, y en el segundo el 2,3%, mientras que para el grupo de los no hábiles el conocimiento de la estrategia es el 2,4%, y el de la tarea es el 12,2%. Así, la proporción entre ambos tipos de conocimiento se invierte entre un grupo y otro: los escritores hábiles presentan más conocimiento de la estrategia que de la tarea, y los no hábiles lo contrario. Esto podría deberse a que los escritores hábiles están más centrados en la consecución de un objetivo, mientras que el otro grupo está preocupado más bien del propio esfuerzo que implica escribir.

Ahora bien, el conocimiento del sujeto se divide a su vez en tres subtipos: conocimiento intraindividual, interindividual y universal. El interindividual en particular fue inexistente en la muestra, pero la presencia del intraindividual y del universal arroja interesantes implicaciones en las diferencias entre ambos grupos. Para el caso del primero, referido al conocimiento que tiene el sujeto de su propio accionar cognitivo, los escritores hábiles mostraron un total de 37 verbalizaciones, mientras que los no hábiles mostraron 22. Una disimilitud mayor se observó en cuanto al conocimiento universal -referido a lo que el sujeto sabe o supone acerca de cómo piensan las demás personas-, donde los sujetos hábiles mostraron 40 verbalizaciones contra sólo 13 de los no hábiles.

Como se puede apreciar, en esta última proporción el grupo de escritores hábiles al menos triplicó a sus contrapartes, lo que se vuelve significativo a la hora de explicar las diferencias de eficiencia entre un grupo y otro.

En lo que respecta al contenido del conocimiento, ambos grupos saben que ciertos factores del texto favorecen o dificultan la comprensión de un potencial lector. Además, tanto en los escritores diestros como en los no diestros el conocimiento se asoció al mismo tipo de cogniciones (pensamiento, memoria, atención, escritura, etc.). Estos datos sugieren que los escritores (adultos jóvenes) ya parecen estar en posesión de conocimiento respecto a los procesos de comprensión de los lectores, independientemente de su destreza, lo que es coherente con la postura de Wellman que afirma que lo primero que se desarrolla en la metacognición es el conocimiento de las características de los procesos cognitivos en general, como lo es la comprensión. También, en ambos grupos el conocimiento se vinculó a estrategias cognitivas que les permitieran lograr metas, lo que se debe seguramente a que es un conocimiento más afianzado.

Por otro lado, una diferencia encontrada entre ambos grupos es el hecho de que los escritores diestros anticiparon un mal desempeño aduciendo que sabían que hablar y escribir simultáneamente es complicado, mientras que sus contrapartes se quejaron de que escribir en sí es una actividad difícil. Así, a este respecto los escritores hábiles manifestaron saber cómo las exigencias de la tarea influyen en su desempeño, mientras que los menos hábiles revelaron un conocimiento más personal, el cual concuerda con la concepción del escritor poco diestro como alguien que rehuye de la escritura.

Una segunda disparidad está constituida por la presencia, en el grupo de los escritores hábiles, del conocimiento de que habitualmente emplean una estrategia determinada y bajo qué circunstancias (la máxima expresión de este saber se encontró en Pedro, Julio y Sebastián, quienes tenían claridad respecto de algunas estrategias

metacognitivas que empleaban). El conjunto de escritores legos no presentó tal conocimiento sobre sus estrategias metacognitivas, a excepción de una verbalización aislada de Ana María. Esto coincide con la imagen del lector hábil como estratégico.

Estrategias Metacognitivas

La proporción de las estrategias metacognitivas respecto del total de elementos hallados en los protocolos es bajísima: de 205 elementos, sólo 5 son estrategias, lo que constituye un 2,4%. Esto indica que independientemente del grupo la aparición de estrategias metacognitivas fue poco probable. Esto puede deberse a que la actividad de escribir está altamente automatizada en adultos, aún en tareas difíciles.

El hecho de que los sujetos no hábiles presentasen una ausencia total de estrategias metacognitivas en sus protocolos hace de esta diferencia un dato muy sugerente. Sin embargo, el hecho de que no todos los sujetos hábiles presentasen regulación cognitiva (sino sólo 3) obliga a ser cautelosos a la hora de interpretar esta diferencia, pues no existe una regularidad en ella. Por otro lado, las estrategias detectadas son muy similares entre sí, ya que básicamente apuntan al mismo objetivo: potenciar estrategias que generan material de tópico. Parece intuitivamente poco probable que la diferencia en la capacidad de escribir un buen texto radique solamente en estrategias que ayuden a la generación de material de tópico.

Relaciones entre elementos metacognitivos

Si comparamos la frecuencia de verbalizaciones metacognitivas de sujetos hábiles y no hábiles y la proporción de cada uno respecto del total de declaraciones, se observa

cómo los escritores hábiles presentan un mayor número de verbalizaciones metacognitivas en general (130 a 75, representando un 63,4% y un 36,6%, respectivamente). Esto reforzaría la idea de que los escritores diestros son más metacognitivos que los no diestros.

Una segunda diferencia entre los grupos estudiados respecto a este punto es la proporción entre experiencias y conocimiento metacognitivo. En el grupo de escritores diestros la relación es dominada por el conocimiento metacognitivo, que es el elemento que predomina en las verbalizaciones de los sujetos, llegando al 68,5% del total de verbalizaciones del grupo. En el caso de los escritores no hábiles esta relación es bastante más pareja, puesto que las experiencias metacognitivas y el conocimiento se reparten más equitativamente el número de verbalizaciones codificadas. Así, los escritores hábiles han acumulado más conocimiento metacognitivo que los no hábiles, aunque la capacidad de obtenerlo a través de un darse cuenta sería similar. Esto se explicaría por el hecho de que los escritores hábiles aprovechan mejor la experiencia metacognitiva al producir conocimiento, el que, dinámicamente, generaría nuevas experiencias y por ende adquisición de conocimiento adicional. A lo largo de los años esto habría diferenciado progresivamente a los escritores hábiles de los no hábiles.

Otra diferencia notable entre los grupos de escritores es que muchas de las verbalizaciones de los sujetos no hábiles giraron en torno al tema de la interferencia del hablar y el escribir a la vez. En el grupo de los escritores hábiles, en general esos temas se mantienen, si bien se agregan otros como la autoconciencia de las estrategias utilizadas en cada etapa del proceso y el darse cuenta de cómo se transforma el conocimiento durante el proceso de composición. Es decir las verbalizaciones de los sujetos diestros

reflejan una mayor riqueza y variedad de las experiencias y conocimientos metacognitivos en comparación con el otro grupo. Esta diferencia cualitativa en los darse cuenta se podría explicar por el mayor grado de conocimiento antes expuesto.

4. Objetivo: Relacionar elementos metacognitivos con procesos de Decir el

Conocimiento y Transformar el Conocimiento.

Experiencias Metacognitivas

Al ver los gráficos 9 y 10 se puede apreciar la homogeneidad de la frecuencia y distribución de porcentajes de los distintos procesos de composición escrita en los cuales experiencias metacognitivas fueron verbalizadas. Esto significa que durante la producción del texto se dieron experiencias a través todas las etapas del proceso de escritura que ejecutaba el sujeto. Es notable el hecho que las experiencias metacognitivas se presentaron en 11 de los 13 procesos implicados en el modelo de Bereiter y Scardamalia. De esta manera, no se puede afirmar que un proceso específico aporte más información a las experiencias metacognitivas que otro.

Conocimientos Metacognitivos

Respecto a este punto es notable que la mayor parte del conocimiento metacognitivo se verificó en la etapa de composición “espacio-problema retórico”, ya que las verbalizaciones netas fueron 40 lo que representa el 35% del total de saber metacognitivo detectado. Gran parte de ese conocimiento se relaciona con el saber de tipo universal, específicamente con cómo funciona la comprensión y la atención del lector.

Quizás esto es debido a que para diseñar las estructuras de un texto se debe poseer un acabado saber acerca de cómo interactúan dichos elementos con la mente del lector. De no ser así, el texto como instrumento de comunicación podría fracasar. En otras palabras, el conocimiento metacognitivo en el proceso de composición escrita juega un rol preponderante en el proceso espacio-problema retórico.

Estrategias Metacognitivas

Debido a que las verbalizaciones que revelaron uso de estrategias metacognitivas fueron muy escasas (sólo 5) no nos parece prudente relacionar éstas con algún proceso de composición, puesto que no son las suficientes para lograr observar regularidades.

Elementos metacognitivos en general

Si analizamos la relación entre los procesos de composición y el total de verbalizaciones, nos encontramos con que los elementos metacognitivos se encuentran predominantemente en un proceso de composición: espacio-problema retórico, ya que el 28% del total de verbalizaciones metacognitivas se ubicaron en dicha etapa. Secundariamente las verbalizaciones se distribuyeron en los procesos de “espacio-problema del contenido” y “escribir” (15,9% y 14,1% respectivamente). Los elementos metacognitivos no se presentaron prominentemente en otros procesos de composición.

Esto indica que la conciencia y el control sobre la cognición se relacionan con los procesos de composición que implican tratar al texto como un problema mal definido. Así, escribir un texto como un problema podría implicar el uso de recursos e información adicionales que permitieran optimizar los ya existentes.

Análisis por variables que afectan el funcionamiento metacognitivo

1. Variables del sujeto

Conocimiento

Existe algo común a toda la muestra: el nivel de educación. Los doce años de instrucción escolar exponen a las personas al trato de temáticas abstractas y a veces complejas, por lo que es dable pensar que quienes participaron en este estudio eran capaces de representarse el concepto más allá de las imágenes concretas de la libertad. Sin embargo, no es posible sopesar con precisión las características del conocimiento de los individuos mediante la observación de su ejecución de la tarea. Para hacerlo, hubiese sido necesario aplicarles una prueba que evaluase la calidad de su representación cognitiva acerca de lo que son la libertad, las cartas, el diario y los demás elementos de la tarea. Además, es factible cumplir con éxito la meta poseyendo muchos tipos de conocimientos diferentes, puesto que la tarea no implicaba un saber técnico. De hecho, la calidad del conocimiento específico parece haber variado mucho entre los distintos sujetos.

Por las razones anteriores pensamos que no podemos determinar exactamente cómo la variable de conocimiento influyó en la actividad metacognitiva.

Habilidades y actitudes

Los sujetos de la muestra están divididos, según su destreza para escribir, en hábiles y no hábiles. Los primeros mostraron mayor presencia de conocimiento y

estrategias metacognitivas en sus verbalizaciones. Esto puede ser una evidencia de cómo afecta la habilidad en la expresión de una metacognición de dominio específico, lo cual se profundizará en la discusión.

Dadas las condiciones de la tarea otra destreza que podría haber influido en la actividad metacognitiva es la habilidad para verbalizar los propios estados mentales. Sin embargo, esta capacidad no fue medida en esta investigación ni tampoco tenemos indicadores de ella, lo que hace imposible relacionarla con el funcionamiento metacognitivo.

Motivación

Nos parece que el valor de la variable motivación es baja. Esto por varias razones: en primer lugar porque los individuos no estaban siendo evaluados, por lo que no había recompensa que los incentivara a mejorar su desempeño ni a seguir las instrucciones. De hecho, muchos compararon la tarea con una prueba, refiriendo que en ésta última sí les interesaba rendir. A esto se sumó la época del año que se realizaron las mediciones: Diciembre y Enero, meses que habitualmente están asociados a período de vacaciones; esto se apreció en algunas verbalizaciones, los sujetos hicieron referencia, por ejemplo, al lugar en que iban a vacacionar. Además, algunos escritores manifestaron que la situación de experimentación les resultaba incómoda, principalmente porque estaban siendo observados (además de grabados en audio y video). Otra señal que muestra la escasa motivación es el poco tiempo que algunos sujetos le dedicaron a la tarea por ejemplo: 15 ó 20 minutos. Además, algunos sujetos manifestaron pereza como argumento

para entregar textos sin revisar. Otros incluso verbalizaron directamente que estaban poco motivados ante la tarea.

De acuerdo a lo dicho por Paris, Lipson y Wixson (1983), creemos que estos factores influyeron negativamente en el funcionamiento metacognitivo de la muestra, pues al no estar motivados algunos de los individuos no siguieron las instrucciones de la tarea y por lo tanto no cumplieron con el objetivo de la misma. Al no sentir la necesidad de cumplir con un objetivo no sintieron tampoco la necesidad de optimizar sus procesos cognitivos y, por ello, no recurrieron a sus capacidades metacognitivas.

2. Variables de la actividad

Tarea

Las tareas de dificultad media son ventajosas para la aparición y detección de estrategias metacognitivas, y dado que el ensayo acerca de la libertad es una tarea que consideramos posee ese nivel de complejidad (cambiamos la argumentación acerca de la pena de muerte justamente por considerarla demasiado fácil), deberían haberse manifestado una gran cantidad de estrategias metacognitivas. Por otro lado, al ser la tarea un problema mal definido, se favorecen la planificación y el uso de los elementos metacognitivos para su resolución, pues su ambigüedad (en términos de resultados que podrían satisfacer el criterio) obliga al sujeto a definir primero qué quiere lograr.

Sin embargo, esto no fue así, puesto que la frecuencia de estrategias metacognitivas en los protocolos es baja. Quizás lo que hizo que esto resultara así es que, a diferencia de lo que creíamos, la tarea tenía un grado de dificultad mayor que el

previsto debido a la instrucción de pensar en voz alta. La interferencia causada por hablar y escribir a la vez puede haber hecho que los sujetos invirtiesen muchos recursos en ello, descuidando sus propios procesos cognitivos. En otras palabras se produjo una sobrecarga cognitiva que impidió que los recursos se dirigieran a la actividad metacognitiva.

Estrategias

El uso de estrategias (cognitivas, lingüísticas, etc.) depende de la evaluación que se haga de la tarea, junto con la motivación y objetivos cognitivos. Como los sujetos no le atribuyeron gran valor a la tarea, era poco probable que aparecieran estrategias. En definitiva la percepción de la tarea influyó en el hecho de que no se considerara necesario un comportamiento estratégico.

Atención y esfuerzo

En general, al estar poco motivados los sujetos, apenas se esforzaron en cumplir el objetivo planteado en las instrucciones, esto es, escribir un texto de buena calidad. De hecho, pensamos que los sujetos no tomaron en cuenta la idea de que el texto sería publicado y, por lo tanto, su escrito no alcanzó un criterio mínimo de calidad esperable para este tipo de actividad.

Respecto de la atención, los sujetos se concentraron medianamente en la tarea. Esto se aprecia en que, aunque se propusieron atender a la escritura del texto y se les proveyó un ambiente adecuado para ello (una sala relativamente aislada del ruido), refirieron en muchos casos que hablar les interfería con el proceso de composición.

La moderada atención de los sujetos perjudicó su funcionamiento metacognitivo, porque dado que tenían que repartir sus recursos atencionales entre dos tareas (escribir y hablar en voz alta) y que no eran muchos los recursos atencionales que invertían en éstas, no tuvieron la atención suficiente para analizar y controlar sus cogniciones.

3. Variables de contexto

Materiales

Los materiales corresponden a estímulos del ambiente relacionados con la tarea. En esta tarea son utilizados dos tipos de materiales: físicos y cognitivos. Los materiales físicos son los elementos básicos de una tarea de escritura, es decir, lápiz y papel, los que se proveyeron a todos los sujetos por igual. En el caso de los elementos cognitivos en juego, éstos son las representaciones mentales que las personas generaron y manipularon durante la escritura. Esto último depende de cada persona y es difícil de evaluar.

Como los materiales de escritura son los habituales y no inquirimos sobre las representaciones mentales de los individuos ni profundizamos en ellas, es difícil determinar cómo la variables en cuestión influyó en la actividad metacognitiva.

Situación

Una situación social estimuladora y significativa favorece el aprendizaje y las operaciones cognitivas, así como las metacognitivas. Sin embargo, la situación de medición fue referida por los sujetos como desagradable, pues se sentían observados e

incómodos por tener que verbalizar sus procesos cognitivos, junto con el hecho de que les fue inusual hablar y escribir a la vez. Así, como la situación no fue ni estimuladora ni significativa creemos que las condiciones de la tarea no favorecieron la aparición de elementos metacognitivos en los protocolos.

Marco sociocultural

Esta variable permite detectar, principalmente, las causas de las diferencias entre el funcionamiento metacognitivo de personas de diferente formación cultural. Sin embargo, dado que en nuestra muestra todos los voluntarios pertenecen a la misma población, dichas diferencias no se presentan.

Un factor de este marco lo conforman las actitudes, creencias, valores y prejuicios de origen colectivo. En ese sentido, un contenido que se manifestó en los protocolos fue la asociación del concepto “Libertad” con el Golpe de Estado de 1973. No es de extrañar que años después de ocurrido este suceso sea un conocimiento polémico todavía presente en el discurso ético de las personas. Sin embargo, a pesar de lo interesante que pueda ser este nexo, asociaciones de este tipo que afectaran el funcionamiento metacognitivo no se encontraron.

En lo que respecta al idioma, sólo un estudio acabado de la estructura y alcances de la lengua castellana permitiría concluir si es que ésta favorece la expresión y/o aparición de metacogniciones en el curso de una tarea de escritura, en particular como la que presentamos en este estudio.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN

Del análisis de los datos se pueden extraer variadas conclusiones. En primer lugar, nos referiremos a todas aquellas que efectivamente se derivan de los datos concretos y que contribuyen a responder la pregunta de investigación. En segundo lugar, realizaremos las críticas pertinentes al estudio analizando las variables que interfirieron en él. En último lugar, expondremos las conclusiones que van más allá de los datos mismos y que constituyen relaciones e inferencias que podrían llegar estimular nuevas investigaciones.

EN RELACIÓN A LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Del análisis de datos se puede concluir que existe un mayor nivel y riqueza de elementos metacognitivos en los sujetos hábiles que en los no hábiles, debido no sólo a la frecuencia de verbalizaciones que se detectaron en sus protocolos sino también a la mayor variedad de los contenidos y elementos implicados.

La principal diferencia consiste en la presencia de un mayor nivel de conocimiento metacognitivo en los escritores hábiles con respecto a los no hábiles. Esta brecha sería principalmente cuantitativa y no cualitativa, ya que en ambos grupos se detectaron aproximadamente los mismos contenidos. Éstos se relacionan con un tema principalmente: Ciertas características del texto afectan la comprensión del lector.

Además, el conocimiento asume un rol gravitante dentro del funcionamiento metacognitivo de los sujetos (en particular los hábiles), puesto que permite aprovechar la información suministrada por las experiencias metacognitivas y, a su vez, construir más conocimiento; y provee una guía para la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, fundamentándolas.

Así, los escritores hábiles y los no hábiles no presentarían diferencias en cuanto a su capacidad de tener experiencias metacognitivas, lo que se prueba por el hecho de que tanto el número de verbalizaciones de experiencias como el contenido de éstas respecto a una tarea particular no difieren mayormente. La diferencia radicaría en ciertas áreas (como el darse cuenta del propio conocimiento) en las cuales los escritores hábiles preferentemente tendrían más conciencia.

Las estrategias cognitivas, por su parte, parecen ser más poderosas que las metacognitivas ya que estas últimas son auxiliares: colaboran con la consecución de un objetivo, pero no son imprescindibles para alcanzarlo. Esto redundaría en que se puede cumplir una meta (por ejemplo, escribir un buen texto) con o sin las estrategias metacognitivas, pero no sin las cognitivas. Más útil que las primeras en la escritura sería el conocimiento metacognitivo, porque es lo que le permite al sujeto crear estrategias cognitivas, que son las que más intervienen en esta actividad. En procesos altamente automatizados, como la escritura, las estrategias cognitivas que los sujetos emplean parecen ya estar probadas, por lo que no necesitan someterlas a revisión y, por lo tanto, es poco probable que aparezcan estrategias metacognitivas.

Ahora bien, al analizar el conocimiento metacognitivo nos encontramos con un claro predominio de aquel relativo al sujeto. Los conocimientos de la tarea y de la estrategia no tuvieron gran presencia en los protocolos observados. Dentro del conocimiento del sujeto un subtipo se relacionó preferentemente con la diferencia de habilidad en escritura: el conocimiento universal. Éste versó principalmente acerca del saber de los mecanismos por los cuales un texto favorece o perjudica la comprensión del hipotético lector. Esto concuerda con la afirmación de Flower (1993) de que los buenos escritores se diferencian de los no tan buenos en su capacidad de ponerse en el lugar del lector y la audiencia al redactar, es decir, utilizan una “prosa basada en el lector”. En el grupo de escritores hábiles, además, se presentó conocimiento relativo al individuo, cuyos contenidos fueron, principalmente, reflexiones acerca de cómo el propio conocimiento evolucionaba durante el proceso de composición.

Creemos que este conocimiento del sujeto es utilizado por los escritores principalmente en procesos de Transformar el Conocimiento. Específicamente el conocimiento universal fue usado como base para las operaciones en el espacio-problema retórico, mientras que el conocimiento individual cumplió funciones similares en el espacio-problema del contenido. Es factible pensar que en los Procesos de Decir el Conocimiento las operaciones se han automatizado de manera que hay poco lugar para la reflexión metacognitiva.

Finalmente, al atender a las condiciones de la composición (motivación, diseño de la tarea, atención y esfuerzo y necesidad de las estrategias) podemos apreciar que éstas no favorecieron la utilización de elementos metacognitivos, particularmente estrategias

metacognitivas, ya que los sujetos no sintieron la necesidad de volcarse sobre su propia cognición para optimizar su desempeño.

En conclusión y respondiendo la pregunta de investigación, la relación entre elementos metacognitivos y procesos de composición en escritores hábiles y escritores no hábiles se centra principalmente en el nivel y riqueza de conocimiento metacognitivo relativo al sujeto, específicamente el de tipo universal, utilizado como soporte para las operaciones en el espacio-problema retórico, y el intraindividual ligado a las operaciones en el espacio-problema del contenido.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Este estudio, como cualquier otro, tuvo fortalezas y deficiencias. Sería adecuado subsanar estas últimas si se quiere replicar la investigación. Enunciamos aquí algunas de ellas.

- Una primera limitación de la investigación proviene del paradigma epistemológico subyacente: el Procesamiento de la Información. Tolchinsky (2000) considera que éste subestima el valor del conocimiento específico del género en el cual se escribe. Según Pittard y Martlew (2000) y Allal (2000), el enfoque cognitivo aísla artificialmente al sujeto del entorno social, pues no plantea la necesidad de estudiar al sujeto en el ambiente en el cual ejecuta habitualmente una tarea particular. Ellos abogan por el estudio de la cognición socialmente situada.
- Para elegir nuestra muestra les pedimos a ciento veinte sujetos que escribieran un texto, el que fue evaluado por jueces que señalaron a los diez escritores

más hábiles y a los diez menos hábiles. No obstante, una sola medición no es suficiente para determinar con exactitud si alguien escribe bien o no.

Ahora bien, el haber sido calificado dentro de los diez puntajes más altos o más bajos no significa necesariamente ser un buen o mal escritor respectivamente. Dado que no conocemos la distribución de la variable “habilidad en escritura”, no sabemos si cien es una muestra suficiente para encontrar buenos o malos escritores (sólo sabemos que eran los diez que habían escrito los mejores o peores textos de ese grupo, respectivamente). Es por esto que evitamos activamente referirnos a los individuos como “buenos” o “malos”, y adoptamos los términos “hábiles” y “no hábiles” para indicar una clasificación relativa y no absoluta.

- En general, en los estudios que emplean el Análisis de Protocolos Verbales como técnica de recolección de datos se entrena a los voluntarios en dar reportes verbales para evitar contratiempos técnicos. En particular, nosotros no efectuamos este entrenamiento por razones ya expuestas. Probablemente entrenar a los sujetos les hubiese ayudado a que se acostumbraran a hablar (disminuyendo la interferencia de la verbalización) y posiblemente habría facilitado la autoobservación por parte del sujeto, aumentando quizás las experiencias metacognitivas. Sin embargo, no creemos que ese aprendizaje hubiese aumentado las probabilidades de que los escritores manifestaran conocimiento sobre su cognición o estrategias para manipularla.
- Otra limitación metodológica que encontramos fue que muchas veces a los individuos no les quedó claro que la verbalización debía ser concurrente al

escribir, o desatendieron dicha instrucción, guardando silencio durante largos períodos. Dichas pausas entorpecieron la recolección de datos y, por ende, es aconsejable agregar una instrucción al respecto que impulse a los voluntarios a ser más activos en sus reportes verbales.

- Muchos sujetos, en la realización del protocolo concurrente, refirieron “sentirse observados”, lo cual les interfería con la verbalización. Es por esto dable considerar hacer la situación más agradable para el individuo. Para esto sería necesario -o al menos aconsejable- dejar al sujeto solo con la cámara y observar desde otro lugar para hacer las observaciones del caso.
- Por último, un inconveniente técnico con el que nos encontramos durante la transcripción de la verbalización de cada sujeto desde la grabación de audio fue la poca claridad del sonido. Esto se debió a que la verbalización de los individuos fue de bajo volumen y a la presencia de ruidos ambientales. Para subsanar esta dificultad recomendamos, a futuro, usar un micrófono para registrar las verbalizaciones con un mayor grado de fidelidad.

PROYECCIONES

Habitualmente las aplicaciones educativas de la metacognición se han centrado en la enseñanza de estrategias metacognitivas (Perkins, Simons y Tishman, 1990; O'Malley y Chamot, 1994). Sin embargo, de acuerdo a nuestros datos, hemos encontrado que más que ser éstas las que marcan una diferencia significativa en la habilidad de escritura, es el

conocimiento metacognitivo de la comprensión del lector el elemento determinante de la capacidad de escribir bien.

Aunque esta afirmación, hecha a nivel descriptivo, parece intuitivamente correcta y puede constituir un punto más en el itinerario del estudio de las capacidades del ser humano, debe todavía ser sometida a confirmación empírica. Dados los limitados alcances de las conclusiones extraídas de este estudio, es recomendable realizar un estudio correlacional entre el conocimiento metacognitivo del sujeto (de tipo universal) y la habilidad en escritura en una muestra significativa de personas, para así poder hacer inferencias válidas respecto de la población. Esto podría constituir la base teórico-empírica para la elaboración de programas educacionales de intervención en el aula destinadas a mejorar la capacidad de expresión escrita por medio de un potenciamiento del conocimiento antes mencionado. Dada la importancia de la escritura como herramienta de comunicación de ideas, el reforzamiento de los procesos de composición, a este respecto, redundaría en educandos que saben expresarse bien y cuyo conocimiento está siempre transformándose y evolucionando.

Para realizar esto sería interesante explorar los alcances y posibilidades de técnicas de desarrollo de conocimiento metacognitivo como, por ejemplo, charlas de los alumnos con escritores expertos que vayan describiendo su forma de componer y generando un modelo para la práctica introspectiva de la escritura, ya que se ha demostrado que cuando los niños presencian los reportes verbales de adultos ejerciendo procesos de Transformar el Conocimiento, adquieren pautas que les permiten, a su vez, desarrollar y perfeccionar sus propios procesos de composición escrita (Bereiter y Scardamalia, 1987).

En la misma línea, se podría exponer al joven escritor inexperto a la lectura de su texto por parte de un lector también poco experimentado, lo cual le permitiría al primero darse cuenta de cuál es el efecto que produce su escrito en otra mente (Allal, 2000). Esto, a su vez, le concedería al individuo importantes datos para construir un conocimiento del sujeto de tipo universal (esto es, una “Teoría de la Mente”) de mayor sofisticación y poder.

Ahora bien, aunque las estrategias metacognitivas parecen no jugar un rol protagónico en la habilidad de composición escrita, igualmente en el presente estudio llama la atención la baja incidencia de éstas en el actuar de los sujetos, especialmente en los hábiles, pues sólo tres las manifestaron. Conjeturamos que una posible explicación para tal fenómeno sea que las estrategias implicadas en la composición escrita estén relativamente automatizadas producto del largo entrenamiento que todos los sujetos universitarios han experimentado a través de la educación escolar, tal como ya explicamos en el Capítulo 4. Ciertamente existen procesos cognitivos que no están automatizados y que, por el contrario, son dinámicos porque se ajustan a las inconstantes demandas ambientales (Flavell, 1993). Un ejemplo de esto es el aprendizaje. En él, el sujeto debe ir analizando sus propios conocimientos declarativos y procedurales para lograr el objetivo de adquirir nuevos datos, experiencias y habilidades, y por lo tanto, es más probable que utilice estrategias metacognitivas para potenciar sus estrategias cognitivas. Es por esto que consideramos posible que un estudio similar a éste, que se centre en estudiar el papel de los elementos metacognitivos en la adquisición de una habilidad o conocimiento determinados, hallará una mayor proporción de estrategias metacognitivas.

Parece razonable preguntarse por los procesos de composición implicados en la escritura creativa, esto es, la escritura que tiene como fin no sólo la comunicación de una idea, sino también la generación de nuevos contenidos en géneros como el cuento, la novela o la poesía. Sin duda que actividades como éstas demandan tantos o más recursos cognitivos que la escritura argumentativa y descriptiva, y por lo tanto, en éstas debería existir una riqueza procesual similar a la encontrada en esta investigación. Consideramos, por consiguiente, de extremo interés ampliar el acervo científico en esta área investigando la mencionada relación.

A modo de cierre podemos decir que la investigación de la metacognición muestra su naturaleza de constructo complejo, visto desde muchas perspectivas y ante el cual no existe total acuerdo conceptual sobre algunos tópicos en la comunidad científica. Es por esto que el propósito de la presente investigación no es responder definitivamente cuestiones respecto de la naturaleza de la metacognición sino tan sólo aportar a ello, en especial, indagando en su relación con los procesos de composición escrita. Esperamos que futuras investigaciones arrojen más luz al respecto.

REFERENCIAS

- Abguillerm, E. (1999) Estudio del Juicio Metacognitivo en Escolares de 6° Año Básico según Nivel Socioeconómico y de Sexo. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología, Universidad de Valparaíso.
- Afflerbach, P. y Johnston, P. (1990) ¿Qué hacen los Buenos Lectores cuando no Entienden la Idea Principal? En Bauman (Ed.) (1990) La comprensión lectora. Madrid: Aique
- Alfaro, J. y Valderas, D. (1999) ¿Es posible educar la inteligencia? Propuesta de intervención desde una óptica metacognitiva. Evaluación de la efectividad de un programa basado en estrategias cognitivas y metacognitivas, para la mejora de la inteligencia y el rendimiento escolar, en alumnos de Séptimo Básico. Tesis para optar al grado de Psicólogo, Universidad de Valparaíso.
- Allal, L. (2000) Metacognitive Regulation of Writing in the Classroom. En Camps, A. y Milian, M. (Eds.) (2000) Metalinguistic Activity in Learning to Write. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Antonietti, A., Ignazi S. y Perego, P. (2000) Metacognitive Knowledge about Problem-solving Methods. British Journal of Educational Psychology. 70, 1-16
- Arellano, J. (1997) El Sentido de la Reforma Educacional. Red Educacional Enlaces, Ministerio de Educación de Chile. <http://www.enlaces.cl/documentos/html/sentido.htm>
- ASCD (1990) Metacognición. <http://www.geocities.com/athens/parthenon/5102/descognitivo/marz/dim2.htm>
- August, D., Flavell, J. y Clift, R. (1984) Comparison of Comprehension Monitoring of Skilled and Less Skilled Readers. Reading Research Quarterly. 20(1): 39-53
- Baker, L. y Anderson, R. (1982) Effects of Inconsistent Information on Text Processing: Evidence for Comprehension Monitoring. Reading Research Quarterly. 17(2): 281-294

- Baker, L. y Brown, A. (1984) Cognitive Monitoring in Reading. En Flood, J. (Eds.) (1984) Understanding Reading Comprehension: Cognition Language and the Structure of Prose. Delaware: International Reading Association
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987) The Psychology of Written Composition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992) Dos Modelos Explicativos de los Procesos de Composición Escrita. Revista Infancia y Aprendizaje. 58, 43-64
- Berko, J. y Bernstein, N. (1999) Psicolingüística Madrid: McGraw-Hill
- Bruer, J. (1995) Escuelas para Pensar. Barcelona: Paidós
- Bråten, I. (1991) Vigotsky as Precursor to Metacognitive Theory: II. Vigotsky as Metacognitivist. Scandinavian Journal of Educational Research. 35(4): 305-320
- Brown, A., Sullivan Palincsar, A. y Armbruster, B. (1984) Instructing Comprehension-Fostering Activities in Interactive Learning Situations. En Ruddell, R., Rapp, M. y Singer, H. (Eds.) (1994) Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Brown, A. (1987) Metacognition Executive Control, Self-regulation and other more Mysterious Mechanism. En Weinert, F y Kluwe, R. (Eds.) (1987) Metacognition Motivation and Understanding. Broadway: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Burón, J. (1993) Enseñar a aprender: Introducción a la Metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Calsamiglia, H.; Tusón, A. (1999) Las Cosas del Decir. Barcelona: Ariel
- Camps, A. y Milian, M. (2000) Metalinguistic Activity in Learning to Write: An Introduction. En Camps, A. y Milian, M. (Eds.) (2000) Metalinguistic Activity in Learning to Write. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Caron-Pargue, J. y Fièvre, M-D. (1996) Psycholinguistic analysis of a 10-year-old's verbal protocol Université de Poitiers <http://www.uia.ac.be/webger/ger/cnts/proverb/papers/pargue.html>
- Cassany, D. (1989) Describir el Escribir. Barcelona: Paidós
- Cassany, D. (1993a) Reparar la Escritura: Didáctica de Corrección de lo Escrito. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (1993b) Ideas para Desarrollar los Procesos de Redacción. Cuadernos de Pedagogía, 216, 82-84.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994) Enseñar lengua. Barcelona: Editorial Graó.
- Castelló, M. (1999) El Conocimiento que tienen los Alumnos sobre la Escritura. en Pozo, J. I. y Monereo, C. (Ed.) (1999) El Aprendizaje Estratégico: Enseñar a Aprender desde el Currículo. Madrid: Aula XXI Santillana
- Castelló, M. (2000) Student's Conceptions on Academic Writing. En Camps, A. y Milian, M. (Eds.) (2000) Metalinguistic Activity in Learning to Write. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Cooper, Ch. y Odell, L. (1977) Evaluating writing. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Cox, B. (1994) Young Children's Regulatory Talk: Evidence of Emerging Metacognitive Control Over Literary Products and Processes. En Rudell, R., Rapp, M. y Singer H. (Eds.) (1994) Theoretical Models and Processes of Reading. Delaware: International Reading Association
- Cox, C. (1997) La Reforma de la educación Chilena: Contexto, Diseño, Implementación. Red Educacional Enlaces, Ministerio de Educación de Chile. <http://www.enlaces.cl/documentos/html/reforma.htm>

- Crespo, N. (1997) Relación entre conocimiento metacomprendivo de la lectura y tipos de inteligencia en estudiantes de educación media. Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística, Universidad Católica de Valparaíso.
- Crespo, N. y Peronard, M. (1999) El Conocimiento Metacomprendivo en los Primeros Años Escolares. Revista Signos XXXII (45/46), 103-128 Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Dawson, M. (1997) Protocol Analysis University of Alberta Cognitive Science Dictionary http://web.psych.ualberta.ca/~mike/Pearl_Street/Dictionary/contents/P/protocol_analysis.html
- De Vega, M. (1984) Introducción a la Psicología Cognitiva. Madrid: Alianza
- Ericsson, K. A. y Simon, H. (1985a) Protocol Analysis: Verbal Reports as Data. Massachusetts: MIT Press.
- Ericsson, K. A. y Simon, H. (1985b) Protocol Analysis. En van Dijk, T. (Ed.) (1985) Handbook of discourse analysis: dimensions of discourse (vol. 2) London: Academic Press
- Ferrater Mora, J. (1999) Diccionario de Filosofía Barcelona: Ariel
- Flavell, J. (1970) Developmental Studies of Mediated Memory. Advances in Child Development. 5, 182-209.
- Flavell, J. (1971) First Discussant's Comments: What is Memory Development the Development of? Human Development. (14), 272-278
- Flavell, J. (1976) Metacognitive Aspects of Problem Solving. En Resnick, L. (Ed.) (1976) The Nature of Intelligence. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. (1979) Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. American Psychologist. 34 (10), 906-911

- Flavell, J. (1985) Cognitive Development Prentice-Hall International
- Flavell, J. (1993) El Desarrollo Cognitivo. Barcelona: Paidós
- Flower, L. (1993) Problems-solving Strategies for Writing. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gagné, E. (1991) La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar. Madrid: Visor Aprendizaje.
- Gardner, H. (1988) La Revolución Cognitiva: La Nueva Ciencia de la Mente. Barcelona: Paidós.
- Garner, R. (1988) Metacognition and Reading Comprehension. New Jersey: Ablex Publishing Corporation
- Garnham, A. y Oakhill, J. (1996) Manual de Psicología del Pensamiento. Barcelona: Paidós.
- Gómez, L. y Peronard, M. (1988) El Lenguaje Humano: Léxico Fundamental para la Iniciación Lingüística. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- González, F. (1995) Acerca de la Metacognición. <http://www.fundacite.erg.gov.ve/cidipmar/parxiv-x/art-5.htm>
- Gordon, C. y Braun, C. (1985) Metacognitive Processes: Reading and Writing Narrative Discourse. En Forrest-Pressley, D., Mac Kinnon, G. y Gary Waller, T. (Eds.) (1985) Metacognition and Human Performance: Instructional Practices (Vol. 2). Orlando: Academic Press.
- Hacker, D. (2001) Metacognition: Definitions and Empirical Foundations. University of Memphis <http://www.psyc.memphis.edu/trg/meta.htm>

- Hayes, J. (1996) A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. En Levy, M. y Ransdell S., The Science of Writing: Theories, Methods, Individual differences and Applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. y Nash, J. (1996) On the Nature of Planning in Writing. En Levy, M. y Ransdell S. (1996) The Science of Writing: Theories, Methods, Individual differences and Applications. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1995) Metodología de la Investigación. México D.F.: McGraw-Hill.
- Janssen, D; van Waes, L. y Van den Bergh, H. (1996) Effects of Thinking Aloud on Writing Processes. En Levy, M. y Ransdell S., The Science of Writing: Theories, Methods, Individual differences and Applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, N. (1985) Extracting the Proof from Pudding: Coding and Analyzing Experimental Protocols. En van Dijk, T. (Ed.) (1985) Handbook of Discourse Analysis: Dimensions of Discourse (vol. 2) London: Academic Press
- Justicia, F. (1996) Metacognición y Currículo. En Beltrán, J. y Genguard, C. (Eds.) Psicología de la Institución I: variables y procesos básicos. Madrid: Editorial Síntesis.
- Koriat, A.(1998) Illusions of Knowing: the link between Knowledge and Metaknowledge. En Yzerbyt, V., Lories, G. y Dardenne, B. (eds.) (1998) Metacognition: cognitive and social dimensions. Londres: Sage Publications Ltd.
- Lories, G y Schelstraete, M.(1998) En Yzerbyt, V., Lories, G. y Dardenne, B. (eds.) (1998) Metacognition: cognitive and social dimensions. Londres: Sage Publications Ltd.
- Luria, A. (1984) Conciencia y lenguaje. Madrid : Aprendizaje Visor
- Marinkovich, J. y Morán, P. (1995) El Procesamiento Cognitivo en la Producción Escrita. Revista Signos XXVIII (37), 95-105 Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

- Martí, E. (1995) Metacognición: Entre la Fascinación y el Desencanto. Infancia y Aprendizaje. (72), 9-31
- Martí, E. (1999) Metacognición y Estrategias de Aprendizaje en Pozo, J. I. y Monereo, C. (Ed.) (1999) El Aprendizaje Estratégico: Enseñar a Aprender desde el Currículo. Madrid: Aula XXI Santillana
- Mateos, M. (1999) Metacognición en Expertos Y Novatos. en Pozo, J. I. y Monereo, C. (Ed.) (1999) El Aprendizaje Estratégico: Enseñar a Aprender desde el Currículo. Madrid: Aula XXI Santillana
- Mayer, R. (1986) Pensamiento, resolución de problemas y cognición. Barcelona. Paidós.
- Mayor, J., Suengas, A. y González Marqués, J. (1993) Estrategias Metacognitivas: Aprender a Aprender y Aprender a Pensar. Madrid: Editorial Síntesis
- Nelson, T. y Narens, L. (1994) Why Investigate Metacognition? En Metcalfe, J. y Shimamura, A. (Eds.) Metacognition: knowing about Knowing. Massachusetts: MIT Press
- Newton, N. (1995) Metacognition and Consciousness. Pragmatics & Cognition. 3(2), 285-297, John Benjamin Publishing Co.
- Nhouyvanisvong, A. y Reder, L. (1998) En Yzerbyt, V., Lories, G. y Dardenne, B. (eds.) (1998) Metacognition: cognitive and social dimentions. Londres: Sage Publications Ltd.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1994) The CALLA handbook: implementing the cognitive academic language approach USA: Addison-Wesley Publishing.
- Paris, S, Lipson, M. y Wixson, K. (1983) Becoming a Strategic Reader. En Ruddell, R., Rapp, M. y Singer, H. (Eds.) (1994) Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Perkins, D. N., Simons, R. y Tishman, S. (1990) Teaching Cognitive and Metacognitive Journal of Structural Learning. 10(4): 285-303

- Peronard, M. (1996) Experiencia y Conocimiento Metacognitivos. Revista Signos XXVIII/XXIX (38/39), 121-131 Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Peronard, M. (1999) La Psicolingüística: El difícil transitar de una Interdisciplina. Boletín de Filología. Universidad de Chile XXXVII: 969-984
- Pittard, V. y Martlew, M. (2000) Socially-Situated Cognition and Metalinguistic Activity. En Camps, A. y Milian, M. (Eds.) (2000) Metalinguistic Activity in Learning to Write. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Pozo, J. (1990). Estrategias de Aprendizaje. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.) (1990) Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo I: Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza.
- Rijlaarsdam y Couzijn (2000) Stimulating Awareness of Learning in the Writing Curriculum. En Camps, A. y Milian, M. (Eds.) (2000) Metalinguistic Activity in Learning to Write. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rosas, M. (2000) Conocimiento Metacognitivo y Comprensión. Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística, Universidad Católica de Valparaíso.
- Silven, M. (1992) The role of Metacognition in Reading Instruction. Scandinavian Journal of Educational Research 36(3):, 211-221.
- Soler, J. y Alfonso, V. (1996) Estrategias de Aprendizaje. Valencia: Promolibro
- Tolchinsky, L. (2000) Contrasting Views About the Object and Purpose of Metalinguistic Work and Reflection in Academic Writing. En Camps, A. y Milian, M. (Eds.) (2000) Metalinguistic Activity in Learning to Write. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Van Dijk, T. (1983) La Ciencia del Texto. Madrid: Alianza
- Vergara, M. y Velásquez, M. (1999) Relación entre la Comprensión de Textos Escritos y la Experiencia Metacomprendiva. Revista Signos XXXII (45/46), 103-128. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Watzlawick, P., Bavelas, B. y Jackson, D. (1997) Teoría de la Comunicación Humana: Interacciones, Patologías y Paradojas Barcelona: Herder

APÉNDICES

APÉNDICE A: INFORMES DE LOS JUECES

INFORME DE SELECCIÓN DE TEXTOS.

Correctoras: Eva Sotelo, Cinthya Cortés, Patricia Valdivia.

Fecha de entrega : 12 de Diciembre de 2000.

La selección de textos para la tesis de Fernández, Jeria y Jiménez se realizó en base a criterios de coherencia, cohesión, adecuación y normativa. Se enfatizaron más los dos primeros aspectos, y menos los últimos. De acuerdo a estos requerimientos, se distinguieron los diez mejores escritos y los diez peores.

Cabe destacar que el nivel de las tareas era muy parejo. La selección de "buenas" y "malas" redacciones se hizo en virtud del grupo; la evaluación fue cualitativa y comparativa. La principal distinción entre las dos categorías tuvo relación con la planificación e intencionalidad de la escritura.

A continuación se expondrán los diez textos escogidos en cada categoría, más cinco o seis de reserva para cada una de ellas. Además, se señala un grupo de cuatro trabajos catalogados como pésimos, ya que se consideró que sus escritores manifestaron un abierto desinterés por la tarea. Junto a cada grupo se entregarán algunas justificaciones de la selección.

1. Textos "Buenos":

Seleccionados: 5 - 27 - 61 - 63 - 67 - 72 - 80 - 93 - 97 - 99.

Reservas: 21 - 24 - 25 - 43 - 71 - 85.

De los textos mejores se infiere, al menos, un ordenamiento mental del discurso, previo al acto escritural. También se evidencia una clara conciencia del propósito de la

redacción y del destinatario. Esto último, incluso, es explícito en algunos casos.

Producto de lo anterior, los escritos de esta categoría presentan una estructura más o menos lograda. En ellos se puede distinguir un principio (introducción), desarrollo y fin (conclusión). En su comienzo, a veces encontramos el objetivo de la redacción, un saludo a la audiencia o la presentación del escritor. En la exposición misma, hay un desarrollo lógico de los argumentos o ideas a entregar. En el cierre, hay despedidas, llamados de atención o invitaciones. En resumen, estos textos logran la coherencia formando un todo.

Estas redacciones, también poseen una adecuada estructuración de párrafos. Enuncian y desarrollan una idea o argumento por cada uno de ellos; no se quedan en el mero listado de opiniones. Al mismo tiempo, el ordenamiento de estos obedece a una lógica que concuerda con el propósito de la escritura.

La mayoría de los textos de este grupo manifiestan un uso correcto de marcadores textuales. Estos, además de aparecer, permiten conectar ideas ínter y entre párrafos. Cuando hay un ordenamiento lógico, utilizan los conectores hasta finalizar la secuencia. Esto también evidencia una planificación u ordenamiento mental de los planteamientos.

Las oraciones, en estos escritos, no reúnen todos los requisitos de eficiencia. Hay periodos con problemas de concordancia, algunos muy extensos y otros con enlaces imperfectos (frases rotas). No obstante, estos problemas de cohesión no alteran gravemente la claridad y coherencia de las ideas. A veces, la comprensión se ve dificultada, pero nunca, impedida.

El uso de la puntuación, por su parte, no es del todo eficiente, si consideramos la normativa. Sin embargo, a pesar de los desaciertos, estos escritos se destacan por dar, medianamente, cohesión y coherencia a sus ideas mediante los signos de puntuación. Por lo menos, se usa el punto aparte y punto seguido para ordenar la exposición. La utilización de comas, en términos generales, no es bueno.

Los textos de esta categoría presentan un buen tratamiento del contenido. Hay consistencia y pertinencia en los planteamientos, según la tarea propuesta. El carácter argumentativo de la escritura es evidente; entregan opiniones y las fundamentan. El léxico es adecuado; aunque hay reiteraciones innecesarias, se evidencia terminología más específica.

A nivel formal, estos escritos no presentan problemas. La letra, en general, es legible y la redacción es ordenada. Además, existe adecuación a la extensión máxima solicitada.

2. Textos "Malos".

Seleccionados: 6 - 35 - 37 - 42 - 44 - 50 - 73 - 74 - 100 - 108

Reserva: 53 - 82 - 110 - 112 - 115.

Estos textos han sido redactados, al parecer, como un flujo de escritura. Esto quiere decir que no existe un trabajo previo de planificación. La escritura se realiza de manera casi automática, llevando al papel todo lo que se viene a la mente, tal como viene. La autoevaluación es mínima o nula. Además, en la mayoría de los casos, no se infiere el objetivo, ni la audiencia del escrito.

Estos trabajos no presentan una clara y coherente estructura. A veces hay carencia de introducción, y si la hay, es muy extensa o aparece en el desarrollo. Tampoco existe una intención de ordenar los planteamientos con un fin específico, es decir, el desarrollo no es lógico. Asimismo, la mayoría de estos escritos están inconclusos; tienen fin sólo porque terminan.

No existen criterios claros para estructurar párrafos. En estos se unen ideas distintas, que muchas veces, ni siquiera están relacionadas. También se repiten datos en diferentes párrafos, se vuelve a algo ya señalado, o bien se incorporan planteamientos que no tienen vinculación con el tema central. El punto aparte se utiliza en forma arbitraria.

Los marcadores textuales, prácticamente no son utilizados. En los casos que aparece alguno, su utilización es inadecuada. Algunos de los errores más comunes son: no realizar el enlace adecuado (ruptura), funcionar como muletillas, dejar incompleta la secuencia lógica.

Las oraciones de estos textos, en su mayoría, son deficientes. Ellas presentan rupturas, pérdidas de concordancia y reiteraciones; además su extensión, casi siempre, es

excesiva (abuso de subordinación). En estos casos, los desaciertos afectan en sobre manera la claridad y coherencia de las frases, las que se vuelven ininteligibles.

El uso de la puntuación, en estos escritos, es pésimo. Esto se puede afirmar no sólo porque se rompe con la norma ortográfica; sino porque su uso es inoperante al momento de dar sentido a una idea. Es más, los signos de puntuación, muchas veces, rompen la lógica de una oración, perdiéndose la cohesión y coherencia de ésta.

A nivel de contenido, estos textos se ven seriamente afectados por las características de la redacción. Los problemas de cohesión afectan la coherencia de estos; por esta razón, y como ya lo hemos señalado, la claridad se ve dañada. Algunos son de muy difícil comprensión. A esto se suma que, en ciertos escritos, existe inconsistencia en los argumentos; no hay una buena argumentación o se trabajan ideas poco relevantes para la tarea solicitada.

A nivel formal también hay deficiencia. La letra es poco legible y desordenada. A su vez, la extensión de algunos textos es mínima.

Textos "Pésimos"

Nº: 12 - 20 - 54 – 55

Estos trabajos fueron separados, pues en ellos se evidencia un notorio desinterés por la tarea propuesta. La mayoría tiene una extensión mínima: uno o dos párrafos breves. Además, la letra es ilegible.

Mención especial merece el texto 12. En este caso, sí hubo una exposición más extensa y de ella se infiere claramente una finalidad. No obstante, se consideró que el trabajo fue realizado con poca seriedad y sin adecuación al contexto. El lenguaje es vulgar y presenta serias incorrecciones Ej. "hácete".

Observaciones Generales:

De los textos seleccionados como buenos, no hubo ninguno que se considerará óptimo. Es decir, todos presentan deficiencias e incorrecciones, especialmente a nivel de

cohesión. Además, la ortografía no fue considerada, esto habría alterado los resultados, en algún grado.

Respecto a la relación entre los resultados de la selección y los años de estudio de los escritores, cabe señalar que hay contradicciones. La mayoría de los textos "buenos" fueron escritos por alumnos que llevan más de dos años en la universidad. Sin embargo, los textos "malos" no son de alumnos de primer año, excepto un par. Es decir, tanto los mejores escritos, como los peores pertenecen a alumnos con una trayectoria universitaria: "interesante ¿No?". Sí, cabe señalar, hay diferencias en la madurez de las ideas; pero este aspecto tuvo menor valor en la evaluación.

La selección no lo evidencia del todo, pero de la lectura de la totalidad de los textos se infieren diferencias en la redacción de los alumnos, según sus carreras. No se pueden establecer conclusiones absolutas, pero sí es evidente que los estudiantes de filosofía presentan mayor dificultad para ordenar sus ideas y expresarlas claramente por escrito. Asimismo, fue más o menos notoria la desmotivación y desinterés por la tarea en los alumnos de derecho. Por último, los estudiantes de Servicio social manifestaron un mayor "compromiso" con el trabajo, aunque sus resultados no fueron los mejores.

APÉNDICE B: FICHA DE INSTRUCCIONES DE LA TAREA 1

Escribe un texto, en el cual describas, a tu entender, en qué consiste tu carrera. Dirígete a un público de estudiantes de 3° y 4° medio, con el fin de convencerlos para que se integren a ella.

El texto debe tener una extensión máxima de una página y tienes un tiempo máximo de una hora para escribirlo.

APÉNDICE C: FICHA DE INSTRUCCIONES DEL PILOTEO

Escribe una carta a un diario en la cual expliques tu postura frente a la pena de muerte. Dirígete a alguien que piense de forma contraria a ti. No tienes límite de espacio. Usa el tiempo necesario para obtener un texto de buena calidad. Haz tu mejor esfuerzo.

Además, dinos todo lo que vayas pensando, no sólo mientras escribes, sino todo el tiempo. Nos interesa lo que tú vayas pensando.

APÉNDICE D: FICHA DE INSTRUCCIONES DE LA TAREA 2

Escribe una carta a un diario en la cual expliques qué entiendes por “Libertad”. No tienes límite de espacio. Usa el tiempo necesario para obtener un texto de buena calidad. Haz tu mejor esfuerzo.

Además, dinos todo lo que vayas pensando, no sólo mientras escribes, sino todo el tiempo. Nos interesa lo que tú vayas pensando.

APÉNDICE E: PROTOCOLOS DE PENSAMIENTO EN VOZ ALTA

Nombre: Solange
Número: 97
Tipo de Escritor: Hábil
Ubicación: 10 primeros
Observaciones conductuales: Muy nerviosa e incómoda. Pide que quede sólo un experimentador en la sala.

THINK ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	S: (6) Igual es como raro, si no... se me va la atención (10).	14 <i>Ex</i>	Habla de su atención. <i>Se da cuenta, que dada las condiciones de la tarea, le será difícil mantener la atención.</i>
2.	Escribe en página B1. Libertad (19).	2,7	Localiza un identificador de tópico y lo escribe.
3.	E: La idea es que lo vayas haciendo todo el tiempo, que vayas diciendo todo el tiempo lo que vas pensando. S: Se dirige a los experimentadores. ¿Y si no pienso nada? Es que igual estoy como en blanco ¹ , la verdad es que me pilló de sorpresa. E: Eso que estás haciendo ahora, esa es la idea. Es como si estuvieras hablando todo el rato. S: Ah, ya bueno,	14	Bloqueo emocional.
4.	estoy en blanco, estoy pensando en mis cosas, en mi vida, en lo que me ha pasado este tiempo (5). Ah, en que mañana tengo que juntarme con la Jennifer, más rato tengo que ir a comprar, después tengo que ir donde la Evelyn, igual tengo que hacer hartas cosas (7). Oh, igual es... pa' qué vine pa' acá, pero bueno, vine no más.	5	Recupera información de la memoria.
5.	Relee la página B1. Libertad.	8	Relee.
6.	Se dirige a los experimentadores. Igual ¿tengo que decir lo que voy escribiendo también? E: Como tú quieras, lo que vayas pensando. Si lo que vas pensando es lo que vas escribiendo, sí. Si estás pensando otra cosa, además de escribir, eso. S: Igual es super difícil que me concentre así, pero igual, <u>Libertad</u> . Se dirige a los experimentadores. Igual no puedo pensar que estoy sola, aunque quiera (7). Igual, me es incómodo que estén acá, pero... (28).	14 <i>Ex</i>	Aclara sus dudas respecto a la tarea. <i>La sujeto considera que la característica de la tarea interfiere en su concentración.</i>

7.	<p>E: ¿En qué estás pensando?</p> <p>S: Responde un poco molesta. En nada, no pienso en nada. Es que no sé qué escribir, no sé en qué pensar tampoco. Tengo hartas ideas, se me viene a la idea como hartas cosas, pero nada así en particular, sino que como, no sé, como cosas... como fragmentos.</p>	5	Recupera mucho material sin orden.
8.	<p>Es que tendría que contarles mi vida. Igual, no estoy bien, estoy mal, igual me han pasado hartas cosas esta semana, entonces igual es como difícil que me concentre (38).</p>	14	Habla de experiencias personales.
		<i>Ex</i>	<i>Describe cómo sus experiencias personales interfieren con su concentración.</i>
9.	<p>E: Continúa.</p> <p>S: Estoy tratando de concentrarme en escribir esto.</p> <p>E. Mira, si te resulta difícil, por ejemplo, si estás escribiendo y lo único que estás pensando es escribir...</p> <p>S: Interrumpe. No, es que estoy pensando en otras cosas también. No, estoy pensando en como bastantes cosas. Igual, te digo, me pilla de sorpresa, no cachaba que, además, me han pasado tantas cosas, que igual es como...</p> <p>E: Si quieres podemos parar un rato si no te sientes cómoda y esperamos. No sé, si quieres conversamos un rato.</p> <p>S: Bueno.</p> <p>E: ¿Qué te parece si salen dos de mis compañeros y sólo quedo yo? ¿Te parece bien?</p> <p>S: Sí. Salen dos de los experimentadores.</p> <p>E: En el momento cuando guardes silencio, yo voy a decirte "Continúa", "Por favor prosigue", así para que no te moleste, tú sabes que yo voy a estar haciendo eso.</p>	14	Se refiere a la interferencia emocional que experimenta.
10.	<p>S: Escribe la página B1. Ya, estoy aquí tratando de concentrarme en escribir algo sobre la libertad y no podía, bueno, porque había gente, bueno, se fue y quedó alguien acá, así que estoy acá, estaba pensando que escribir algo para un diario, pero no escribir algo así como, no sé, tan intelectual, sino más de mi experiencia, o sea, qué es lo que creo yo, no tan, no tan erudito por así decirlo, no tan "esto es" sino "puede ser" y estaba pensando que seguramente en un diccionario va a aparecer un término concreto a lo mejor, no sé si concreto pero sí con palabras bien estructuradas², y a lo mejor es lo que yo igual voy a tratar de hacer, pero yo no pertenezco a ninguna. No... no sé... no sé si es válida o no. Para mí sí, estaba tratando de decir eso.</p>	11, 5	Piensa en la situación retórica y utiliza el libro Juan Salvador como clave para recuperar en la memoria.
		<i>Ex</i>	<i>Se da cuenta que la presencia de personas merma su concentración</i>
		<i>Ex</i>	<i>Se da cuenta que sus pensamientos recuperados espontáneamente van en un orden</i>
11.	Habla más rápido. Según algún diccionario de la Real Academia,	8	Relee para recordar lo

	<u>seguramente aparecerán</u>		que escribió.
12.	<u>palabras bonitas, bien armadas, lo que uno espera en cierta medida encontrar. Pero igual creo que igual la libertad es un concepto tan etéreo, para mí por lo menos y tan manejable así... y tan manejable, o sea que se utiliza, todo el mundo habla de libertad y no sé todo el mundo habla de libertad y no tiene idea qué es (6) es un concepto en el cual nos hemos puesto de acuerdo (8) como nos hemos puesto de acuerdo en miles de cosas, si no, nos podríamos estar acá³ (7) en miles de cosas, en las palabras que cada objeto tiene, en los sentimientos que tenemos, o en los sentimientos que expresamos o que creemos sentir. La verdad es que nos hemos puesto de acuerdo en todo (7) incluso en lo que es libertad (10)</u>	7	Escribe.
		Ex	<i>Se percata de que lo que está pensando se relaciona con lo que ella está sintiendo y viviendo</i>
13.	pero igual, no sé si existe realmente la palabra libertad, no sé si exista. Igual es un invento de nosotros, o sea, mía no es, pero es un invento de alguien que se le ocurrió.	10	Piensa acerca del concepto de la libertad.
14.	<u>Me acuerdo de Juan Salvador Gaviota, asocio libertad a querer hacer algo que uno quiere, que uno anhela, sin miedo a nada, a las cosas que vengan.</u>	7	Escribe.
15.	Igual tengo calor.	14	Dice que tiene calor
16.	Igual no sé si esta cuestión me está quedando bien o mal, me da lo mismo, pero igual es como extraña, es como extraño escribir y hablar lo que uno está pensando. <u>Libertad.</u>	14	Habla acerca de la tarea.
17.	Ah, me acuerdo que hay una niña que vive cerca de la casa, que se parece a la Libertad, a la que aparece en Quino, es igual la cabra chica, es resimpática. Raya la página B1.	5	Recupera información basada en la palabra "Libertad"
18.	Se dirige al experimentador. Igual estoy leyendo ahora, así que no creo que, no voy a hablar nada. E: No, si estás leyendo habla eso también.	14	Se le aclaran las instrucciones.
19.	S: Relee la página B1 en voz muy baja en el cual nos hemos puesto de acuerdo como nos hemos puesto de acuerdo en miles de cosas, en las palabras que cada objeto tiene, en los sentimientos que expresamos o que creemos sentir. La verdad es que nos hemos puesto de acuerdo en todo incluso en lo que es libertad. Es un invento. Me acuerdo de Juan Salvador Gaviota, asocio libertad a querer hacer lo que uno quiere, lo que uno anhela, sin miedo a nada, a las cosas que vengan.	11	Relee para revisar.
20.	Igual estoy escribiendo súper mal ⁴ , con súper fea letra (6).	11	<u>Evalúa su caligrafía.</u>
		CS	<i>Afirma que el escribir con una buena caligrafía ayuda a la comprensión del lector.</i>
21.	De todas maneras, igual es un concepto bien amplio y cada persona... y cada cual... y cada uno puede darle el significado que quiera: según la edad que tenga, también, la edad cronológica y vivencial que tenga (8).	7	Escribe
22.	Igual, ahora no se me viene nada a la cabeza, igual está como en blanco, estoy en blanco de nuevo, así que no sé qué escribir, o sea hay que seguir escribiendo (21).	4	Refiere no recuperar material de la memoria, por lo que no sabe qué escribir.
23.	Igual estaba pensando que pa' qué hacen esto, bueno igual supongo que les sirve para algo, o sea si sirve está bien. Sí... No... Aunque no creo que esto que están haciendo igual no sirva para nada, por último sirve para	14	Se cuestiona la finalidad de la medición.

	uno, ¿cierto? ⁵		
24.	Raya la página B1. Ah, igual tengo otra hoja (20). Toma la página B2	14	Se da cuenta de que puede escribir en otra(s) hoja(s).
25.	De nuevo estoy en blanco, o sea, estoy tratando de armar como algo, la verdad (7).	5	Declara no saber qué escribir pero, al mismo tiempo, tener la intención de hacerlo.
26.	Escribe la página B2. Relee la página B2. <u>Libertad</u> (26). Raya la página B2.	7,8	Escribe y relee.
27.	No, estoy en blanco de nuevo (36).	5	Declara no saber qué escribir.
28.	E: Continúa. S: Igual no se me ocurre nada, estaba como descansando un poquito, entre paréntesis tenía como calor, así que estaba un poco así como tranquilizándome, o sea no tranquilizándome sino que relajándome un poco así (5).	14	Se refiere a sus estados fisiológicos
29.	Se me olvida que está la cámara.	14	Toma conciencia de la existencia de la cámara.
30.	E: Recuerda ir hablando mientras escribes también S: Estaba diciendo <u>concepto inventado por unos pocos para el resto ¿para qué? ¿Para pensar en qué somos o no libres? Pues creo sinceramente que no lo somos. No creo que exista la libertad. (9) sino creo que igual es como... creo que es una forma de adecuarte a las cosas: independientemente de que quieras adecuarte o no, de que quieras adecuarte o no a las cosas o sea, cuando no querés adecuarte igual no eres libre, sí porque cuando no te quieres adecuar igual eres distinto al sistema, le sirves al sistema (10). <u>Murmura. Cuando no te quieres adecuar a algo escrito, no sé, algo (5). Cuando no te quieres adecuar a algo, ay, no me acuerdo, establecido ahí está⁶, de alguna manera te estás adecuando al sistema: por lo tanto en realidad no eres libre, por ni yo, ni yo soy libre de pensar (5) porque mis pensamientos (6) vienen dados por un sistema vienen dados por un sistema general, ya sea colegio, casa, amigos, experiencias varias, (35)⁷ Bueno, no creo que seamos libres, en todo caso...</u></u>	13 CS CS CS CS	Revisa el texto y hace correcciones de orden retórico. <i>Afirma que su conocimiento acerca de cómo "suenan bien las frases" se origina en sus constantes lecturas</i> <i>Declara que "La palabras adecuadas" ayudan a la comprensión del lector</i> <i>Sabe que "hablar de cosas cotidianas" ayuda a comprender al lector</i> <i>Sabe que "usar palabras simples" ayuda a comprender al lector</i>
31.	bien complicado en todo caso, o sea bien extraño. Igual estoy como super al lote. No... no... a ver. Relee en voz muy baja y muy rápido. Querida por los hombres ¿para qué? Concepto inventado por unos pocos para el resto ¿Para pensar en qué somos o no libres? Pues creo sinceramente que no lo somos. No creo que exista la libertad, sino creo que es una forma de adecuarte a las cosas: independientemente de que quieras adecuarte o no a las cosas. Cuando no te quieres adecuar a algo establecido, de alguna manera, te estás adecuando al sistema, por lo tanto no eres libre. Ni yo soy libre de pensar porque mis pensamientos vienen dados por un sistema general, ya sea colegio, casa, amigos, experiencias varias, etc.	11	Considera desordenado su texto y entonces relee para revisar, luego escribe.

32.	<u>Así, que la libertad no es más que un concepto etéreo (5) y como muchos conceptos es bastante manejado.</u>	7	Escribe
33.	Se dirige al experimentador. Ya. E: Toma todo el tiempo necesario para que quede un texto que tú consideres de buena calidad. S: Ah, ya o sea ¿puedo arreglarlo? ¿puedo hacerlo de nuevo? E: Todo lo que quieras, no hay límite de tiempo. S: ¿Pero siempre tengo que estar hablando? E: Sí. S: Ya, ya.	9, 14	Dice que la tarea está lista, se le aclaran las instrucciones (respecto a que puede utilizar todo el tiempo que necesite) y decide corregir el texto
34.	Toma una hoja nueva⁸. A ver cómo lo hago ahora. Voy a escribir bonito, o sea voy a tratar de escribir bonito (8) Ya. (9) O sea la verdad es que lo voy a escribir tal cual, pero lo voy a hacer con letra bonita. O sea creo que lo voy a hacer con letra bonita, más bonita. Vamos a ver cómo queda (11). Cambia de lápiz y de hoja. Sí mejor (18).	9	Analiza el nuevo problema que se le presenta y evalúa las metas de ésta.
35.	Escribe la página D4. ¿Qué es libertad? Ah. Suspira. ¿Qué es la libertad? (7).	7	Escribe
36.	Es que estaba pensando que hoy día en la mañana, igual tenía como sueño, igual dormí súper mal, (9) pero igual estaba el día bonito así que igual ¡Ánimo!	14	Habla de cómo se sentía en la mañana
37.	Relee la página D4 ¿Qué es la libertad? Es un concepto etéreo y manejable. Todo el mundo, por no decir muchos, habla de libertad.	8,7	Relee y continúa escribiendo.
38.	Mira el reloj. Cuatro y media.	14	Mira la hora
39.	<u>Todo el mundo habla de libertad y algunos, la mayoría no tiene idea qué es. Es un concepto en el cual nos hemos puesto de acuerdos... es un concepto en el cual nos hemos puesto de acuerdo, así como así como también nos hemos puesto de acuerdo en miles de cosas.</u>	8,7	Relee y continúa escribiendo.
40.	Se ha vuelto más ordenadito. Se refiere al texto.	11	Hace un juicio respecto del orden del texto.
41.	<u>en las palabras que cada objeto tiene. en los sentimientos que expresamos o sentimos. Baja el tono de voz.</u>	7	Escribe.
42.	E: ¿Podrías hablar un poco más fuerte? S: Igual, de todas maneras estaba pensando en cómo arreglar esto. E: Eso nos interesa	14	Se le pide que hable más fuerte
43.	S: Igual, es que no... se me vienen hartas cosas a la cabeza. En todo caso... o sea, estoy pensando en lo que tengo que hacer después también. Eso es lo que me interesa.	5	Recupera contenidos de la memoria
44.	Pero igual estoy pensando en hacer... estoy haciendo... tratar de hacer algo más o menos coherente, no algo tan al lote ⁹ .	11	Se refiere a que el texto debe quedar más legible.
		CS	<i>Afirma que el escribir con una buena caligrafía ayuda a la comprensión del lector.</i>

45.	<u>Nos hemos puesto de acuerdo incluso en lo que es, en lo que se entiende, mejor, en lo que se entiende por libertad. Para mí, es un invento. Sin embargo, lo más cercano (según mi percepción) a la libertad tiene que ver con Juan Salvador Gaviota especialmente porque vuela.</u>	7	Escribe.
46.	Ríe y relee muy rápido. Para mí, es un invento. Sin embargo, lo más cercano (según mi percepción) a la libertad tiene que ver con Juan Salvador Gaviota. A ver. Murmura. Sin embargo, lo más cercano... Murmura (8).	8	Relee.
47.	<u>Libertad es querer hacer v/o hacer. Murmura. Lo que uno desea (de corazón) lo que uno anhela.</u>	7	Escribe.
48.	(12) a ver, estoy en blanco de nuevo, a ver... a ver, sigo escribiendo no más,	4	Intenta construir claves en su memoria y no lo logra
49.	<u>sin miedo a nada, a nadie, ni a... a las cosas que vengan, ni a las consecuencias, ni a... a las cosas que vengan. ¡Ah! Suspira (8). Es un concepto bastante amplio y cada uno puede darle el significado que quiera.</u>	7	Escribe y corrige
50.	Igual, estoy escribiendo igual el texto, pero algunas palabras las estoy cambiando, o sea, algunas que me parecen, estoy tratando de arreglarlo un poquito ¹⁰ .	11	Le hace arreglos superficiales (de redacción) al texto.
51.	<u>puede darle el significado que quiera según la edad cronológica y vivencial que se tenga.</u>	8,7	Relee y escribe.
52.	Ya, entonces aquí vamos a poner una primera parte. Sí, porque acá... Se refiere a la página B2. Ésta es como otra onda ¹¹ . Primera Parte. Ésta la voy a hacer como segunda parte. Sí, porque esto está como más armadita. Esta cuestión está más como al lote. Se refiere a la página B1. Pero igual, no deja de ser.	11	Distribuye su texto en partes de acuerdo al tono emocional y el contenido de este.
53.	Escribe la página B5. Libertad. Segunda Parte. Igual no es tan tonto lo que escribí acá, yo cacho ¹² .	7, 10	Escribe y evalúa que lo que había escrito antes no era tan malo como pensaba, al menos a nivel del contenido.
54.	No, no sirve, no creo.	11	Evalúa la hilación del discurso.
55.	Ordena las hojas Libertad anhelada, soñada, lejana o cercana. Relee la página B5 Anhelada, soñada, querida, lejana o cercana (7).	7,8	Escribe y relee
56.	Ahora se... ahora me perdí. A ver.	14	Se distrae en la lectura.
57.	<u>Libertad (9). Ahí está. Buscada por los hombres. Suena mucho mejor, de todas maneras. Buscada por los hombres ¿para qué? (7) si es un concepto inventado.</u>	7,8	Escribe y relee
58.	Igual se escuchan bastantes ruidos.	14	Habla de los ruidos ambientales que escucha en ese momento
59.	<u>Si es un concepto inventado buscada por los hombres ¿para qué? Si es un concepto inventado... inventado por unos pocos para el resto.</u>	8,7	Relee y escribe
60.	Igual me acordé de una película, que vi hace tiempo, o sea, era como una serie, la verdad, y no sé qué hacían, pero eran como unos científicos que les pidieron como a... o sea, igual hicieron como un estudio en una	5	Compara la tarea que se le ha pedido que realice con una

	<p>Universidad. En un periódico pusieron “se buscan...” -qué sé yo- “se necesitan estudiantes universitarios para realizar investigación”. Entonces, bueno, los que querían ir iban a... -¿dónde se llama?- a la investigación. Y la cosa es que consistía en mirar fotografías y elegir fotografías. Entonces, por ejemplo, eran... los ponían en grupos, eran cinco, entonces a los cinco les mostraban, por ejemplo, diez fotografías y de esas tenían que elegir tres. Ya entonces, todos elegían, o sea, daba lo mismo la foto, o sea, flores, animales, paisajes y después terminó la prueba y se fueron los cinco. En esos cinco justo había tres amigos y ya, después hicieron como una segunda prueba de nuevo y, o sea, de nuevo volvieron a llamar a los tres amigos, pero en vez de los tres amigos no los llamaron a los tres, sino a dos y uno quedó afuera. Ríe. Y este gallo se preguntaba por qué habían quedado los amigos y por qué a él no lo habían vuelto a llamar para la investigación. Y les preguntaba a los amigos qué monos habían elegido, les decían “no, no sé, no me acuerdo cuál elegí. Y ¿tú?”, “No, es que yo elegí el monito. ¿Elegiste el monito, o no?”, “Ay, no sé, no me acuerdo”, “Ah, es que a lo mejor no elegí el monito, tenía que haber elegido el monito”. Entonces el gallo se empezó a cuestionar por qué no lo habían llamado para, cuánto se llama, para la investigación. Hasta que no lo soportó y fue donde los gallos estos, los que estaban haciendo la investigación, y les fue a preguntar que por qué no lo habían llamado a él. Y era justamente pa’, o sea, ellos estaban investigando eso, qué sentía la gente que había sido rechazada. Pero igual fue súper loco, igual buena en todo caso, o sea, era, fue como bastante raro, o sea, bueno, hasta el día de hoy me acuerdo de eso, o sea no se me olvida, me quedó grabado. Igual estaba como pensando en eso, se me vino a la mente al tiro. Ríe Igual era cómico ver al gallo que se cuestionaba por qué no lo habían llamado de nuevo. Igual, a mí me llamaron de nuevo. Bueno, voy a seguir haciendo esto.</p>		historia que recuerda
61.	<u>Libertad anhelada, soñada, querida, lejana o cercana.</u>	8	Relee.
62.	Igual, al lote la cuestión.	11	Evalúa ciertos aspectos del texto.
63.	<u>Buscada por los hombres. Concepto inventado por unos pocos para el resto</u>	8	Relee.
64.	<u>¿para qué? (9). ¿Cómo saber si somos o no libres? ¿Cómo saber si somos o no libres?</u>	7	Escribe.
65.	Igual, libertad... libre ¿existe la libertad? No, no.	10	Analiza la existencia del concepto libertad.
66.	Reprueba con la cabeza ¹³ (6).	12	Trata de que el contenido sea entendible para una persona cualquiera.
		CS	<i>Declara que un texto “bien escrito” ayuda a la comprensión del lector.</i>
		CS	<i>Declara que escribir y hablar en presencia de otras personas merma su desempeño.</i>
67.	<u>La libertad no existe. Igual, eso es chamullo mío. Sino más bien, es una forma de adecuarte a las cosas.</u>	7	Escribe.
68.	A ver, mmm... Toma las dos versiones del texto y las compara ¹⁴	11	Evalúa dos versiones de su texto en

			términos de orden (redacción y caligrafía)
69.	<u>La libertad no existe sino más bien, es una forma de adecuarte a las cosas.</u>	8	Relee.
70.	Estoy en blanco ahora de nuevo. No sé qué poner.	4	No es capaz de construir claves de recuperación.
71.	<u>sino más bien, es una forma de adecuarte a las cosas</u> (12).	8	Relee.
72.	Igual es como estar libre, como sentirte como libre, ¿o no? Sí puede ser.	10	Reflexiona sobre la libertad.
73.	Mira el reloj. Un cuarto pa' las cinco.	14	Mira la hora.
74.	<u>La libertad no existe sino más bien, es una forma de adecuarte a las cosas</u>	8	Relee.
75.	<u>independientemente</u> (6) <u>de que quieras adecuarte o no a ellas.</u> No, mucho.	7,6	Escribe y luego realiza una prueba de propiedad para "a ellas", lo que rechaza.
76.	Independientemente de que quieras adecuarte o no... <u>adecuarte o no.</u>	7	Escribe.
77.	Relee la página B2. <u>Cuando no te quieres adecuar a lo establecido de alguna manera estás.</u>	8	Relee.
78.	<u>Sí cuando no te quieres adecuar a lo establecido de alguna manera.</u>	7	Escribe.
79.	Se dirige al experimentador. Igual no sé si me pueda parar o no, igual me gustaría saber, de repente si puedo pararme un rato y caminar ¿o no? E: Sí. Lo importante es que sigas hablando. S: Ah, ya. Igual me voy a parar un rato porque igual estoy como muy incómoda ahí sentada. Mucho rato. Se levanta de la silla y camina unos pasos. Igual quería cachar la sala, además.	14	Solicita hacer un alto en la tarea.
80.	Igual estaba pensando que pa' qué, que igual es otra gente. ¡Qué loco! (12). Ya. Se sienta. Era como para pararme un poquito. Ya.	14	Expresa sus pensamientos en el momento.
81.	<u>La libertad no existe sino más bien, es una forma de adecuarte a las cosas, independientemente de que quieras adecuarte o no. Cuando no te quieres adecuar a lo establecido, algo, libertad, no sé si esta cuestión... A ver. La libertad no existe sino más bien, es una forma de adecuarte a las cosas... independientemente de que quieras adecuarte o no. Cuando no te quieres adecuar a lo establecido.</u>	11	Revisa.
82.	<u>de alguna manera te estás adecuando al sistema... en que vives... en que vives; por lo tanto no eres</u> (10).	7	Escribe.
83.	Relee la página B2. <u>Nadie... nadie... nadie es libre de pensar</u> (6) <u>nadie es libre de pensar.</u> A ver, mmm, estaba... Ya. Relee la página D4 por lo tanto no eres libre. Relee la página B2. <u>Ni yo... ni yo soy libre de pensar.</u>	8	Relee.
84.	Nadie es libre de pensar... <u>Nadie es libre de pensar.</u>	7	Escribe
85.	Relee la página B2. <u>Porque mis pensamientos.</u> Los pensamientos (7) vienen dados... vienen dados... ¡Ah! Suena como... <u>Los pensamientos vienen dados.</u> ¿A ver? (5) <u>Los pensamientos vienen dados...</u>	8	Relee y escribe.

86.	Ahora sí. <u>por un sistema general, ya sea colegio, casa, padres.</u> Me faltó eso. <u>amigos, hermanos, experiencias varias, (8) etc.</u>	7	Escribe
87.	Relee la página B5. <u>Nadie es libre... Mmmh... los pensamientos.</u>	8	Relee.
88.	Mira el reloj. Diez pa' las cinco.	14	Mira la hora.
89.	<u>Nadie es libre de pensar. Los pensamientos vienen dados... dados por un sistema general, va sca colegio, casa, padres, amigos, hermanos, experiencias varias, etc.</u>	11	Relee para revisar.
90.	<u>Así es como la libertad no es más que un concepto etéreo y como muchos conceptos es bastante... es bastante manejado. Las conclusiones las dejo...</u>	7	Escribe
91.	A ver cómo termino acá ¹⁵ .	9, 11	Se plantea el objetivo de terminar ya que ha evaluado que su escrito está listo.
92.	Las conclusiones las dejo a tu entera... <u>las conclusiones las dejo...</u> Esto lo voy a borrar. Raya la página B5.	7, 11	Escribe y borra un trozo.
93.	<u>A la entera libertad, si es que la tiene, si es que existe, del lector.</u>	7	Escribe
94.	Ya lo voy a escribir de nuevo pa' que quede más bonito. O sea no pa' que quede más bonito sino pa' que sea entendible, igual que cualquier persona lo pueda leer, si tú la lees. Saca la página D6.	11	Plantea que lo pasará en limpio para que quede más legible <i>CS</i> <i>Afirma que el escribir con una buena caligrafía ayuda a la comprensión del lector</i>
95.	Escribe la página D6. <u>Segunda parte.</u>	7	Comienza a pasar en limpio, nuevamente, la segunda parte
96.	Igual tengo que juntarme. Aahhh, tengo que apurarme porque tengo que hacer unas cuantas cosas. No, pero igual hay tiempo, no hay mucho apuro.	14	Piensa en que tiene cosas que hacer pero después evalúa que aún tiene tiempo para pasar en limpio.
97.	Relee la página D6. Ah, <u>Libertad anhelada, soñada, querida...</u> Mmmh o <u>cercana. Buscada por los hombres.</u>	8,7	Relee y escribe
98.	Igual acá, acá no tuve. Toma la página D4 la mira. No, escribí súper bien.	11	Evalúa la forma en que ha escrito.
99.	<u>Buscada por los hombres ¿para qué? Si es.</u>	8,7	Relee y escribe
100.	Oh, menos mal que hoy día no voy donde la Jennifer, menos mal ¹⁶ . Igual no tenía ganas de ir. Igual, ni con que vaya a mi casa. No sé, igual es incómodo y ojalá que esté sola. Ojalá que avancemos en la cuestión también. Sí, igual no me he preocupado mucho de eso, del compendio, pero igual tengo que hacerlo. Igual ojalá que me haya ido bien, o sea, que hagamos algo bueno. Igual, no me quiero sacar mala nota, igual quiero que me vaya bien. Pero igual yo creo que igual funcionamos bien, a pesar de que, pero somos super diferentes, bueno, por la razón o la fuerza, obvio, si tengo, hay una nota en juego. Bueno, pero voy a poner de mi parte por lo menos. No me voy a poner tan pesadita. La pobre me aguanta todas las cuestiones. Igual es buena onda. Lo que pasa es que algunas cosas igual aburren. No se hace problema por nada y yo soy tan problemática. Igual le voy a contar que vine pa' acá. Igual no quiso participar ella en esto. Igual	14	Habla de otros temas: lo que tiene que hacer después, notas, etc.

	es como raro eso. No estaba ni ahí, incluso me esperó, pero no quiso, no quiso estar conmigo. O sea, bueno, pa' la primera parte, no estaba ni ahí, dijo que no le interesaba. Igual es raro. O sea, no sé si es raro pero no sé por qué dijo eso (9). ¿Qué estará haciendo ahora? Estará con el pololo seguro. Y el Camá ¿qué estará haciendo? (14). Igual, cuando vea a la Evelyn le voy a contar que vine pa' acá también. Me va a decir "estás puro hueveando", "andas puro hueveando". Sí, no es como él que su tiempo lo gasta en otras cosas más importantes. Pero igual, igual esto es importante, o sea no es qué bruto, pero si puedo venir y colaborar no me molesta, me hago mi tiempo. De hecho, hoy día no tenía pa' qué venir, podría haber venido como no podría, pero vine. Igual, no sé, no se me ocurrió decir que no podía venir. O sea, igual me interesaba qué onda pasaba sacan de acá. O sea, tampoco no es, también me interesaba en qué iba a terminar esto, eso. Éste era mi tres. Además que las cosas las estoy escribiendo yo y yo también soy... entonces, igual, a ver qué onda. Qué se saca de esto, qué sacan los psicólogos de esto. O futuros psicólogos, no sé si son, son futuros psicólogos parece. Además que son de la Universidad, igual.		
101.	<u>Relee la página D6. Nadie es libre de pensar.</u>	8	Relee
102.	Ya me falta poquito, ya voy a terminar.	9	Evalúa el cumplimiento de una parte de los objetivos, concluyendo que están próximos a cumplirse.
103.	Igual, no... igual estoy como tranquila, sí, ya me solté parece un poco, igual, al principio estaba como bien así... como me sentía conejillo de indias, esa es la verdad. Ahora igual me siento conejillo de Indias, pero... pero no tan cohibida, ésa es la verdad. Así que ahora voy a... voy a terminar no más esto.	14	Se refiere a que le falta poco y a como se sentía
104.	<u>Vienen dados por un sistema.</u>	7	Escribe
105.	Igual llegué a la hora, o sea, igual no me atrasé tanto. Pensé que iba a llegar más tarde. Sí, menos mal que no... que no me atrasé mucho, además igual me estaban esperando, entonces, igual como cachaba que me estaban esperando. Igual era un compromiso que había adquirido, así que no podía... ya me había comprometido... no... además que igual no tenía... no es que no tuviera nada que hacer sino que igual... (5) igual buena onda venir pa' acá.	14	Habla de la hora.
106.	<u>No es más que un concepto.</u>	7	Escribe
107.	Igual ¿qué estarán haciendo los niños que se fueron? No creo... no... no... no creo que estén en la puerta. (7) Deben estar por ahí. Igual me quiero fumar un cigarro. Voy a ver si traje. <u>Saca un cigarro de su cartera.</u> Igual no voy a fumar. Clásico.	14	Se distrae y habla de otros temas.
108.	Igual preferí escribir algo cortito, así, no tan... no tan largo (13)	9	Explicita un objetivo.
109.	<u>Las conclusiones las dejo a la entera libertad...</u> Saque usted sus... No. Sí... <u>si es que existe. del lector.</u>	8,7	Relee y completa.
110.	Listo, ya terminé. Sí, listo.	9	Evalúa los objetivos como cumplidos.

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: Ahí tú estás diciendo que te quedas en blanco.

S: Es que no se me venía nada... no se venía nada... no se me venía como nada a la cabeza. O sea, o se me venían... se me venían... se me venían muchas cosas a la cabeza que no podía concretarlas en algo o estaba en blanco.

E: ¿Qué significa estar en blanco? Tú dices "no se me venía nada..."

S: O sea, nada concreto, o sea, nada de lo que... o quizás muchas cosas, pero nada... ¿cómo te dijera? A ver, muchas cosas, muchas cuestiones así, como de todo un poco, pero nada claro ¿me entendís?

E: Ya, ya sí.

S: Como nada, como nada que pudiera decir, o sea ¿qué iba a decir? Si era tanto que tenía acá que... Señala la cabeza.

E: ¿Eran imágenes, eran...?

S: **Interrumpe.** No, era todo en blanco, no más, era en blanco. Eran palabras no sé, no sé, pero no eran imágenes.

² E: ¿Qué pasó en ese momento?

S: Lo que pasa es que... no, empecé a hablar porque quería escribir algo, o sea, o sea lo que se me venía a la mente: libertad, así. La verdad es que como no venía preparada para... dije "bueno, voy a escribir algo", pero no algo así como... sino lo que se me venga a la cabeza, no más, eso. O sea me trataba como yo misma de decir ¿qué escribo?, porque no... como me pilló así... no sabía qué escribir. Entonces decía, "bueno, voy a escribir lo que se me venga, o sea, lo que salga, eso nada más". Eso, nada más.

E: ¿Empezaste entonces a escribir lo que se te venía...?

S: ...a la mente. Lo que se me venía a la mente.

E: ¿Qué se te venía a la mente?

S: Lo que estaba escribiendo, o sea, lo que es libertad, o sea, no sé. O sea, qué es lo que yo creo que es libertad. Igual, pensar que... claro, que es un concepto inventado como todo lo que..., como todas las cosas, en las que nos hemos puesto de acuerdo, o sea, eso empecé a pensar. Pero igual, a pesar de eso, yo llegué a un concepto, o sea, lo que yo creo, pero ésa fue mi primera parte, porque la segunda parte igual fue como negar la libertad ¿cachai? O sea, era lo que se me venía a la cabeza, no más, lo que se me venía. No, no...

E: ¿Cómo es el paso de las cosas que se te venían a la cabeza a llegar a un concepto? ¿Cómo lograr eso?

S: O sea, primero empecé como viste aquí. Empecé... bueno, qué era la libertad... empecé a ver qué palabra... escribí "bonita palabra", porque es bonita, o sea todos... hay canciones a la libertad, no sé, hay poemas a la libertad, hay libros, no sé. Yo... siempre se dice "Yo soy libre, yo hago lo que quiero". Entonces de todo eso escribí como eso, lo que yo sentía, pero tenía que concretarlo en algo, o sea, qué es lo más cercano o lo que yo creo que es la libertad. Entonces después de todo eso tenía que sacar algo en conclusión, o sea, para... y la intenté sacar diciendo lo que puse, que... ¿a ver dónde está...? **Busca en la página B1.** Ah, bueno, después me acordé de Juan Salvador Gaviota y ahí saqué... ahí traté, ahí traté de sacar un concepto. Ahí está. Se me vino a la mente, no sé, el... O sea como... no sé, como... me acordé del librito, o sea, vi el libro, o sea, me acordé del libro que tenía imágenes y el pájaro estaba volando, de eso me acordé. **palabras ininteligibles** con libertad. Pero no puse que era volar sino que era hacer algo que tú tuvieras ganas, o sea, así pienso yo.

E: ¿Te costó mucho ese paso de las primeras imágenes a lograr un concepto?

S: No, no me costó tanto. Lo que me costó yo diría era como... o sea, es que yo sabía... como aquí decía que era para un... eso de que, a ver... esté pensando qué iba a decir... sino qué hacer **Se refiere a las instrucciones** "un texto de buena calidad", eso, eso me costó, o sea, ¿qué era buena calidad pa' mí? o sea, lo que pa' ti es buena calidad, lo que pa' ustedes, no sé, es... lo que pa' mí es buena calidad era lo que yo pensaba, no más. entonces por eso te decía lo que se me venía... entonces me costó **Se refiere a las instrucciones** "buena calidad". entonces estaba pensando, o sea, no sé si pensaba en ese momento, pero ahora... bueno decía, **Se refiere a las instrucciones** "buena calidad" y... además decía **Se refiere a las instrucciones** "no hay respuestas buenas ni malas" entonces decía, bueno será pues, voy a escribir lo que se me venga y eso escribí. pero igual, igual a pesar de que era lo que escribía yo siento que igual tenía como un orden, o sea, mis pensamientos igual iban como en un orden.

E: ¿Cómo sabes tú que iban en un orden y en qué orden iban?

S: Porque, por ejemplo, se me venían a la cabeza primero la cuestión... bueno a pesar de que tenía cosas, después al final me empecé a envolver más, pero que hay, no sé, que hay... que exista un concepto en el diccionario, en lo que te había dicho, que nos hemos puesto de acuerdo, pero a pesar de eso de ahí fue saliendo lo que yo pensaba, o sea de a poco, o sea...

E: ¿Cómo era ese orden?

S: Primero, primero como algo estructurado, o sea bueno así... y después lo que me salió, o sea, el orden, qué es lo que entendía yo por libertad, o sea, incluso lo que está viviendo en el momento, ¿cachai? , lo que estaba haciendo yo, porque se supone que yo en ese momento igual era como libre, o sea, podía hacer lo que quisiera. Pero no era tan libre, o sea, así lo fui sacando, incluso me daba cuenta lo que estaba viviendo, lo que me pasaba, lo que había experimentado. Pero yo siento que hubo un orden porque pienso que de la primera parte... la primera parte es como bonita, o sea, yo creo que como bien hecha, como que no... como que escribí...no sé...

E: Si tuvieras que definir la primera parte ¿de qué se trata? O sea ¿en qué se diferencia de la segunda?

S: Es que la segunda es como voladas mías, es como más... ahí fue como más al lote.

E: ¿Y la primera?

S: No, yo la hice más... creo que la ordené un poco más. Creo que fue más ordenada.

E: ¿En base a...?

S: No sé, a... no sé, no sé, no sé realmente a qué es, quizás a lo que yo entiendo por libertad, o sea, a lo que está escrito, a eso. Y después más que nada a lo que se me venía a la cabeza. Incluso escribí unas frases, así como medias poéticas, porque era lo que se me venía, porque como no se me venía nada igual fue un poco más desordenado, por eso escribí... se me ocurrió, no sé, de repente, no te puedo decir cómo, pero se me ocurrió escribir primera parte y segunda parte.

E: ¿Por qué dividiste el texto en primera parte y segunda parte?

S: Porque en la primera estaba como super cohibida y en la segunda me sentí un poco, entre comillas, más libre, ¿cachai?. Por eso lo, lo dividí. Creo que la segunda parte es más como típica.

E: ¿Tiene que ver con cómo te sentiste más que con el concepto mismo?

S: Claro, sí, sí, de todas maneras, o sea, de cómo yo me iba sintiendo inclusive. De más que con el concepto, si es realmente así o no, pero como yo lo iba sintiendo en el momento. Incluso, por eso... no sé si... en una parte igual yo hablé de un... que había visto una película, de un experimento ¿te acuerdas?

E: Aquí en esta parte tú escribes una cosa y hablas otra. ¿Te fijas? Vas escribiendo una cosa y hablando otra. ¿Cómo es eso? ¿Cómo se da eso?

S: Pero eso fue al final ya. ¿o no fue al final? Lo que pasa es que yo había escrito algo acá **Busca en la página B1**. O sea, mira, la cuestión es la siguiente. Cuando escribí esto, yo igual aquí lo arreglé, lo hice como al lote, ¿cachai? Tení que pensar... o sea... yo.. incluso miraba las letras y decía ¡oh! que estaba feo.

E: ¿Qué significa al lote?

S: Como desordenado pa' mí porque yo escribo... no sé, o sea, cuando estoy apurada por ejemplo, cuando no... por ejemplo, claro, cuando estoy apurada, cuando escribo rápido, escribo feo, no, no escribo como bonito, ordenado, ordenado.

E: Pero eso ¿en la letra o en la escritura misma?

S: En la letra y en la escritura, en la letra y en la escritura, pero, eh... bueno aquí más en la letra se notaba. Pero lo que pasa es que algunas, algunas, por ejemplo... qué va leyendo y algunas palabras las iba... ya, escribía esto y después lo fui ordenando de nuevo y tratando de ver algunas palabras que no me gustaron que estuvieran acá **Muestra la página B1 y B2**, las traté de ordenar acá **Muestra la página D4 y B5**. Pero al final, cuando escribí esta parte **Muestra la página D6** en esta yo ya la tenía lista.

E: ¿Y cuando escribiste la última versión?

S: La última versión no, yo lo iba copiando y como iba copiando iba pensándolo en voz alta.

³ E: Al principio, cuando empezaste a escribir, empezaste guardando mucho silencio. Y después a esta altura del video, hablabas una cosa y escribías otra ¿te acuerdas cómo se dio eso?

S: Ah, no, sí, empecé a escribir, o sea no... sí me acuerdo. Me acuerdo que al principio empecé a escribir. Mira, la verdad es que empecé a escribir y lo que me saliera, eso fue. Aún yo pensando en otras cosas, pero igual tenía que ver, eh... con mi experiencia poh, con lo que yo, no sé, pienso, siento, lo que estaba viviendo ahí, no sé, poh. Pero sí, al principio sí, sí me acuerdo que cuando escribí "bonita palabra" fue lo primero que se me vino a la cabeza, fue lo primero que se me vino a la cabeza. Pero ahí empecé... pero igual hablaba otras cosas poh, y después "qué es la libertad", claro.

E: Entonces lo primero que hiciste fue empezar a escribir todo lo que se te venía a la cabeza.

S: Claro. O sea, lo primero que se me venía a la cabeza, tampoco no lo... igual lo encontré... "libertad bonita palabra" encontré que sonaba bien poh, o sea no, no lo encontré como... no traté de hacerle muchos borrones sino lo que me salía

⁴ E: ¿Escuchas? Dices "estoy escribiendo súper mal".

S: Sí, es que estaba escribiendo súper mal, en el sentido de que estaba escribiendo no con letra ordenada, o sea no sé poh, mi fijación es la letra porque me gusta escribir ¿ah? Entonces cuando escribo, si escribo, me gusta escribir bien, que cualquier persona pueda leerlo.

E: ¿Solamente la letra o también el orden en la escritura misma?

S: También, sí, también, pero en este caso, eh... como decía aquí que no era ni bueno ni malo se refiere a las instrucciones "**no hay respuestas buenas ni malas**" o sea, daba lo... no importaba mucho tampoco que escribiera, no sé poh, algo como tan... la verdad es que no escribí... no quise tampoco profundizar como mucho, ah, no, no, no, pero si quería escribir algo con letra legible, eso, eso me interesaba. No importaba a lo mejor, o sea, igual importaba, porque de alguna manera igual estaba mostrando lo que yo, lo que yo creo que es libertad, o sea, muestro como parte mía y de mi pensamiento por ende. Entonces también tiene que ver con la letra ordenada, supongo, mi pensamiento, no sé, poh. Pero "estoy escribiendo feo" era porque... por la letra, no por lo que estaba escribiendo del contenido

E: ¿No por el contenido?

S: No no no era el contenido, era la letra. Que me interesaba si iba a leerlo los... por ejemplo, viste que le cambié la cosa de los borrones... eso me interesaba.

E: ¿Te interesaba que iba a leerlo quién?

S: Cualquier persona, no sé quién. Ustedes u otras personas, pero que por lo menos lo entendieran, o sea, que por lo menos lo quieran leer, eso.

⁵ E: Aquí hay una parte dónde tú dices, dónde tú te preguntas si va a servir para algo esta investigación.

S: Sí. O sea igual me empecé a preguntar, poh.

E: Dices "No sirve para nada"

S: "No creo que no sirva para nada", eso dije.

E: "No creo que no sirva para nada"

S: Eso dije.

E: ¿Por qué te preguntabas eso?

S: Porque cuando uno hace algo, uno siempre hace algo con alguna intención poh, o sea uno no lo hace porque sí poh, o sea sí, o sea, igual, por ejemplo igual, por ejemplo me acordé de la Jennifer y le dije Jennifer, teníamos que hacer algo ese día, y me acordé de ese momento, sí también lo dije y entonces me dijo... y yo le dije "vamos" y me dijo "no, chao", entonces igual, igual yo pensaba qué raro, qué raro que no, que ella no quiera, o sea, yo creo que esto igual tiene una finalidad ¿ah? o sea, y a mí me interesa.

E: ¿Y tú, qué finalidad le atribuiste?

S: O sea, no sé, o sea igual tiene que ver con... no sé, si Uds. están... no sé, si Uds. están investigando sobre el pensamiento humano, igual estoy interesada en saber, no sé poh, cómo pensamos, no sé poh, los que, los que, por ejemplo, hicimos la prueba nos interesábamos, me... por eso vine, o sea no creo... además pensaba que Uds. eran estudiantes, pensar que están haciendo... o sea, eso se me vino a la cabeza, pero para mí tiene una intención, o sea, no creo que esto quede así... papeles no más. creo que va a servir pa' algo, para mí, no sé, a lo mejor, igual una experiencia, una experiencia que no la había tenido antes. Nunca había hecho esto, ¿cachai?

⁶ E: En este momento tú repites y borras algo.

S: Ah claro, es que... parece que no me gustó como, lo que escribí, cambié el concepto o lo ordené mejor.

E: ¿Cómo es eso?

S: Por ejemplo, a ver, no sé si me acuerdo **Compara la página B1 y la B4**. Por ejemplo aquí, viste, por ejemplo **Lee la página B1** "es un concepto en el cual nos hemos puesto de acuerdo", mmm es un concepto en el cual nos hemos puesto de acuerdo, dice "como nos hemos puesto de acuerdo en miles de cosas". Y aquí le agregué **Lee la página D4** "así como también nos hemos puesto..." o sea le agregué dos palabras poh, o sea, re' poco.

E: ¿Por qué le agregaste el "así como también"?

S: Para que sonara como más bonito, no sé poh. No sé si bonito, pero eh, pero para que sonara un poco mejor, poh. Porque igual estaba pensando en que tenía que ser como de **Se refiere a las instrucciones "calidad"**, no sé, poh. O sea, un poco de calidad, tampoco no iba a

escribir así tan... "como nos hemos puesto de acuerdo en miles de cosas", por eso le puse "así como también nos hemos puesto...", lo arreglé para que sonara un poco mejor, pero no llegaba más allá.

E: ¿Cómo sabías que sonaba mejor y quedaba mejor?

S: ¿Cómo sé que suena, que queda mejor? Queda más hilvanado.

E: ¿Tú lo sabes por alguna razón o lo sabes porque sí?

S: O sea, lo sé porque leo hartito, entonces igual sé cuando algo está bien escrito o mal escrito. O sea igual yo te digo que esto no lo revisé de nuevo, te lo digo al tiro, lo escribí ni más. Pero en este caso me di cuenta, le puse "así como también", porque sonaba como, no tan... o sea, claro, más hilvanado, eso.

⁷ E: Mira, fijate aquí, tú te quedas en silencio, pero sigues escribiendo. ¿Recuerdas en qué estabas pensando?

S: Estaba, no, es que estaba pensando en ordenar esto, estaba ordenándolo, no más.

E: ¿Cómo piensas cuando ordenas eso?

S: Que las palabras sean como las correctas que... no que rime, pero que si concuerden, no sé poh, eso.

E: ¿Como "concurden"?

S: Que concuerden, que...

E: Dame un ejemplo.

S: Que por ejemplo, que si hablo de... ¡Ya! Por ejemplo, ponte tú... eh... ¿a ver?... ¿a ver? Déjame ver aquí, "la libertad es un concepto etéreo y manejable", por ejemplo, y que no hablara, por ejemplo, de, no sé poh, de un comercial. No poh, que hablara, que fuera referido a eso, que se viera como hilado, no sé si me entiendes, que haya como una ilación de las cosas, que no fuera, por ejemplo... que empiece hablar de acá... es que sea tan tajante el corte digamos, que todo digamos tenga como un sentido. A ver cómo te explico, eh... que, a ver **Guarda un momento de silencio**, que no... por ejemplo... ¡Ya! Si estoy pensando en esto, si estoy pensando que la libertad es un concepto etéreo y manejable, eh... que no haya tanto... que por qué pienso que es eso, una cosa así, que después siga acumulando la idea. ¿Me entendís? Eso. Pero no te puedo explicar bien así en ese momento, sino que de pronto estaba así... estaba, estaba viendo.

E: ¿Cómo te das cuenta si algo está hilado o no?

S: Cuando algo tiene sentido para mí. Bueno en este caso, de todas maneras, yo no sé si tan hilado esté. ¿Cachái? O sea, no estoy segura. Pero sí tenía que ver con lo que yo estaba sintiendo y en ese sentido, para mí, igual era... era hilado, lo que yo sentía lo que se me venía ¿Cachái?. Entonces para mí, en ese sentido sí tenía, en ese contexto, sí tenía sentido. ¿Cachái? Porque era lo que se me venía. Pero igual me interesaba que eso, que lo que yo sintiera, buscar las palabras adecuadas para que alguien que leyera me entendiera, me entendiera lo que yo quería decir. A lo mejor no quisé decir nada, a lo mejor, pero sí, que no sé poh, que comprendieran de alguna medida qué estaba, en ese momento, yo sintiendo, no sé poh.

E: ¿Qué cosas haces para que la persona que te va a leer te entienda?

S: ¿Qué cosas hago? Hablo de cosas cotidianas poh, o de cosas que yo me pregunté, por ejemplo, de que yo, no sé poh, eso de que, de que, bueno, nos hemos puesto todos... nos hemos puesto de acuerdo en todo pa' los conceptos. Yo creo que todas las personas, cualquier persona, o sea, no sé si cualquier persona, pero en el caso de Uds., si Uds. leen esto, Uds. saben eso. O sea, es algo cotidiano, que Uds. han vivido también, no sé si se lo han cuestionado, a lo mejor yo creo que sí. Yo creo que si estás en la Universidad yo creo que sí, te tuviste que cuestionar muchas cosas, entonces pienso que, a lo mejor, cuestionar igual que yo, o sea no somos tan diferentes.

E: ¿Hay algún otro mecanismo que tú ocupes para que las personas te entiendan?

S: Palabras simples, no cosas tan rebuscadas. Lo más rebuscado yo creo que es "etéreo", de ahí no... de ahí cosas bien simples. Además que también no me quería complicar mucho, o sea, eso es otra cosa.

⁸ E: Tu empiezas a escribir otra versión en otro papel. Lo vas a escribir de nuevo en ese momento.

S: Lo iba a pasar como en limpio.

E: ¿Por qué?

S: Porque lo encontraba desordenado como te digo, la letra, lo borrones, eso. Y aparte que igual quería ver cómo me había salido, porque no lo había vuelto a leer.

E: ¿No lo habías vuelto a leer desde que lo escribiste?

S: No, desde que lo empecé a escribir, no. No volví atrás, yo seguí escribiendo... escribiendo... escribiendo lo que se me venía.

E: ¿Y después, cuando lo traspasaste?

S: No sentí que era tan... aquí. **Muestra las páginas B1 y B2** Igual dije ¡no, no! Lo escribí igual como acá **Muestra las páginas D4, B5 y D6**. ¡Ah, con azul! ¡Ah, no sé! No me gustó el color, no me -no sé, quería cambiar-, no me gustó el color. Y no lo encontré tan malo, o sea, bueno, si lo escribí no puedo escribir algo tan malo, o sea no puedo...

E: Ahí lo releíste.

S: No, lo fui... claro, lo fui leyendo en voz alta poh, pensando, o sea, tratando de ver lo que había escrito.

E: ¿Lo leíste entero o lo leíste por partes, a medida que lo ibas escribiendo?

S: A medida que lo iba escribiendo, a medida que lo iba escribiendo lo fui leyendo, así lo hice.

E: ¿Al transcribirlo lo ibas cambiando o lo dejabas igual?

S: Como te digo, algunas palabras, pero re'poco así, casi nada. O sea, lo escribí casi igual. Le cambié bastante poco.

⁹ E: Hay una parte más adelante donde tú dices que te está saliendo al lote y quieres que quede más coherente. En ese momento tú dices que no quieres que te quede al lote.

S: Claro, poh', quería que lo pudiera leer cualquier... como te digo, o sea, bueno, yo pienso, no sé, si Uds. lo van a leer... o Uds. o cualquier persona... si yo escribo algo, o sea, me gusta que por lo menos a la vista, no sé poh, o sea, igual tengan como una buena visión, o sea, puedan leer, o sea, no les cueste. Entonces yo encontré que aquí lo había escrito muy... muy... muy, la letra muy al lote poh', viste estaba, yo encuentro que estaba desordenado, o sea, tenía borrones, no sé poh, quería escribir algo más... no escribirlo de manera más... bonita, no sé, ¿sí?

¹⁰ E: Un poco más adelante tú dices... tú empiezas a cambiar algunas palabras ¿Te acuerdas?

S: Sí, ya me acuerdo. Me acuerdo de... sí me acuerdo cuando empecé a cambiar algunas palabras.

E: ¿Por qué cambias algunas palabras?

S: Porque para mí sonaban mejor poh'. O sea, lo que pasa es que como yo, como te decía, era lo primero que se me venía a la cabeza tampoco, a lo mejor, no sé si... después como que ordené un poco las cosas, o sea, igual traté de ordenarlas un poquito, de darle, como te decía, una coherencia. O la palabra... o no me gustó esa palabra, cambiarla por otra.

E: ¿Cómo trataste de ordenar el escrito?

S: **Rie.** ¿Cómo traté de ordenarlo? Eh, que sonara bien, ah... no... no... no es que sonara bien. ¿Cuál es la palabra? ¿Cómo te explico...? No sé qué me pasa cuando de repente escribo poh'. O sea, bueno, ahora como tenía tiempo, podía hacerlo de nuevo. Ya ¡Filo! O sea, me tomaba todo el tiempo del mundo, pero por ejemplo, si hubiera sido una prueba, no puedo ir pa' atrás; escribo... escribo... escribo. Pero aquí no poh', aquí yo tenía tiempo para, igual, para leer esto de nuevo y pa', más o menos, ver qué palabra me gustó o no me gustó, o sea como darle la coherencia. De hecho, por ejemplo, en esta parte se nota más, en la 2ª parte.

E: Déjame entender. Tú le querías dar más coherencia, que sonara mejor, que fuera más hilado el texto al ir cambiando palabras.

S: Claro, o agregarle un poco palabras. O agregarle algunas o cambiarle otras.

E: ¿Suprimir palabras también? Porque dices que agregas y cambias palabras.

S: No, no sé si saqué. A lo mejor saqué alguna, puede ser.

E: Cuando agregas palabras ¿Cómo lo haces? ¿cómo te das cuenta que es necesario?

S: No sé. Es algo... no... no... no te lo puedo... no sé poh, me viene no más poh. No sé que pensar.

E: ¿Lo haces simplemente? ¿No sabes cómo?

S: Tiene que ser por una cuestión de costumbre, a lo mejor, tiene que ser algo de costumbre.

¹¹ E: Aquí dijiste “esto es como otra onda” y te referías a la segunda parte. ¿Qué significa eso?

S: Era como... (ríe) ah, sí dije que era como otra onda. Es que era como más poético ¿cachai? O sea, era como... si para mí era como más poético, por lo menos la primera parte, lo primero que se... lo primero que escribí. Por eso dije es como otra onda, no como acá **Compara las páginas D4 y B5.**

E: ¿Cómo sabes que una parte es más poética que la otra?

S: Porque escribí, por ejemplo, puras palabras poh'. “Libertad anhelada, soñada, querida, lejana o cercana”, ¿cachai? No sé, nada como así... algo... en cambio puse **Se refiere a la página D4** “¿Qué es la libertad? Es un concepto etéreo y manejable” o sea, viste que le quise dar como... eh... en cambio acá no poh'. **Se refiere a la página B5** acá era lo que se me venía a la cabeza, le quise dar como una forma, no sé, pero, yo yo capté que era como, o sea, yo lo vi como esto otra onda. O sea aquí yo creo que fue como... pero, pero fue especialmente por la primera parte, o sea, más que nada, por esta parte **Se refiere a la página B1** por las primeras líneas.

E: ¿El primer párrafo?

S: Sí. Por eso fue. Por eso creo que fue como otra onda.

E: ¿Y después seguiste en esa onda o volviste a la onda de la primera parte?

S: No, seguí con la misma onda de la primera parte.

E: Tú dices que te interesa que los demás te entiendan ¿cuál parte crees que se entiende más? ¿o ambas por igual?

S: Las dos por igual, pero me gusta más la segunda parte.. a mí personalmente.

E: ¿Por qué te gusta más la segunda parte?

S: Por las cosas que escribí, eso.

¹² E: En este momento tú dices “voy a empezar la segunda parte y me parece que no es tan tonto”.

S: Claro.

E: ¿Qué significa eso? ¿Cómo sabes que no es tan tonto?

S: O sea no. Es que yo pensaba que había escrito puras estupideces, o no sé poh'. No estupideces, pero no sé poh'. Lo que... como... así no como una... no muy... no muy hilvanado. No sé si entendís. Bueno, de hecho no sé si fue tan hilvanado, pero releyéndolo igual no lo encontré, no encontré que sean tonteras.

E: ¿Tú eres capaz de darte cuenta si un texto es tonto o mal hilvanado?

S: Sí poh', si me doy cuenta. O sea... o sea, mira, no sé si mal... yo creo que me doy cuenta cuando, claro cuando no escribo por algo... sí, pero no, puede ser, estar mal hilvanado, puede ser mal hilvanado, pero aunque esté mal hilvanado puede ser algo coherente, ¿cachai? No solamente pueda ser tonteras.

E: ¿Coherente en qué sentido?

S: O sea puede tener significado, o sea, contenido, a eso me refiero. O sea lo que yo decía “no es tan tonto”, lo dije porque de todas maneras lo que escribí tenía un contenido, que era lo que pensaba, también, escribir.

E: ¿Más que estuviera hilvanado?

S: Quizás más, sí, sí.

E: ¿O por igual?

S: No, no sé si por igual, no, yo creo que más... que me entendieran lo que yo... que tuviera un contenido. No tanto como igual, pero igual me interesaba que estuviera hilvanado, sin descartarlo, pero no por igual.

¹³ E: Aquí hay un momento donde cambias palabras. Ahí tú regresas ¿ves? Cuéntame qué va pasando.

S: O sea, empecé a leer lo que había escrito, o sea empecé a ver si tenía algún sentido lo que había escrito y si estaba... y si tenía algún contenido y si está bien escrito poh', y si una persona cualquiera la podía entender. Eso empecé a ver, en eso me fijé poh' y como me paré igual no estaba ya... estaba como más tranquila. No sé si más tranquila pero igual...

E: ¿Al principio estabas muy nerviosa?

S: No nerviosa sino cortada, me corté.

E: ¿Eso te interfirió en tu escritura normal?

S: Sí, sí, diferente si hubiera estado sola, totalmente, totalmente; súper distinto. De hecho yo siempre hablo sola.

E: ¿Qué te interfirió más: el hecho de hablar mientras escribías o el hecho de que estuviese alguien en la sala?

S: No, el hecho de que hubiera gente.

E: ¿Más que hablar?

S: Sí, más que hablar. De hecho yo siempre hablo sola, siempre... siempre lo hago. Pero me cohibe, por ejemplo, que haya gente que me mire, porque... pero yo siempre hablo, siempre cuando escribo hablo en voz alta, siempre. Pero la gente me... además gente extraña porque yo a Uds.

nunca los he visto, o sea, los vi una vez, bueno, tú me fuiste a buscar, pero no les tengo confianza, para nada. Y de todas maneras es como develar parte... parte de mi vida poh, de quién soy, de todas maneras lo estoy haciendo con Uds. sin querer, sin querer. ¿Cachai?

¹⁴ E: Fijate en el gesto que vas a hacer ahora. Tú empiezas a mirar las dos versiones de lo que escribiste, comparando dos hojas.

S: Claro, lo que pasa es que, claro, sí, estuve comparando. Aquí, aquí estaba escribiendo ordenadamente.

E: ¿La versión 3?

S: No sé si era la 3, no me acuerdo, en ese momento no me acuerdo, pero estaba ordenándola. Claro, viendo cómo había escrito eso. Estaba ordenándola poh' y estaba pasando en limpio y mientras estaba pasando en limpio iba leyendo las cosas. Entonces ahí me daba cuenta si yo encontraba que estaba ordenado o no. Y eso.

¹⁵ E: Dices "cómo termino acá".

S: Claro, porque quería darle como un toque final. ¿Cachai?

E: ¿Cómo decidiste que ése era el final del escrito?

S: Porque igual había escrito como... como las cosas que me interesaba escribir, o sea... o sea había que darle como un término, o sea pa' que escribir tanto si puedo escribir, puedo comprimir esto, si puedo escribir poco y decir harto o puedo escribir mucho y no decir nada y darme vuelta en lo mismo, entonces pa' qué me voy a dar vuelta en lo mismo. ¿Pa' qué, cachai? Si ya no... ahí no se me venía nada a la cabeza, entonces quería darle una... un término, de la primera y segunda parte. Este término es para las dos.

E: ¿Terminaste la primera parte por un lado y la segunda por el otro? ¿O las terminaste al mismo tiempo? No entendí eso.

S: No poh'. La primera parte ya la hice. Esta primera parte ya se fue y después le puse... no sé, se me ocurrió primera parte y segunda, no sé cómo se me ocurre pero se me ocurrió.

E: ¿Cuando dijiste "ahora termino" te referías al final de la segunda o de ambas?

S: Terminar todo. A eso.

E: ¿Pero escribiste solamente en la segunda parte?

S: Claro, después hasta el final.

E: ¿Qué cosas hiciste para terminar?

S: Escribí esto: "Las conclusiones las dejo a la entera libertad, si es que existe, del lector". Así terminé.

E: ¿Por qué crees que ese es el final?

S: Porque cada uno después de haber leído esto saca sus conclusiones. O sea las puedes sacar tú o las puede sacar el que lo lea. O sea, si leís la primera parte... ya, o sea, ahí hay... hay. O sea aquí hay algo escrito, esto tiene un contenido, algo tiene y esto otro también. Se refiere a la segunda parte. Entonces al final tú decides "ah, esta mina, la que escribe esto está loca o la que escribe esto no sé" ¿Me entendís?

E: Tú hablaste en ese mismo momento de un lector.

S: Sí porque era del diario poh'. Iba a ser publicado en un diario poh', por eso se me ocurrió escribirle a un lector. Además, sabís que... sabís porque escribí primera y segunda parte, porque hace poco leí un libro yo y leí primera parte y segunda parte, puede ser a lo mejor inconscientemente se me ocurrió, porque no sé de a dónde más lo saqué, pero como leí primera y segunda parte, quizás por eso.

¹⁶ E: Al final, cuando tú traspasas la última página, empiezas a hablar otras cosas...

S: Ah, porque... claro, porque, porque como sabía que, o sea, de mi compañera, de las cosas que tenía que hacer, de incluso... de tantas cosas. Claro, porque estaba pensando en eso poh', ya no estaba pensando en esto que había escrito, porque como ya yo lo había leído esto y encontraba que estaba bien, o sea me satisfacía. ¿Me entendís?, o sea eh, ya poh', lo escribía no más, entonces me di el gusto de hablar de otras cosas, me... empecé a pensar otras cosas, lo transcribí.

E: ¿Lo transcribiste solamente?

S: Sí.

E: ¿Y cómo sabías que el texto te satisfacía?

S: Porque era lo que yo sentía, o sea, escribí lo que se me, lo que se me venía, o sea, me satisfacía, me dejaba bien poh'.

E: ¿Respecto a algo?

S: A lo que yo sentía en el..., a lo que... a lo que creo que es la libertad, a lo que pienso, de lo que es libertad, pero como te digo, o sea, yo no, no, no quise profundizar, darle vuelta al asunto ni nada, o sea que lo traté de hacer corto, no más, o sea no así corto corto, pero, pero lo que escribiera que me entendieran un poco lo que yo quería decir, nada más eso.

Nombre: Andrea E.
Número: 80
Tipo de Escritor: Hábil
Ubicación: 10 primeros
Observaciones conductuales: Intranquila al principio. Luego se sintió más cómoda y entendió mejor las instrucciones.

THINKING ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	S: Ah. (23) ¹ E: No te olvides de ir verbalizando todo lo que vaya pasando por tu cabeza.	1	Se representa mentalmente la tarea
2.	S: Ya. Ehm, no me siento... ehm... En el pasado cuando habían esclavos - los negros, no sé-. Se me vino esa idea a la cabeza,	5	Recupera información relacionada con libertad
3.	voy a partir de ahí ² . Escribe. (25) E: Recuerda ir diciendo todo, todo, todo, todo lo que se te vaya pasando por la cabeza.	9	Establece el objetivo de relacionar libertad con esclavitud.
4.	S: Ya. (19) Ehm, no sé, llevo la esclavitud a... a esta exclusión de la libertad, a lo que es la... la poca valoración de la persona que se tenía antes, que no se tomaba en cuenta la dignidad de cada persona. (26) Ahora creo que igual somos esclavos de... de nuestra mente, creo que igual la sociedad de ahora como que está esclavizando en cierto sentido, la modernidad. (35)	10	Elabora el tema de la esclavitud
5.	E: Continúa hablando, si estás escribiendo.... S: Estaba retomando la idea. E: ... si eso es lo que estás haciendo, dílo en voz alta.	14	Se le aclaran las instrucciones
6.	S: A ver, que... que ese tiempo parecía como lógico tener, que las personas que tuvieran más poder económico, social tuvieran personas a su merced poh'. Escribe (38)	10, 7	Sigue elaborando el tema de la esclavitud y escribe.
7.	E: A ver Andrea, perdona te voy a interrumpir un poquito. Se aclaran nuevamente las instrucciones enfatizando el hecho de que debe hablar en voz alta constantemente, incluso mientras escribe. S: Perdí el hilo por si acaso. Mmmhh...	14	Se le aclaran las instrucciones
8.	No sé cómo colocar que yo soy esclava ³ . No sé si soy esclava de... de mis cosas, de las cosas de mi familia, no sé. A ver. Escribe. (26)	12, 7	Intenta traducir desde el espacio problema contenido al retórico y escribe. <i>Se da cuenta de que ha cuestionado su concepción de libertad.</i>
9.	Me imagino esos países que... no sé... que tienen poco desarrollo, incluyendo Chile, que también son esclavos, o sea no hablando de manera personal, sino ya más global llevándolo a otros países que son potencias	10	Elabora el concepto de esclavitud relacionando con los

	mundiales, en el sentido productivo, político, (13)		países subdesarrollados
10.	porque somos seres... seres <u>gregarios</u> , entonces eso nos quitó un grado de independencia.	7	Escribe
11.	no quiere decir libertad, pero también estamos dependiendo de otras personas para nuestra subsistencia. Escribe (34)	10, 7	Se refiere a la dependencia de otras personas y escribe.
12.	También necesitamos un orden... un orden político, económico, social, pero a la vez ese orden no puede... ehm... atender todas nuestras necesidades. O sea lo que nosotros quisiéramos personalmente, y nos quita un grado de libertad, nos restringe nuestras maneras de pensar, nuestras maneras de actuar, la misma sociedad (30). Me fui como a lo que me... más me afecta a mí, o sea el sentido de libertad. Tomé... está cambiado en la manera en la que yo no puedo expresar mis ideas, mis gustos, mis opiniones, porque estamos inmersos en una cultura tradicionalista que restringe nuestra manera de pensar. Escribe. (27)	10, 7	Habla acerca de cómo el orden social afecta a la libertad individual y escribe.
13.	Ehm, la propia cultura nos está diciendo cómo tenemos que comportarnos, ehm la socialización, la familia es tan fuerte que a veces te obliga a hacer cosas que no quieres. La cosa vocacional... de hecho hay muchos cabros que están dando hoy día la prueba de aptitud que están mentalizados con la idea de que tienen que sacar buen puntaje porque quieren estudiar medicina o no sé que cosa pa'... pa' satisfacer a sus papás. (22) Ahora todo esto es como la... la presión social que ejercemos todos contra... contra sectores de la sociedad que están fuera de nuestros parámetros comportamentales (24) Asiente. Mmmh... Escribe. (30)	10, 7	Se refiere a las presiones sociales hacia los jóvenes específicamente en relación a los estudios superiores.
14.	Ehm, y aquí viene lo que es la... la exclusión social de... la exclusión de los grupos que no pertenecen a nuestra manera de pensar. Creo que los jóvenes aunque tengamos esa mentalidad en un principio después la dejamos, o sea esa mentalidad como... como de luchar contra los adultos y contra su manera de pensar, después lamentablemente nos convertimos en adultos y pensamos igual que ellos (16).	10	Se refiere a la exclusión social y a las diferencias generacionales.
15.	Con la libertad de expresión que muchas personas piden... En general los jóvenes... yo creo que la... la restricción de la libertad está más dada a... a grupos minoritarios, a grupos como hay gente que nosotros mismos restringimos, excluimos, no sé lo... lo que es los poetas, o los las personas con SIDA, discapacitados los... el mismo racismo que nosotros tenemos, (14) entonces al final no ha cambiado como seguimos siendo esclavos de nosotros mismos de nuestra manera de pensar. Escribe. (48)	10, 7	Desarrolla la idea de cómo a ciertos grupos les es negada la libertad y escribe.
16.	Creo que todos tenemos como un espacio de libertad interior, pero cuando uno quiere exteriorizarlo vienen como todas las presiones sociales encima y nos atacan. Escribe y cambia a la hoja 2 (25).	10, 7	Expresa su creencia acerca de la dificultad de expresarse en la sociedad y escribe.
17.	E: Continúa hablando S: Ya. Estaba retomando la idea de que somos libres interiormente, o sea de repente, cuando... Escribe en la página B1 cuando nadie nos ve se podría decir, porque por el mismo miedo que tenemos, por miedo aaa... a ser rechazado, a ser encontrado extraño (30).	7	Escribe
18.	Yo no me encuentro muy libre. (14) Creo que igual, en cierto modo, que piense esto me dejo llevar. Es que inevitable dejarse llevar por lo que la sociedad exige... exige...	10	Expresa sus creencias acerca de su propia libertad.
19.	O sea <u>sigo los parámetro establecidos, me comporto como quieren que me comporte por lo menos cuando me ven</u> (13) estudio, y lo peor es que <u>trato de ser como quieren que sea.</u> (12). <u>¿Pero es bueno?</u>	7	Escribe
20.	Es bueno seguir una costumbre, algo que te restrinja o que te diga cómo comportarte, o sea, éste es mi punto. (33) Creo, hay poco espacio pa'...	10	Relaciona el concepto de libertad con las

	<p>pa'... pa' la creatividad en nuestro país, y esa creatividad es la que nos da libertad poh'. (13) Se restringe a... a las personas que quieren dar su opinión, yo lo veo a modo personal por mi hermano⁴ que tiene una tendencia rapera hip-hopera. Ahora le dio por el sound, y quiere expresarlo y mi familia lo cohibe, le restringe su forma de ser y eso le va quitando libertad poh', le va diciendo que no sea así como el quiere (22) No sé si... bueno, sería capaz de luchar contra eso. Hay personas que han luchado contra eso, pero han sido catalogados como locos, o malos, yo no sé si sea capaz de luchar contra el parámetro, con el estereotipo de persona que tienen todos establecido, hacia mí. Aunque creo que uno siempre va a buscar... siempre uno busca una vía alternativa pa' liberar como todas esas tensiones que le provoca la... la esclavitud social. ¿Cómo se podría llamar? A mí me gusta... bailar, escribir, cantar (25).</p>		<p>costumbres.</p>
21.	<p>Una vez yo, estábamos conversando con un amigo y me mostró un poema que tenía, y él escribe de cosas locas de perros, de gatos, de abejas, de vasos, y yo no poh', yo escribo otras cosas, entonces él me pidió que... que yo que le mostrara una de mis cosas y yo le dije que no porque si yo se las mostraba le iba a decir como "¡Toma! Conóceme" y no quería eso, o sea quise decir que yo no soy como soy con él, que yo restringo mi modo de ser, porque... creo que hace eso me hace bien y es frágil (36) No sé que tanta coherencia tenga lo que estoy⁵... de lo que estoy escribiendo. De repente salto como ideas. (20) No sé como podemos... hacerles ideas... dentro de tanta cosa (2) se que hay otros tipos de esclavitud, pero a mí se me ocurrió ahora como la "esclavitud social" como quise llamarla. Escribe y cambia de hoja a la 3. (26) ¿Qué es la libertad para mí? Se acaba el cassette.</p>	<p>5, 10</p>	<p>Recuerda una conversación que tuvo con un amigo y la relaciona con el tema de la libertad.</p>
22.	<p>E: ¿Puedes proseguir?</p> <p>S: Ya. Como pienso en libertad me imagino... me... como... me... como un monte, un prado lleno de flores, como la casita en la pradera. Algo así. Ehm....</p>	<p>5</p>	<p>Se le viene a la mente una imagen.</p>
23.	<p>yo creo que es un sueño, yo creo que nadie puede ser completamente libre, siempre está supeditado por los demás. (6) Me imagino ese campo, porque cuando yo estoy tensa, así, nerviosa... cosas así, cierro los ojos y me imagino que estoy en un monte grande⁶... grande y me coloco a gritar. Me sirve un poquito para relajarme, aunque no grito de verdad, (20) creo que si uno llegase a ser libre, llegase a ser tal como somos en verdad, no sé, el mundo cambiaría pero trescientos sesenta grados. Escribe (36).</p>	<p>10</p>	<p>Hace juicios respecto a la libertad y escribe.</p>
24.	<p>No sé por qué me acordé de la... de la libertad cuando... es lo mismo que estaba hablando de la... de lo social, a los hombres siempre se les restringe desde chicos, o sea, se nos socializa de una manera en que la mujer se le regala muñequitas y se les obliga a ser como mamá y al hombre pistolas y cosas y se le obliga a ser como fuerte. No sé por qué me acordé de mi her... de mi otro hermano y lo veo a él como tan distinto. Él es como él quiere ser, poh'. Él si quiere se vist... puede andar en calzoncillos en la calle y no está ni ahí, él llora hasta con las teleseries, hasta con Candy llora poh'. No sé. Lo veo a él con más libertad que yo y creo que porque él está más preparado. No sé en que sentido, pero él es como más fuerte que yo pa' eso, pa' soportar lo que digan lo demás. No está ni ahí. (32)</p>	<p>10</p>	<p>Reflexiona sobre la relación entre libertad y género.</p>
25.	<p>Hasta estudiando me siento como esclava, porque estudié... -aunque me encanta lo que estudio- estudié porque mis papás querían que yo estudiara y después voy a trabajar porque la sociedad me exige que yo trabaje y tengo que hacerlo así poh'. (22) No sé cuándo voy a ser yo realmente. Creo que después, cuando me case, cuando tenga hijos y todo lo demás, voy a ser más esclava todavía. Escribe (16). ¡Qué manera más penca tener un matrimonio así! Eh... mhm... (10) Creo que la libertad te la da un poco los valores que te inculcan, los valores que tú tienes, los ideales.</p>	<p>14</p>	<p>Relaciona libertad con su situación personal.</p>
26.	<p>Escribe (26) Me fui como en la onda más poética. Escribe (36).</p>	<p>11</p>	<p>Juzga el tono con que</p>

			ha escrito.
27.	Creo que es eso lo que quería decir, un poco.	9	Evalúa que ha cumplido un objetivo inicialmente fijado.
28.	<p>Mira las hojas anteriores ¿No se puede pasar en limpio?'</p> <p>E: Ocupa el tiempo que quieras hasta que estés satisfecha con lo que escribiste.</p> <p>S: ¡Ah ya! Sí, porque no me gustó como quedó así como redactado.</p>	11	Pregunta si se puede pasar en limpio porque considera que puede corregir la redacción y reordenar las ideas para darles más coherencia.
		CS	<i>Refiere que cuando está distraída tiende a escribir deficientemente.</i>
		Ex	<i>Se da cuenta de que, en algunos momentos de la tarea, estuvo distraída por las intervenciones de los experimentadores y por los ruidos ambientales.</i>
29.	S: (170) No puedo dejar el lado como... amoroso que te da la otra persona y creo que, cuando uno está enamorado, la otra persona en cierto grado te tiene que... te hace sentir libre cuando estai realmente enamorado. (28) Entonces la libertad es como la aceptación, aceptar a las personas tal como son. <u>Aceptar</u> .	10, 7	Expresa creencias respecto del significado del amor de pareja y cómo ello se relaciona con la libertad, para luego escribirlo.
30.	<p>Ya. Ya⁸.</p> <p>E: ¿Estás lista?</p> <p>S: Sí</p>	9	Considera finalizada la tarea.

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹E: Ahí cuando comenzaste, ¿qué fue lo primero que pensaste?

S: El... el concepto de libertad, entonces me pregunté ¿soy libre? Partí de eso.

E: Ya, O.K.

S: Fue como el título.

E: Ya.

E2: Perdón, ese "Soy libre" significa el concepto lo... no hablaste en general, sino referido a ti.

S: Claro o sea en ese momento como título pa' partir dije "¡Ah! Voy a ir hablando de mi libertad", "Si me siento o no libre yo, como persona".

E2: ¿Por qué esa opción de empezar contigo?

S: Porque creo que para poder hablar de algo uno tiene que llegar a conocerse uno mismo, o sea yo no me había nunca cuestionado si era libre o no, jamás había llegado a ese punto. Entonces yo creo que para poder llegar a decir "¡Oye! Si todos somos libres", primero tengo que ver si soy libre yo.

²E: Tú al comienzo dijiste, no sé si lo recuerdas, "Lo primero que me viene a la mente son los esclavos, voy a partir de ahí". No sé si te recuerdas.

S: Sí, no, si te entendí. ¿Por qué?

E: ¿Por qué?

S: Ehmm... quería comparar los grados de... el... de... de... o sea, la esclavitud que tenían antes con la esclavitud que tenían ahora, o sea pa' poder comparar teníamos que partir de eso, que era una esclavitud como física y la de ahora es como espiritual.

E: Ya. Cuando tú decías "lo primero que se me viene a la mente son los esclavos de la antigüedad"... ¿Cómo es eso de que se te vienen a la mente?

S: Es la primera imagen... No sé poh', una imagen que a mí se me vino

E: Imagen, tú viste una imagen.

S: Claro, vi una imagen. No sé me imaginé un negrito como la... como esta negrita... no sé, una teleserie que daban no me acuerdo cómo...

E: ¿Cuál?

S: Una teleserie que daban hace poco, de una negra que era bien bonita.

E2: "Chica da Silva".

S: Sí, ésa. La "Chica da Silva". Una onda así me imaginé. No ella específicamente. Ahora se me vino a la cabeza pero así, ese tipo de esclavitud.

E: Ya, y si tú... tú pintas, tú dibujas

S: No.

E: Si fueras como una pintora acabada competa así, que vendieras millones de cuadros y que fueras capaz de crear fotos en el fondo, ¿serías capaz de pintar esa imagen? Es decir, ¿la tienes lo suficientemente clara como para pintarla?

S: No.

E: Ya.

S: No, no creo... no creo que llegaría. O sea, no sé. Es que me imaginé como algo bien borroso, era como bien borrosa la idea, tenía como el concepto de libertad como de fondo y se me iba. Se me colocó una persona negra que yo sabía que era esclavo, y que tenía su amo, pero era como la persona no más.

³E: Dijiste textualmente "No sé como colocar que yo soy esclava".

S: Es que, como les dije, no me había nunca cuestionado el concepto de libertad, mi concepto de libertad nunca lo había cuestionado, entonces de... como al ir analizando yo me sentía esclava... esclava de mí... de lo que yo... de lo que me hacían pensar, de cómo me hacían actuar, entonces darte cuenta de eso y tratar de escribirlo al mismo tiempo era como que me tupí.

E: Ya, pero hay algo que no me queda claro: tú dices que en ese sentido eres esclava y después dices "no sé cómo colocar que soy esclava". Ahí lo estás diciendo. ¿Cuál es el problema de llevarlo al papel? Es decir ¿a qué te refieres con que no sabes cómo colocarlo?

S: Es que quizás decir que en ese momento... porque yo al final puse que éramos como... como esclavos de lo que nos hacían pensar, como esclavos sociales se podría decir, quizá en ese momento no... no... no sabía el concepto, no sabía si era esclava de lo que quería mi familia, de lo que quería que yo fuera mi familia. No sé si era esclava de mí misma o de la sociedad en general. No me acuerdo bien pero creo que era eso, porque no tenía bien claro el concepto de qué era esclavo, de quién.

E: Ya

E2: Y eso al final del escrito ¿lo lograste dilucidar?

S: Lo llamé como una esclavitud como más mental, entre social, mental, porque te hacen ser... te hacen pensar como quieren que seas, o sea la sociedad.

E2: Pero antes... Pero entre "antes" y "después" ¿cambió algo?

S: Eh sí, sí. Es evidente que cambió.

E2: ¿Cómo es eso?

S: Es que al principio me fui para laa la cosa más comportamental, después fui delimitando a lo mental, que tampoco te dejan pensar y ser como uno es y a los espacios que uno tiene pa'... pa' ser libre.

E2: ¿Eso lo hiciste consciente de ir delimitando?

S: No, no fue...

E2: ¿Salió?

S: Salió

E: Hay un punto en que tú dices "y se vienen todas las presiones encima" e hiciste este gesto **Mueve la mano**. No sé si lo recuerdas.

S: Sí, sí. No, si me acuerdo.

E: Ehmm... si nos puedes hablar un poco de eso

S: A ver, me acordé en ese minuto deoem... de mí... estaba hablando de la...

E3: Ahí está. **Se le muestra el video.**

E: Ya, pero tú te acordabas.

S: Sí, me acordaba. Es que ahí estaba hablando de laa... no... no sé si era eso, pero de que la socialización nos iba restringiendo también, y me acordé de mi familia... de mi familia y de la presión que ejercieron en mí. Yo decía "Soy esclava también de mi familia porque me presionó pa' que yo estudiara, me presiona pa' que yo sea así, me presiona de cierta manera". Entonces me restringe mi libertad. Entonces me acordaba de cuando yo hablaba con mi papá y le decía que me estaban como presionando, que estaban como todos encima mío y ese gesto fue como inconsciente.

¹ E: Ya, tú hablas de tu hermano. ¿Cómo fue que llegaste del tema de la libertad? o del paso previo. ¿a tu hermano?

S: A mi hermano, porque estaba hablando de la restricción que hacía la misma sociedad respecto a minorías, minorías sociales, o sea hablaba... me refería a los del SIDA, a los grupos étnicos y a las mismas tendencias, a los raperos, quien no restringe a los raperos que andan escribiendo grafitis y todo, y en mi familia o sea en mi familia que mi hermano se vista con los pantalones abajo lo encuentran pero ¡atroz... ay! Que se boten los pantalones y yo digo "Pero mamá" le decía yo "pero si Ud. también fue así cuando lola". Mi papá "Oye papá a Ud. le gustaba andar con pata de elefante y a mí me gustaba andar con los pantalones rajados. ¿Y qué?". O sea son modas, pero es que no es que sea tan mal. Entonces me acordé de eso que restringían a mi hermano, pero mi hermano en cierto grado no los pesca, tiene esa facilidad. A mí me dicen algo y yo me cohíbo, me dicen "Andrea, eso no se hace así" o "Compórtate bien", "Siéntate derecha". Si yo quiero sentarme con las piernas abiertas, "Siéntate derecha". ¡Chuta! Ya. Cruzar las piernas. Mi hermano no está ni ahí. Mi hermano: "Oye no poh", si yo soy yo", dice.

E: Entonces ¿para qué utilizaste el caso de tu hermano?

S: Para referirme a la presión que hacían sobre grupos, grupos específicos, minoritarios.

E2: Perdón. Yo me di cuenta de que tú hablabas pero ¿era exactamente lo que hablabas lo que escribías?

S: No.

E2: Escribías otra cosa.

S: De repente escribía lo mismo. Pero mayoritariamente escribía otra cosa.

E2: ¿Cómo era eso?

S: Eeh... No sé, es que de repente me acordaba de cosas como mi hermano. No puse nunca a mi hermano, pero me referí si a ciertos grupos étnicos o minoritarios a los que se les restringía, pero jamás puse a mi hermano.

E2: ¿Pero eso era porque se te venía a la mente o porque no alcanzabas a anotarlo, que no lo...?

S: No, porque no lo encontraba apropiado, era lo que se me venía a la mente, pero no lo encontraba apropiado como pa' seguir la idea del texto.

⁵ E: Ya, ¿A ver? En el minuto 20:43. A ver, escuchemos. A ver si se entiende. ¿Escuchaste lo que dijiste?

S: No. ¿Qué dije?

E: ¿Puedes retroceder un poquito? Ahí pon "Play". Dices "No sé que relevancia pueda tener toda esta cuestión".

S: ¡ Ah! ¿Dónde era eso?

E: ¿En qué momento...? ¿Qué es lo que estás escribiendo cuando lo dijiste?

S: No fue en... parece que no fue... ¿fueron esas palabras exactas?

E: Eh, no sé

S: No fueron ésas.

E: Lo que yo tengo anotado acá es "No sé que relevancia tenga esto", pero ésa es la idea.

S: Claro, lo que pasa es que estaba diciendo que me veía a futuro y decía soy esclava de lo que estoy estudiando... estoy estudiando y la sociedad me exige en un tiempo más que siga trabajando, igual que mi familia, entonces después me decía "Y cuando sea mamá, cuando me case, voy a ser más esclava aún, porque mis hijos van a depender de mí. Entonces no voy a poder dejar de ser mamá, de ser profesional". Entonces después dije "Cuando me case...". No, ¿cómo fue? Dije algo de matrimonio.

E: Ya.

S: Entonces por eso dije "¿Qué relevancia va a tener esto?" o "Na" que ver lo que estoy escribiendo". Una cosa así.

E: Ya.

S: Algo pensé del matrimonio. Dije "Qué manera de ver el matrimonio". Claro, "Qué manera más negativa de ver el matrimonio".

E: Ya.

S: Lo veía como una cosa como para esclavizarte, por... por eso lo dije "No tiene relevancia".

E: De alguna forma tú te diste cuenta en ese momento, que eso del matrimonio que tú estabas pensando tal vez no tenía mucha relevancia para el tema de la libertad, ¿cómo te diste cuenta de eso?

S: ¿Cómo me di cuenta de eso? A ver... Ay. No sé cómo me di cuenta. No, lo que pasa es que no era que no tenían relevancia las palabras. La palabra no fue "relevancia". Fue que era como... como que nad... tenía mal ubicado el concepto, o sea, estaba hablando. Seguí como la idea de estar viendo tan restringido todo... todo me quitaba libertad era como construir algo todo negativo y te dicen "Amor y negativo" también y te dicen algo bueno y todo... todo es negativo pa' ti, entonces vi también al matrimonio como algo negativo y yo también después como que pensé eso "Oye el matrimonio me va a esclavizar más", pero después dije "No poh". Nada que ver, na' que ver porque yo me case voy a ser más esclava". Fue algo así... fue como que me dejé llevar por un hilo y después como que... pero fueron segundos que yo pensé que estaba mal.

E: O.K.

E2: Perdón. ¿Relevancia respecto a qué? ¿A qué criterio?

S: Es que no fue la palabra "relevancia". No me acuerdo de qué palabra fue.

E2: Ya, pero no importa. La idea es que no era relevante, no era apropiado, no era atingente.

S: Al texto, no estaba hablando, en ese momento no estaba hablando de... de yo cuando me casara, porque cuando estaba hablando de que no era relevante, si fue eso lo que dije, era cuando yo me iba... si me iba a casar, si yo me casaba iba a ser como más esclava y a cuestión, entonces eso no lo tenía como relevante.

E2: ¿Por qué creías que no era apropiado para el texto?

S: Porque para... para colocarlo tenía que empezar con una idea y estaba ya con una idea que era de los valores o algo así, entonces para hablar de eso del matrimonio tenía que saltar esa idea y empezar otra.

⁶ E: Minuto 22:50, escuchemos. **Se ve el video.** Después agregaste que cuando de repente estabas como aporreada te imaginabas a ti misma...

S: En un monte gritando.

E: Como en ese campo gritando y que no gritabas en forma real.

S: Claro.

E: Cuando tú dices "Me imagino un campo lleno de flores", nuevamente va la pregunta de cómo te lo imaginas, qué es lo que viene a ti.

S: Eso me lo imagino bien. Eso me lo imagino... porque yo estoy ahí y es algo que me pasa siempre. Cuando me siento mal de repente estoy en lugar y estoy incómoda y digo "Quiero irme de acá, quiero irme de acá" y digo "No puedo irme". Por ejemplo, si estoy hablando con unos tíos, para darte un ejemplo, y digo "Quiero salir de acá" y me imagino en ese monte: yo... yo arriba del monte y es una cosa verde con altas flores y con los brazos abiertos y gritando... gritando y ¿sabes qué? Me desahogo. No sé cómo pero es una vía como de escape que tengo, una vía como alternativa. Eso me lo imagino más real, no como el concepto que me preguntaste del esclavo, que fue algo que yo me imaginé al tiro, pero eso ya lo tengo bien como plasmado en mí porque siempre, es un recurso al que yo voy cada vez que necesito paz.

E: Y para este caso de la libertad es exactamente la misma imagen.

S: Claro, claro es que la libertad la vi, claro la vi también de repente...

E: La palabra es imagen, lo que tú tienes es una imagen

S: En ese momento se convirtió en ese monte, pero cuando me lo preguntaron, cuando empecé a escribir jamás me imaginé el monte. Después tuve que ir pensando varias cosas más y ahí imaginármelo, pero en la primera vez no. Fue un concepto, fueron letras.

⁷ E: Ya. 28:30. Preguntaste si podías pasar en limpio.

S: Mhm.

E: De eso yo infiero, y por lo que hiciste después, que tú tenías la intención de pasar en limpio.

S: Sí, pero era como mucho.

E: Ya ¿Por qué decidiste pasar en limpio?

S: Porque es la primera vez que yo escribo y tengo que estar conversando, entonces yo cuando escribo siempre voy revisando la coherencia, la redacción, entonces tengo mucho borrónes, tengo muchas cosas. No sabía si la redacción estaba bien, iba perdiendo el hilo. De repente cuando... al principio cuando Uds. me hablaban o con la bulla de afuera iba perdiendo el hilo entonces decía "Tengo que tenerlo mal redactado". Por eso quería pasarlo en limpio.

E: Ya.

E2: ¿Cómo es eso que vas revisando? ¿Nos puedes explicar un poco más?

S: Que eh... voy revisando lo que escribo. A ver: a mí me encanta escribir y siempre voy... tengo que... voy revisando las ideas para no repetir las, tengo que ir atrás para no repetir o cuando escribo un poema, una carta o algo así o redacto una cosa siempre voy revisando, reviso una o dos veces para ver si no repito la idea, para ver la coherencia.

E2: Como es eso de la coherencia

S: Si estoy hablando de peras no me puedo saltar a hablar de autos al tiro, o sea tengo que hablar que a las peras les gustaba un auto no sé algo así, que vaya como más ligado, porque si no son puras melcochas de ideas no más, no sería como grato pa' l que lo leyera.

E: Ya. Algo más

E2: Eh... sí, y tú cómo te vas dando cuenta de que eso va quedando o no va quedando coherente.

S: Sí, me gusta a mí, o sea mi criterio.

E2: Pero tú lo vas revisando constantemente, estás atenta a eso siempre o...

S: Claro, claro la mayoría de las veces sí, pero es a criterio personal, o sea algo... esto puede parecer sumamente incoherente pa' Uds. y pa' mí puede serlo super coherente.

E2: Te daría un poco lo mismo que no le sonara coherente a otra persona.

S: Soy abierta obviamente para aceptar críticas.

E2: No entendí la respuesta. ¿Significa que te importa no te importa que la otra persona lo encuentre coherente?

S: No, no me importa.

E3: A ver no te importa en términos de que no te duele, o no te importa en términos de que te da lo mismo si es que se entiende o no.

S: No poh', obviamente sí... sí yo hago algo para mostrarlo a los demás, obviamente quiero que sea coherente y que los demás traten de entenderlo, pero sí es algo para mí y se lo muestro a alguien no me va a importar que lo entienda o no, porque es algo mío.

E2: Este texto era para ti en este caso.

S: No, tenía claro que Uds. lo iban a leer.

E2: Ya.

S: Entonces de repente yo me dije en una parte... me coloqué como más poética, me puse a hablar de la luz interior y me fui como en esa volá, pero me fui como en la mía poh'. Y dije "¡No poh'! Ellos no me van a cachar como mi onda así que...". Fue como al final como pa' hacer un resumen.

⁸ E: Al final ¿cómo decides cuando terminar el escrito?

S: Cuando... es que es como plantear un problema, plantearlo en un contexto dado, o sea lo planteé, lo comparé... planteé el problema, lo comparé con el pasado, el presente, traté de verme a mí en el problema, cómo me afecta a mí no tener la libertad, y buscarle alguna solución, o sea pa' mí vías alternativas eran como escribir, bailar, cantar, que eran como donde yo era yo misma y me puse como cuando yo era yo la Andrea, pero quizá es un espacio restringido, no más que uno tiene en ese momento de libertad.

E: Cuando hablas de plantear el problema ¿cuál problema... a cuál problema te refieres?

S: El problema de la esclavitud, de que no te den libertad, de que te restrinjan tu modo de pensar.

E: Ya. Y eso del pasado, el presente, el futuro. No entiendo eso.

S: Es que lo comparé con la esclavitud antes, la esclavitud física, los negros y todo eso.

E: Porque se te ocurrió seguir ese...

S: Es que lo primero que... cuando empecé el... el... el texto empecé esa idea, dije voy a compararlos.

E: ¿Eso lo pensaste antes de empezar a escribir o salió solo?

S: Cuando empecé a escribir me imaginé al tiro la persona de esclavo y ahí empecé a escribir de la esclavitud anterior, en tiempos remotos, fue eso.

E: Ya, y después cómo se te ocurre hablar del presente y del futuro.

S: Porque tenía que verme a mí adentro de ese problema, del que estaba presentando yo, como afectaba ahora, o sea no sacaba nada con hablar de la esclavitud o de la poca libertad anterior.

Nombre: Julio
Número: 27
Tipo de Escritor: Hábil
Ubicación: 10 primeros
Observaciones conductuales: Entrevista muy extensa. Mostró un poco de cansancio al final.

THINK ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	<p>S: (24) DINOS TODO LO QUE VAYAS PENSANDO¹. Siempre en estas circunstancias trato de no pensar mucho, me gusta ponerme más en blanco cuando hay que responder algo, responder es como someterse al juicio ajeno, siempre eso tiene su doble filo.</p>	<p>1, 7</p> <hr/> <p>CS</p>	<p>Lee la sección de las instrucciones que se refiere a la verbalización y da su opinión al respecto. Hace un esquema, donde anota palabras como tema y problema.</p> <hr/> <p><i>Declara que ante el tipo de tareas como la actual siempre usa la estrategia de "ponerse en blanco", es decir, trata de no adoptar una posición preconcebida antes de escribir</i></p>
2.	<p>Escribe la página B1² <u>Libertad</u> ¡temita!, ahí está poh' (10)</p>	<p>7, 10</p> <hr/> <p>CS</p> <hr/> <p>CS</p>	<p>Verbaliza su consideración respecto del peso del tema.</p> <hr/> <p><i>Sabe que usa regularmente la estrategia cognitiva "diferenciar posiciones respecto a un tema" antes de escribir</i></p> <hr/> <p><i>Sabe que usa regularmente la estrategia metacognitiva "hacer esquemas de perspectivas" antes de escribir</i></p>

			<p><i>Organiza la información gráficamente para optimizar su estrategia cognitiva de "diferenciar perspectivas respecto a un tema".</i></p> <p><i>Se da cuenta de que la estrategia metacognitiva "Hacer esquemas de perspectivas" ha cumplido su objetivo.</i></p> <p><i>Considera que las personas pueden hacer lecturas a distintos niveles de un mismo texto.</i></p>
3.	Estaba pensando... le doy vuelta a este asunto del Roberto Hernández en Colo-Colo: está como desubicado el cabro, pero es caradura y ésa es la libertad poh': ser caradura (23)	5	Construye una clave de memoria: un entrenador de fútbol.
4.	¿A quién le escribimos sobre la libertad? ¿le escribimos a los alumnos de la Escuela de Psicología? ¿Le escribimos a...? PENSANDO EN QUE VA A SER PUBLICADO EN UN DIARIO ¿Qué tipo de diario? Interesante es saber eso ¿esos diarios que no lo lee nadie, que los lee el puro editor? No los leen ni los auspiciadores.	11	Analiza el posible público al cual estaría dirigido el texto.
5.	Tema de los abogados esta cuestión, la famosa libertad. Debiera ser más tema de los poetas eso sí, creo que es más posible colaborar a la libertad por ese lado (12)	10	Analiza el tema
6.	Ni te digo lo que pienso. No, sí voy a decir lo que pienso. ¿Quién habrá entrado? Ojalá que sea alguien simpático. Hace un gesto de oler el aire. No capto si es perfume, ojalá que haya entrado.	14	Bromea respecto de la tarea y se distrae con la entrada de una persona a la sala.
7.	¡Qué es loco estar como un conejillo de Indias! Es como 1984. No, na' que ver; por lo menos hay dos Hermanos Mayores. Parece que hay un tercero. Qué loco (8)	14	Analiza la situación de medición, encontrándola pues se siente observado.
8.	la Psicología Escribe la página B2 ⁴ (33).	12	Empieza a escribir intentando darle un tono emocional a lo que pone.
		CS	<i>Cree que las personas atienden indefectiblemente ante un sonido grave, repentino y fuerte.</i>
		CS	<i>Afirma que las ideas que se gestan con emoción tienen mayor valor comunicativo.</i>
		EP	<i>Ensayo distintas tonalidades de discurso para potenciar la estrategia de elegir las palabras</i>

9.	E: Continúa hablando S: ¿A pesar de estar escribiendo? E: Sí. Si lo que estás pensando es lo que estás escribiendo, habla eso. S: Ya, perfecto, perfecto, ya. Ehhh,	14	Despeja sus dudas respecto del proceso.
10.	<u>¿A ver? Acostumbro revisar las frases después que me interrumpen, a ver hay una deuda social algo que algunos afortunados</u>	8 CS	Revisa lo escrito para retomar la idea que estaba desarrollando. <i>Afirma que ocupa regularmente la estrategia "revisar las frases" luego de sufrir una interrupción</i>
11.	<u>que han alcanzado esa cosa llamada educación</u>	7	Escribe.
12.	Relee la página B2 en voz muy baja. Ellos tenían esfuerzo. No, la mayoría de las veces la gente no tiene mucho esfuerzo. <u>Hay una deuda social algo que algunos afortunados que han alcanzado esa cosa llamada educación.</u>	8	Relee un segmento y corrige una idea que le surge en el momento.
13.	<u>no han asumido con plena responsabilidad.</u>	7	Escribe.
14.	Hay que partir siempre diciendo algo así que suene, que tenga fuerza, hay una manera de que... no ser un ruido más poh', de ser un... como... como el ruido que sale de la grabadora. Es como un "andante".	11 CE	Verbaliza una creencia acerca de cómo deben comenzar los textos. <i>Afirma que se debe ocupar la siguiente estrategia: los textos deben empezar con una "expresión fuerte".</i>
15.	Canta. (12)	14	Canta
16.	<u>Hay una deuda social, algo que algunos afortunados que han alcanzado esa cosa llamada educación no han asumido con plena responsabilidad.</u>	8	Relee un segmento y corrige una idea que le surge en el momento.
17.	<u>Y eso es una deuda "Y eso es una deuda" es borrada después pues han disfrutado de la privación ajena</u> (10)	7	Escribe.
18.	Después voy a tener que ver cómo junto esto con la libertad, pero es que tenía ganas de decir eso y...	9	Se fija a futuro el objetivo de relacionar dos ideas.
19.	<u>y eso es una deuda, pues han disfrutado de la privación ajena</u>	8	Relee.
20.	Ya, que para que alguien... <u>ya que para que alguien estudie requiere que otros trabajen por él.</u> (7)	7	Escribe un trozo y lo relee en el proceso
21.	Un sistema por el cual los zánganos intelectuales o los trabajadores del cerebro viven a expensas de los que se quiebran la espalda, pero eso no lo vamos a decir y	6	Construye una clave de memoria relativa al esfuerzo intelectual, pero la rechaza argumentando que no la incluirá en el texto.
22.	<u>Eso es una deuda, pues han disfrutado de la privación ajena ya que para que alguien estudie requiere que otros trabajen por él</u>	8	Relee

23.	<u>Que se abneguen... abnegarse, abne... suena como en otro idioma. "Abneguen"; nunca lo había escrito. <u>que se abneguen</u></u>	7 Ex	Escribe y duda en la conjugación de una palabra. <i>Se da cuenta, en base a un recuerdo, de que nunca había escrito la palabra "abneguen" (sic)</i>
24.	<u>O sea y ése es el resultado de la abnegación que no... que la gente no se ha dado cuenta mucho <u>que se nieguen a sí mismos, a sí mismos. Ahora tenemos entonces tenemos entonces una referencia al problema llamado Libertad</u></u>	7	Continúa escribiendo
25.	Lo escribimos con otra letra para que... es que es una cosa aparte, está más allá de lo que estamos escribiendo,	12	Introduce la mayúscula para resaltar una idea.
26.	<u>Ahora tenemos entonces... tenemos entonces una referencia al problema llamado Libertad</u>	8	Relee para retomar la redacción.
27.	<u>Indudablemente (7) no es para mí un tema, va me harté hace tiempo</u>	7	Escribe.
28.	De Eduardo Frei Ruiz-Tagle. No, no lo vamos a decir.	6	Ejecuta una prueba de propiedad y rechaza el contenido recuperado.
29.	<u>Ya me harté hace tiempo del país de los temas, temas. Es cosa de recordar. Eso sí lo vamos a poner: es cosa de recordar que: dos puntos "el tema de la pobreza se está superando". Así decía Augusto: el tema de la pobreza se está superando, el tema de las drogas está controlado (8) y éste que es clásico estamos trabajando en ese tema, (11) y ahí están los temas</u>	7	Escribe.
30.	con signo de exclamación, como si estuviera gritándole a los locos	12	Introduce un signo de exclamación para resaltar una idea.
31.	<u>y ahí están los temas... ahí están los temas entre paréntesis como las ideas de Platón (9) en otro lado, no en la realidad, no en la realidad el tema favorito de las clases de filosofía, me encantaban</u>	7	Escribe.
32.	<u>en otro lado, no en la realidad, pues bien, de eso se trata,</u>	7	Escribe.
33.	no, <u>de eso se trataría</u> ⁵ no van a cachar de que yo pienso así, no <u>de eso se trataría pensar, consistiría, consistiría</u>	12, 7	Introduce un signo de exclamación para resaltar una idea. Usa el condicional como recurso retórico. Escribe
34.	voy a tener que revisar después si esto lo cambiamos para la edición, pues si no el editor del diario me va a mandar a las pailas ⁶	8	Elabora una representación interna del texto en la cual se hace explícito un pasaje a ser corregido posteriormente.
35.	<u>En otro lado, no en la realidad, pues bien, de eso se trataría pensar consistiría en negar la realidad o por lo menos postergarla.</u>	8,7	Relee un trozo y lo completa.
36.	<u>En otro lado, no en la realidad, pues bien, de eso se trataría pensar consistiría en negar la realidad o por lo menos postergarla</u>	8	Relee el trozo para ver cómo ha quedado.

37.	<u>quizás y esa parte está... pero buena idea... quizás ponerse por sobre ella, por sobre una especie de... una especie de hiperbolismo.</u> Vamos a ponerle así: " <u>hiperbolismo nietzscheano</u> "... y eso ¿cómo se escribe? "Nietzsche". Parece que sí: " <u>nietzscheano</u> " (más allá del bien y del mal).	7	Escribe.
38.	Me pasó recién... una idea... cuando estaba revisando sonó así: Produce un sonido en la mesa. Como que se cayó algo después que terminé de escribir dije yo: "oh, quizás tenía que haber reaccionado". Como este es un estudio de conductas... aunque quizás reaccioné y no me di ni cuenta, o quizás eso es una reacción. Simpático esto de los Hermanos Mayores.	14 Ex	Piensa acerca de cómo lo afecta el ser observado. <i>Se da cuenta de que no ha puesto atención ante un estímulo ante el cual habitualmente lo hace</i>
39.	A ver: <u>en otro lado, no en la realidad, pues bien, de eso se trataría pensar consistiría en negar la realidad o por lo menos postergarla quizás ponerse sobre ella, ponerse sobre ella, una especie de hiperbolismo nitzcheano (más allá del bien y del mal)</u>	8	Relee
40.	Y todo el que tiene educación o todo el que se educa <u>y todo el que se educa</u> (6)	7	Escribe.
41.	tiene esa tendencia o <u>¿tiene esa tendencia?</u> no,	6	Hace una prueba de propiedad. Rechaza el contenido.
42.	<u>tiene que enfrentar, eso, tiene que enfrentar esa tentación</u>	7	Escribe.
43.	Me acordé del cura Hasbún. Ríe. Hay un imitador que sale en la tele que imita al cura Hasbún; lo hace super bien. Uno que ha escuchado al cura Hasbún tantos años: había que escuchar al cura Hasbún pa' poder ver la Pantera Rosa, hace como 15 años.	5	Recupera un contenido basándose en la clave "cura Hasbún".
44.	<u>y todo el que se educa tiene que enfrentar esa tentación</u>	8	Relee.
45.	<u>la idea de la autosuficiencia</u> (11) <u>y por ello llegamos a este lapsus, lapsus.</u> Un lapsus es como una cuestión así como a medio camino, y por ella llegamos a este lapsus: <u>es necesario, entre paréntesis (sea cual fuere el fin)</u> (5) <u>sea cual fuere el fin, pedir la opinión de alguien</u> (9) <u>sobre un tema</u> (7) <u>y aquí estoy</u> (5)	7	Escribe.
46.	<u>refiriéndome a la libertad...</u> va con otra letra, aunque sea medio esquizofrénico.	12, 7	Escribe libertad con otra letra para diferenciar un concepto de libertad de otro.
47.	<u>y yo aquí estoy refiriéndome a la libertad desde mi desde mi punto de vista o sea no como, no como tema sino como problema, pues el problema, he ahí el problema</u>	11, 7	Señala la diferencia entre hablar sobre la libertad como "tema" y como "problema" y lo escribe.
48.	<u>no como tema sino como problema pues</u>	8	Relee.
49.	<u>Si usted que lee, pensando en que esto lo va a leer alguien, un diario, si usted que lee estimado, no,</u>	11, 7	Piensa en el futuro lector.
50.	<u>si usted estimado lector pues... sino como problema;</u>	7	Relee y completa
51.	punto y coma, que me corrijan después,	14	Habla acerca de una futura corrección.

52.	<u>pues si usted estimado lector y esto también va para los que escuchan la grabación no como tema sino como problema pues si usted estimado lector</u>	8	Relee.
53.	<u>quiere saber una opinión más</u>	7	Escribe.
54.	<u>Escribe la página B3</u> a ver dónde sigo, en otra, me da lata andar dando vuelta hojas	11	Decide usar una plana solamente.
55.	<u>si usted estimado lector quiere saber una opinión más, ya está perdido, está perdido o quizás todavía no se da cuenta como dicen por ahí cuenta de que</u>	7	Escribe.
56.	Mete bulla el camioncito... la micro. Ojalá no sea una grabación. ¿Te imaginai? una grabación pa' esto... pa' estimular a que escriban	14	Se distrae y divaga acerca de su atención.
57.	<u>Relee la página B3 o quizás todavía no se da cuenta de que el buscar en otros lo que debiesen buscar en sí está hipotecando suena bien eso, hipotecar futuro hipotecando su propia libertad poh, su propia libertad ahh</u>	8,7	Relee y completa.
58.	<u>De que al buscar... Murmura está hipotecando su propia libertad. Vamos a ver si esto tiene algún hilo. Relee la página B2 Hay una deuda social, algo que algunos afortunados que han alcanzado "esa cosa llamada educación" con comillas porque esa frase es de González no han asumido con plena responsabilidad. Y eso es una deuda, pues han disfrutado de la privación ajena de la privación ajena.</u>	8	Relee un trozo extenso.
59.	Punto seguido y ahí falta una cosa y ahí falta una cosa, hay que escribirlo de nuevo entonces asterisco <u>Escribe la página B2 *⁸</u> porque hay que explicar esto de la deuda que no... pa' qué si estudiamos Derecho Civil	10, 11 CS EP CS CS	Deja un trozo de la redacción pendiente para retomarlo más adelante. <i>Considera que determinadas palabras pueden captar la atención del lector, no sólo en el principio de un texto, sino al medio y al final.</i> <i>Ensayo distintas tonalidades de discurso para potenciar la estrategia de elegir las palabras</i> <i>Considera que el lector inteligente lee sólo el principio del texto, y a partir de eso toma la decisión de seguir o no leyendo.</i> <i>Él cree que al iniciar un discurso oral o escrito de un modo correcto aumenta la atención del receptor.</i>
60.	<u>Y eso es una deuda, pues han disfrutado de la privación ajena.</u>	8	Relee.
61.	<u>sin contraprestación retribución</u> esa es un palabra más... también tiene su emotividad	12	Traduce un subobjetivo de contenido al espacio retórico

62.	<u>sin retribución Y eso es una deuda, pues han disfrutado de la privación ajena sin retribución alguna, al menos inmediata, no sin retribución alguna</u>	8	Relee.
63.	no más poh, hacer... si faltan precisiones que la gente misma piense	11	Piensa en la posibilidad de que la audiencia comprenda su mensaje.
64.	<u>Y eso es una deuda, pues han disfrutado de la privación ajena sin retribución alguna...</u> de la privación ajena sin retribución alguna. Suena como poético.	8, 11	Relee dos veces una porción de lo escrito y comenta su entonación
65.	<u>ya que para que alguien estudie requiere que otros trabajen por él, que se abneguen o sea que se nieguen a sí mismos. Ahora tenemos entonces una referencia al problema llamado Libertad</u>	8	Relee
66.	¿Cuál es la referencia? Ninguna poh. Vamos a quedar pendientes. Ya.	10	Se refiere al asterisco
67.	<u>indudablemente no es para mí un tema, ya me harté hace tiempo del país de los temas, es cosa de recordar que: el tema de la pobreza se está superando</u>	8	Relee
68.	parece que por aquí hay que poner un lazo, hay que juntar esto,	12	Comenta una inconexión del texto y se propone cambiarla.
69.	y se nos arrancó mucho la psiquis ⁹ , a ver	11 CS CS	Hace referencia al texto como demasiado complejo para el lector. ----- <i>El sujeto declara que el texto posiblemente dificultará la comprensión del sujeto.</i> ----- <i>Declara que párrafos cortos favorecen la comprensión del lector</i>
70.	<u>hay una deuda social, algo que algunos...</u> ya, ésa es como la frase y <u>eso es una deuda...</u> ya, estamos explicando <u>que alguien estudie requiere...</u> eso es como un bloque principal <u>ahora tenemos entonces un, ya una referencia al problema llamado Libertad</u>	8, 11	Relee y comenta la estructura de un texto.
71.	pues, ahí tendríamos que hacer una explicación asterisco * 2 lo ponemos al lado del otro, (6)	10	Deja un trozo de la redacción pendiente para retomarlo más adelante.
72.	a ver <u>ahora tenemos entonces una referencia...</u> <u>ahora tenemos entonces...</u>	8	Relee.
73.	bien feo, tarjo <u>ahora tenemos una referencia.</u> Sí, porque es feo, como engorroso	12, 6	Considera un trozo como poco efectivo, luego lo rechaza.
74.	<u>ahora tenemos una referencia al problema llamado Libertad</u>	8	Relee.
75.	En tono de pregunta. <u>el problema llamado no, al problema</u> que llamamos, <u>que llamo, sí, seamos más personales</u>	12, 7	Considera un trozo y lo corrige en virtud de un objetivo retórico.
76.	<u>ahora tenemos una referencia al problema que llamo Libertad (9)</u>	8	Relee.
77.	¿Cómo lo hilvano al final? Cuestión sobre la que volveremos. ¡Ah!	6	Realiza varias

	Cuestión sobre la que... cuestión que aún... que todavía... que por el momento... cuestión que por el momento		pruebas de propiedad.
78.	<u>cuestión que por ahora. cuestión que por ahora postergaremos</u>	7	Escribe.
79.	<u>¿Cómo queda? ahora tenemos una referencia al problema que llamo Libertad. cuestión que por ahora postergaremos. que por ahora postergaremos. Indudablemente esto sería punto aparte. No, es que trata de lo mismo. No, porque ahora vamos a hablar del tema, sí, aparte, por eso vamos a poner aquí asterisco *3 (5).</u>	8, 10	Deja un trozo de la redacción pendiente para retomarlo más adelante.
80.	No puedo negar que me da vuelta, qué se supone que van a decir el día que vean esto, no sé, me imagino que... pienso igual que todos, no más, quizás... oh que es cuático esto de escribir y hablar lo que uno piensa, es como distinto,	14	Anticipa las consecuencias de hacer la tarea.
81.	a ver, <u>ahora tenemos una referencia al problema que llamo Libertad. cuestión que por ahora postergaremos</u> Aparte hay que colocar... <u>Indudablemente no es para mí un tema. va me harté hace tiempo del país de los temas. que ya me harté</u> suena como muy, muy personal, no me gusta leer cuestiones así como muy personales, leer algo que sea personal, pero que lo identifique un poco ¹⁰ .	8, 11	Explicita una creencia respecto a los textos.
82.	<u>Ya debimos hartarnos hartarnos a ver hartarnos Ya debimos hartarnos si poh, debimos, yo creo que en cierta medida lo hicimos, ya debimos hartarnos hace tiempo del país de los temas. es cosa de recordar que: el tema de la pobreza se está superando. el tema de las drogas está controlado. estamos trabajando en ese tema etc. así un etc. grande. Y están los temas poh, como las ideas de Platón</u>	7,8	Relee y completa.
83.	Ah, entonces hay que juntarlo <u>y están los temas. coma como las ideas de Platón</u> todo eso en exclamación, cierra portada cerrado entre paréntesis	8, 12	Introduce elementos de puntuación para aclarar la idea.
84.	<u>y están los temas. como las ideas de Platón en otro lado y están los temas. como las ideas de Platón en otro lado</u> ahí tendría que ir	8, 12	Relee y ordena para aclarar la idea.
85.	<u>están los temas. como las ideas de Platón en otro lado. no en la realidad pues bien. es coma de eso se trataría pensar consistiría en negar la realidad o por lo menos postergarla quizás ponerse sobre ella. una especie de hiperbolismo nitzcheano (más allá del bien y del mal) todo el que se educa tiene que enfrentar esa tentación. enfrentar esa tentación la idea de la autosuficiencia y por ello llegamos a este lapsus ¿cuál lapsus? el lapsus de... asterisco *4 y por ello llegamos a este lapsus *4 abajo,</u>	8, 10	Relee y revisa. Deja un trozo de la redacción pendiente para retomarlo más adelante.
86.	<u>¿A ver? y por eso y por ello llegamos a este lapsus... requerir opiniones sobre vivencias esenciales que manan de la naturaleza humana. ¡Ah! Ríe Eso es ... compadre, artículo I. Ya.</u>	8,7	Relee y escribe.
87.	<u>requerir opiniones sobre vivencias esenciales</u>	8	Relee.
88.	Ése es el lapsus de la sociedad y se supone que el que lea eso tiene que entender, alguien que... <u>son vivencias esenciales.</u> Cada cual ya tendrá su visión poh, no necesitan la opinión de nadie.	11	Plantea que el lector debe interpretar a qué se refiere con "lapsus".
89.	A ver. Después <u>llegamos a este lapsus por ende es necesario.</u> ¡Qué me gustaba ese "por ende"!	11, 7	Hace una apreciación acerca de la estética de una expresión.

90.	<u>por ende es necesario (sea cual fuere el fin) pedir la opinión de alguien sobre un tema y aquí estoy refiriéndome a la libertad desde mi punto de vista o sea, no como tema, sino como un problema, pues si usted estimado lector quiere saber una opinión Relee la página B3 más va está perdido o quizás todavía no se da cuenta de que... que al buscar en otros lo que debiese buscar en sí está hipotecando su propia libertad, ¿Y cómo? Esta idea está buena.</u>	10	Relee y revisa las ideas.
91.	-la asociación de ideas ¹¹ , pensé yo-	13 CS	Busca que el lector asocie ideas mediante una expresión particular. <i>Sabe que el lector genera, por medio de la asociación, ideas diferentes a las contenidas en el texto.</i>
92.	y si alguien lo lee y dice "entonces si yo necesito la opinión de un psicólogo ya estoy perdido, porque necesito <u>buscar en otros lo que debiera buscar en mí mismo, estoy hipotecando mi propia libertad</u> ".	8	Relee trozos aislados y los interconecta en un todo coherente.
93.	Bueno, yo conozco por lo menos dos casos de personas que, en cierta manera, hipotecaron su libertad, yendo al psicólogo. Lo que pasa es que el psicólogo es como el cura de los tiempos modernos o posmodernos, mmm, es el chamán. Yo prefiero que fueran los músicos, la música es un chamanismo más libre, como no tiene palabras, la asociación de ideas es más amplia y, e integra las dos cosas, corazón y mente. De repente... casi siempre pienso en ese gallo, Compamín, es cristiano, siempre tratando de convertir todo en ideas y el psicólogo le da sus buenas ideas, entonces le da vuelta con las ideas y se engrupe solito, estará 10 años yendo al psicólogo, ya es como mucho y está igual, igual que cuando lo conocí, un poquito más viejo, papá, que sé yo algunos envejecen pero no crecen, a ver, volvamos	5 CS	Recupera información relacionada con el psicólogo. <i>Sabe que el recuerdo de su amigo es un contenido frecuentemente recuperado desde su memoria</i>
94.	<u>Relee la página B2 pues si usted estimado lector quiere saber una opinión Relee la página B3 más va está perdido o quizás todavía no se da cuenta de que... que al buscar en otros lo que debiese buscar en sí está hipotecando su propia libertad. (6)</u>	8	Relee.
95.	<u>Escribe la página B3 Esta mentada.</u>	7	Escribe.
96.	Aquí escribí libertad con libertad normal Refiriéndose a la letra , o sea, con la misma letra que estaba escribiendo, no cambié la letra, porque esta libertad es chica, mmm,	12	Emplea un recurso gráfico para señalar el significado de la palabra "libertad" en este trozo.
97.	<u>esta mentalidad... ¡No! esta mentada facultad humana.</u>	8	Relee y comete un error que corrige en el momento.
98.	porque se supone que los animales no son libres. Como todavía no sabemos cómo piensan los animales tenemos que inventar de que no piensan poh.	5 CS	Compara la libertad humana con la conciencia de los animales. <i>Declara que no se ha comprobado que los animales piensen</i>
99.	<u>esta mentada facultad humana permite que yo me exprese. (6) que alguien decida <u>publicar esto, que usted lo lea</u></u>	8,7	Relee y continúa escribiendo la idea en la que estaba.

100.	<u>o que no lo lea o que no lo haga</u> , mejor dicho, no voy a andar repitiendo "lea" a cada rato. De nuevo: <u>lo haga</u> .	12	Reemplaza la palabra "lea" debido a que la considera redundante.
101.	Entre paréntesis: ¡qué lata toda la redundancia que hay en un... dentro de nuestro país! Toda la gente es redundante: profesionales y los que no son profesionales, la gente común y corriente... Tanta redundancia.	14	Hace un análisis sobre la redundancia.
102.	<u>esta mentada facultad humana permite que yo me exprese, que alguien pueda publicar esto, que usted lo lea o que no lo haga.</u> (7) Punto seguido.	8,7	Relee y agrega una palabra.
103.	<u>Y así podemos empezar... podemos empezar... podemos empezar... ¿Cómo sería? Sí: podemos empezar.</u>	6	Ejecuta una prueba de propiedad para la partícula "podemos empezar".
104.	Mmm... determinando... <u>determinando</u> el ser, convirtiendo en ente a un ser determinado.	7,6	Escribe ejecutando una prueba de propiedad en el proceso.
105.	<u>Y así podemos empezar determinando a la LIBERTAD</u> , con mayúscula, con letras grandes, con imprenta -asociación de ideas-, <u>libertad</u> con imprenta; la imprenta permitió la libertad humana... Juan Gutenberg, no te mueras nunca.	7,4	A través del concepto "imprenta" llega a acordarse de la imprenta de Gutenberg.
106.	<u>y así podemos empezar determinando a la LIBERTAD</u>	8	Relee.
107.	<u>como una facultad</u> que posibilita, y todas las facultades posibilitan,	7,6	Escribe y ejecuta una prueba de propiedad para el vocablo "posibilitan".
108.	<u>una facultad, mas tiene su otra cara</u> como el personaje de Batman, ehh,	7	Escribe
109.	<u>su otra cara</u> . Bueno, no quedó muy bien escrito.	11, 7	Escribe una frase y analiza su caligrafía.
110.	<u>su otra cara... mas tiene su otra cara</u> . Esto lo voy a tener que pasar en limpio de todas maneras. <u>esta mentada facultad humana permite que yo me exprese, que alguien pueda publicar esto, que usted lo lea o que no lo haga. Y así podemos empezar determinando la libertad como una facultad mas... como una facultad...</u> Coma. <u>mas tiene su otra cara</u> .	11, 8	Relee, comenta la caligrafía y pone una coma.
111.	<u>es una exigencia, ya que implica (6) un hacer legítimo, legítimo, de...</u>	7	Escribe.
112.	qué increíble que a uno se le pegan estas palabras, pero estas palabras tienen que ser más... hay que vulgarizarlas poh, si lo "legítimo", las "facultades", no tienen por qué ser términos que se refieran al derecho o a alguna otra profesión, las palabras son de todos, por qué todo el mundo va a andar hablando siempre las mismas palabritas, yo siempre he creído que la gente que piensa con pocas palabras puede pensar menos, tiene menos con qué pensar y dicen... y empiezan a usar una palabra como sinónimo para 5 cosas distintas, entonces distinguen menos y el que distingue menos, piensa menos, pensar es como ir distinguiendo, o sea, la diferencia entre alguien, un cabro chico que pinta y Picasso o Dalí, ¿no?, distinguir ¡oh! siempre Picasso, Dalí, siempre tenemos esa tendencia eurotoide, mala poh ³ hueón, malagentesco, este es como un escrito Matta ¹² , así, un poco truculento, provocador	12 CS Ex	Intenta que su discurso se exprese a través de un número más variado de palabras. También hace una apreciación acerca de como ve su texto. <i>Declara que personas con mayor riqueza de vocabulario tienen más riqueza de pensamiento.</i> <i>Se da cuenta que el buscar coherencia dentro del texto lo llevó a descartar y aceptar ideas.</i>

113.	<u>y así podemos empezar determinando la libertad como una facultad mas como una facultad. mas tiene su otra cara. es una exigencia. ya que implica un hacer legítimo.</u>	8	Relee.
114.	<u>no el hacer de...el hacer esta parte siempre es bueno pensar en esto, no el hacer del animal en el rebaño no hay libertad</u>	7	Escribe.
115.	<u>no el hacer del animal en el rebaño sino el auténtico. el que surge y se nutre. el que surge y se nutre</u>	8,7	Relee y completa.
116.	<u>personalidad. Ahí me pasé al Papa... de la propia personalidad que es a fin de cuentas. que es a fin de cuentas</u>	7	Escribe.
117.	me voy a enchuecar el cuello, estoy demasiado pa' ese lado, es que yo pienso hacia la izquierda, ja, ja.	14	Comenta un dolor.
118.	<u>¿A ver? el que surge y se nutre de la propia personalidad. que es a fin de cuentas. el singular aporte del ser humano a la existencia</u>	8,7	Relee y completa.
119.	firma Adler ¡Ah!, no, pero la personalidad es importante,	5	Hace una asociación con "Adler"
120.	<u>¿A ver? esta mentada facultad humana permite que yo me exprese. que alguien pueda publicar esto. que usted lo lea o que no lo haga. Y así podemos empezar determinando la libertad como una facultad. mas tiene su otra cara. es una exigencia. coma es una exigencia. ya que implica un hacer legítimo. no el hacer del animal en el rebaño sino del auténtico sino el auténtico. el que surge y se nutre de la propia personalidad. que es a fin de cuentas. el singular aporte del ser humano a la existencia. a la existencia es que suena como demasiado así, platónico,</u>	11	Evalúa el texto desde el punto de vista del lector.
121.	<u>ser humano a la existencia en la comunidad eso, comunidad me gusta más que sociedad.</u>	8,7	Relee y completa.
122.	Ahhh, <u>que es a fin de cuentas. el singular aporte del ser humano a la existencia en la comunidad</u>	8	Relee.
123.	¿qué hora es? Uhhh, once veinticinco, a ver, me dijiste que iba a estar como a las doce.	14	Ve la hora.
124.	ya, <u>que es a fin de cuentas. el singular aporte del ser humano a la existencia en la comunidad.</u>	8	Relee.
125.	<u>Tenemos entonces, tenemos ahora. y determinado</u>	6,7	Escribe.
126.	(13) ¿cómo ponemos? ¿el módulo central? No, módulo, no. Suena como muy... suena como muy ingeniero.	12	Comenta el efecto retórico la expresión "módulo central".
127.	el... <u>tenemos ahora determinado el... Hace gestos con las manos. Igual que la mamá, hablando con las manos¹³.</u>	8, 14	Se refiere a su hábito de gesticular con las manos
		CE	<i>Declara emplear gestos de manos como recurso auxiliar al lenguaje para expresar ideas.</i>

			<p>CE <i>Declara emplear palabras soeces determinadas para fijar una relación horizontal, pues conoce el efecto que éstas tendrán en la cognición del hablante.</i></p> <p>CS <i>Sabe que los ruidos afectan negativamente su atención.</i></p>
128.	el mecanismo... mecanismo, no me gusta mucho "mecanismo". El sistema dialéctico... Muy marxista	12	Comenta el efecto retórico de las expresiones "mecanismo" y "sistema dialéctico".
129.	<u>tenemos ahora determinado el juego.</u>	8,7	Relee y agrega "juego".
130.	Eso me gusta a mí: " <u>el juego</u> ". Si la cuestión no es tan grave.	11	Manifiesta estar de acuerdo con el sentido del vocablo "juego".
131.	Ahora tenemos " <u>determinado el juego</u> "... de, mmm, <u>el juego de contraposiciones.</u>	8,7	Completa.
132.	<u>altamente</u> problemático... No. <u>altamente</u> ... Problemático no, porque el profesor me dijo que eso era un galicismo, ¡Ah! <u>de contraposiciones</u> , y en realidad súper feo "problemático". <u>tenemos ahora determinado el juego de contraposiciones altamente... altamente conflictivo sí.</u>	6,7	Rechaza el término "problemático" y lo cambia por "conflictivo".
133.	La libertad es conflictiva. No hay nada menos conflictivo que no ser libre ¿A ver? No hay nada menos conflictivo que no ser libre. Chasquea los dedos ¹⁴	14	Se detiene a analizar el significado de la frase tras la doble negación.
			CS <i>Declara que el chasquido de los dedos, que le ayuda a un amigo suyo a recuperar ideas, a él no le surte efecto.</i>
134.	Pronuncia una palabra ininteligible estar de acuerdo con todo, <u>tenemos ahora determinado el juego de contraposiciones altamente conflictivo. ese problema mayúsculo</u>	8,7	Relee y agrega "ese problema mayúsculo"
135.	siempre es bueno que las frases tengan como su musicalidad	11	Expresa una creencia respecto de cómo deben ser las frases.
136.	<u>ese problema mayúsculo que es la libertad (7)</u>	8,7	Relee y completa.
137.	y ahora vamos a tratar de traducir justo lo que pienso ¹⁵ , o sea digamos, vamos para adentro ahora y pa' mí es má' afectivo	10	Se refiere a la distinción que hace entre libertad con mayúscula y con minúscula.
138.	y <u>si</u> recorremos... <u>recorremos</u> estas... líneas... <u>líneas</u> más o menos... <u>más o menos</u> . Con acento ¿no? Sí, más o menos,	7	Escribe.

139.	<u>si recorremos estas líneas más o menos precipitadas (10) y finalmente nos provocan (5) adhesión o rechazo, no adhesión, rechazo o sí.</u>	7	Escribe.
140.	Típico: ah... no tenemos que ser plebiscitarios. Sí, sí pueden ser más de dos opciones	5	Recupera un contenido de memoria.
141.	<u>adhesión, rechazo o ¿Cómo se llama eso?</u>	8,4	Relee y tiene la sensación de recordar algo.
142.	Se va a acabar ese cassette. Ehh...	14	Advierte que se acaba el cassette de audio.
143.	<u>adhesión, rechazo, nos provocan adhesión, rechazo o... ¿Cómo es esta palabra? adhesión, rechazo o... ¡Oh, se me olvidó esa palabra! y no la usamos mucho. adhesión, rechazo o... indiferencia.</u>	8,5 Ex	Relee e intenta recordar una palabra, lográndolo en última instancia. <i>Se percata de que se le ha olvidado una palabra y, sin embargo, es capaz de describir una propiedad de ella: "no la usamos mucho".</i>
144.	Me es indiferente el Derecho Civil. Bromea. No puedo decir eso.	14	Hace un comentario anexo.
145.	Ehh... <u>nos provocan adhesión, rechazo o indiferencia</u> y finalmente... Ah ¿Qué estoy haciendo así?	8, 14	Se distrae al releer.
146.	<u>y si recorremos estas líneas más o menos precipitadas y finalmente nos provocan adhesión, rechazo o indiferencia</u>	8	Relee.
147.	entonces, entonces, más que ser una simple y humilde, como dice mi viejo, <u>simple y humilde.</u> Ah, (5) serán al menos, individualmente un aporte a su propia libertad, (5) a su propia libertad, (6) la que es importante, la que importa... ¿A ver? Una cosita, <u>la que para usted es fundamental, pues para mí pues de la mía me encargo yo</u> ah, eso se llama discurso liberal, <u>pues de la mía me encargo yo</u>	7	Escribe.
148.	Y ahora veamos si esto tiene sentido global. ¿A ver? Esta cuestión hay que... para ver si funciona tení que... tiene que ser como un discurso	11	Revisa si el texto cumple con un estado retórico deseado.
149.	Relee la página B2 <u>hay una deuda social algo que algunos afortunados hay una deuda social</u>	8	Relee.
150.	Éste es el asterisco. Escribe la página B2 *0 tiene esta frase le faltaba, lo voy a poner arriba	10	Deja un trozo de la redacción pendiente para retomarlo más adelante.
151.	<u>hay una deuda social (5) que parece olvidada</u>	8,7	Relee y agrega.
152.	¿Y cómo juntamos esto con los profesionales? Vamos a ver, me da la impresión que se puede juntar solo, <u>que parece olvidada hay una deuda social que parece olvidada algo que algunos afortunados que han alcanzado esa cosa llamada educación no han asumido con plena responsabilidad y eso es una deuda.</u> No, no me gusta eso que viene ahora: saco "una deuda". <u>Éstos han disfrutado</u> Ahí sí. Acá,	10	Trata de relacionar dos ideas.

153.	ya, <u>hay una deuda social que parece olvidada, algo que algunos afortunados que han alcanzado esa cosa llamada educación no han asumido con plena responsabilidad. Éstos han disfrutado de la privación ajena (6) sin retribución alguna sin retribuir sin retribución alguna, si bueno, han disfrutado de la privación ajena sin retribución alguna, ya que para que alguien estudie requiere que otros trabajen por él, que se abneguen o sea que se nieguen a sí mismos. (10) Ahora tenemos una referencia al problema de la Libertad. No, poh', ahí falta algo ¿Por qué siempre dejé ese espacio? Podría perfectamente haber empezado sin eso, ¿porqué le puse eso? era como lo que más me he dado vuelta y al final por eso estoy aquí poh', o sea, aportar en algo, o sea, es como un deber, debiera darlo o debiera asumir, deber de aportar en algo, entonces cómo explicamos esto o lo sacamos o lo dejamos, aunque la referencia al problema que llamo Libertad no entiendo, tendría que haber una frase antes.</u>	8, 11	Relee y, en base a lo releído, reflexiona acerca de la forma del texto.
154.	<u>Éstos han disfrutado de la privación ajena sin retribución alguna, ya que para que alguien estudie requiere que otros trabajen por él, que se abneguen o sea que se nieguen a si mismos y</u>	8,7	Relee y escribe la palabra "y".
155.	<u>Escribe en la página B3 (5) aquellos profesionales (5) profesionales que pueden hoy (5) pueden hoy tener injerencia (5) en los medios de comunicación.</u>	7	Escribe.
156.	Ahí nos juntamos con los del diario. Medios de comunicación <u>social</u> para diferenciarlos de otra comunicación... social,	10, 7	Emplea la palabra "social" para diferenciar una categoría a la cual se refiere.
157.	colaboran, no, <u>pagan</u> (5)	6,7	Ejecuta una prueba de propiedad. El término es aceptado.
158.	<u>a la población</u> trabajadora. No, los profesionales también trabajan, trabajan menos y más encima es más sana, <u>Relee la página B3 a la población</u> proletaria, tampoco, no, <u>a la población...</u> eh... no a la población... a la población... a la población obrera,	6	Ejecuta una prueba de propiedad para las palabras "trabajadora", "proletaria" y "obrero" pero son rechazados.
159.	no, aunque en Chile no son tantos obreros creo yo, Chile es más vendedores compadre, en Chile hay más vendedores que trabajadores... eh... bueno, trabajar es... vender es trabajar, no sé, encuentro que es... ni tanto, es caminar y hablar, pero no es trabajo pesado, de ese trabajo que tiene como... que es más... esteroides, es más bonito.	5	Recupera información de la memoria.
160.	<u>y aquellos profesionales que pueden tener injerencia en los medios de comunicación social pagan a la población</u>	8	Relee.
161.	<u>nacional su deuda (6) si (6) disfrutando de la liberación de la libertad económica,</u>	7	Escribe.
162.	Sí, esto lo vamos a poner con letra...	12	Maneja la tipografía.
163.	Entre paréntesis, esto no lo pensé, pero lo tenía en la... estaba como en el inconsciente ¹⁶ , todos los días uno le da vuelta a esto	5	Recupera información de la memoria.
164.	<u>si disfrutando de la libertad económica, aportan</u>	8,7	Relee y completa.
165.	se va a acabar esto. <u>Se refiere a la cinta de audio.</u> De eso se encargan los Hermanos Mayores,	14	Se fija en la cinta de audio, pronta a acabarse.

166.	<u>a la reflexión (7)</u>	7	Escribe.
167.	Me pareció conocida la persona que dice... el cassette o es alguien que yo conozco o se parece mucho, pero lo vamos a dejar pa' más rato eso.	14	Se distrae.
168.	<u>y aquellos profesionales que pueden tener injerencia en los medios de comunicación social pagan a la población nacional su deuda si disfrutando de la libertad económica. aportan a la reflexión</u>	8	Relee.
169.	<u>de aquella. (12) abriendo sendas.</u>	7	Escribe.
170.	oh, me acordé de Sanders en mentes	5	Se acuerda de alguien.
171.	<u>abriendo sendas. abriendo sendas.</u> entre paréntesis es mentira, <u>abriendo sendas. abriéndole sendas a una verdadera libertad</u>	8,7	Relee y completa.
172.	Estaba pensando en Iriarte ¿de qué se sirve la libertad de pensar si te morís de hambre? Buen problema, pero, si lo pensai no te vai a morir de hambre poh', por eso es... difíciles, no tení oportunidades de planteárselo.	5	Elucubra en base a información que recupera de la memoria.
173.	Y éste es el asterisco * 4, no el 5. Ya, esto lo vamos a pegarlo, después tengo que ver como... vamos a ver si queda bien esto en el discurso, si al final todo lo que tú escribís en el diario es un discurso, es como el mensaje de la almohada cuando te vai a dormir.	11	Deja un trozo pendiente y habla sobre el texto.
174.	Relee la página B2 <u>hay una deuda social que parece olvidada algo que algunos afortunados que han alcanzado esa cosa llamada educación no han asumido con plena responsabilidad Éstos han disfrutado de la privación ajena sin retribución alguna va que para que alguien estudie requiere que otros trabajen por él.</u> no lo voy a saber yo	8, 11	Relee para revisar.
175.	y <u>que se abneguen</u> ¿es abnieguen, abnieguen? no, voy a tener que... vamos a ponerlo igual que se abneguen o sea que se nieguen a sí mismos (7) Relee la página B3 <u>y aquellos profesionales que pueden tener injerencia en los medios de comunicación social pagan a la población nacional su deuda si disfrutando de la libertad económica. aportan a la reflexión de aquella. abriéndole sendas de una verdadera a una verdadera libertad</u>	8, 11	Relee para revisar.
176.	Relee en la página B2 <u>Ahora tenemos una referencia al problema que llamo Libertad. Indudablemente eh, tres. Indudablemente no es para mí un tema. va debimos hartarnos hace tiempo del país de los temas. es cosa de recordar que: el tema de la pobreza se está superando. el tema de las drogas está controlado. estamos trabajando en ese. estamos trabajando en ese tema. etc. Y están los temas como las ideas de Platón en otro lado. no en la realidad. pues bien. de eso se trataría pensar. consistiría en negar la realidad o por lo menos postergarla quizás ponerse sobre ella. una especie de una especie de hiperbolismo nitzcheano (más allá del bien y del mal). Y todo el que se educa tiene que enfrentar esa tentación la idea de la autosuficiencia y por ello llegamos a este lapsus. requerir opiniones sobre vivencias esenciales. por ende</u>	8, 11	Relee para revisar.
177.	Escribe en la página B2 <u>se hace necesario... se hace necesario (sea cual fuere el fin) pedir la opinión de alguien sobre un tema y aquí estoy refiriéndome a la libertad desde mi punto de vista o sea no como tema sino como problema. pues si usted estimado lector quiere saber una opinión</u> Relee la página B3 <u>más ya está perdido</u>	8, 11	Relee para completar.
178.	Está cagado, no vamos a poner eso	6	Rechaza incluir un garabato.

179.	<u>o quizás todavía no se de cuenta de que el buscar en otros lo que debiesen buscar en sí está hipotecando su propia libertad. ¡Bien!</u>	8, 11	Relee para revisar.
180.	<u>Esta mentada facultad humana permite que yo me exprese. que alguien pueda publicar esto. que usted lo lea o que no lo haga.</u>	8, 11	Relee para revisar.
181.	Jugando a que esto lo van a publicar, aunque también la libertad permitiría de que este trabajo se descarte, mmm... servir a los fines de los Hermanos Mayores	14	Comenta la tarea.
182.	<u>Y así podemos empezar determinando a la libertad como una facultad, mas tiene su otra cara. es una exigencia, ya que implica un hacer legítimo, no el hacer del animal en el rebaño sino el auténtico, coma el que surge y se nutre de la propia personalidad, que es a fin de cuentas, el singular aporte del ser humano a la existencia de la comunidad en la comunidad. Tenemos ahora determinado el juego de contraposiciones, altamente conflictivo, ese problema mayúsculo que es la libertad y si recorremos estas líneas más o menos precipitadas y finalmente nos provocan adhesión, rechazo o finalmente, o indiferencia, entonces, en entonces, no poh, ésa no en entonces Ríe nos provocan adhesión, rechazo o indiferencia, entonces, entonces más que ser una simple y humilde opinión serán, al menos, individualmente</u>	8, 11	Relee para revisar.
183.	<u>Escribe en la página B3 será al menos ¡Ay! Que estamos con... al menos la opinión con las palabras</u>	7,8	Escribe y relee.
184.	<u>Individualmente un aporte a su propia libertad, la que para usted es fundamental, pues de la mía me encargo yo.... Sí, encuentro que está bien.</u>	8, 11	Relee para revisar y hace un comentario.
185.	A ver, ¿de qué trataba esto? ESCRIBE QUÉ ENTIENDES POR "LIBERTAD", PENSANDO EN QUE VA A SER PUBLICADO EN UN DIARIO. NO TIENES LÍMITE DE TIEMPO. USA EL TIEMPO NECESARIO... no ocupo muchas hojas yo, TODO LO QUE VAYAS PENSANDO... SINO TODO EL TIEMPO. Ya, les interesa lo que vaya pensando ¹⁷	1	Relee las instrucciones.
186.	¿Qué pienso ahora? Ahora que terminé pienso más. Pienso más cosas, se me vienen más cosas a la mente. Ojalá que sirva pa' algo, yo soy... tengo esa obsesión: que las cosas sirvan.	14 Ex	Hace un comentario respecto de lo que está pensando. <i>Se da cuenta de que al terminar la tarea se le vinieron más cosas a la mente.</i>
187.	No al consumismo por el consumismo; hacer cosas, comer cosas por hacerlo, no tiene sentido, hay que hacer cosas útiles, aunque sea para entretenerse. No me refiero a que produzcan plata, nunca tan neoliberal, hay... sí, es bastante extraño.	5	Recupera información.
188.	Ahora voy... pienso que tengo que pasar esto en limpio	11	Se fija un objetivo relacionado con la presentación del texto.
189.	<u>Escribe en la página B4 hay una deuda social (6)</u>	7	Escribe.
190.	Se me pasó por la mente mirar a la cámara, que no la he querido mirar, y decirle algo a la gente que está allá atrás ¿qué le diría? Es que se me pasó por la mente, no más, no alcancé a pensar qué le diría, por lo menos espero que se hayan entretenido. Sí, por lo menos eso, si no les sirve va a ser lamentable, o por lo menos que se entretengan poh', si debe ser una lata escuchar estas cosas, bueno yo sé que a ustedes no les debo decirle eso, se supone que van a seguir escuchando locuras.	14	Verbaliza lo que piensa en el momento, que se relaciona no con el texto, sino con la tarea.

199.	<u>algo que los afortunados... que han alcanzado. No, que... que... medio mal. Me acuerdo de mi profesor de Castellano. algo que los afortunados (5) algo que los afortunados. ¡Chuta! Eché a perder la hoja. Ya, perdió. que los afortunados... es que ahí quedaba algo. algo que los afortunados quienes, algo que los afortunados... filo. Ahí tení que poner "que" no más poh'. Ya, y entonces ahí... Escribe en la página D5 hay una deuda social puro... van a quedar "que", "que", "que",</u>	11, 8	Relee y agrega el término "que", tras lo cual queda enfrascado.
200.	hay editor, exacto, si es que esto va a ser publicado, el editor se quebrará el mate en eso, yo me quiebro el mate en pensar y él se preocupa de editar, como el productor musical, el productor musical de verdad, no el chileno, ese hueón siempre está tratando de copiar un tema que ya está hecho, cuando debiera inventar, tratar de aportar hacia algo nuevo, ahhh, pero aquí siempre las cosas son así, al cuete	5	Recupera información basada en la clave "editor".
201.	Relee la página D5 hay una deuda social. No siempre, casi siempre o... son al cuete las partes que a mí me gustaría que fueran legales poh, legales no, que fueran eficientes,	8,5	Relee y recupera información de la memoria.
202.	<u>hay una deuda social que debo traer a colación antes que se me muera de hambre. No, traer a colación, algo que los afortunados (9) afortunados que han alcanzado (9) esa cosa, esa cosa llamada educación no han asumido por lo menos no todos, asumido con plena responsabilidad, sí, care' palo, con plena responsabilidad.</u>	8,7	Relee y completa
203.	que se enoje porque dice que sí, mejor que se enoje pa' que atine más, se note más que, que está pensando en esto,	14	Habla de la intención de los evaluadores.
204.	<u>responsabilidad (5) no han asumido con plena responsabilidad. hay una deuda social que debo traer a colación, algo que los afortunados que han alcanzado esa cosa llamada educación, no han asumido con plena responsabilidad.</u>	11, 8	Relee para revisar.
205.	Han disfrutado, <u>han disfrutado</u> , han disfrutado de la privación ajena no lo olvidéis estudiantes chilenos sin retribuir en forma alguna, eso, <u>sin retribuir</u> ¿en forma alguna?, no, es que... los profesionales retribuyen poh' hueón, si claro, será en otro lado, no...	6	Ejecuta una prueba de propiedad para la expresión "en forma alguna".
206.	<u>han disfrutado de la privación ajena sin retribuir directamente (9) sin retribuir la sin retribuir la directamente, coma. ya que para que alguien.</u>	8,7	Relee y completa.
207.	Festival de los "que-que-s" <u>ya que para que bueno,</u>	11, 8	Hace una evaluación de los términos que
208.	entre paréntesis los abogados no escriben tan bien, ah, el estudiante de derecho, menos, uno... se acostumbran a copiar las sentencias, los artículos, así que estoy un poquito afectado por eso, y los músicos tampoco,	14	Comenta sobre cómo escriben los abogados y estudiantes de derecho.
209.	si que no tengo por dónde solucionar mucho los problemas de que-que, escritos, por lo menos,	11	Evalúa su redacción
210.	<u>ya que para que alguien estudie requiere que otros trabajen por él. (6)</u>	8,7	Relee y escribe
211.	ya me estoy cansando, ¡ya! vamos a ponernos las pilas ¹⁸ , entonces, ah, para aprovechar el segundo aire	14	Habla de su cansancio.
212.	Relee la página B2 que se abneguen que se abneguen hueón. No me convence. Abnegarse... yo me abnego... yo me abniego. Ahh, abnegada madre... abnegada... que se abneguen... negar poh', yo te niego... abnieguen... ¡Ah, qué feo! Ya, que se abnieguen no más. ¿Abneguen? No, dice abneguen... no, lo vamos a poner care'palo: <u>abneguen</u> , tendría... con "v", "u ve". Vamos a ponerlo así: Relee la página D5 que se abneguen, o sea si no sería "avneguen". Oh, Saint Leger, ja.	11, 8	Relee para revisar y luego duda respecto de la ortografía de la palabra "abneguen".
213.	<u>o sea que se nieguen a sí mismos. Y esa parte la vamos a explicar con un</u>	7,	Escribe y define cómo

	paréntesis: <u>a sí mismos (se posterguen)</u> . (6)	12	explicará un trozo.
214.	Ahí está la 5 Se refiere al asterisco 5	10	Inserta el contenido apuntado en el asterisco 5.
215.	<u>Los profesionales que...</u> Eso, saquémosle la otra parte. los profesionales que pueden tener... <u>que pueden tener</u> . Sí, que pueden poh', si algunos no tienen directamente, pero pueden tener.	7, 11	Escribe y omite "aquellos".
216.	<u>que pueden tener injerencia en los medios</u> , en los mass media, <u>en los medios de comunicación social</u> . (7) Pagan, (10)	8,7	Relee y continúa.
217.	<u>pagan a la comunidad</u> . Eso, es un sinónimo más. Hay que tener economía de medios como decía la profesora de análisis musical Silvia Herrera, la vieja Silvia.	7, 11	Hace notar el uso de sinonimia.
218.	<u>pagan a la comunidad nacional...a la comunidad...</u> comunidad nacional. Suena como medio Constitución del '80.	11	Hace una asociación de estilo.
219.	<u>a la comunidad su deuda</u> ¡Qué le van a pagar, poh,! Bueno, pero le pagan en algunas ciudades poh. Aquella deuda, esa deuda, esta deuda, ...	8,5	Relee y recupera información de la memoria.
220.	<u>que pueden tener injerencia en los medios de comunicación social pagan a la comunidad su deuda</u> . El que quiera oír que oiga. Ehh... <u>a la comunidad su deuda</u> .	8	Relee.
221.	si disfrutando... <u>si disfrutando...</u> si disfrutando <u>de la libertad económica...</u> <u>libertad económica...</u> económica, <u>aportan</u> (5) <u>a la reflexión</u> (5) a la reflexión de aquella... <u>de aquella</u> , coma <u>abriéndole</u>	7	Escribe.
222.	la Sandra, me vuelvo acordar de Sandra	5	Recupera información de la memoria.
223.	<u>abriéndole sendas a una...</u> ¡Oh! Me acordé de Titif... ¿Qué será de Titif? 'Tá estudiando música, (5)	7,5	Escribe y recupera información de la memoria.
224.	<u>abriéndole sendas a una verdadera...</u> debe estar Pronuncia palabra ininteligible.. <u>abriéndole sendas a una verdadera libertad</u> .	8,7	Relee y escribe.
225.	Vamos a buscar el teléfono pa' llamarlo, Pronuncia palabra ininteligible no lo puedo llamar, capaz... mató a dos pájaros de un tiro,	14	Decid contactar a un viejo amigo y luego analiza la situación.
226.	<u>una verdadera libertad</u> , listo, listocus,	7,9	Escribe y analiza el estado actual de los sub-objetivos, decidiendo que ha terminado de escribir la idea principal.
227.	Relee la página B2. <u>cuestión que ahora postergaremos</u> no, esta frase no, no la vamos a poner tampoco,	8,6	Relee y rechaza la frase que está leyendo.
228.	<u>problema...</u> de <u>libertad</u> , vamos a pasar directamente a la otra parte.	8, 11	Relee y determina un salto.
229.	Indudablemente... <u>Induda...</u> Escribe mal No, inda... <u>indudablemente</u> . Esto lo escribo así no más, no lo voy a escribir de nuevo porque me va a pillar la hora	7	Duda al deletrear una palabra, pero finalmente la escribe bien.
230.	Relee la página D5 <u>indudablemente</u> (12) aquella, no, <u>indudablemente</u> (6)	8	Relee

231.	<u>no podemos</u> . Sí, aquí ... no podemos <u>seguir</u> refiriéndonos -esto es improvisación pura-, <u>no podemos seguir</u> refiriéndonos, <u>refiriéndonos</u> , no refiriéndose, siempre me ha gustado improvisar poh, care' palo.	7	Escribe.
232.	<u>indudablemente no podemos seguir. refiriéndonos (5) a la libertad como tema</u> y ahí sí que queda cerradito eso, <u>como tema</u> .	11, 7	Escribe y comenta un trozo del texto desde lo retórico.
233.	ya debimos hartarnos, a ver, ya debimos hartarnos hace tiempo ya hace tiempo que debimos hartarnos, sí, la gente está acostumbrada a pensar así.	11	Piensa en el auditor.
234.	ya hace tiempo que debimos hartarnos, hartarnos, uff, me suena la guata, hartarnos, <u>hace tiempo</u> que debimos hartarnos <u>del país de los temas</u> y palos políticos al tiro del país de los temas. ¡mucho tema! punto seguido.	7	Escribe.
235.	<u>es cosa de recordar</u> : dos puntos, ahí van las frases, guión - <u>el tema de la pobreza</u> .	11, 7	Introduce guiones.
236.	en realidad no es mucho lo que puedo decir de la pobreza, más bien el aporte va a ser que la gente piense sobre ella, se defina lo que es la libertad, pero ya... entre paréntesis esto en realidad está bien, en realidad, provocar una forma de enfrentar las cuestiones más que darle una solución "chic", uno-uno-uno, uno solamente, qué puede decir uno, eso de ser dueño de la verdad no me gusta mucho, pa' mí sí, pero pa' los demás... que cada cual piense lo que quiera	13	Desea que la gente piense y pone al servicio de eso el concepto de "pobreza".
237.	<u>el tema de la pobreza se está superando</u>	8,7	Escribe y completa.
238.	esa es la tolerancia que me, me ha querido, que me ha quedado dando vuelta, hay que saber rellenarla	5	Habla de la idea de tolerancia.
239.	<u>el tema de la pobreza se está superando!</u> con exclamación al final,	8, 12	Usa una exclamación para resaltar una idea
240.	a otro <u>el tema de las drogas</u> .	7	Escribe.
241.	Hay algunas cosas que he dicho que no las he pronunciado muy bien, de repente no se va a entender, sí lo hago con más exageración mental, todo... se nota eso.	14	Se refiere a su pronunciación.
242.	<u>el tema de las drogas está controlado</u> , ¿alguna vez dijeron eso? <u>estamos trabajando</u> esa es muy buena, (5) estamos trabajando	7	Escribe
243.	está fallando la mano	14	Se refiere a que está presentando cansancio en la mano y por ende la caligrafía está empeorando.
244.	<u>en ese tema. etc.</u> , e, t, c, ahí va, y ahora creo que la exclamación la vamos a postergar,	7, 12	Hace referencia al signo de exclamación.
245.	<u>Y los temas al igual</u> . Mira, y esto de aquí... siempre hay que ponerle como frases que hagan más... sobre... asequible el texto, como en una, como una canción, cuando uno compone un tema tení que ponerle una parte así, cuatro cuartos, Do Mayor, una cosa así, pareja, eso,	7, 11 CS	Escribe y verbaliza conocimientos sobre los escritos. <i>Asegura que poner cierto tipo de frases hacen más alcanzable el texto para el lector</i>
246.	<u>Y los temas al igual que las ideas...</u> al igual que las ideas <u>en Platón (7)</u>	8,7	Relee y completa.
247.	Platón, <u>están...</u> Esto no lo había escrito. ¡Ah! Es que no... chao.	6	Elimina un contenido al cual no se refiere.
248.	<u>Y los temas al igual que las ideas al igual que las ideas en Platón están en otro lado</u> .	8,7	Relee y competa

249.	en el Topos Uranos en otro lado pero eso no lo vamos a poner están en otro lado, eso	6	Realiza una prueba de propiedad respecto de el Topos de Urano y decide no ponerlo en le texto.
250.	<u>Y los temas al igual que las ideas en Platón están en otro lado</u>	8	Relee lo que acaba de escribir
251.	seguido <u>no en la realidad</u> , (7) pues bien. Imita el acento español pues hombre <u>pues bien de eso se trataría</u> <u>trataría</u> otro síntoma eskeriano, sí, el potencial, <u>de eso se trataría</u> .	7,8	Escribe y relee
252.	en principio ah, sí poh', <u>en principio</u> . Buena frase.	8, 11	Escribe y evalúa positivamente lo que acaba de escribir
253.	<u>de eso se trataría</u> , <u>en principio pensar</u> , coma. <u>consistiría</u> . Sí.	8,7	Escribe y relee
254.	Hablemos de... ¡ufff! Me dieron ganas de ir al baño, vamos a aguantar hasta que termine, si alcanzo,	14	Habla de sus ganas de ir a orinar y las pospone
255.	<u>consistiría en negar la realidad o por lo menos</u>	8,7	Escribe y relee
256.	sí, depende de uno... la concepción que tenga uno del lenguaje	14	Habla del lenguaje
257.	<u>o por lo menos postergarla</u> quizás. Sí, también... agregarle otro más. <u>quizás ponerse sobre ella</u> , (5) Esta alusión va a sonar... pues mala suerte. Si esta alusión nietzscheana no tiene nada de nazi ni de... nada de eso. Nietzsche se agarró a patá en l'hocico a los nazis.	7, 12	Escribe y traduce el problema desde e
258.	<u>ponerse sobre ella una especie</u> (5) <u>de hiperbolismo</u> . Otra licencia para escribir hiperbolismo: <u>hiperbolismo nitzcheano</u> .	8,7	Relee y completa haciendo comentarios.
259.	Y ahí también, porque no me acuerdo... es que "Nietzche", "Niet..."... Si lo leo, yo entiendo igual. Escribe en la página B1 Nietzsche . ¿sí? no es sin "s" <u>Nieztche</u> , eso, <u>Nieztche</u> .	11, 7	Duda acerca de cómo se escribe "Nietzsche". Finalmente lo anota (aunque se equivoca).
260.	Me acordé del Jucca: (5) Centro Cultural de Valparaíso, clase de filosofía nietzscheana con Jucca, creador de Anarko. ¡Qué loco eso! Ése... ésa sí que fue una sorpresa, son las cosas que uno conoce por culpa del Sandro.	5	Recuerda un episodio puntual.
261.	¿Viste? <u>una especie de hiperbolismo nitzcheano</u> .	8	Relee
262.	Nieztcheano. ¡Oh! La cagó, ah.	14	Expresa sorpresa por el sonido de la palabra "Nieztcheano".
263.	Escribe en la página D5 más allá del bien y del mal. Siempre me gusta eso. <u>(más allá del bien y del mal)</u> (8).	7	Escribe.
264.	¡Qué increíble que esté haciendo esta cuestión! No, no cuento mucho lo que pienso, pa' mí que ya me acostumbré... ya, con esto del escenario, si ustedes me hubiesen visto tocando batería sabrían de lo que hablo, chiss, eh, uno se acostumbra a exponerse, total al final no te pasa nada, bueno, por lo menos cree que no pasa nada, no... uno aprende, eso es más bien lo que hace, eso es bueno, ya,	14	Habla acerca de la tarea y la impresión que le causa.
265.	<u>(más allá del bien y del mal)</u> . Punto.	8,7	Relee y completa.
266.	Se escucha un ruido Chiss.	14	Escucha ruido que lo distrae y hace un gesto de callar a la fuente.

267.	Todo el que se educa... ¡Eso! Me está gustando como queda. <u>Todo el que se educa...</u> Además que los párrafos están como del mismo alto, del mismo grosor, lo cual es bueno porque no se agota el que lee.	11, 7 CS	Verbaliza agrado por el texto que escribe y se da cuenta de que los párrafos están del mismo porte. <i>Declara que párrafos cortos favorecen la comprensión del lector</i>
268.	<u>Todo el que se educa...</u> Se acabó la cinta biológica... <u>Todo el que se educa</u>	8,4	Relee y comenta que se le acabó “la cinta biológica”, es decir, su capacidad de seguir escribiendo.
269.	<u>tiene que enfrentar (5) esa tentación...</u> Tentación... Pregunta socialista. <u>esa tentación...</u> Coma. <u>la idea de la...</u> autosuficiencia... <u>autosuficiencia v por ello reflexiono...</u> y eso.	8,7	Relee y completa
270.	podemos sacar “este lapsus” que nunca me convenció mucho,	10	Decide eliminar una idea completa.
271.	<u>y por ello...</u> heme aquí. Ah, ¿sí? ¿Cómo se escribe “heme”? Heme aquí, poh’. Heme aquí. Y por eso estoy aquí... No. Y por eso “heme aquí”, pero no puedo escribirlo, no me puedo acordar cómo se escribe.	7, 11 CS	Escribe y duda respecto de la ortografía de la palabra “heme”. <i>Sabe que conoce la forma correcta de escribir una palabra y que en este momento no se acuerda de ésta.</i>
272.	<u>y por ello...</u> estoy aquí... <u>y por ello...</u> reflexiono ahora. Eso: reflexiono porque pienso y veo cómo se refleja eso en la realidad.	6	Ejecuta una prueba de propiedad para “reflexiono”, y acepta el vocablo.
273.	<u>y por ello reflexiono...</u> y por ello reflexiono... y por ello reflexiono	8	Relee.
274.	<u>en torno (7) a la libertad (11) ya no</u> como tema... ya no <u>como un tema</u> , sino como un problema... <u>sino como un problema.</u>	7	Escribe
275.	urgente... <u>urgente</u> ¿No hemos usado esa palabra ya? “Urgente”. Si es un problema urgente (7)	11, 6	Hace una evaluación acerca de la propiedad de la palabra “urgente”.
276.	Hay harta bullita. (5) Me acordé del loco que estaba con el taladro en medio de la clase de Derecho Constitucional; extraordinario. Y el profe... ni se escuchaba lo que decía.	14	Recuerda un evento desligándose del proceso de escribir.
277.	<u>no como un...</u> <u>problema urgente.</u> Punto y coma. Sino como un promedio. Seguido, seguido, sí, seguido.	11	Decide colocar un punto seguido para hilar la frase.
278.	<u>Si usted estimado...</u> <u>Si usted...</u> ¿Por qué no “si tú”? Es que... Ustedes no más... Como cálido: <u>Si usted.</u> El “usted” es cálido. <u>Si usted...</u> Si usted...	11	Analiza el efecto de la palabra “usted” en el texto.
279.	<u>Escribe en la página D6</u> Estimado lector... <u>si usted estimado lector quiere</u> saber una opinión... ¿saber una opinión? Tener sería... saber llama... <u>saber una opinión más,</u> coma. Ya está, a mi parecer. Eso. <u>Ya está, a mi parecer.</u>	6,7	Hace una prueba de propiedad para “saber una opinión” y escribe.
280.	Y aquí hay que ponerse “pop”, hay que ser care’ raja.	11	Describe la actitud que él considera necesaria para enfrentar el resto

			del texto.
281.	Ya está, a mi parecer... <u>o perdido</u> ... Si el mundo es muy frío, por eso que tení que aquí pescar. ya está, a mi parecer, o perdido... <u>o quizás</u> todavía no se cuenta... <u>todavía no se da cuenta</u> (6) <u>de que</u> al buscar... <u>al buscar</u> , no. Canta. Al buscar esa edad... al buscar <u>en otros lo que debiesen</u> .	7	Escribe
282.	Canta: En que todo vas a ver, pequeñas cosas, resultan bellas, los 15 años no volverán, pa, pa, pa.	14	Canta.
283.	<u>en otros lo que debiesen buscar</u> ... <u>en sí está</u> de alguna forma. Como le gusta decir a los eufemistas: <u>de alguna forma</u> , coma.	8,7	Relee y escribe.
284.	Esta redundancia es buena. <u>En cierto grado</u> , es que es como una redundancia, pero no lo es. La forma y el grado es distinta. <u>en cierto grado hipotecando</u> , pero es que hay que ablandar la frase	11, 7	Analiza la redundancia y el tono del texto y escribe.
285.	<u>hipotecando</u> la idea es que lo lean poh' y lleguen al final <u>hipotecando su propia libertad</u> . <u>libertad libertad</u> con minúscula, si es <u>su propia</u> , sí poh, porque esa es la libertad penca, este país habla por la libertad penca, no así una libertad plena, <u>Esta mentada facultad humana</u>	7, 11	Escribe y comenta aspectos retóricos.
286.	uyyy, me duele la guata, me acordé de la prueba de aptitud, la prueba de aptitud, a ver, año 99... el año pasado... hace un año... hace dos años... hace dos años que di la prueba de aptitud académica por tercera vez, la tercera es la vencida,	5	Recupera información.
287.	<u>Esta mentada facultad humana permite</u>	8,7	Relee y completa
288.	y la, y la movida: primera prueba de aptitud académica: 86, para entrar a estudiar Música; segunda, 91... 92 para entrar a estudiar Psicología, la cagué ese año, me daba, me alcanzaba pa' las dos carreras y me fui a meter a la Católica compadre, media rana, porque di el examen allá, ese examen especial que había que dar y no lo di en la Valparaíso y cagué poh, no quedé, mm, me gusta esta carrera a mí, me gusta tratar con la gente	5	Recupera información.
289.	<u>Esta mentada facultad humana permite que yo me exprese</u> exprese, coma	8,7	Relee y completa
290.	<u>que</u> el festival de los "que", es como el leitmotiv de la obra, esta composición en "que" es como una nota como...	11	Hace una apreciación sobre el estilo.
291.	<u>que yo me exprese que alguien lo pueda publicar esto</u> . <u>que usted</u> , sí <u>usted</u> me gusta más, <u>lo lea lo lea</u> .	8,7	Relee y completa
292.	"Los lo", "Los lo" es un grupo de amigos, tenían un grupo y no sabían cómo llamarse, le pusieron Los los los qué... "Los lo"... eran bien charcha "Los lo", pero eran creativos	5	Recupera información.
293.	<u>que usted lo lea o que no lo haga</u> . <u>no lo no lo haga</u> .	8,7	Relee y completa
294.	que usted lo-lo o usted no-lo. Y así como una, ya seguimos, pero más "y" porque muchos "aquí".	11	Hace una apreciación sobre el estilo.
295.	<u>Así empezamos determinando</u> empezamos determinando Pronuncia frase ininteligible que no podemos controlar,	7	Escribe.
296.	<u>Así empezamos determinando a la libertad</u>	8,7	Relee y completa
297.	Canta para la libertad sangro y lucho perdido para la libertad	14	Canta.
298.	<u>como una facultad</u> , (13) <u>mas tiene su otra</u> (8) <u>su otra cara</u> ,	7	Escribe.
299.	el lado oscuro de la luna, cómo era, cómo era eso, ahh, sí me acuerdo Tararea una melodía (8) sí me acuerdo Tararea una melodía (9)	14	Canta.
300.	<u>mas tiene su otra cara</u>	8	Releer.
301.	Tararea una melodía (6)	14	Canta.

302.	me estoy distraendo bastante en esta última parte, me bajó la concentración ¹⁹ ,	14	Habla de su atención. <i>Se da cuenta que la atención dispensada a la tarea bajó hacia el final, cuando pasaba en limpio, ya que las exigencias eran menores.</i>
		Ex	<i>Sabe que en las condiciones planteadas la tarea aumentaban la eficiencia al escribir y que en otras condiciones el rendimiento hubiese sido menor.</i>
303.	y es... a ver... confío en que está bien,	11	Hace una evaluación del texto.
304.	<u>mas tiene su otra cara es una exigencia es una exigencia, ya que implica</u>	8,7	Relee y completa
305.	eso apurarse un poquito más, hay que aperrarse aquí para llegar,	14	Habla de los tiempos para escribir.
306.	<u>ya que implica un hacer legítimo, un hacer legítimo, no el hacer "homo faber" no el hacer del animal en el rebaño sino el auténtico, ayyy, el auténtico, el auténtico Limarí, el auténtico pisco del valle del Elqui, el auténtico, coma el que surge y se nutre surge y se nutre surge de ahí y además se nutre de la propia personalidad. (5)</u>	7	Escribe.
307.	<u>que es al fin, en último término ahhh, ahí tenemos, tenemos "en principio" y "en último término" que es en último término, (5) me gustan esas composiciones clásicas²⁰, ahh, en eso está,</u>	7, 11	Escribe, introduce un marcador textual y reflexiona sobre la forma del texto. <i>Sabe que las composiciones clásicas favorecen la comprensión del lector</i>
308.	<u>que en último término, que en último término en último término es el singular es el singular aporte (7) que podemos hacer eso vamos a poner, lo simplificamos que podemos hacer a la comunidad humana ahí queda bien ah.</u>	7	Escribe.
309.	Sí, siempre hay que seguir dándole vueltas a las palabras hasta el final. Ésa es la clave, es como cuando toco la batería: hasta el final podí saber si le pegai o no le pegai, si lo esperai, si lo aguantai, y comúnmente si tení buen sentido para llevarlo, como con música, te queda bien.	11	Habla de su conocimiento retórico respecto a las palabras. <i>Expresa la idea de que es fundamental seguir siempre desarrollando las ideas hasta que el texto esté terminado.</i>
310.	<u>que en último término es el singular aporte que podemos hacer a la comunidad humana ¿dónde estaba? estamos terminando,</u>	8	Relee para ubicarse en el texto.
311.	ya. <u>Tenemos ahora (6) tenemos ahora determinado... determinado el juego</u>	7	Escribe
312.	Canta los doce juegos	14	Canta

313.	<u>el juego de... ¿Qué pasa? Siempre eché a perder el juego de contraposiciones.</u>	7	Escribe
314.	eso, prueba de, de que, a ver, Usa una hoja en blanco para tapar la hoja en que escribe ²¹ prueba de, de que si seguimos escribiendo nos queda todas, todas las ideas,	14, 10 Ex	Se trata de concentrar y habla de sus ideas. <i>Se percata de que está distraído porque le cuesta ubicarse en el texto</i>
315.	<u>tenemos ahora determinado el juego de contraposiciones, altamente conflictivo, (5)</u>	8,7	Relee y completa
316.	con... muy, muy pa' la izquierda pa' escribir ah,	10	Se refiere a un tipo de ideas políticas.
317.	<u>altamente conflictivo (9) tenemos ahora determinado el juego de contraposiciones, altamente conflictivo</u>	8	Relee para ubicarse en el texto.
318.	<u>ese problema mayúsculo... mayúsculo... que es la libertad (9) que es la libertad</u>	7	Escribe.
319.	ya y seguidito, si claro, pa' no cansarnos, pa' no cansarnos, corre "piano, piano"	14	Habla de su cansancio
320.	<u>y si recorremos a ver, si suena, a ver, si recorremos estas líneas si recorremos estas líneas más menos, más o menos más menos no más precipitadas y logran logran provocar nuestra adhesión, rechazo coma o indiferencia, indiferencia</u>	11, 7	Verifica la sonoridad del texto y escribe.
321.	todo el mundo llega a la Universidad a la hora de las 12. A las 10 estaba calladita.	14	Se distrae.
322.	<u>entonces, más que ser una simple lo vamos a sacar, una humilde, porque no es ni simple esta, esta expresión, no está muy simplita</u>	11, 7	Escribe y habla de las expresiones simples.
323.	<u>si recorremos estas líneas más menos precipitadas y logran provocar nuestra adhesión, rechazo o indiferencia, entonces, más que ser una</u>	11	Relee para revisar.
324.	<u>humilde opinión será... será... será... será... será... será, al menos individualmente al menos individualmente</u>	7	Escribe.
325.	oh, me duele la espalda	14	Se distrae.
326.	<u>individualmente un aporte a su propia propia libertad,</u>	7	Escribe.
327.	aquí le vamos a poner un poco de familiaridad, entre paréntesis (<u>sí, a la tuya</u>), coma <u>la que te es fundamental</u> , y a eso vamos a terminar. Ahora sí que podemos tratarlo de tú <u>la que te es fundamental</u> .	11, 7	Introduce una frase familiar.
328.	<u>pues de la mía y eso sí es importante, después de todo cada cual sigue en la suya, mira, terminé justo donde empecé, pues de la mía pues de la mía me encargo yo. (19)</u>	11, 7	Habla del estilo.
329.	Terminé.	9	Termina.

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: ¿Tú recuerdas cómo fue el inicio de la tarea? ¿Qué pensaste al principio?

S: ¿Si recuerdo qué? ¿A qué te refieres?

E: ¿Qué estabas pensando en ese momento?

S: Ah, cuando tú dijiste, leíste el título... o sea, donde leíste las instrucciones, dijiste... o sea, me quedó claro que había que... tenía que referirme a la libertad. Y de nuevo -de nuevo en relación con el texto que hicimos allá en la Escuela de Derecho- y de nuevo había que hacerlo pensando en que eso lo íbamos a publicar... se iba a publicar. Entonces me volviste a poner en la situación de algo que tenía que decirle a otra gente y, en este caso, era uno de mis temas favoritos, entonces, en ese sentido, se me... tuve la sensación de que se acababa el texto, era como volver a mí mismo, volver a mi casa y volver a darle vueltas a las cosas que siempre le he dado vuelta, entonces, en ese sentido empecé... creo que empecé a explicarlo, escribí, empecé a escribir y después tuviste que decirme que te, que te dijera por lo menos... si estaba pensando lo que estaba escribiendo, que por lo menos lo dijera en voz alta, porque en realidad me metí al tiro a pensar en el tema... no, mira podría haber, haber dado vuelta en torno a qué irán a hacer con esto, que lata, chuta no pensé que me iban a hacer más escribir, pero no alcanzaba ni a pasarme esas ideas, por lo menos, porque empezaron a aparecer después, estaba muy entusiasmado con la idea de poder referirme al tema.

E: ¿Te molestó que te filmáramos?

S: Eh, no. Básicamente porque, ¿cómo te puedo decir? Bueno, yo soy baterista y comúnmente lo que más me agrada es tocar batería, siempre lo que más me agrada tiene que ver con que me estén mirando, es decir... he ido a la tele, me han entrevistado, así que... entretenido, no me afecta mucho. Quizás y... el hecho... quizás la única diferencia que si me dio... me daba vuelta era el hecho de que, a diferencia de la televisión o cuando uno toca, que eso, es instantáneo, en cambio los que vean el video lo van a ver después y pueden ver después, entonces... y se puede ver y parar y volver a ver y parar, así que es como, en ese sentido esto tiene como una trascendencia mayor, no es tan individual, podría ser hasta más colectivo, sí, una perspectiva más.

² E: En el principio lo primero que haces es poner una hoja blanca horizontal y empiezas a hacer una especie de dibujo, de diagrama.

S: Es un esquema.

E: Un esquema ¿Qué significa eso?

S: Que... pensaba... si íbamos a hablar... como el tema era un... una idea, digamos, filosófica para mí y entonces tengo siempre la tendencia de que si se va exponer sobre un tema y hay que visualizarlo como una unidad, a la cual vamos... esquemáticamente, en otras palabras, eh, lo trato, trato el tema como cuando compongo música, lo miro lo pienso, pienso pa' dónde va, ahí surgió inmediatamente el escribirlo, surgió inmediatamente las posibilidades de enfrentar la referencia a la libertad. Entonces una fue tratarlo como "tema".

E: En el esquema, la flecha a la derecha.

S: Claro. Y después puse "problema", a mí se me ocurrió, claro, la otra forma es verlo como "problema" y no me quedé pensando en otras posibilidades porque me gustó esa dicotomía, en cuanto a que he estado mucho tiempo, siempre me gustaba, eh, jugar cuando... o jugar o decir leteras cuando hablaba Eduardo Frei Ruiz-Tagle, cuando se empezaba a hablar de los temas, entonces era un tema, es un tema que siempre tengo presente, o sea, tema problema, ahí está. Y por eso no hice más, quizás si no hubiese encontrado la... el camino pa' dónde seguir, o por dónde empezar a escribir o llevar mi reflexión, hubiese ido dividiendo, hecho más... divisiones más esquemáticas, que es lo que hago comúnmente cuando voy a escribir algo.

E: Entonces, comúnmente haces esquemas antes de escribir.

S: Sí, por... básico, solamente básico, que son... es como una cuestión, una referencia gráfica, me permite hacer más fácil... que... diferenciar, eh, las posiciones, por ejemplo, al decir, libertad como tema, meto todo un, un espectro de la realidad en ese casillero, digamos y el otro aspecto lo dejo, en este caso, en el, en el punto "problema" o en la idea del "problema".

E: ¿A veces son más detallados que el que hiciste ahora?

S: Claro, por una cuestión simple, porque, por ejemplo, si yo hubiese tenido que... si me hubiesen preguntado en... yo soy muy amigo de un profesor que me hizo clases de introducción a la filosofía, es filósofo y si yo... me hubiese dicho "escriba señor Priscott, por favor, para mostrarle a los chiquillos de la Escuela de Filosofía lo que piensa un estudiante de Derecho sobre la libertad", que me ha hecho algunas cosas así, hubiese tenido que entrar a dividir más, porque... que... sabría que él me iba a pedir "¿cómo desarrolló esta visión del tema?", entonces tendría que haber subdividido temas, cosa de que después, una vez empezando a escribir, pudiera poder guiarme, cachai. Pero como esto era una cuestión en que yo iba a ser publicado en un diario, imagínate, pienso yo en el diario... el nivel de crítica, de análisis crítico digamos, de los que están, de los que están publicados, es mucho menor del que puedan tener el mundo de la academia, como decimos. O sea, en ese sentido, no era necesario entrar en mayores especificaciones.

³ E: En un momento más adelante tú te preguntas "¿para quién voy a escribir?". Dices voy a escribir para los alumnos de Psicología, voy a escribir por aquí, para el diario, para qué tipo de diario, etc. Divagas respecto al público. ¿Por qué pasa eso?

S: Ya, ahora entendí lo que... ahora me acuerdo. Claro, básicamente es la disciplina de... de que tú teni que referirte a... o sea, si te vas a referir a algo, tienes que saber también a quién te vas a... cuál va a ser tu público en el fondo, si corresponda algo más sencillo, quién va a ser tú público y eso es lo que teni que preguntar en esos términos, entonces yo me pregunté, ¿debo...? lo que quería decir en esa pregunta en el fondo era si yo escribía algo pensando en que mi tesis, la tesis que iba a exponer sobre la libertad, iba a ser sometida a análisis crítico por parte de estudiantes de Psicología, para lo cual tenía que entonces quizás haber puesto de manifiesto una mejor expresión oral, una mayor profundidad de ciertos tópicos, por ejemplo, podría haberme metido en el problema de la Psicología y la Libertad, podría perfectamente haber dicho, eh, por ejemplo una cuestión que me da mucha vuelta, yo soy como un poco aficionado al tema de la Psicología, libertad y Conductismo o libertad y Psicoanálisis, podría haberle puesto. Con lo poco que sé podría haber tratado de, de planteado por lo menos mis dudas, cachai, con respecto a eso. Pero no, aquí claramente decía PENSANDO... EN UN DIARIO entonces de ahí pensé, bueno qué tipo de diario, diario como The Clinic, El Siglo, claro, porque si tú me hubieses dicho, piensa en el The Clinic hubiese quizás llevado la libertad al recurso de protección, Pinochet, no sé, hubiese... pero pensando... pensé en un diario típico, o sea, promedio, o sea todo propiedad de COPASA, si no me equivoco o COPESA, ya, todo... un diario donde la opinión tiene que ser gentil, igual sabía que iba a quedar atrevida, porque pienso un poquito más, trato de no ser tan... eh, complaciente, como los escriben en los... pero...

E: ¿Por qué piensas en los lectores?

S: ¿Por qué pienso en los lectores? Porque, el sentido de lo que hacemos está dado, creo yo, por para quién lo hacemos, en otras palabras si yo voy a... si estoy solo en mi pieza y quiero escuchar música busco entre mis compactas las que más me identifican y los disfruto al volumen que me interesa, pero si está mi hija, está mi señora preparando el almuerzo, mi papá y mi mamá están conversando, pongo algo más... que no les moleste a ellos, entonces ya no voy a poner a King Crimson, por ejemplo, quizás voy a poner un... me voy a dar el trabajo de buscar

uno de tangos por ahí que me guste: Piazzola. Y entonces Piazzola queda bien con la vieja y a mi hija le puedo enseñar un poco, no sé poh', la armonía de Piazzola; le puedo explicar un poco cómo trabaja con los vientos. Entonces tiene como una función social, ah, y eso me permite que no me aísle y yo puedo compartir con ellos. En otras palabras, al adscribir esto, pensando en un diario promedio, para el público promedio, eh, cumplía un sentido lógico escribirlo en estos términos y si lo escribí... pensando en eso, igual escribía sobre el conductismo o sobre, no sé, sobre el Tercer Reich o Siberia. Quizás la cuestión se iba pa' otro lado y no... no le iba a entregar a la gente, a mí no me gusta encontrar en el diario algo que no tiene sentido. A mí me da lata comprar un diario y que me hablen sobre la vida privada de las hermanas Campos poh' hueón. Es una pérdida social.

⁴ E: Ahí tú empiezas finalmente a escribir ¿por qué decides empezar en ese momento? Incluso guardas silencio.

S: Todavía no empiezo a hablar en voz alta. Todavía no me dices que hable.

E: Sí.

S: Ya, ahora me acuerdo. Fácil, porque ahora y... no estoy pensando, o sea, no estoy... tengo que dejar afuera cualquier disquisición. Tengo toda mi mente concentrada, concentrarla en lo que estoy escribiendo, cosa de escucharme en la mente, lo que uso... esa analogía... yo me imagino que estoy hablando, dentro, escucho mi voz... escucho la declinación de la voz, eh, y eso me permite ir a... y a la vez, estoy escuchándome, entonces, en ese sentido, eh, trato de interpretar lo que digo y trato de sentirlo y... entonces voy haciendo un juicio de lo que voy escribiendo, eh, por ejemplo, si yo voy pensando en **Habla con tono solemne** que estás palabras estoy comunicándoselas a todos ustedes queridos hermanos y lo pienso con ese tono, eso me va a ayudar que me vengan muchas más ideas afines con esa situación, yo no pienso en neutro, yo pienso como si estuviera conversando y como si estuviera entonando eso, y a la vez voy pensando en qué reacción va propiciando y ahí es donde me voy diciendo "oh, ese tono... no pasa ná con esa frase". Ah, sí, en realidad esa frase suena demasiado dura. También que soy... es como una estrategia que me... me permite hacer del lenguaje un medio de comunicación más diáfano, más transparente, más eficiente.

E: ¿Por qué crees que el uso de la entonación te ayuda?

S: Porque creo que la entonación, ahí hay una teoría más o menos grande, pero... la entonación es el manejo de la vibración de la voz, entonces, las palabras, cuando el que las lea... siempre, aunque no las pronuncie, dentro de su cabeza las va a reproducir y en ese sentido esas vibraciones que están contenidas en las palabras, van a llegar a él y en ese sentido, si tú lees un texto... lo que pasa, por ejemplo, en los panfletos que se tiran en las protestas, tú los leí... después al otro día pasai sin saber que había una cuestión en el Congreso. Me ha pasado montones de veces, y recojo el papel, leo "Por el hermano que fue asesinado y..." esas palabras tienen una tensión, y me las transmiten, yo las leo y que... en realidad tienen lenguaje, o sea, ese es como el gran talento de, por ejemplo, de Marx, que su lenguaje es caliente, o sea tú lo leí y te empezai a calentar, te embalai con la cuestión. Nietszche tiene lo mismo, entonces... o Freud, también es... no tan caliente, pero es como intrigante, de... por el hecho de que te va produciendo sensaciones, entonces elige las palabras bien, sabe que esas palabras producen ciertas cosas, entonces en ese sentido pa' mí es importante manejar, tratar de manejar eso, porque sé que eso producen efectos, por ejemplo, musicalmente las vibraciones tienen efectos, ya, biológicos claros. Si tú quieres producirle la atención máxima a la gente y tú partís con un sonido profundo, fuerte y bajo, grave y eso va produciendo una reflexión en el estómago, los sonidos graves inmediatamente te afectan el estómago, producen efectos respiratorios y la gente como que reduce la respiración y eso le produce más atención. Entonces tú partí un tema así ¡Pum! **Hace un sonido grave** y los huevones se van a ir ¡ahh!, quedan atentos. Pink Floyd vive de eso, entonces es un poco... o sea, yo aprovecho esas cosas, o trato.

E: Me parece que no sólo con el destinatario del texto, sino también contigo mismo.

S: La uso para estimular, como te traté de decir en algún momento, porque mis ideas siempre están relacionadas con emoción, entonces... o creo que se relacionan con emoción, la mayoría, entonces la comunicación no es solamente comunicar ideas, sino también comunicarlas con cierto sabor, con cierta emoción, porque finalmente, hasta la misma ciencia es emocionante, uno puede ver un escrito, no sé poh', de Einstein y está escrito en puras fórmulas, pero hueón, están todas escritas con emoción, es como típico recor... ver esas fotos sobre la pieza donde vivía Beethoven, estaban rayadas las composiciones en la muralla, estaban los signos hechos así medios al lote, porque el hueón lo hizo así con una profunda emotividad, de hecho por eso que Beethoven y Einstein trascienden. Yo creo que entre más frialdad, menos compromiso y menos lo que tú podí aportar, podí llegar a ser, no sé poh', como un escriba, tenis que tentar al día, como esos que salen en las películas de los... en los juicios norteamericanos que están escribiendo, cero emoción poh' hueón, y eso al final tiene re'poco peso para el Derecho. También eso que está escrito ahí, es poca la trascendencia, la trascendencia está en el abogado que vende la pomá, en el jurado que se emociona, en el culpable que llora, en el juez que se compromete o no se compromete. Bueno, ahora en Chile puede empezar a pasar, lo que pasa es que en Chile creemos que eso va a ser común y resulta que esa es la última instancia, en la última instancia vamos a llegar a un juicio oral, por lo tanto va a ser bien poco los juicios orales que van a haber.

⁵ E: En un momento tú dices "voy a usar el condicional", por ejemplo "se trataría".

S. Ahora, en lo de usar el condicional es una cuestión que aprendí el año pasado. Tuve clases con Agustín Squella, de Introducción al Derecho y con el tiempo fui descubriendo que el Agustín Squella era el... el tipo más capo de la Escuela de Derecho, empéccemos por ahí. El mismo, el mismo profesor de Introducción a la Filosofía, que es doctorado de Filosofía en Oxford, comentaba de que... que no se creyeran que él era mucho, porque en realidad el que era más groso acá era Squella, porque era el único que estaba incorporado en una Enciclopedia Británica de Filosofía Latinoamericana, el único chileno era Squella, entonces, después de ese comentario, que fue como a mediados de clas... de año, yo empecé a percibir cómo hablaba Squella, traté de estudiar cómo hablaba Squella. Me recuerdo que él siempre echaba... se detenía cuando iba a ser tajante, empezaba a usar el condicional y yo, y yo en un principio había dicho ¿y este viejo por qué duda tanto?, si el hueón tiene que estar claro, por ejemplo, que... Squella empieza a decir "Bueno, ustedes estarán acá y en este curso obviamente tenemos que tratar de definir qué es lo que es el Derecho, yo voy a ayudarlos a definir qué sería el Derecho". ¡Cómo qué sería el Derecho! Por lo menos vos tení que saber qué es lo que es el Derecho, entonces descubrí que era una estrategia poh', una estrategia de este hueón que como... después leyendo sus, algunas de sus publicaciones... él es un liberal y liberal en el sentido filosófico, no económico y, en ese sentido, qué más liberal que decir las cosas con mucha coherencia, pero en un tono condicional que permita que el que escuche... sabrá descubrir si es cierto o no, si es obvio o no... porque en realidad esa es la única forma en que él podía escribir y expresarse en un Chile, dentro del mundo del Derecho, sobre todo, en un Chile gobernado por Augusto Pinochet, o sea, esa era la diferencia, esa era... marcar la diferencia entre el ejército y el fascismo en general que está expresado en muchos otros ámbitos, tan dueño de la verdad, tan con cosas precisas y absolutas y el mundo de la libertad de pensamiento, dónde apenas llegamos a que, no sé poh', a hipótesis de trabajo, no, no andamos con verdades absolutas. De eso me acordé y creo que era una cuestión que tenía... yo sentí el deber de, de asumirla porque por mucho tiempo fui más tajante pa' decir las cosas y me apoyó... y me ha servido mucho, me ha servido mucho y es que creo que una forma de hacer democracia es, es esparcirlo por donde uno ande... esa cuestión. Tratar de descubrir qué es lo que puede ser realmente un aporte, quizás en esos puntos ser

taigente, pero en lo demás siempre guarda ese ese grado de tolerancia como diría Agustín. Yo creo que después hay otra referencia que hago al Agustín mientras escribimos. Es decir, un, un hueón que es muy muy inspirador.

⁶ E: En un momento tú dices "voy a revisar el texto, porque si no el Editor del diario no me va a publicar".

S: Bueno, yo lo tomo como, como una simulación esto, entonces... en la cual ustedes necesitaban que yo simulara que estaba escribiendo algo que iba a ser publicado, por lo tanto, ese referente no lo tengo que poner en cuen... de vista, porque si no me pongo a escribir, no sé poh', y me pongo a escribir, no sé poh', término escribiendo una canción, ah, o una carta, no sé poh', una carta de amor, me puedo ir pa' otro lado, entonces es importante es... tener eso en cuenta, porque yo sé que escribo, eh, muy apegado a mis reflexiones personales que no necesariamente van a ser así de fácil, o sea, que van a ser concordantes con lo que piense el supuesto público del diario, por lo tanto, no tenía que en cuen... de vista eso.

⁷ E: En este momento tú sacas otra hoja ¿qué pasó?

S: Por ahí lo digo: que prefiero escribirlo por un solo lado para que sea más fácil para ti leerlo.

E: ¿Para que sea más fácil para mí?

S: Claro, cuando Uds. tomaran las cosas que yo escribiera, les fuera más fácil leerla una por plana no más, una plana por hoja digamos. Hay algunos profesores que dicen que les gusta que les escribais así poh'. Está bien, igual una lata dar vuelta la hoja.

E: Pero, en este momento que sacas otra hoja ¿qué pasa?

S: Mira, puede ser... hay dos momentos en que saco otra hoja, saco en el momento en que se me acaba la primera hoja que estoy escribiendo, saco la otra pa' continuar y el otro momento es cuando yo terminé de hacer esto **Se refiere a terminar de escribir las páginas B1 y B2** y empiezo... me decido a pasarlo en limpio.

E: ¿Eso es más adelante?

S: Sí.

E: Cuéntame de la primera vez ¿es porque se te acabó el espacio?

S: Si eso es todo... justo hasta el último espacio. Hasta aquí no estaba pensando en la otra hoja, otra hoja. Estaba metido en la tarea. Porque todavía no me convenía como estaba quedando.

⁸ E: En los siguientes minutos tú lees lo que has escrito y rayas el papel ¿qué estás haciendo en ese momento?

S: No estoy seguro, si estoy haciendo lo que... no escuché, porque le hice varios asteriscos en los cuales fui... me detuve y y después de las primeras revisiones puse... voy... dije voy a hacer un asterisco, acá porque me faltó completar la idea.

E: A ver ¿cómo es eso? ¿Insertas asteriscos en el texto?

S: Claro. Inserto asteriscos.

E: Los asteriscos ¿qué significan?

S: Bueno, es la técnica de los libros, el cual... esta... merece una explicación. Entonces ahí va la explicación, aquí había que completar la frase ¿entiendes? después hice otro, entonces, pa' no perderme le puse número a los asteriscos, es que lo hago siempre cuando escribo cosas.

E: Ya, entonces usas asteriscos para completar frases que no han quedado completas.

S: Y que todavía no quedo... todavía no estoy convencido de cómo las voy a insertar. Es como una referencia, cachai.

E: Las dejas pendiente.

S: Las dejas pendiente. Aquí... aquí hay un problema de redacción, soluciones posibles: ésta que está escrita al lado, por lo menos hay que leerlo de nuevo para realmente...

E: Son anotaciones muy breves.

S: Claro, la primera yo diría que se me vino a la mente como primera corrección, cachai y si te fijai, de tarjar, tarjé como dos cosas no más.

E: Sin embargo, después continúas escribiendo.

S: Tengo que seguir continuando porque lo importante es hilar el discurso y no quedar... no quedar... como es un discurso escrito tengo esa ventaja, puedo dejar imprecisiones mientras deje alguna referencia para volver después y sigo con... con el discurso mental, sigo adelante, puesto que hay que, como te decía recién, trato de que en lo que escribo... tenga una intencionalidad, entonces tiene que tener cierta sonoridad, o sea, las primeras palabras tienen que ser fuertes pa' llamar la atención, después bajamos el tono, eh voy a hacer una ref... una analogía con la música, después entramos en un tono más llevadero, que permita... con frases e ideas más o menos asequibles, cosa que ya el lector entre, se ponga a tono o se... entre en lo mismo y después eh, empiezo a meter ideas más intensas porque, siempre lo recuerdo, en una composición nos enseñaban a nosotros, a componer monerías, la tensión no debe ir al principio ni en medio, tiene que ir después del medio, más o menos es lo que hago yo, y luego... trato siempre de... después de llevar una buena... una exposición del área a la cual vamos a circunscribir el tema, tirar las cosas más subversivas por decirlo así, después de ser de ser establecido. De hecho, la... los asteriscos están en la primera hoja no más, en la primera plana, en la segunda plana ya está todo tan, ya están tan claro que no... no... no lo sometí a mayores correcciones, salvo las que se me ocurrieron cuando escribí el original, que ya las pasé directamente. Pero en ese momento al principio, yo creo que por el mismo hecho de tratar de... de empezar bien, si empezai bien, igual que en la música, si tú partí con un tema y partiste bien, terminai bien, casi seguro. Pero si partiste mal, tení todo el rato cantando el tema, pero quejándote: "No debí haberme acordado que la hueá empezaba así". ¡Puff! Eso es trágico, trágico.

E: ¿Cómo estableces esa tensión en el papel?

S: Tratando de imaginar... a mí me costó un poco, quizás por eso todos esos asteriscos, pero cuando tú me pediste que dijera lo que estaba pensando, porque yo adentro -como te decía- me guío por el... imaginando el discurso que estoy haciendo, o sea, imaginando las inflexiones de la voz, el volumen, o sea, yo podría... yo creo que terminé haciéndolo, terminé leyendo, pero igual no me sentí con la misma naturalidad que el hecho del... sereno... puedo hasta gritar la hueá, imaginármela grita o, o incluso con tonos que la voz mía no los reproduce ¿Cachai? Y en ese sentido, eh... eh... ésa es como mi guía: tratar de... leyéndolo, imaginándolo y yo voy escuchando a ese gallo que está leyendo el discurso y le voy creyendo más o le voy creyendo menos, le voy diciendo... o voy pensando "este hueón nos está llevando **palabra ininteligible**", no este hueón sí, a este hueón... me está tratando con más respeto, hueón" ¿Cachai?. Eso es un poco como la... el... la simulación mental que hago para poder tratar de darle efectividad a lo que escribo.

E: Tú dijiste que en la primera parte las cosas estaban menos claras que la segunda ¿por qué se produce esa diferencia?

S: Porque tengo que yo tener bien... tengo que estar convencido de que inicié bien el discurso, que son... también lo, también lo aprendí el año pasado con, con el profesor de filosofía, me decía... si fue una cuestión muy simpática, lo primero que hizo ese profesor fue hacer una prueba voluntaria, una prueba voluntaria y me puso un 2,5. Después, en la primera prueba oficial me puso un 5,2 y en la segunda prueba oficial en que pidió... era una prueba muy parecida a esta, habían varias preguntas y una pregunta decía "Expláyese sobre el tema del Derecho y la Filosofía" y yo me lancé y el compadre le gustó y me puso un 7, el único 7 que me he sacado en esa carrera y... y el hueón me pidió que nos estudiáramos la prueba, la pasara en limpio para discutirla, para analizarla y me enseñó, me dijo "la gracia que tuviste acá fue

que en el principio fuiste capaz de dejarme, de convencerme de que valía la pena seguir leyendo”, entonces me convenció, a su vez, que el principio de un texto tiene que ser, eh, lo más impecable posible, porque el lector inteligente, es el lector que lee el principio no más, si le gusta sigue leyendo y si no le gusta no sigue ná, no espera que le regale... no cree en la suerte, no cree en la suerte que al final el escritor le achuntó y dijo algo interesante, cachai, que es lo que pasa comúnmente eh, en los medios de comunicación... comúnmente pasa al revés, todos te escriben al principio lo que todos dicen y al final llegai... a mí me pasa que yo leo y al principio puso las partes más pencas, las introducciones mil veces hechas, entonces es poco el aporte, tení que avanzar rápido, pero por lo menos yo sigo esa línea, yo, me convencí de esos métodos. Agregaría también que... pa’ terminar la idea que también eso pasa en la vida común y corriente, si tú escuchas a alguien que te está diciendo algo y te empieza a decir mal o pronuncia mal o usa palabras que tú encontrái que son inexactas, ya le perdiste la atención. Va a seguir hablando, pero tú no lo vai a pescar... con...

E: ¿En la conversación?

S: ... en la conversación cotidiana. Por ejemplo, te sentai... al lado en la micro y te dicen una frase más o menos charcha, sin trabajarla, pero si te dicen una cuestión bien estructurada, ¡gual! te dai vuelta y empezai a conversar poh’, entonces eso... eso es lo mismo, o sea, al final, la comunicación escrita, hablada o gestual siempre es la misma, hay que cautivar al otro en algún grado para poder... que el otro te entregue su atención y ahí empieza el juego de que tú le entregai lo que tú querí comunicar y él te entrega su atención y también su interacción, porque también empieza a pensar. Aquí la interacción es postergada, hasta que llega el texto a las manos de la otra persona.

9E: En ese minuto tú dices “se nos arrancó mucho la psiquis” ¿qué significa eso?

S: En general me refería a que siempre trato de que el texto tenga, por llamarlo así, de alguna manera la fuerza de la originalidad, en el sentido que tenga... que más que yo reproducir todas las ideas mil veces repetidas sobre algo, más que, bueno, juntarlas y armarlas, tratar que lo que digo, o lo que comunico, sobre todo en este sentido, porque aquí hay... me meto en el... en una simulación de escribir algo que tiene una trascendencia, en el sentido de ser escrito para el público. Entonces, eh, tiene que tener lo que te decía yo, es decir, valor emocional propio, entonces debe haber sido en ese momento que la frase podría haber tenido, no me acuerdo cuál frase era, puede haber tenido una referencia que yo noté, después de escribirla, después de leerla varias veces, que era más fácil de que la entendiera yo solamente a que fuera entendida por el público medio, me volví a acordar del público medio, cachai. En ese sentido se me arrancó la psiquis, en el sentido... bueno, fue una frase que... surgida por el, por estar acá, la Escuela de Psicología, en otras palabras fue... yo hubiese dicho en mi casa, tratando de escribir esto hubiese dicho, “no poh’, eso es demasiado privado o autorreferente” quizás, quizás lo hubiese dicho.

E: ¿Muy hermético?

S: Claro, muy, muy hermético, sí, en el sentido propio mío, una referencia demasiado... tiene que haber sido una referencia muy cerrada a mí, en tomo a las ideas mías.

E: Pero eso ¿lo recuerdas con seguridad o es una hipótesis?

S: Es que no sé, no sé cuál es, no sé cuál es.

E: Da lo mismo la idea, pero tú crees que se refiere a eso con seguridad.

S: Estoy seguro de eso, estoy seguro que es eso porque siempre juego con eso, lo hago también cuando toco, cuando toco, cuando toco tamb... como la batería te permite hacer cosas que no afectan el transcurso de la armonía y de la melodía, sino que solamente agregan ritmo, tení una libertad y... que te permite, por ejemplo, o hacer una pasá de tambores o hacer un redoble en la caja o marcar unos platillos o marcar con el bombo o no hacer nada y esa libertad yo la, la manejo, a partir de mi emoción, de la emoción que tengo en ese momento y a veces me emocio demasiado, por ejemplo, típico que a veces, se me pueden pasar un poco los tragos y andan unas amigas más o menos entusiasmadas y me empiezan a hacer unas... así, empiezan así, no sé poh’, algunos gestos de que le ponga más color y bueno, mis colegas siempre me empiezan a mirar así como, “ya poh’, córtala”, estai tapado los solo de guitarra, entonces he aprendido a, a reconocer cuando mi discurso se pone demasiado autorreferente, entonces, ya, me salgo, me pongo más dentro de la línea, cachai.

E: Igual que con la batería.

S: Claro, sí, es que la batería es una forma de comunicación que yo tengo, la única forma de comunicación que yo he tenido permanentemente con el público, cachai, porque no he tenido la oportunidad de escribir permanentemente, siempre he tenido esas ganas, por por... hasta el momento lo que he podido hacer es comunicarme tocando, cachai, y es una comunicación que disfruto. Yo siempre que toco algo, un solo de batería por ejemplo, nunca menor de diez minutos y siempre me quedo juntando con los curados, partituras, traficantes y toda la onda y buena onda poh’. Comúnmente, me toca tocar, por ejemplo, este fin de semana toco en “El Playa” ahí me voy a encontrar con el submundo porteño, entretenido, poh’, me gusta, lo disfruto.

E: En una parte más adelante tú dices “tendríamos que hacer una explicación” ¿qué sucedió en ese momento?

S: Creo que lo comento después, más adelante, el hecho de que a raíz de, de estar haciendo... de escribir esta simulación, pero teniendo conciencia de que es sólo eso, una simulación y que después haciendo algo entre universitarios, digamos, eh, me di cuenta, me empecé a dar cuenta de que había empezado hablando al tiro de los universitarios, de los profesionales y claro, que era lo que quería conectar con el tema de la libertad, pero con el problema, pero no había dejado clara la referencia, entonces, en otras palabras, me di cuenta que había... que mi texto tenía dos partes: una idea referida a la responsabilidad social, por llamarlo de alguna manera, del profesional y otra al enfoque del asunto libertad, propiamente tal y dije que llegó el momento de pensar, a enfrentar la dicotomía entre mantener las dos cosas o sacar una y dejar la otra, que en ese caso tendría que haber dejado eh, solamente el discurso de cómo tomar la libertad, como un tema o como un problema. Pero eso no tenía para mí el sentido, un sentido pleno, en términos de que dónde estaba entonces... eso iba a ser un discurso demasiado eh, cómo podría decir, reiterado, un discurso en el que alguien dice “las cosas se podrían pensar así, las cosas se podrían pensar así”, no aporta mucho a nuestro país, aporta más el decir “oiga usted y usted y usted está disfrutando de tal cosa, si, entonces usted responda”, entonces, rescaté la idea y me decidí a dejarla, esta referencia, pero tuve que corre... eh, perfeccionar, perfeccionar y bueno, creo que al final recién, cuando estaba haciendo la versión definitiva encontré la forma perfecta que, como también me comentaba el profesor el año pasado... el ideal es que... no escribir con párrafos grandes, cuidarse de que los párrafos sean pequeños, cuatro cinco hojas, cinco líneas, perdón y finalmente creo que anduve cerca, en el sentido de no cansar al al que lee y que por lo... y que pueda parar después de leerse cuatro líneas y volver sobre esas cuatro líneas y que le quede clara la idea, si tú hací un párrafo largo, no tiene dónde parar y se pierde al parar, entonces le cuesta más revi... volver a la idea a revisar. Así que eso fue lo que estaba ya dando vuelta, estaba tratando de evaluar ya pa’ dónde iba, porque ya estábamos más allá de la mitad, así que ya tenía que estar bastante claro, tenía que estar funcionando la canción, si no había que hacerla de nuevo.

E: ¿Tenía que estar funcionando qué?

S: La canción.

E: ¿Y qué pasa si no funcionaba la canción?

S: Había que hacerla de nuevo y podría ser como te digo, partirla desde esta parte, Señala la mitad de la página B2, del análisis del tema o del problema.

¹⁰ E: En ese minuto tú dices "voy a poner algo personal para que se identifiquen un poco".

S: No recuerdo qué es lo que escribí, pero sí recuerdo a qué me refiero, obviamente, es una cuestión siempre permanente, ehh, cuando uno trata de escribir de escribir. Ehh, lo que estado reiterando varias veces, tratar de que el discurso no, no quede en una cuestión árida, pseudofilosófica, pseudoespeculativa, en fin, una cuestión más... que tenga alguno que ver... que teng... que se sienta más relacionada con una persona.

E: Me interesó eso que dijiste recién, que no te acordabas tanto de qué frase se trata sino más bien del cómo lo habías hecho. ¿Cómo es eso?

S: Claro, es que no recuerdo, ehh, la frase que quise poner, la frase que puse, no sé, no recuerdo el punto del texto en que estaba, en que estoy ahí, pero sí recuerdo, porque me... porque lo estuve pensando todo el rato, eh, que eh, el texto tiene que llevar, ehh... tengo que tratar que lleve una marca, una firma, un estilo, como podríamos llamar, un cierto tono que... lo relacione con alguien, que la cuestión no sea, eh, una simple repetición de frases poh'.

¹¹ E: En ese minuto tú dices "la libertad de uno no la puede buscar en los demás" y agregas "esta idea es buena" y luego hablas algo respecto a la asociación de ideas. ¿Qué significa todo eso?

S: Ehh, asociación de ideas, ehh, es una frase que creo si... no creo... sí, si creo... no... Debiera decir que no sé, pero que no... no estoy tan seguro, no podría fundamentarlo, ehh, yo te voy a decir que creo, está referida con una técnica psicológica, ahh y no sé si... me da la impresión que tiene que ver con que... que... sí, a ver, estoy acordándome, tiene que ver parece con ese famoso test de las manchas que tú tienes que decir "sí, no me parece esto, me recuerda esto, me da esta idea" y que yo, desde mi punto de vista así externo a la Psicología, pienso que es una, es una técnica super ehh, útil para poder conocer a las otras personas, en términos de de permitir, ehh...

E: ¿Y en este caso?

S: En este caso, ehh, yo estaba... me acordé de eso y dije "me gustaría..." porque entiendo que cuando tú escribes algo tienes que ehh, provocar algo, si no escribís algo y no provoca nada no tiene... no vale, no más, es una instrucción no más, las instrucciones se pueden escribir y no tienen ningún sentido, eh, no dejan ningún aporte en ese sentido, entonces cuando yo digo, que el que anda buscando... yo hago una relación con los... con los psicólogos, si no me equivoco hago algún comentario respecto de la psicología, después, porque digo que el que anda buscando algo que debiera buscar en sí mismo está hipotecando su propia libertad, en otras palabras, quiero provocar al lector porque le estoy diciendo: "¡Oiga!".

E: Y cuando dices esta idea es "buena"...

S: Claro, es que me refiero a esa idea, y que después que ya está escrita... pero me refiero a toda la idea, que empieza acá y termina con lo de "hipotecar su propia libertad".

E: ¿Qué relación tiene con la asociación de ideas?

S: Es que asocié la idea de que estamos... quiero con esa frase que la persona asocie... ojalá pudiera asociar otras...

E: ¿Buscas generar asociaciones de ideas en los lectores?

S: Claro, claro porque es la... es como lo que le va a quedar a la otra persona, por ejemplo en el arte tú siempre... ehh... el artista pretende dejar una huella en el que estaba enfrentando su trabajo y cualquier tipo de arte y el filósofo hace lo mismo y cualquier persona que escribe, el que... el pensador, el que piensa en general, plantea una idea, plantea, hace que el otro no sola... no quiere que el otro solamente memorice lo que le está diciendo sino que a la vez, lo quiere provocar a que surjan otras ideas a partir de eso y ahí me acordé de la asociación de ideas como, como te digo pensando en que estamos en la Escuela de Psicología, bueno, me acordé de hartas cosas poh', de... referido a mi idea que la Psicología tiene un potencial inmenso de colaboración a... a la comunidad poh', en el sentido de permitir que la gente se auto-sane, por llamarlo así, pensando en la Psicología, a diferencia de, no sé poh', de la medicina farmacológica, o sea, pa' la... si tus problemas se pueden solucionar con, mediante tu autoconocimiento, no mediante la ingesta de tal o cual sustancia.

¹² E: En este momento tú dices "éste es como un escrito Matta" ¿te referías al pintor?

S: A, Roberto Matta, claro.

E: ¿Lo que tú escribes está hecho como Matta?

S: Yo... me quedó la idea... me acuerdo perfectamente. Yo me estoy dando cuenta de que hay algunas ideas que son como pequeños bichos que están dibujados en un texto y que están dentro de un área que todavía no está perfectamente delimitada, eso me acordó de un cuadro de Matta que... ayer estuve viendo algunos, entonces, por eso, por eso hago ese comentario.

E: ¿Cómo es eso?

S: Yo me doy cuenta y... que mi discurso todavía no tiene una... la coherencia, haciendo otro símil, ehh, no tiene la coherencia de un cuadro de Leonardo da Vinci, todas esas cositas así bien ordenadas, con perspectivas, sino que más bien que un escrito medio expresionista y me acordé de Matta y eso me va a servir, me sirvió para después volver a buscar las unidades, porque Matta como te digo trabaja con... dibuja como bichitos chiquititos perdidos en un mar de bichos... busqué los bichos traté de de estructurarlos y si bien no tiene... yo notaba de que no... el texto no quedó ehh, con la misma estructura con que me, con que aprendí el año pasado que he estado comentando, y igual tenía su... su gracia, cachai y dije yo bien poh', no quedó, por decir, no quedó un Dalí, pero quedó un Matta.

E: ¿Qué son los bichos?

S: O sea, pensando... me acordaba de los bichos de... acá los bichos serían las ideas, por ejemplo un bicho sería "deuda social", cachai, porque pensar en las profesiones como una deuda social es un bicho poh'.

E: ¿El cuadro de Matta sería esta hoja? Señala la página B3 ¿o la hoja...?

S: No, serían las dos poh', Señala las páginas B2 y B3, el total, el total, en otras palabras estoy... creo que también me refiero indirectamente a todas las ideas que me están pasando por la mente mientras estoy escribiendo, porque montones de ideas que fueron seleccionadas rápidamente y se descartaban rápidamente, es decir, para tratar de darle una coherencia al discurso.

E: ¿Tú te dabas cuenta de las ideas que se te venían y que descartabas?

S: No, lo que yo me doy cuenta es de que estoy haciendo un esfuerzo por quedarme con el tema. Quizás por eso, haciendo una referencia, quizás por eso que me ayuda imaginar que estoy hablando de esto y poder cambiar los tonos porque al hablar más fuerte no escucho la otra, lo otro que pudiera pasar, cachai, enfático, enfoco mejor.

E: Y así vas seleccionando las ideas.

S: Claro.

¹³ E: En este momento tú dices "mi mamá decía que se habla con las manos" ¿cómo es eso?

S: Yo digo que mi mamá habla con las manos.

E: ¿Cómo es eso?

S: Mi mamá, cuando me quiere decir algo a mí, eh, siempre está diciendo cosas con las manos, siempre se acentúa, enfatiza sus palabras con las manos y yo siempre juego con eso, o sea, le hago algunas burlas, no sé poh', trato de que lo haga menos, porque creo que...

E: Pero ¿de qué te sirvió al escribir? ¿Por qué lo hiciste?

S: Porque estaba leyéndolo, estaba leyendo el texto y reaccioné, me di cuenta que reaccioné como como gen... como la gran cantidad de gente... yo tengo una crítica, yo siempre digo que esa idea de hablar con las manos que puede ser muy natural está siendo sobreexplotada por los medios de comunicación poh', por la televisión, por ejemplo. Tengo el caso de de Eli de Caso y ella siempre... cuando la veo le digo a mi mamá, mira ahí está y y la Eli de Caso es extraordinaria, una tipa que, no sé poh', todo lo dice con las manos, una maestra de de producirte la atención en vista de las manos y no de lo que está haciendo, entonces, yo hice un gesto así y me acordé de eso, pero bueno.

E: Pero, en general, tú no lo ocupas, al parecer.

S: Emmm, yo creo que no porque bueno, yo cuando, emmm... mira yo creo... lo ocupo estratégicamente, esa es la diferencia. Por ejemplo, yo cuando hablo con mi hija puedo estar hablando, explicándole una cuestión así **Se cruza de manos dejándolas inmóviles** para que ella no se distraiga, porque me gusta que preste atención.

E: ¿Con las manos quietas?

S: Claro, preste atención de mis palabras, del tono de la voz, de... trato de que aprenda a captar el... mi mirada, la la expresión de mi voz, para que... siempre le digo que eso le sirve pa'... pa' saber quién está hablando porque el que le está hablando... si mira pa' otro lado, y tú le miras la mirada al que te está escuchando, o que te está hablando y te dai cuenta si te está engrupiendo o no, de hecho, yo siempre le digo, un mentiroso comúnmente o te mira los ojos obsesivamente, super poco natural, porque te está mintiendo, te... te quiere convencer de que... que te está diciendo la firme que mira de una manera super antinatural, o no te mira, esos son los que empiezan a mirar pa'bajo, claro sí, si yo lo hice, entonces son como ciertas patrones básicos que yo se los enseño porque creo que les sirve. Entonces, yo uso las manos, a ver, cuando, cuando se me va, cuando se le empieza a ir la concentración hago gestos así y ella ¡pum! pesca de nuevo, se vuelve a concentrar, entonces ese es un uso estratégico de las manos, poh', como también lo hacemos mucho más comúnmente lo hacemos con los tonos de las voces, yo lo hago con las palabras, por ejemplo, cuando hablo hablo con mis papás y... y de repente están conversando de política, entonces empiezan a decir, "no lo que pasa es que Uds. no vivieron esos tiempos y entonces Ud. no puede comentar lo que pasó en esos tiempos", entonces... y yo uso, por ejemplo, ciertos garabatos, porque yo sé que mi papá y mi mamá ¡pum! toman... se ubican, este gallo ya tiene una autonomía de vuelo distinta a cuando era chico que se sometía a nuestras ideas, entonces...

E: El usar garabatos te sube de...

S: No, hace que ellos se... se ubiquen de que... ah... porque antiguamente, si yo hubiese usado ese garabato años atrás, me hubiesen dicho "cómo es posible", me hubiesen golpeado la puerta, se hubiese acabado la conversación poh', en cambio yo yo digo simplemente "oh, es que me pasaría de hueón si... de... no puedo hablar de las cosas que no he visto, entonces no podría hablar de los romanos, no podría hablar de los egipcios, no podría hablar de nada", entonces todo por una sensación en la cual ellos ¡pum! ellos se ubican y yo puedo seguir hablando.

E: Y en los escritos ¿también haces uso estratégico de esos recursos?

S: Cuando me estoy concentrando, claro, estaba... creo que si tú veí el video podí encontrar que... eh... fue un momento, puede ser, hubo un momento de ruido, incluso algunos movimientos acá que me empecé a desconcentrar un poco, yo empecé a... hubo un momento en que casi se me... claro tiene que ver con el comentario que hice de... de la obra de Marx, o sea las obras de Marx son un poco caóticas. Yo percibía que estaba... un poco de caos en el texto, entonces me costaba concentrarme. Un uso estratégico fue hacer esto ¿Me entendís? Típico: cuando nosotros estamos estudiando, leer así la hueá. **Mueve la cabeza hacia el pecho.**

¹⁴ E: En este momento cuentas con los dedos, me parece muy similar a cuando uno cuenta las sílabas de una palabra. No sé si estoy en lo correcto.

S: No, estoy buscando la palabra.

E: Ah, estás buscando la palabra y el gesto con la mano te sirve para buscarla.

S: No, no sé si me sirva, en realidad no creo, pero en realidad lo que pasa es que tenía un compañero en el colegio en la enseñanza media que una vez me dijo "¿tú sabís que hago yo para acordarme de algo a la pata de la letra?", "no", "compadre hago así" **Chasquea los dedos** sin sonido ah, es como son... chasquido, a mí no me sirve en el sentido... yo no creo que haga milagros, que al hacer así me vaya a acordar de la palabra, muchas veces hago así y me acuerdo de la palabra que estaba buscando y otras veces no... no lo... no lo hago, pero tiene una relación eh, afectiva, porque ese tipo yo siempre lo encontraba muy especial porque era un tipo que tenía catorce años y era super reprimido, pero era super eficiente, o sea todo lo hace muy bien, y me acuerdo que siempre decía que quería ser abogado y ahora yo soy alumno de él, entonces siempre... y bueno y lo loco es que siempre mantuve ese recuerdo de ese gesto y ahora yo lo veo haciéndome clases haciendo lo mismo, entonces es un gesto que ha vuelto a mi vida así circunstancialmente, y... un gesto como que tiene... al que le tengo cariño, digamos, ah.

¹⁵ E: Hay una parte en que dices "vamos a tratar de traducir justo lo que pienso".

S: Sí, sí me acuerdo de eso, eso tiene que ver con el hecho de que, que cuando... sí, sí me acuerdo perfectamente. Me acordé de... siempre tengo presente cuando escribo, eh, de algunos análisis que hicimos cuando estaba en la enseñanza media acerca del arte... la evolución del arte es un tema que siempre me ha llamado mucho la atención, me ha interesado mucho y referido a los escritores y respecto de que uno de los avances no fue solamente la forma de escribir sino, por ejemplo, también la formas de imprimir las palabras, por ejemplo, autores que empezaron a escribir ciertas palabras con otros tamaños y de eso fue lo que me acordé y entonces hice el comentario de que iba a seguir, para expresar bien lo que pensaba, iba a describir libertad cuando me refería a las libertades, en el sentido que yo le doy, con mayúscula y con letra imprenta, tal cual como está aquí en el texto y que iba a dejar la frase "hipotecando su propia libertad" con la letra cursiva normal, minúscula, eh, dando a entender de que esa libertad era distinta a la que yo estaba, entre comillas, "propugnando".

E: ¿Usando signos gráficos distintos para escribir libertad?

S: Exacto, en otras palabras es una forma de... de cambiarle el tono a la palabra, en las dos veces digo libertad, pero en una digo con un tono grande y en el otro... un tono pomposo, podríamos decir y en el otro en un tono más, menos preciso ¡claro! coloquial.

¹⁶ E: En este instante dices "Esto no lo pensé, venía del inconsciente."

S: Ya, la frase ahí es clara, la frase "Está como en el inconsciente; todo el día pensando en eso". El último examen que tuve fue Derecho Económico, así que estaba ya... y el examen que tengo ahora es Derecho Constitucional y una de las cosas que estaba memorizando ayer, era la protección constitucional de la libertad económica, así que me acordé de la libertad económica y era una frase que me permitía, eh, ser más preciso con respecto a qué era lo que disfrutaban los profesionales y qué habría sido el beneficio obtenido por el costo social de todos los trabajadores que, en otras palabras, con sus impuestos mantienen a las Universidades estatales y todo el sistema estatal de educación, poh'.

¹⁷ E: Un poco más adelante tú terminas y revisas las instrucciones, ¿por qué eso? Y parece que ahí terminaste y te dedicaste a pasar en limpio ¿estoy en lo correcto?

S: Posiblemente lo haya hecho así, sí, no recuerdo pero posiblemente lo haya hecho así, sí, porque creo que... la duda que me asaltó fue, déjame acordarme, creo que la duda que me asaltó fue la de decir **Se refiere a las instrucciones** "todo lo que vayas pensando", y que había estado tratando de meterse en mi discurso, o sea, me daba dando vuelta entre medio de lo que yo trataba de concentrarme para escribir, la idea de que estaba haciendo esto en la escuela de psicología y que lo que iba a realizar y no me había referido a eso y entonces dije yo, me he estado reprimiendo de comunicarles eso y ellos quieren saber **Se refiere a las instrucciones** "todo", ya "todo", lo ocupé entero, donde hay un... sin... sin que tuviera no sé, una preponderancia directa, había tratado de no darle vuelta a la inquietud por saber qué se trataba esto.

E: Eso ¿conscientemente?

S: Conscientemente, sí.

E: Habías reprimido eso.

S: Claro, porque conscientemente reprimí todo. Conscientemente me concentré en el escrito, de hecho después empecé a hacerlo, empecé a hacer referencia con que tenía ganas de ir al baño, alguna referencia hice de que me molestaba el estómago, me empecé a dar hasta hambre, pero no importa, si estaba metido en esto.

¹⁸ E: Dices me estoy "cansando, me voy a poner las pilas" ¿cómo es eso?

S: Me refiero al hecho de que me di cuenta de que tenía, me sentía parecido a como me sentía en los últimos días en que había estado estudiando, ahh, medio pesado de la espalda.

E: ¿Cómo era el cansancio?

S: Era pesadez, una tensión física.

E: Era físico.

S: Claro, una tensión física y una necesidad de aire fresco.

¹⁹ E: Dices "me estoy distrayendo harto, me bajó la concentración" ¿cómo es eso?

S: Bueno, es que me... después que hice ese comentario de... cuando... o sea, me di cuenta de que cada vez era menos el... bueno, es que ya estaba hecho el texto, entonces yo estaba en la parte de corrección, entonces, ya no estaba concentrándome en imaginarme el discurso, que ya se había acabado esa estimulación mental, ahora estaba en una cuestión más formal, en corregir estructura, entonces, ehh, me di cuenta de que me estaba molestando más las ganas de ir al baño, que me estaba molestando más el apetito, que me estaba molestando más el ruido...

E: ¿Manejas tu atención según la etapa en la cual estás escribiendo?

S: No, no creo que sea tan... o sea, creo que lo hago, pero...

E: ¿No conscientemente?

S: No, no diría... no tanto consciente, trato de hacerlo consciente, o sea, de hacerlo, lo hago consciente, pero creo que no lo hago con la misma eficiencia siempre, las circunstancias estaban dadas para que hubiera una alta eficiencia, por eso que... de hecho esto no lo hubiese escrito en este poco tiempo en otras circunstancias, cachai, pero aquí se dio todo.

E: ¿Qué crees que te favoreció?

S: Ehh, de partida nadie me... a diferencia de lo que pasa en mi casa, no tuve que velar por nadie, no tuve que ayudar a mi papá a arreglar ni cambiar nada, ni a mi mamá acompañarla a comprar porque tiene molestias en las piernas, ni a mi hija llevarla al colegio ni pensar si estaba almorzando, si ha hecho las tareas, ni mi señora si tenía algún... si había alguna cuestión que tenía, que había que solucionar.

E: ¿Tú haces cosas para disminuir esos estímulos?

S: Ehh, ¿pa' que no me desconcentren?

E: Sí.

S: Ehh, mira, realmente, no y creo que... siempre pienso que debiera hacerlo, pero trato de no hacerlo, porque una de las cuestiones que asumí cuando entré a estudiar, ya como a los 30 años, en esta última etapa, era que me volvía a convertir en estudiante pero no dejaba de ser una pieza importante en la casa, una pieza útil, digamos, quizás siempre importante, pero ahora tengo muchos quehaceres y no los puedo dejar, poh', sería super desleal.

E: Pero si no fuera por eso ¿tú lo harías?

S: De todas maneras.

E: O sea, tú decides no mejorar tu rendimiento en ciertas ocasiones.

S: No, decido no, no no poner en la tabla, en la tabla de prioridades el rendimiento por sobre la familia, porque podría haber otra situación análoga.

²⁰ E: Tú hablas de "en principio" y "en último término" y agregas "me gustan las composiciones clásicas, me va a quedar redondito" ¿a qué te refieres con eso?

S: Que la música clásica, la música de la época clásica era una música que empieza en un tono y termina en ese mismo tono, entonces, a diferencia de las músicas que se hicieron en los siglos posteriores...

E: Tú buscas eso en los escritos?

S: No, cuando... depende... cuando yo escribo canciones, escribo letras, no me interesa, porque es una cuestión artística.

E: ¿Y en este tipo de escritos?

S: Esta cuestión que se supone que tiene que ser una comunicación social, había que hacerlo clásico, entonces ahí quedaba redondito para que cualquier persona pudiera entenderlo...

E: Redondito significa...

S: Sin aristas, sin ángulos, sin cosas sin nada que te moleste, lo redondito es algo acogedor, me entiendes tú, accesible.

²¹ E: En el final tú pones una hoja blanca encima de la hoja que estás escribiendo para ir traspasando ¿Por qué lo haces?

S: Ya estaba con todos los síntomas del hambre, de todo eso y me comenzó a costar ubicarme donde iba, porque ya estaba incluso haciendo algunos cambios, sobre la marcha. Entonces fue para acordarme...

E: ¿Para centrar mejor tu atención?

S: Sí, porque ya la atención se estaba desarmando por todos lados.

Nombre: Sandra
Número: 93
Tipo de Escritor: Hábil
Ubicación: 10 primeros
Observaciones conductuales: Muy nerviosa al principio. Se siente observada y un poco incómoda.

THINK ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	S: ¿Libertad se refiere a... el amplio sentido de la palabra? E2: Claro, en el sentido que tú quieras darle. E: Tienes libertad para decidirlo.	14	Se le aclaran las instrucciones.
2.	S: (31) ¹ E: Dinos lo que vayas pensando. S: Estoy tratando de ordenar las ideas. Se supone que es algo bueno ¿o no? Por eso tengo que tener las ideas claras.	5, 10 CE	Recupera información de manera desordenada e intenta ordenarla. <i>Sabe que para conseguir un texto de buena calidad es necesario utilizar la estrategia cognitiva de "ordenar las ideas"</i>
3.	Voy a empezar por el título. Ríe. Súper obvio: "Libertad". (22)	2	Localiza el identificador de tópico "libertad" y lo anota como título.
4.	Se puede empezar por temas también ¿cierto? O sea, si quiero tratar el tema de libertad por libertad de expresión, libertad de... ¿sí? (36)	9	Se plantea un objetivo.
5.	Por lo general yo soy mejor para escribir que para hablar. O sea, no sé si seré una buena candidata. (15)	14 CS	Habla de su condición de escritora. <i>Ella sabe que es mejor escribiendo que hablando.</i>
6.	E: Continúa hablando. S: Es que no sé qué decir. E: Eh... Si lo que estás pensando es lo que estás escribiendo, dinos eso. Si estás pensando otra cosa, dinoslo también. Trata de ir diciendo todo el tiempo lo que vayas pensando, como un flujo de conciencia. S: Es que es complicado. O sea, se supone que tengo que ordenar lo que estoy escribiendo y al mismo tiempo no puedo tratar de coordinar otra cosa. Ríe.	14 Ex	Se le vuelven a aclarar las instrucciones. <i>Declara que pensar en voz alta le interfiere con sus procesos de pensamiento.</i>
7.	Lo que pasa es que la libertad igual es como... es como... como súper amplia. Y no sé en qué aspecto la puedo tomar tampoco. La voy a tomar como libertad de expresión primero. (11)	9	Se plantea un objetivo.
8.	No creo que salga muy bueno este texto en realidad. Estoy como media nerviosa. Ríe otra vez. ²	14	Habla de su nerviosismo

18.	A ver: <u>La libertad se puede malinterpretar va que por la forma de referirse se puede dañar susceptibilidades</u> Error de ortografía; escribió "susceptibilidades" sin "c".	8,7	Relee y escribe.
19.	A lo mejor no me van a escuchar mucho porque yo tengo el tono de voz bajo.	14	Piensa en el cassette de audio.
20.	A ver: <u>Libertad es una palabra que puede ser tomada en muchos aspectos. Se puede tomar como libertad de expresión referida a las ideas que uno quiere decirle al resto de la gente, es la forma de expresar lo que uno está pensando, sintiendo sin que pueda lastimar al resto, esto quiere decir que las ideas que uno exprese tienen que</u> En este punto completó la lectura; el texto original decía "deben", pero ella leyó "tiene que". <u>considerarse como individuales, la libertad se puede malinterpretar va que por la forma de referirse, se pueden dañar susceptibilidades.</u>	11	Relee para revisar.
21.	Ahmm... Ehmm... Esto lo considero... deben considerar est... (18) Ahmm... <u>Esto se adecúa al trabajo de lo que manejan las comunicaciones, puede ser tomado como un doble estándar.</u> (8)	7	Escribe
22.	Se me olvidó poner aquí que era i... o sea, tomaba mucho aspectos, lo que es entero muy simple. (12)	10	Se da cuenta de que olvidó plasmar una idea que consideraba relevante.
23.	<u>Hay otra forma de libertad.</u> (7)	7	Escribe la idea que consideró en el segmento anterior.
24.	Hay otra forma de libertad que es la... ¡Ay! ¿Cómo escribir esta cuestión? ⁶	12	Piensa acerca de la palabra adecuada para describir lo que está pensando.
25.	<u>Hay otra forma de libertad que puede ser... en cuanto a las ideas, es el pensar distinto... distinto al resto de la comunidad o de adscribirse a partidos políticos, religiosos, etc.</u>	8,7	Relee y escribe.
26.	A ver: <u>Hay otra forma de libertad, en cuanto a las ideas, es el pensar distinto al resto de la comunidad o de adscribirse a partidos políticos, religiosos, etc.</u> ⁷ Sin tener que ser considerado fuera de la sociedad. Escribe "soc." como abreviatura de "sociedad".	8,7	Relee ara retomar la idea y a continuación escribe.
27.	¿A ver c...? Y (por ejemplo, lo que pasó después del Golpe del 73'). <u>Hay libertad de movimiento: libertad de caminar, de moverse...</u> ⁸ ¿Qué es lo que trae? (21)	7, 11	Se arrepiente de escribir una palabra o expresión que pueda hacer pensar al lector una tendencia ideológica en el texto.
28.	<u>Hay libertad de caminar, de mover... (15) de moverse dentro de áreas que uno mismo determina.</u> (8) <u>Creo que no hay que confundir libertad con libertinaje. ¿Ahí? Sí. Ya que el límite es muy delgado y es fácil poder transgredirlo... transgredirlo. Esto se debe a que la propia persona pone sus límites.</u> (14) <u>Borra.</u> ⁹	7	Escribe y borra para corregir la caligrafía de la letra "n" en una palabra.
29.	¿A ver? No sé qué más poner acá ¹⁰ .	5	Intenta recuperar contenidos de la memoria, pero fracasa.

30.	<u>Creo que no hay que confundir libertad con libertinaje, ya que el límite es muy delgado y es fácil poder transgredirlo. Esto se debe a que la propia persona pone sus límites y no siempre concuerdan con lo que la sociedad pone como margen. (7)</u>	8,7	Relee para retomar la idea y escribe.
31.	Y... ¿qué más? Libertad de ideas, pensamiento, de movimiento y... mmh.	4	Utiliza palabras ya escritas como claves de memoria.
32.	Ya, voy a poner un ejemplo ¹¹ :	11	Para potenciar la capacidad explicatoria del texto decide poner un ejemplo.
		CS	<i>Declara que la comprensión por parte de otras personas se facilita mediante el uso de ejemplos</i>
		CS	<i>Declara que la comprensión por parte de otras personas se facilita mediante el uso de palabras conocidas</i>
		CS	<i>Declara saber cómo funcionan los procesos cognitivos que ha implicado en la escritura del texto</i>
33.	<u>concuerdan con lo que la sociedad pone como margen. Por ejemplo la libertad de alguien termina cuando... ¿Cómo lo pongo? La libertad de alguien termina cuando transgrede o daña el espacio, la privacidad del otro, y es el caso de los delincuentes. (11)</u>	8,7	Relee y a continuación escribe el ejemplo del que habla en el segmento anterior.
34.	¿Y a quién ponerle límite...? La verdad es que no sé qué más poner.	5	Se hace una pregunta e intenta recuperar contenidos de la memoria, pero fracasa.
35.	A ver: (9) Libertad... libertad. (13) Mmmh... <u>delincuentes.</u>	4	Utiliza la palabra "libertad" como clave de memoria. Luego lee la palabra "delincuentes" para emplearla como clave de memoria.
36.	¿Qué otra forma de libertad hay? Mmh... No sé qué más poner. ¹²	10,5	Se pregunta por variaciones del concepto "libertad" y a continuación intenta recuperar contenidos de la memoria, pero fracasa.
37.	E: ¿Significa eso que terminaste? S: Yo creo... Lectura subvocal. ¹³ Sí. ¹⁴ E: ¿Sí? S: Sí, porque no sé qué más poner.	9,11	Declara haber terminado el texto y relee una porción del mismo para revisarlo.

	E: Ya.		
	S: Es que el tema es súper amplio, entonces es como difícil plasmarlo.		

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: Ya, mira. Aquí, cuando empezaste a escribir... **Observan el video.** Ahí. ¿Qué estabas pensando ahí?

S: ¿Mh?

E: Cuando comienzas a escribir.

S: No entiendo.

E: Es que cuando comienzas a escribir te costó empezar. ¿Qué pasó ahí?

S: Es que no sabía cómo id... cómo ordenar las ideas. Estaba... eh... tratando de ordenar qué tipo de libertad iba a poner.

E: ¿Se te venían muchas ideas a la cabeza? ¿De qué forma se te venían las ideas a la cabeza?

S: Como imágenes. O sea, imágenes venidas como un poco del asunto de los diarios, o sea de la libertad de expresión. Eh... después dije... cuando iba avanzando me acordé de la cuestión del 73, de los presos políticos y todo el cuento de lo... Tampoco quería que sonara así como tan politizado el asunto. Se trataba como de... ir sacando cositas.

E: Esas imágenes ¿eran gráficas? O sea ¿tú viste cuadros, íconos?

S: ¿Tú dices como símbolos, así?

E: M...

S: No. Veía imágenes de diarios.

E: Ah.

S: Eso.

E: ¿Lo del 73 también lo veías como imágenes de diario?

S: Nnno... No necesariamente. Lo que pasa es que igual la vi... Me imaginaba a los militares. Ja-je-je-je. **Rie.** Me imaginaba a los militares y de ahí me acordé que no debía... campo... también.

E: Un poco las ideas que te venían juntas y que estabas recibiendo ¿cómo...?

S: Todo en tercer.

E: ¿Cómo en tercer?

S: Sí. Sabía que tenía que poner eso, pero ordenado... no sabía cómo.

E: Ya.

E2: Perdón. ¿Cómo tratabas de ordenar las ideas?

S: Por tema.

E2: ¿Cómo?

S: Porque decía... pensaba, eh... "La libertad de expresión es todo lo que uno...", no sé poh'. "lo que uno escribe, lo que piensa, lo que dice". ¿Cachai? Después decía "La libertad en cuanto a ideas era todo lo que es religioso, político..." ¿Ves? Era como...

E2: Por tema.

S: Por tema.

E2: ¿Y por qué no querías que sonara tan político?

S: Porque en realidad está tan saturado el tema de la política que no sirve. O sea, quería que no fuera tan... sesgar tanto el tema de la libertad porque con la libertad todo el mundo se va pa' la política. Entonces quería que sonara distinto.

E2: Porque a ti te tiene saturada el tema de la política

S: A mí sí. A mí me tiene saturada el tema de la política. Sobre todo con el asunto del 73.

² E: Ahí tú dices "No creo que salga muy bueno este texto en realidad. Estoy como media nerviosa.". ¿Cómo te diste cuenta de...? ¿Qué te pasaba en ese momento que te diste cuenta de que estabas nerviosa?

S: Me sentí como observada. **Rie.**

E: Te sentías como observada. ¿Y tú sentías que estar nerviosa te estaba influyendo?

S: Emmh... ¿En la escritura del texto?

E: ¿De qué forma?

S: De hecho, mi letra no me salía tan ordenada. Mi letra es como bien redondita. Y ahí no me salía. Me salía como rápida.

E: ¿Alguna otra cosa que te salió distinta a como te sale siempre por sentirte nerviosa, observada?

S: Igual me costó un poco más ordenarme ¿Ah?

E: Te costó más el ordenar... por el hecho de estar nerviosa.

S: Mh.

E: Te interfería. Ya.

³ E: Ahí, si tú te fijas, paraste. Estabas escribiendo, te detienes. ¿A ver? Espera. Lo tengo. **Observan el video.** ¿Cierto?

S: Mh-h. **Asiente.**

E: **Observan el video.** Ahí te detienes.

S: Mh-h. **Asiente.**

E: **Observan el video.** Ahí, después de que te detuviste, pensaste un poco y dijiste "Yo no sé si estoy nerviosa. Como que se me nubló la vista."

S: Mh-h. **Asiente.**

E: "No puedo referirme a la libertad como quisiera". ¿Qué estabas pensando ahí?

S: Es que no sabía cómo plasmarlo. O sea, lo que te decía delante. Tenía como hartas ideas pero ¿cómo hago para redactarlo, que salga coherente, que salga con las palabras adecuadas y no suene así como un vómito de ideas? ¿Cachai?. **Rie.** O sea, como estaba así como nerviosa igual no sabía por qué lado empezar o cómo seguir en orden.

E: ¿Ésa era un preocupación para ti, que saliera coherente?

S: Sí.

E: ¿Qué tan preocupante?

S: Porque lo iba a leer otra gente.

E: ¿Y eso qué?

S: Y si yo no escribía algo que escribiera con sigilo, coherente ¿cómo lo iban a entender?

E: Para que lo pudieran entender era necesario que estuviera coherente.

S: Mh-h. **Asiente.**

⁴ E2: Tú, en un momento, empiezas a escribir y a hablar bajo. Y... lo que... Eso... La duda que me queda es si lo que estabas hablando era lo mismo que estabas escribiendo o estabas hablando otra cosa que no era lo que estabas escribiendo.

S: Las dos cosas. ¿Sabes qué...? Volvi a leer para seguir la idea de... Era como para acordarme de lo que estaba escribiendo y lo otro, estaba tratando de ordenar qué palabra era la más adecuada.

⁵ E: Poquito después de eso tú dijiste “equivocación”. Parece que no se escucha muy bien.

S: Mh.

E: ¿Te referías a lo que estabas escribiendo?

S: Sí. A la palabra, también que no... no era.

E: ¿La palabra que tú estabas borrando era “equivocación”?

S: No. Era otra palabra.

E: Ya.

S: Es que no era como la... como la... la que tenía que ir ahí.

E: ¿Eso es? Esa fue la razón por la que borraste. No era la palabra adecuada y la cambiaste. Fue la primera vez que borraste.

S: No. Esto. ¿Ah? A ver... ¿Esa fue la primera vez que borré?

E: Mh... ¿No te acuerdas qué es lo que cambiaste?

S: ¿Por qué lo cambié o la palabra que cambié?

E: No, no. Por qué lo cambiaste. ¿Te acuerdas?

S: Porque no sonaba bien.

E: Porque no sonaba bien.

S: Mh.

E2: ¿Cómo es eso de que “no sonaba bien”?

S: Lo que pasa es que cuando, por ejemplo... eh... A ver. Porque dice “Esto se adecuía al trabajo de lo que manejan...”. Podría haber sido “estas comunicaciones” o podría haber sido “las comunicaciones”. Y para mí sonaba mejor “las comunicaciones”. **Rie.**

E2: Pero... Pero ¿por qué sonaba mejor?

S: A mí no me sonaba bien.

E2: ¿Qué significa eso?

S: Que no era como... ¿a ver? redacción, redacción. **Rie.** Nada más que eso.

E2: Ya.

⁶ E: Estabas diciendo “Eso se adecuía a lo que...”, te detienes un rato y sigues con “maneja” si es que no me equivoco. **Observan el vídeo.** ¿Te escuchaste? El audio del... del vídeo no es bueno. Mira: tú dices “Hay otra forma de libertad...” Te lo voy a retroceder, pero te lo voy a decir para que te ubiques. “Hay otra forma de libertad...” y después dices “¿cómo escribir esta cuestión?”. **Observan el vídeo.** ¿Qué te pasó ahí?

S: Tiene que ser en esta parte. Estaba pensando en libertad para... para salir del país, para moverse, para caminar... No sabía cómo escribirlo.

E: Pero cuando tú dices “¿Cómo escribir esta cuestión?” ¿a qué te estás refiriendo?

S: A cómo lo escribía poh, o sea, a qué... cómo me refería a eso, a ese tema.

E: ¿A qué palabra usabas, a si ponerla o no ponerla? ¿Qué es lo que estabas pensando?

S: No, sí la iba a poner, pero no sabía cómo... cómo ponerlo, a... qué palabra usar.

⁷ E: **Observan el vídeo.** Ahí te detuviste y releíste lo que estabas escribiendo. ¿Qué es lo que estabas haciendo?

S: Recordando lo que había escrito antes.

E: ¿Por qué?

S: Para retomar la idea y seguir el hilo.

E: Para seguir el hilo.

⁸ E: Aquí tú dices... haces una pausa... Ahí dijiste “libertad de movimiento”. Antes venías diciendo algo con respecto a lo del 73 -si quieres lo repito- y dices “libertad de caminar” ¿Te acuerdas de qué estabas pensando?

S: Creo que sí. Sobre los... en cuanto a libertad de movimiento, me dieron la oportunidad de... a presos políticos, mientras no... no se podían mover, o sea, no podían... súper restringida la libertad.

E: ¿Por qué te detienes y no sigues escribiendo?

S: Porque la palabra “presos políticos”... nada... era muy... fuerte.

E: ¿Estabas tratando de cambiar esa palabra?

S: No cambiar la palabra “presos políticos”, sino que era referirme a... es que no quería pasar el 73, el golpe, pero en general, no solamente a presos políticos, no solamente fueron ellos los que tenían menos libertad, sino que la gente en general.

E: ¿Esto que me dices ahora es lo que pensabas en ese momento?

S: ¿Cómo?

E: Tratar de hacerlo no tan particular sino más...

S: ...más probable.

E: ¿Por eso hiciste la pausa?

S: Sí.

E: Pero ¿qué significa que la palabra era muy fuerte?

S: Sí, lo que pasa es que... a ver, cómo... no sé cómo explicarlo en realidad. Lo que pasa es que le han dado tanta bomba a la cuestión de... de los presos políticos detenidos... yo no soy ni de derecha ni de izquierda, pero era como “presos políticos”, ¡ah! esta niña es súper politiquera

E: ¿A qué te refieres con politiquera?

S: No... sí... porque te cataloguen por un partido, poh. O sea, así yo me refiero ponte tú a... a que tienen desaparecidos, presos políticos, no sé poh, a lo mejor en otro contexto podría parecer, no sé poh, comunista.

E: ¿Quién te catalogaría como una u otra cosa?

S: Déjenme elegir mi partido, poh. Yo no tengo partido. Y si me refiero mucho a los de la derecha y estoy con gente que es de izquierda, van a pensar que yo soy de derecha, entonces igual es como complicado y por eso no quería poner algo como que fuera así como que marcara una tendencia.

⁹ E: Aquí tú borras.

S: Ah, pero ahí lo borré porque me salió mal la "n".

E: ¿Porque te salió mal la "n"?

S: Sí.

E: Incluso dijiste algo de letra.

S: Sí. No me salía bien la letra, es que a veces me las como.

¹⁰ E: Aquí dices que no sabes qué más poner. ¿Qué estabas pensando en ese momento?

S: Sí, iba a releer y se me ocurrió cualquier cosa.

E: ¿Qué te pasó?

S: Nada, poh'. Se me agotaron las ideas.

E: ¿Qué es eso de "se me agotaron las ideas"?

S: O sea, no sé poh', que no sabía en realidad, poh', a qué... a qué me refería. No sé, si había tocado el tema de... la idea... de la expresión, ya había tocado el tema del movimiento, ya había tocado el otro tema... de la religión y después de eso se me acabaron las ideas.

E: ¿Qué pasó con las ideas que al principio eran muchas y no sabías cómo ordenarlas? ¿ahora ya no estaban?

S: No, poh, no estaban ahí.

E: Al principio se te venía la imagen de los militares, de los diarios ¿qué pasaba ahora? ¿No había nada?

S: No sé si nada, por... tiene que tener algo en la cabeza, pero pienso que el tema ya estaba listo.

E: Pero igual la sensación ya no estaba.

S: No.

¹¹ E: Aquí tú dices "¿qué más?", haces una pausa y después de un rato dices "voy a poner un ejemplo". ¿Qué pasó ahí?

S: Que... quería que quedara más claro no más poh. Entonces la única forma de... de clarificar lo que estaba escribiendo era poner un ejemplo.

E: ¿Eso lo haces habitualmente cuando escribes?

S: Sí.

E: ¿Y para qué lo haces?

S: Es que yo me entiendo, pero se supone que esto lo va a leer otra persona, ¿me entiendes? O sea, eso es lo que decían las instrucciones. Entonces si yo... yo... yo lo leo y yo me entiendo, porque yo sé cómo funciona mi mente, pero si otra persona quiere... puede que no le quede tan claro lo que yo quiero escribir o a lo mejor, no sé poh... o a lo mejor no conoce algunas palabras. Entonces se supone que el diario lo lee todo el mundo, entonces si tú pones palabras medio extrañas no te va a entender todo el mundo. Entonces, la mejor forma de... de que te entiendan es poner un ejemplo.

¹² E: Aquí tú dices que no sabes qué más poner.

S: Igual encontraba que era como muy corto. Y me pusieron tantas hojas, entonces yo dije "qué más... qué iba a poner". O sea, como que ya lo tenía acabado.

E: ¿El texto era muy corto en relación al número de hojas que te habíamos puesto o en relación a otra cosa?

S: No, al número de hojas que habían puesto. Como... como se me dijo que no tenía límites de... de tiempo ni de hojas, entonces yo dije queda así un montón, pero yo recién iba en ésta **Se refiere a la página D1**, entonces yo dije "Qué iba a poner". **Rie**.

¹³ E: Cuando dices "no sé qué más poner" empiezas a releer, si no me equivoco desde el comienzo. **Se repite el video**. ¿qué estabas haciendo ahí?

S: Estaba releiendo, estaba viendo si lo que había querido expresar estaba ahí, eso.

E: ¿Y estaba?

S: Sí.

¹⁴ E: ¿Cómo decidiste que estabas lista?

S: Porque... con lo que te dije delante, porque lo que quería poner ya estaba ahí, sino... a ver, lo leí, no se me arrancó ninguna idea ni se me ocurrió ninguna otra.

Nombre: Macarena
Número: 99
Tipo de Escritor: Hábil
Ubicación: 10 primeros
Observaciones conductuales: Nerviosa, distraída, incómoda, apurada. Preocupada por otras cosas que debía hacer después. Una persona la esperaba afuera de la sala.

THINK ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	S: (8) <u>Escribe en la página D1 La libertad¹... para mí es un sentimiento expresado en miles... 1000 de emociones (13)</u>	2,7	Utiliza su propia concepción de libertad como identificador de tópico.
2.	sobre todo cuando (7) <u>cuando puedo trabajar libremente² (10) y decir lo que lo que siento y pienso (11)³. Todos buscamos sentirnos libres. (8) más allá de⁴ estar... estar (10)</u>	7 CS	Escribe. <i>Sabe que necesita estar relajada y motivada para escribir concentrada</i>
3.	Relee la página D1 más allá de estar en nuestro espacio o fuera de una cárcel. (18)⁵ es ver el... el tiempo pasar sin que nos digan qué hacer. (13) y ver más allá de lo que otros ven. (12)⁶	8,7 Ex	Relee y luego escribe, a pesar de una interferencia mnémica. <i>Se da cuenta que un recuerdo interfiere su escritura.</i>
4.	E: No importa que no sigas escribiendo, pero trata de hablar todo el tiempo. S: Mm. Tengo un millón de cosas que hacer, mañana (5) igual estoy como un poco nerviosa (14)	14	Refiere pensar en sucesos no relacionados con la tarea y estar nerviosa.
5.	<u>creo que la libertad es anhelada por todos. (9) y nos... y permite (8)</u>	7	Escribe.
6.	¡Ah! Se me fue ⁷ .	5	Intenta recuperar alguna palabra para continuar la idea, per fracasa.
7.	<u>libertad... por todos y permite (6) saber por todos y... saber cuán únicos podemos ser. (6) expresando lo que sentimos sin restricción. (9)</u>	8,7	Relee y escribe.
8.	Buscar, no... (15)	6	Ejecuta una prueba de propiedad para "buscar", y rechaza el término.
9.	<u>la libertad es anhelada por todos y permite saber cuán únicos podemos ser. expresando lo que sentimos sin restricción</u>	8	Relee
10.	<u>pero sin pasar por encima de otros. (48)</u>	7	Escribe

11.	No sé. No se me ocurre qué más poner ⁸ . (22)	14	Sufre de un bloqueo.
12.	Pienso que (5) ser libre implica (6) mucho más (8) <u>mucho más que poder hacer lo que se desea, coma es responder a...</u>	7	Escribe.
13.	(6) No. Raya la página D1 (8) ⁹	8,6 CS	Relee en silencio y hace una prueba de propiedad para la palabra "ver". <i>Sabe que constantemente le cuesta combinar las palabras de un texto.</i>
14.	como... a ver... <u>de manera</u> (9) adecuada a los estímulos de otros. (7) lo que implica (18) <u>un relajo en las... las relaciones con los demás</u> (6)	7	Escribe.
15.	<u>Pienso que ser libre implica mucho más mucho más que poder hacer lo que se desea. es responder de manera adecuada a los estímulos de otros. lo que implica un relajo en las relaciones con los demás</u> ¹⁰	11	Relee para revisar.
16.	y un desenvolvimiento de uno mismo (21) que permite (22) superar (6) las "trancas" que de alguna forma (6) nos impiden ser libres.	7	Escribe.
17.	Mañana tengo que ir a pagar la patente (18).	14	Recuerda compromisos para el día siguiente.
18.	<u>Abordar la libertad de distintos...</u> E: Trata de seguir hablando constantemente.	7	Sigue escribiendo.
19.	S: Ehh, <u>abordar la libertad de distintos... abordar la libertad de distintos... perspectivas nos ayuda a comprender que implica muchas aspectos que no sólo se refieren a uno mismo. sino también a otros</u>	8,7	Relee y escribe.
20.	¿A qué? ¿Qué más? No sé, no sé que más poner ¹¹ .	5	Intenta recuperar contenidos de la memoria, pero fracasa.
21.	A ver: <u>sino también a otros. No, ¿a ver? ¿Dónde estaba? abordar la libertad de distintos perspectivas nos ayuda a comprender que implica muchas aspectos que no sólo se refieren a uno mismo. sino también a otros</u>	8	Relee
22.	y se aplica como... a lo	7	Escribe
23.	No ¹² . Corrige una frase. Eh... a ver... ehh... A ver: seguimos como... a ver...	11	Corrige una frase por razones de estética.
24.	<u>Sino también a otros y se aplica a la... sino también a otros...</u> No, no... vamos a tratar de	8	Relee
25.	<u>abordar la libertad de distintos perspectivas nos ayuda a comprender que implica muchas aspectos que no sólo se refieren a uno mismo. sino también a otros</u>	11	Relee para revisar
26.	tomando (5) en cuenta que pasa por todos el sentir y ser libres. Ya. ¹³ (9)	7,9	Escribe y declara haber terminado.
27.	Finalmente puedo... puedo decir que ser libre es un privilegio Escribe en la página D2 de todos... (8) <u>de todos. el cual libertad... No. Relee la página D2 el cual es aplicado... aplicado dependiendo de... dependiendo de nuestros actos y pensamientos.</u> (6)	7	Nuevamente escribe.

28.	Ya. E: ¿Listo? S: Sí.	9	Ante la pregunta del entrevistador confirma la finalización del texto.
-----	-----------------------------	---	--

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: Ahí tú empezaste a escribir ¿qué estabas pensando?

S: En que no tenía idea qué escribir.

E: ¿Y cómo empiezas, entonces?

S: Ehh, vi... bueno, vi lo que tenía que escribir y pensé que podía empezar con la misma palabra, eh, con lo que significaba para mí. Eso.

E: ¿Cómo es eso de “lo que significaba para mí”?

S: Lo que yo sentía por... por libertad, qué era lo que yo pensaba de esa palabra.

² E: Aquí tú estabas hablando, dices “trabajar libremente” haces una pausa y continúas ¿por qué haces esa pausa?

S: Ah, es que... lo que pasa que tenía que... tengo que hacer algo más tarde y estaba pensando si me va a alcanzar el tiempo, creo que eso estaba pensando en ese momento.

³ E: Antes de decir “todos buscamos” haces una pausa ¿recuerdas qué pasó ahí?

S: No.

⁴ E: Haces unos gestos ¿de qué son?

S: Como de que ¿qué escribo?, ¿qué pongo?, eh, no se me ocurre, estoy poco concentrada, eso pensaba. Porque... o sea, me sentía nerviosa, sentía que no podía escribir como yo escribo siempre, entonces me sentía como que... ¿qué pongo? No sabía qué escribir.

E: ¿Qué diferencia notaste entre lo que estabas haciendo y cómo escribes siempre?

S: Que... o sea, yo siempre escribo, escribo poesía, poemas, cuentos... entonces escribo súper relajada, entonces ahora no, no sé, estaba nerviosa, no podía escribir bien.

E: ¿Era por el nerviosismo la mayor diferencia?

S: Claro.

E: Y aparte de estar nerviosa ¿había alguna otra diferencia?

S: ¿Algo que me pasara a mí, por ejemplo?

E: Que te pasara a ti o que hicieras o dejaras de hacer.

S: No, es que siempre estoy sentada y me pongo a escribir relajada, ahora como que tenía que escribir entonces no... no estaba muy concentrada.

E: Tenías que escribir...

S: Claro, sentía que tenía que escribir algo, entonces no estaba como relajada.

E: ¿Cuando tú escribes habitualmente es porque quieres hacerlo?

S: Claro porque ¡ah, voy a escribir tal cosa!

⁵ E: Aquí también haces una pausa.

S: Ah, lo que pasa es que estaba, y bueno, relacionado con lo que puse, es que en la mañana tuve una discusión, entonces pensé en eso, me estaba acordando de eso.

E: ¿Tú te diste cuenta que eso te estaba interfiriendo?

S: No. Ahora lo vi, o sea, porque me acordé de lo que estaba pensando, pero en ese momento no lo pesqué y escribí no más.

⁶ E: Ahí te detienes antes de seguir escribiendo ¿en qué pensabas durante esa pausa?

S: En todas las cosas que tenía que hacer hoy día y mañana, ehh, por ejemplo hoy día tengo que ir a comprar unas cosas, mañana tengo que ir a buscar a mi mamá, terminar de arreglar la casa, entonces estaba pensando en eso.

E: Delante también hablaste de una discusión. ¿Tú estabas pensando en lo que escribías y de repente se te venían a la mente estas ideas?

S: Claro.

E: ¿O estabas pensando en otras cosas?

S: No, estaba escribiendo y pensaba... y se me aparecía algo, entonces por eso dejaba de escribir, no podía seguir en la idea.

E: ¿Cómo se te aparecen estas ideas? ¿Cómo imágenes, escuchas cosas?

S: No, veo imágenes y, o sea, veo la imagen de lo que estaba pasando y me pregunto ciertas cosas, si yo tuve la culpa, qué pasó.

E: ¿Sales por completo de lo que estabas escribiendo?

S: Claro, sí.

E: ¿Y esos lo haces voluntariamente o te pasa?

S: No, pasa.

⁷ E: ¿Qué pasa en ese momento? Hiciste una pausa.

S: No me acuerdo.

E: ¿Quieres verlo de nuevo?

S: Sí. **Se revisa el video nuevamente.** Ah, no ahí sí, estaba... no, no, no podía seguir la idea, no sabía si cambiarla o seguirla. No sabía cómo continuar la idea.

E: Tú dices “me permite... me permite... me permite” te quedas atascada ¿Por qué?

S: Porque no sabía qué poner: si cambiar la palabra “permite” o cambiar la idea, no sabía qué... cómo continuarla.

E: ¿Por qué tenías que cambiar la palabra o cambiar la idea?

S: Porque no sabía qué más ponerle, o sea, escribí eso y no sabía cómo continuarla, entonces, o la cambio o la dejo... cómo la continúo, cómo la... sigo la idea.

⁸ E: ¿Qué pasó en ese rato?

S: Eh, es que me puse nerviosa, entonces no sabía cómo... qué más poner, si terminarlo ahí, si seguir, si decir que yo estaba nerviosa ... Que no sabía qué más poner, entonces después como que traté de relajarme y empecé a escribir de nuevo.

⁹ E: Aquí también haces una pausa y sigues escribiendo ¿te acuerdas en qué estabas?

S: Sí, no, estaba tratando de buscar la palabra, qué palabra poner, es que lo que pasa que siempre que yo escribo me cuesta armar las palabras, no encuentro la palabra adecuada, la cambio y busco otra. Entonces estaba buscando qué palabra poner.

E: ¿Estabas leyendo el trozo anterior?

S: Sí.

E: ¿Para qué lo releíste?

S: Para... porque se me perdían las ideas, entonces empezaba... lo leía todo de nuevo y de ahí tomaba el hilo de nuevo.

E: ¿Cómo sabes si una palabra es adecuada o no?

S: Ah, por el contexto, por ejemplo, por eso leo de nuevo, leo todo el trozo con la palabra que tengo, si no me gusta la cambio, escribo otra, lo leo de nuevo, hasta que...

E: ¿Me podrías dar un ejemplo?

S: Mmm, claro aquí, por ejemplo, puse **Lee la página D1** "es responder de manera adecuada" y había puesto "es ver de manera adecuada", entonces lo cambié por "responder".

E: ¿Por qué te pareció que "responder" era mejor que "ver"?

S: Porque yo estab... tenía la idea de que libertad implica responder, o sea, eh, responder de manera adecuada a ciertos estímulos, entonces "ver" era como que ná que ver.

¹⁰ E: Ahí también...

S: Releía el texto, sí.

E: ¿Por lo mismo que acabas de decir?

S: Sí.

¹¹ E: Dices "¿qué más?" ¿qué significa eso?

S: En qué más poner, por eso decía "qué más", no se me ocurría nada más.

E: ¿Era quedarse en blanco o fue una decisión?

S: No, no, se me quedaba... me quedaba como en blanco, y sabía que no estaba terminado ahí poh'. Se me cortaba como la idea en el medio, así decía "¿Qué más pongo?" y ahí después seguí escribiendo.

E: ¿Cómo sabías que no estaba terminado?

S: Claro, o sea, es que no... que no podía cortarlo ahí, porque estaba como en la mitad de la idea, o sea, no sabía cómo continuarla y por eso decía "¿qué más pongo?".

E: ¿Te refieres al texto o sólo al párrafo?

S: No, el texto.

¹² E: En ese momento borraste algo ¿Qué estabas pensando en ese momento?

S: Eh, es que yo sabía que ten... yo sabía que podía escribir mejor de lo que estaba escribiendo, entonces decía "No, esto no". Quería cambiarlo por algo que estuviera... que sonara mejor o que para mí... me dejara más conforme. Por eso borré eso.

E: Y borraste una frase completa.

S: Sí.

E: ¿Acaso no...?

S: No, no me gustaba como sonaba. Por eso la cambié, quería buscar otra que sonara mejor, que quedara mejor con el texto.

E: ¿Cómo es eso que una frase suena mejor que otra?

S: Es que hay veces que yo escribo algo y lo leo y no me gusta cómo se escucha, cómo... cómo se... cómo se escucha simplemente. Entonces por eso trato de cambiar por algo que se escuche, según yo, mejor.

E: ¿Estéticamente?

S: Claro.

¹³ E: Dices "ya" como si terminaras algo.

S: Claro: "Ya". Yo dije "Ya, a ver", "voy a ver si está bien ahí para dejarlo ahí, o si te..." "o si pongo algo más". Entonces lo leí y dije "No, ya". Y finalmente ¡paff! Terminé. Puse... o sea, por eso escribí otro pedazo.

E: ¿Y cómo decides cuándo estaba listo?

S: Porque leí el párrafo que había escrito y dije "Falta como una conclusión", "Finalmente, puedo decir..." tanto, tanto, tanto y lo habré...

E: El hecho de que la extensión de tu texto fue casi de una carilla ¿significa que ése fue un límite que te impusiste o fue casualidad?

S: No, no fue casualidad.

Nombre: Daniel
Número: 61
Tipo de Escritor: Hábil
Ubicación: 10 primeros
Observaciones conductuales: Sujeto tranquilo e interesado.

THINKING ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	S: <u>Escribe en página D1. La libertad</u> (15) ¹ .	2,7	Localiza un identificador de tópico para recuperar información y lo escribe en forma de título.
2.	Igual, <u>qué difícil escribir sobre la libertad. un término</u>	7	Escribe
3.	<u>tan amplio, tan mal usado a veces, tan manoseado</u> (23).	6,7	Hace una prueba de propiedad entre “tan amplio” y “tan mal usado” y escribe.
4.	Voy a escribir sobre la libertad (6), lo que es la libertad para mí, lo que entiendo yo por libertad (7).	9	Se fija sus objetivos para la tarea
5.	<u>Creo que la libertad está por sobre todas las cosas. incluso por sobre la vida</u> (10). <u>Creo que una... una vida sin libertad no vale la pena vivirla.</u> (15)	7	Escribe
6.	Creo... es difícil conceptualizar la libertad (13). La libertad, ser libre ² (32).	5 Ex	Intenta recuperar de la memoria y fracasa <i>Se percata que intentó clarificar su concepto de libertad y que ello le interfirió en la verbalización.</i>
7.	Tratemos de... Voy a tratar de dar un concepto de libertad (6) ³ .	11 CS	Se propone poner el concepto de libertad, ya que es la estructura que le da habitualmente a los textos. <i>Afirma que siempre que escribe utiliza la estrategia tratar de conceptualizar</i>
8.	Para mí es... <u>la única capacidad de del ser humano de dirigir tu voluntad hacia un fin determinado</u> (8) <u>y ese fin determinarlo a través de la razón.</u> (14) <u>Eso es para mí la libertad</u> (15).	7	Escribe
9.	Se han escrito muchas poesías acerca de la libertad, muchos libros (10).	5	Recupera información de la memoria

10.	<u>Pero creo que también...</u> (7) también la libertad no es solamente tu... no está... no está dirigida solamente a tu aspecto físico. Está mucho más allá. Está, tal como lo traté de conceptualizar, está... está dirigida a un ámbito mucho más amplio porque incluso un prisionero dentro de su celda es libre, libre para... escoger si duerme, libre para escoger... qué es lo que va a hacer dentro de ese espacio.	7, 10	Escribe y relaciona la idea de libertad con una idea de libertad existencial
11.	Recuerdo que una vez leí algo sobre un detenido en tiempos de guerra que decía que el tiempo que pasó dentro de esa prisión se sintió mucho más libre que muchas veces estando fuera de ella.	5	Recupera información de la memoria
12.	Creo que ahí radica un poco la libertad, en la capacidad de ver, de dirigir tu voluntad racionalmente hacia un fin, independiente de si ese fin lo puedes alcanzar o no (9).	10	Piensa sobre el concepto de libertad
13.	No sé si en verdad voy a poder escribir todo lo que estoy pensando porque el pensamiento va mucho más rápido que la escritura ⁴ , pero para eso creo que también soy libre (7). Quizás debería dejar la hoja en blanco y ejercer mi libertad.	14	Piensa sobre sus procesos de pensamiento.
		CS	<i>Cree que el pensamiento va más rápido que la escritura</i>
		CS	<i>Sabe que le cuesta mucho realizar dos tareas cognitivas a la vez con concentración (atender y tomar apuntes; escribir y hablar)</i>
CS	<i>Sabe que para realizar la tarea con eficiencia debe pensar antes de escribir.</i>		
14.	Eso es lo que entiendo por libertad: ser libre para hacer lo que tú quieras, lo que... lo que realmente tú quieras. Claro que tu libertad tampoco no puede ir en contra de la libertad del otro. No puede chocar contra los derechos de otra persona. Por muy libre que yo sea no... no puedo atentar en contra de otro. Ahí también hay otra parte de la libertad, una parte que es como el aspecto negativo de la libertad: que no debe atentar contra las otras personas. Espira e inspira profundamente.	10	Reflexiona sobre la libertad y los derechos.
15.	Mientras más pienso en la libertad... creo que es más difícil escribir sobre ella ⁵ . Respira fuerte.	11	Evalúa el texto desde el punto de vista de la redacción.
16.	E: Continúa hablando. S: ¿No importa que no escriba? E: La idea es que hables y escribas a la vez. S: Ya. ¿No importa que repita ideas? E: No.	14	Se le aclaran las instrucciones.
17.	S: Claro. Bueno, creo que también la libertad es mucho más que... que lo... lo que conceptualicé, o sea... voy a tratar de escribir lo mejor posible todo lo que piense y todo lo que crea acerca de la libertad...	12	Trata de traducir los conceptos en el mejor estilo posible.
18.	<u>no sólo encierra aspectos físicos... sino que va mucho más allá.</u> (12)	7	Escribe.
19.	Yo fui libre para escoger venir hoy día. Creo que también soy libre para escoger si... si sigo escribiendo o no... Si sigo pensando o no acerca del tema. La libertad... Siempre la gente habla de la libertad como si uno hablara de un papel, de cualquier cosa, pero la libertad es como tan	10	Piensa en su propia libertad.

	intangible. (11)		
20.	<u>La libertad propia empieza donde termina la ajena.</u> (19)	7	Escribe.
21.	Voy a leer un poco cómo me va quedando esto porque si no creo que en el diario no me lo van a aceptar ⁶ (8).	11	Relee el texto para corregirlo.
22.	La libertad, creo que mi carrera, Derecho, no es una carrera que te deje ser muy libre... en ciertos aspectos. Se encierra mucho en algunas cosas y no te da muchos espacios para pensar, por lo menos como está enfocado hoy día las carreras de derecho. Somos muchas veces autómatas y técnicos en Derecho, pero no realmente juristas, que es lo que deberíamos ser. Pero aún así creo que como estudiantes nosotros somos libres de elegir, somos libres de elegir si caemos dentro de ese sistema o no... Aunque los profesores cuando alguien piensa así ya a uno lo tratan de perseguir porque no les conviene, no les conviene que pensemos mucho. Creo que en este país durante mucho tiempo se ha tratado de que la gente no piense... quizás como un medio... un medio de adormecer las mentes... un medio de que la gente no sea libre porque al no pensar no somos libres. (7) Al no pensar no somos libres.	10	Relaciona libertad con la carrera de Derecho.
23.	Siempre me he cuestionado mucho esto, y así y todo me es difícil escribir.	12	Evalúa lo difícil que es traducir los conceptos a un texto.
		Ex	<i>Se da cuenta de que haber pensado el tema en otras ocasiones no le facilita la ejecución de la tarea como él creía.</i>
24.	<u>Inspira fuertemente</u> (6). En definitiva <u>mi carrera no es el mejor lugar para desarrollarse libremente.</u> Aún así me gusta... <u>aún así me gusta porque me da la posibilidad...</u> la posibilidad <u>de enfrentarme a ese sistema.</u>	7	Escribe.
25.	Ya me echaron de una universidad, así que si me echan de otra no va a ser nada nuevo (9).	14	Se distrae.
26.	Creo que, volviendo al tema de la libertad, referido con el pensamiento, todas las formas de ideologías, religiones, partidos políticos, reprimen tu libertad porque tienes que adecuarte a ciertos sistemas, a ciertos parámetros que para ellos son buenos. Cuando no caes dentro de esos parámetros no eres parte de ellos. No perteneces a ese sistema que ellos propugnan. Especialmente critico en ese aspecto a la Iglesia Católica, a la cual pertencí mucho tiempo. No cumplir todas sus doctrinas era un pecado y te ibas a ir al infierno. El infierno es ser libre. Poder optar a lo que realmente tú quieres o tú deseas. Dentro de la iglesia los que pertenecen a ella tampoco son libres. Los sacerdotes, las monjas no son libres de decir ni pensar lo que quieren, ni hacer tampoco. Dentro de un partido, un partido político..., especialmente me da risa... los partidos extremos, tanto de derecha como de izquierda; se llenan la boca con la libertad. Unos con la libertad económica -los de derecha-, que es un sistema que te tiene encerrado poh'.	10	Relaciona libertad con las Instituciones.
27.	Es un sistema en que si tú no tienes la tarjeta de crédito, no tienes la chequera, no tienes la plata, no eres libre... no eres libre. Y otro sistema, como el sistema comunista, en el que si no piensas que el Estado es el fin de la comunidad, se te... a través del cual él se puede desarrollar... una sociedad... debes ser torturado, debes ser eliminado, porque atentas contra el sistema. Es tragicómico la historia de la humanidad así. La mayoría de las revoluciones han comenzado con el estandarte de la libertad, y es lo primero que se ha reprimido. La revolución bolchevique. Me acuerdo de un libro: "Rebelión en la granja" de George Orwell, donde se hace una ironía del sistema de los países socialistas, donde la revolución en un	10	Relaciona libertad con el sistema.

	comienzo es buena, pero luego sus mismos líderes reprimen toda la libertad... toda. Incluso el sistema es peor de cómo era antes.		
28.	Así creo que como forma de.. de englobar nuevamente el tema, la libertad está sobre todo... sobre todo en el pensamiento. Es ahí donde radica la libertad. Por lo menos para mí. Creo que somos libres para pensar lo que queramos (9).	10	Saca una conclusión: la libertad está en el pensamiento.
29.	He hablado hartito y he escrito poco ⁷ . (8)	9 CS	Evalúa cuánto del objetivo ha cumplido. <i>Sabe que le cuesta que le cuesta pensar y escribir a la vez.</i>
30.	Por lo menos sé que va a quedar grabado, así que creo que tanto escribir atenta contra mi libertad también porque no me gusta mucho escribir. (7) Es divertido, en la universidad no tomo apuntes... leo... leo y escucho. Muy complicado escribir, complicado... llevar todas tus ideas a un papel. Creo que por eso también admiro a los escritores, a los poetas: son capaces de llevar todas sus ideas a un papel, aunque sea un poco de sus ideas. Espira profundamente. (14)	11 CT	Reflexiona sobre la tarea. <i>Considera que el poner las ideas por escrito en el papel es una tarea muy difícil.</i>
31.	La libertad... (16). A veces pienso que en el sistema donde vivimos nadie es libre porque estamos reducidos a un sistema de comprar y de vender, pero aún así uno es libre, aún así. Uno es libre de escoger si enfrentarse al sistema o no. No hablo de no tener tarjetas de crédito ni chequeras ni nada de eso porque son un medio, pero no constituirlo en el fin, en el fin de tu vida. No en el consumir por consumir. (7) Tratar de hacer lo más llevadera posible tu vida, pero no que las cosas materiales sean el objetivo de tu existencia. Creo que esas cosas también te hacen no ser libre. Las cosas materiales... pasan. Creo que las personas son las que quedan. (7)	10	Relaciona libertad y sistema nuevamente.
32.	Se me viene a la mente ahora acerca de la libertad... hace poco terminé con mi ex-polola, o sea con mi polola, ahora "ex". Y una de las principales razones por las cuales terminé con ella es porque yo le dije que no me dejaba ser libre. Era... súper posesiva, pero ahora que no está conmigo la echo de menos esa posesión sobre mí. En ese sentido creo que yo era libre, o sea, y libre de escoger si quería estar con ella o no, y era libre en los momentos en que yo estaba con ella de aceptar su posesión sobre mí o no. Entonces yo no terminé con ella porque no me dejara ser libre. Terminé con ella porque... tenía muchos otros problemas que... derivaron del haber vivido juntos. Creo que sí soy libre en este momento de que vamos a volver. Es mi opción. En dos días más nos iremos a reunir. Podré ejercer toda mi libertad para ver si volvemos o no. Y ella va a seguir siendo posesiva conmigo, porque ella es así. Pero me gustaba. La amaba. Y cuando uno es capaz de amar, a veces es capaz de reprimir ciertos aspectos de la libertad. Me restringía mi libertad de locomoción: no podía ir pa'onde quería (31).	10	Ejemplifica libertad con su situación personal.
33.	Creo que lo que he escrito no va a ser nunca publicado en un diario porque... he escrito poco o nada.	11	Evalúa las características de un texto en relación a lo que un diario exige.
34.	Realmente ahora como pregunta no sé si será tan necesario escribir porque me da lata pensar y escribir. (5) Mira a los experimentadores. E: ¿Significa eso que terminaste? S: No, o sea, me da lata pensar y escribir. E: Trata de intentarlo, aunque sea difícil.	14	Habla de su motivación para escribir.

	<p>S: Ya.</p> <p>E: Y como te digo: si lo que vas pensando es...</p> <p>S: Es que, igual: me he ido pa' tantos lado que ya no... realmente no... ¡No sé! Q... q... quizás quisiera terminar en una frase y bien.</p> <p>E: Toma... toma todo el tiempo que quieras para hacer un texto de buena calidad. Como dices, tienes la libertad de escoger cuándo empiezas, cuándo terminas y cómo trabajas.</p> <p>S: Ya (18).</p>		
35.	Espira profundamente. (8) Voy a tratar de expresar lo mayor posible lo que he escrito... y lo que he hablado.	9	Se fija el objetivo de poner por escrito sus reflexiones.
36.	Dije que <u>todas las ideologías. llámense políticas, religiosas o incluso económicas atentan contra tu libertad...</u> (9) Borra una palabra. te hacen cada día ser menos libres. (18)	7	Escribe.
37.	Creo que como decía Gabriel García Márquez: las reglas de las comas, los puntos... hay que olvidarse de ellas, pero... para que sea entendible un texto, hay que ponerlas, a pesar que no lo entendemos porque estamos acostumbrados a ese sistema ⁸ . Esto, como es pa' un diario... (7)	11	Reflexiona sobre las características del texto.
		CS	<i>Considera que las reglas de ortografía y gramática ayudan a la comprensión del lector de un texto escrito.</i>
38.	Todas estas ideologías <u>atentan contra tu libertad de pensamiento.</u> (6) <u>tu libertad... en el exclusivo ámbito</u> (7) <u>donde ésta radica.</u> (6) <u>esto es, en el pensamiento, el pensamiento, la razón.</u> (12) <u>Todos los días estamos... estamos enfrentados</u> (8) <u>estamos enfrentados a ser...</u> No "ser". Estamos enfrentados a... <u>muchas circunstancias... y aspectos donde se pone a prueba...</u> se pone a prueba la... <u>la capacidad de ser libres... y en ese ámbito somos libres...</u> somos libres de <u>escoger... de escoger entre ser libres o no.</u> (10) <u>La sociedad puede...</u> puede quitarnos muchos ámbitos... <u>de la libertad</u> (8) <u>llámese el físico, el de locomoción, el de leer lo que queramos, pero nunca, nunca va... a poder entrar en esa esfera tan íntima de la persona... que es la facultad de pensar... y es así donde radica... la dignidad del ser humano</u> (9) <u>y es por esto que como seres humanos -como personas- nunca dejaremos de ser libres y dignos.</u>	7	Escribe.
39.	Mira a los experimentadores. E: ¿Terminaste? S: Sí ⁹ .	9	Da por cumplidos sus objetivos.
		Ex	<i>Se da cuenta que existen contenidos de su pensamiento que quedaron fuera del texto.</i>

ROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹E: En ese momento tú empiezas a escribir. Eh... ¿Qué pasa eelhh... en ese momento?

S: En ese momento, lo primero que hice fue escribir el título. Fue lo primero que hice y de tratar como de empezar a hilvanar algunas ideas pa'... para escribir.

E: ¿Por qué el título?

S: Por... por... por un mejor orden. Nada más.

E: ¿Cómo... cómo así?

S: Como para guiarme después polt. Pa' siempre estar como recordando que ése es el tema central.

E: Como un ayuda memoria, así.

S: Claro.

²E: Tú, en ese minuto, estás escribiendo y haces una pausa ¿ya? ¿Por qué vino esa pausa?

S: En ese momento quedé en blanco. Como que no... no sabía de qué iba más o menos con la carta.

E: Por ahí en... en el primer párrafo de...

S: Ya, ya. ¿En el segundo? Iba en el segundo párrafo. Claro. Ahí quedé y... y dije "No. O sea, si yo tengo que escribir sobre la libertad tengo que dar un concepto", y traté. Y ésa fue la razón por la que me quedé en blanco, por tratar de conceptualizarlo.

³E: De hecho, un poco más delante tú dices "Voy a tratar de dar un concepto de libertad".

S: Claro. Y ahí lo hi... lo escribí.

E: ¿Por qué se te ocurre que hay que dar un concepto? ¿Cómo es eso?

S: Porque si era como... algo pa' un diario, era como pa'... pa' empezar, o sea ¡chuta! tratar de... Primero fue como una... un cierto preámbulo de q... lo complicado que era escribir sobre la libertad. Un pensamiento mío y luego qué... qué es pa' mí la libertad. Y de ahí como partir de una idea ¿cómo-se-llama? Algo más de fondo.

E: Ya.

S: Con los trabajos también. Ya, es que es más o menos como trabajo yo siempre. O sea..., siempre, por lo mismo, por cómo damos las pruebas. Siempre es como lo primero un concepto, o sea tratar de conceptualizar es ya cómo tengo yo mi forma de trabajar.

⁴E: Ya. Tú en ese momento dices eh... "No sé si pueda escribir todo lo que voy pensando", y unos segundos más adelante dices "Mi pensamiento va más rápido que mi escritura".

S: Sí, sí me acuerdo. Me acuerdo de ese párrafo.

E: Ya. Ahí estás hablando y de pronto, unos minutos más adelan... ¡o sea! segundos más adelante, comienzas a escribir.

S: Ahí.

E: Ahí está. "Porque el pensamiento va más rápido que la escritura". ¿Cómo es eso?

S: Que pa'mí es re-complicado eh... redactar un texto eh... y estando pensando en voz alta, o sea y... y pensando, o sea, pa'mí... Yo debo pensar primero mucho antes de escribir algo. Siempre ha sido como una complicación pa'mí mientras escribo o estoy haciendo cualquier cosa... doble, por lo mismo en otra parte del video me-me recuerdo haberme... dije que yo no tomaba apuntes, porque yo generalmente en clases pongo atención y nada más. No me dedico a escribir; es que igual escribo poco. Estoy acostumbrado más a hablar, a pruebas orales... entonces me cuesta... me complica un poco... pensar e ir escribiendo a la vez todo lo que voy pensando. Fue por eso, fue un pensamiento en voz alta y... lo que me ocurría en ese momento.

⁵E: Mejor que tú mismo escuches lo que vas diciendo. Ya. **Observan el video.** Ya. Entendiste lo que dijiste ¿Cierto?

S: Sí.

E: ¿Qué más piensas de la libertad? Decides escribir sobre ella. ¿Qué pasa ahí?

S: Ahí está como... ya... No quería escribir más. Como éstos que ya estaba, como... Prefería haber seguido hablando todo el rato. No, no... Estaba como chato ya de escribir. No escribo mucho, así que no... Estaba así como... Estaba como esperando que Uds. me dijeran "¿Sabis? Si no queris seguir escribiendo no sigai escribiendo".

E: Ya. ¿Y por qué seguiste escribiendo, aún así?

S: Porque igual... había que dar como el mejor esfuerzo, o sea... tratar de... ¡eso! Dar mi mejor esfuerzo

E: Ya. En ese momento tú te diste cuenta de que podías...

S: Podía escribir algo mal.

E: Escribir algo mal. Te... te forzaste a ti mismo.

S: Sí. Pero incluso creo que después de eso hay otro momento en que les pregunté... si era tan necesario seguir escribiendo. Y después de eso, ya ahí como que me embale más y escribí los últimos dos párrafos. O los últimos tres. Ya hasta ahí, ya, no había escrito nada.

E: Ibas en el párrafo... "Mi carrera... Derecho" **Se refiere a la página D1.**

S: ¡Claro! Ahí ah, hasta ahí iba con mi carrera, Derecho, e incluso había dejado hartas ideas incompletas y me puse a completar por ahí entremedio... Párrafos... 3... 5... 6.

E: ¿Cómo es eso de que te pusiste a completar cosas por ahí?

S: Porque me... me puse, entremedio, mientras iba pensando, me puse a leer lo que había escrito y tenía varias... Por... por ejemplo, aquí... "capacidad de dirigir", o sea, le puse la "d" entremedio. Me puse como a completar la frase.. la frase como la había dejado. Bueno, trabajé algunas frases.

⁶E: Ya. Escucha lo que dice acá. **El sujeto observa su filmación.** ¿Entiendes más o menos?

S: ¡Sí! "Ta, ahí está como leyendo lo que... lo que estaba... lo que tenía escrito.

E: "Voy a tratar... voy a leer cómo va quedando".

S: ¡Claro!

E: "... si no no me lo van a aceptar."

S: ¡Claro!

E: ¿Por qué dices eso?

S: Porque... por el puro fin de corregirme... la-la falta, mmh eh, hice algunos rayones, como tratar de corregir un poco el texto, o sea para que fuera entendible.

E: Ya.

S: Y aún así no sé si quedó medio entendible, así que...

E: Pero cuando hablabas de que en el diario no te lo iban a aceptar, entonces hablabas un poco de... de... de... -exactamente-

S: De... de tratar de corregir como el orden, la... las faltas de ortografía, dónde se ponen algunos acentos... Eso.

⁷ E: Bueno, hasta el momento tú repites un poco la idea que recién conversábamos. Eeh... "He hablado mucho, he escrito poco, no me gusta escribir, no tomo apuntes en la universidad". Pero después dices algo: "es complicado escribir, llevar las ideas al papel". O sea, me gustaría que... que vieras esa parte.

S: Ahí pas... dije "Por eso admiro al escritor o al poeta".

E: A ver, la frase entonces es "Es complicado escribir y llevar las ideas al papel; por lo menos va a quedar grabado" dices poco antes; por eso admiro a los escritores"

S: Claro.

E: Eh ¿Qué... ahora sí, pasa. ¿Qué pasa ahí? A ver, hablemos primero de "por lo menos va a quedar grabado". ¿A qué te refieres con eso?

S: Que como no está... ahí todavía no escribía esta parte, con los últimos tres lados...

E: Eh... Los últimos tres párrafos.

S: Todavía no los escribía, entonces está... igual es... había hablado mucho, entonces... para mi gusto, entonces... yo consideraba que, igual por lo menos iba a quedar grabado lo que no había escrito porque hay un montón de cosas que no las escribí.

E: Ya. Eh... El hecho de que se supone que el texto va a un diario...

S: Claro.

E: Eh, implica que todo lo que tú hablaste no iba a ir en el diario. ¿Por qué entonces tú... ehmm... piensas que el haber estado la cámara era un... podríamos decir algo remedial a que no quedara todo escrito?

S: Porque había un montón de cosas que... de las que sí dije y que me hubiesen gustado que hubiesen quedado escritas, pero después que se me... de que seguí con otra idea no las escribí.

E: Ya.

S: Y no fue porque no las considerara importantes, sino que... porque. Igual creo que hubiese sido buena idea haberlas escrito, como por ejemplo cuando hablé de mi polola entremedio. Sí, o sea, yo hubiese escrito algo sobre mi polola, así a modo de ejemplo.

E: ¿Y qué pasó que no las escribiste, o que no...?

S: Que no... me... estaba puro pensando, entonces cuando estaba pensando n... ¡me dio lata escribir! y ¡me da lata escribir cuando estoy pensando!

E: Tú ¿conscientemente dejaste de escribir?

S: Sí, conscientemente. En el momento conscientemente dejé de escribir y dejé el lápiz sobre la mesa y... y no quería escribir más.

E: Pero es un asunto tú, ¿podrías decir más bien...?, ¿más de motivación, de que te dio lata o...?

S: No, porque...

E: ¿La parte de tu polola nunca tuviste la intención de escribirla?

S: Claro, esa parte por lo menos, no. Y en ese... en ese momento sí conscientemente dije "No. Esto no lo voy a escribir". Otras partes inconscientemente y por... por n... ni siquiera porque me daba lata, sino porque me complica a mí escribir y pensar a la vez. Por eso. Más que nada por una cuestión como técnica. Técnica mía, pero... no puedo hacer las dos cosas a la vez.

⁸ E: Ahí dices tú "Como dijo García Márquez hay que olvidarse de las comas y los puntos, pero hace falta para que se entiendan, y como es para un diario..."

S: Claro. Sí. Sí me acuerdo.

E: Ahí dijiste más o menos eso. No sé qué pasó en ese momento.

S: Ah. Estaba, estaba... Ahí me puse como a divagar, me acordé de lo que una vez había pedido García Márquez que... que fue como una idea de él de abolir todas las reglas de la gramática y de la ortografía. Leí eso una vez, me acordé y dije "¡Bien!", pero después como analizando más el... ese... ese punto, si no tuviéramos las reglas de la gramática y de la ortografía muchas cosas no se entenderían por el cómo pensamos hoy en día y cómo hemos sido enseñados. Entonces... dije "¡Chuta! No, igual hay que..." y ahí me puse como a seguir poniendo acentos y... y comas y cuestiones.

E: ¿Y eso de "porque es para un diario"? ¿A qué te referías?

S: A que como lo va a leer mucha gente, supuestamente no... de igual tengo que... que como tratar de esforzarme de ponerle las comas y los... los acentos y todas las cuestiones.

⁹ E: Al final, tú terminas de escribir. ¿Cómo decides que terminas de escribir?

S: Porque me pareció que ya no... Escribir por lo menos ya no tenía más... nada más que escribir. Creo que lo que puse pa' mí estaba bien y... y lo demás queda en el ámbito del... como de mi pensamiento, de lo que pensé durante el... el texto. Tampoco no era mi intención escribir mucho... No, no me gusta escribir, entonces creo dije "una plana es suficiente y ya". Creo que cuando llegué a este punto en... en el último párrafo, creo que ya ahí como que encerré todo lo que quería decir.

E: ¿Eso lo hiciste consciente...?

S: Sí. Esto... este es el último párrafo... lo hice como para terminar.

E: Ya, ya. Y en ese momento tú me dices que terminaste porque te pareció que...

S: Que ya estaba bien, o sea cuando ya llegué a unir la libertad con la dignidad del ser humano, creo que ahí ya ahí punto y queda como la reflexión no más, o sea no... no era mi fin tampoco agotar el tema.

Nombre: Pedro
Número: 63
Tipo de Escritor: Hábil
Ubicación: 10 primeros
Observaciones conductuales: Tranquilo. Le cuesta verbalizar y escribir a la vez. Detallista, pide escribir sólo con lápiz negro y ordena sus hojas.

THINKING ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	S: Vamos a partir de una manera chistosa ¹ , no concibo algo si no es así, chistosamente (22).	11	Se fija el subobjetivo retórico de incluir un elemento humorístico en su redacción.
		Ex	<i>Advierte que le cuesta hablar y escribir simultáneamente</i>
2.	E: Trata de hablar todo lo que vas pensando. S: Ya, a ver, ah. E: Todo el tiempo. S: ¿Voy escribiendo y hablo? E: Claro, la idea es que si paras de escribir no pares de hablar y si empiezas a escribir tampoco pares de hablar, que sea algo continuo, un flujo de conciencia. S: Perfecto.	14	Se le aclaran las instrucciones.
3.	A ver, lo que pasa es que lo que quiero expresar con respecto a... igual creo que el tema es como súper amplio, así que voy a tener que dar como una parte introductoria ² , estoy viendo, así que eso es lo que voy a poner primero (7)	11	Se fija el sub-objetivo retórico de diseñar un trozo introductorio.
4.	A veces me voy a quedar callado porque pa' escribir no... no soy muy bueno haciendo las dos cosas, o sea... E: La idea es que si estás escribiendo y solamente piensas en lo que escribes, puedas decirlo en voz alta. S: Perfecto, ya.	14	Avisa que no hablará todo el tiempo. Se le aclaran nuevamente las instrucciones.
		Ex	<i>Advierte que le cuesta hablar y escribir simultáneamente</i>
5.	<u>Escribe en página B1 la verdad es que el tema de la libertad me parece atrayente debido a que mucho se ha hablado de ello, pero no sé si realmente se... se entiende mucho lo que es... lo que es... es la libertad.</u> (17)	7	Escribe
6.	Yo creo que no se puede hablar de la libertad sin, sin... no partir haciendo una referencia de dónde viene ésta. Este -un poco cliché- de lo que venía a ser la libertad, así que también es importante hacer referencia a la Revolución Francesa, donde se consagra, como principio, la libertad (29) y entendiendo que la Revolución Francesa ³ tampoco se ve como algo muy lejano sino que como algo bastante contemporáneo a nosotros y, por tanto,	10, 5	Emplea la Revolución Francesa para introducir el tema de la libertad.

	es un tema bastante nuevo.		
7.	Debido a la antigüedad era como bastante aceptada la falta de libertad, teníamos la situación de los esclavos, de hecho en Chile... igual Chile se portó bien con los esclavos. Fue uno de los primeros países que... que declaró una libertad, una ley de libertad de vientre, así que eso igual es importante (23).	10	Desarrolla el tema de la esclavitud situándolo en Chile.
8.	¿Sabes qué? Se acabó el lápiz negro. E: ¿Te parece seguir usando uno azul? S: No. ¿Tienes otro negro? E: Me parece que no. A ver, espera. Busca un lápiz.	14	Se da cuenta de que le acabó la tinta al lápiz y se lo comunica a los entrevistadores.
9.	S: (14) ¿Puedo rayar esta hoja, verdad? Señala la hoja de instrucciones. Lo que pasa es que quiero hacer un esquema, más o menos pa'... pa' irme acordando de lo que voy a... voy a escribir ⁴ (40).	9, 10	Realiza un esquema con el propósito de ordenar sus ideas.
		CS	<i>La memoria es asociativa y que la capacidad de retención de la memoria es limitada</i>
		EP	<i>Organiza la información gráficamente para optimizar su estrategia cognitiva "organizar la información lógicamente".</i>
		CS	<i>Sabe que regularmente usa la estrategia metacognitiva "hacer esquema organizador".</i>
		CS	<i>Sabe que regularmente usa la estrategia cognitiva "organizar la información lógicamente"</i>
10.	E: Sabes, no pude conseguirlo. Se refiere al lápiz negro ¿Es muy importante? S: No. (18) Eso. (26) E: Trata de seguir hablando mientras escribes. S: Perfecto.	14	El sujeto se conforma con seguir escribiendo con lápiz azul. Se le pide nuevamente que verbalice sus procesos de pensamiento.
11.	No, lo que pasa es que ahora estoy viendo que igual, Relee la página B1 al parecer el concepto de libertad que tenían los... los franceses en su tiempo no es... no es el, no es como el... el concepto valórico que nosotros hoy día le damos a... a lo que es la libertad, sino que más bien ellos luchaban por algo que podía ser... ¿a ver? una libertad tanto de carácter económico y reactivo por un lado, por otro lado un afán de... de sentirse más importantes, especialmente la clase burguesa que era... que teniendo poderío económico tenía... era apabullada y dejada de lado por las... por una clase más alta.	10	Desarrolla la idea de que la concepción de libertad reinante en la Revolución Francesa es distinta a la que existe hoy en día.

12.	<u>Al parecer el concepto... que ellos tenían igual al (27)</u>	8,7	Relee y escribe.
13.	También... ¿A ver? ¿Qué estaba pensando ahora? Que hoy la libertad se ve como... <u>como un valor supremo (8)</u> .	5,7	Recupera la idea y escribe.
14.	Claro, ya hasta estatua hay de la libertad ⁵ . Imaginate, (9)	5	Recupera información de la memoria
15.	pero realmente yo no creo que sea tan... porque igual todos los días como que perdemos cierta parte de nuestra libertad y hasta cierto punto -no sé hasta que tanto- qué tan libres somos (8)	10	Relaciona la libertad con la vida cotidiana
16.	Por un lado tenemos todo lo que es la tradición bíblica que nos dice que existe un libre albedrío que el hombre ha sido creado con entera libertad para... para poder desarrollar todas las actividades y en otras palabras, para poder determinar su propia vida, (9) y a veces uno también piensa que la libertad cuesta harto porque si fuese más fácil las cosas vinieran impuestas a lo mejor uno no cometería tantos errores en la vida. (6) Pero por otro lado también de lo poco que sé de Filosofía igual sé que el tema es como bastante controvertido y también del punto de vista psicológico, no sé, psíquico era... vez que hablo con alguien que no... que estudia Psicología, tengo algunas amigas que me dicen que realmente la persona está como muy determinada por lo que es su organismo, por distintas reacciones físicas y químicas, así que la... el asunto de esta supuesta libertad o autonomía que tiene el hombre en sí no es... no es, hasta cierto punto, no es tan verdadera. (56)	7, 10	Escribe y relaciona libertad los diferentes conceptos de libertad desde la tradición bíblica con la filosófica.
17.	E: Continúa hablando. S: Espera un poquito, déjame terminar la idea porque si no me voy a desconcentrar. Escribe. (46)	14, 7	Habla de su concentración y escribe.
18.	Marca un punto final. ⁶	10	Deja una marca para después continuar al idea. CS <i>Sabe que la presencia de una línea en blanco entre párrafos afecta la predisposición del lector respecto de lo que leerá a continuación.</i>
19.	Pero cuando pienso en libertad también, aparte que realmente no creo que tener los conocimientos como para poder dar un concepto, algo que encasille lo que se puede... podría considerar la libertad, me es más fácil hablar de lo que... de lo que toda la gente que a lo mejor no tiene mucho conocimiento hace referencia cuando le preguntan sobre la libertad, sería hablar sobre lo que se entiende hoy en día por libertinaje o estos supuestos derivados de la libertad (27) pero creo que todo esto se relaciona con lo que con lo que había escrito recién relativo al libre albedrío, el concepto como cristiano que podría tener de esto, de la libertad y el concepto peyorativo que, dentro de este mismo campo, encontramos de... de este libertinaje que sería como una libertad mal entendida. (26) Da vuelta la hoja ⁷ .	10	Se pregunta la diferencia entre libertad y libertinaje.
20.	Claro, y donde aparece el cliché que mi libertad comienza donde termina la tuya, entonces supuestamente aquí el libertinaje sería tomada, sería tomado, claro como un querer hacer lo propio sin (5)... sin medir las consecuencias para los demás o no respetando el espacio del otro, (6) y yo creo que... y de aquí también se puede sacar como... si bien no voy... no voy a... como un concepto, algo cerrado de lo que es la libertad... lo que hoy en día entendemos como la libertad también es como se entiende como la libertad de carácter responsable, o sea, lo que uno hace debe	10	Continúa con el tema de la libertad y el libertinaje.

	hacerse responsable por ello y en la medida en que uno ataque el... o venga a conculcar lo que... lo que puede significar algo para otra persona tiene que... tiene que responsabilizarse por ello, estar dispuesta al deber.		
21.	No, no se entiende (28).	11	Evalúa la redacción del texto.
22.	Claro, supuestamente este libertinaje sería como un estado como primitivo del hombre, no evolucionado, en cuanto a que el hombre lo que, lo que quiere lo hace sin importar las... las consecuencias para las demás personas y sin respetar a los otros y creo que una de las características también tiene que ser respeto por las otras personas, por la libertad del otro, (26) sería como hablar de una y una involución que nos llevaría a... al estado primitivo (54).	10	Relaciona libertad y respeto.
23.	Y ahora lo que me gustaría referirme ahora es que, claro, me gustaría hacer referencia más que nada a... a supuestas... Mira la página anterior ⁸	10	Usa el esquema como señal para ordenar el contenido.
24.	y ya pa' concluir, porque no me gusta hacer cuestiones muy largas ⁹ ,	11	Trata de ordenar el texto de modo que sea breve.
		CS	<i>Sabe que los textos breves ayudan a mantener la atención del lector.</i>
		CS	<i>Sabe que el humor en los textos ayuda a mantener la atención del lector.</i>
25.	eh, a lo que supuestamente cual sería lo que... lo que... lo que... en lo que se podría proyectar la libertad pa'... pa' tiempos futuros y vemos que en virtud de la... de la libertad o en pro de la libertad se han hecho bastantes cosas, se han cometido bastantes errores y también se han llevado a cabo grandes aciertos y eso igual creo que es importante como ver para hasta qué punto, eh, se va se va a seguir manejando a lo mejor más el concepto de libertad, justificándolo todo por la libertad de la persona o, por otro lado, como yo creo que igual la libertad no es algo tan simple, sino que implica algo... un poco más de responsabilidad y manejo de la persona, se va a ver en el futuro por las demás personas o por los demás (30). E: Continúa hablando. S: Ahá. A ver, (9) en todo caso creo que lo que pa'l futuro viene o lo que en el futuro se va a entender por libertad, va ir, va ir radicalizándose un poco en relación con lo que supuestamente podemos ver hoy en día.	10	Reflexiona sobre el futuro.
26.	yo creo que las concepciones más moder... las gent... los pensamientos más modernos, no sé si pensamientos, pero, a ver cuál sería la palabra adecuada ¹⁰ , (11)	12	Intenta buscar la palabra adecuada para no repetir la palabra.
27.	a ver, o sea creo que la libertad en... en tiempos futuros ya es de... de ahora hacia adelante se va a ocupar como... como pendón de batalla de... de ciertos grupos que igual desean justificar sus... sus conductas a través de la... de la libertad. No sé poh'. Por ejemplo la gente que le gusta usar armas... vemos Estados Unidos que se justifican a través de que... de que tienen una libertad.. una libertad para defenderse, entonces creo que a ese punto... ahí va a ir apuntando la libertad. Y creo que lamentablemente, o sea, aunque uno no lo quiera o no sé, la concepción que tengo yo, como que... va a llevar que el hombre vaya involucionando debido a que va a ir volviendo como a un... a un estado, por ejemplo, en el caso de las armas, más agresivos, justificándose en su libertad para poder adquirir un arma para poder defenderse o sencillamente por su libertad de querer hacerle daño a otra persona (45).	10	Habla del uso de la idea de libertad para justificar conductas no aprobadas por la mayoría.

28.	Bueno, así como se da bien el caso del ejemplo que aquí... que menciona de las armas hay un sinnúmero de ejemplos más que sería realmente una lata nombrarlos ¹¹ , así que no lo... no lo voy a hacer, pero si encuentro que en la libertad se van a ir como buscando justificaciones de distinto tipo para... para de esa forma cuando...	10 Ex	Decide no recuperar más ejemplos, porque no aportan al concepto y por cansancio. <i>Se da cuenta de que hablar le interfiere con la recuperación de ideas.</i>
29.	ahora como conclusión yo creo que se pueden tomar dos puntos: un punto es un punto de vista altruista y otro más realista ¹² , si así uno también considera que la... que si no existiese en... en sí la libertad como valor como... como un... como un derecho pa' las personas muchas cosas no se habrían conseguido y a lo mejor nos estaríamos hoy en día acá, entendiendo que igual, dentro de la naturaleza del hombre está el ser libre, aunque nos acomodamos bastante bien cuando no lo hacemos en todo caso, pero igual creo que es importante que dentro de la gama de... de... de garantías que tengamos dentro de los valores con los cuales podemos contar, creo que igual la libertad... algo... es algo intransable. A mí me cargaría, por ejemplo, estar metido en un sistema comunista y andarme vistiendo igual que los... que todas las demás personas, como por ejemplo, pasó mucho tiempo en China o en Rusia. Cosas tan pequeñas como, por ejemplo, la libertad para poder... para poder elegir algo tan simple como supuestamente es la vestimenta. Creo que igual hoy en día no se valora mucho, pero a lo mejor hace algunos años era algo, una aspiración que hoy pareciendo tonta era una aspiración importante pa' mucha gente. (41)	13, 5	Desea elaborar una conclusión y recupera elementos de contenido para ello.
30.	A ver, creo que también la libertad nos permite diferenciamos así que eso también es importante, en cuanto a la... a la forma de pensar, a las condiciones que tiene cada persona. También caería hablar de la libertad ahí y creo que es bueno que exista diversidad en cuanto al pensamiento, también sería muy fome y creo que no llegaríamos a ningún lado si todos pensáramos de la misma forma, así que la libertad en ese aspecto también nos ayuda a... a ir mejorando, a irnos perfeccionando. (49)	10	Relaciona libertad y persona.
31.	Para... y si tomamos la libertad desde Revisa las páginas anteriores ¹³ un punto realista y un poco más crítico, también como una conclusión, podría...	11	Intenta formar una conclusión.
32.	me estoy acordando de un profesor que era como muy pragmático pa' todas sus cosas y nosotros... se burlaba de los profesores de... de... de Derecho Civil, de Derecho Constitucional cuando hablaban de declaraciones de derechos. Él se reía diciendo que eran puras... puras patrañas o cuando hablaba de los derechos del trabajador. También se burlaba diciendo que esas cosas no existían, entonces,	5	Recupera contenido de la memoria (se acuerda de un profesor).
33.	tomándolo desde el punto de vista de él, creo que también la libertad no... a lo mejor muchas veces, no pasa por ser más que una... que una... bonitas palabras... que una bonita palabra. Creo que... que en sí uno realmente siempre está como atado a varias cosas y libre... libre... Nunca va a ser así que... por ese... por ese, desde ese punto de vista también podríamos decir que... que	10	Se refiere al significado de la palabra libertad
34.	Escribe en página B4 desde un punto de vista más pragmático (10) o realista, como podrían decir algunos, no tan idos por las nubes, la libertad no pasaría de ser una bonita palabra	7	Escribe
35.	que realmente debo reconocer que no... no tengo el conocimiento pa'... Uno utiliza mucho todos los días palabras, pero no sabe qué significan y creo que toda la reflexión que he hecho ha sido más que nada relativo a cosas que relaciono con la libertad, pero realmente lo que es la libertad no sé si lo podría definir ¹⁴ (68).	9	Declara no estar seguro de poder cumplir con lo pedido, por la dificultad de la tarea.

			<p>CS <i>Declara que, a menudo, la gente utiliza palabras cuyo significado desconoce.</i></p> <p>Ex <i>Declara que, al finalizar el texto, se da cuenta de que no sabía tanto como creía respecto del tema.</i></p>
36.	Terminé, sí. (8)	9	Decide momentáneamente haber terminado
37.	<p>Supuestamente... ¿esto lo van a leer Uds., verdad? Porque utilicé algunas abreviaciones, no sé si quieres que lo pase en limpio. No sé si lo van a entender, igual hay cosas que lo...</p> <p>E: ¿Tú nos preguntas que si lo pasas en limpio, por si lo necesitamos?</p> <p>S: No, lo que pasa es que... sí, o sea, es que hay veces que para poder escribir más rápido utilizo abreviaciones, que son mías y propias, entonces no sé si las van a entender.</p> <p>E: Eso lo decides tú: si lo quieres o no pasar en limpio.</p> <p>S: Sí, me gustaría darle una lectura porque supuestamente es pa' presentarlo en un diario, no sé que diario realmente, me gustaría revisarlo, así que...¹⁵ (35).</p>	11	<p>Decide que el contenido de lo escrito es adecuado para ser presentado en un diario y por lo tanto da la tarea por concluida. sin embargo, inicia un proceso de revisión con el cual busca hacer su escrito inteligible para un lector cualquiera.</p> <p>CS <i>Sabe que regularmente utiliza la estrategia "usar abreviaturas"</i></p> <p>CS <i>Sabe que los lectores pueden no entender las abreviaturas</i></p> <p>CS <i>Sabe que si las personas hablan rápido es más d difícil atender lo que dicen</i></p> <p>CS <i>Sabe que su conocimiento a la hora de corregir la redacción es más intuitivo que por el uso de reglas gramaticales</i></p>
38.	<p>E: Continúa hablando.</p> <p>S: ¿Sabes? Lo que pasa es que voy a, voy a leer más que nada lo que escribí, porque...</p> <p>E: Eso no importa. Si estás leyendo o releyendo no hay problema.</p> <p>S: Ya. (6)</p>	14	Avisa que releerá el texto y se le recuerda que de todas maneras verbalice.
39.	<p>Escribe la página D5 <u>La verdad...</u> A ver. <u>Relee la página B1. la verdad es que el tema de la libertad me parece atravente</u> (7) <u>debido a que mucho se ha hablado de ello</u> (13) <u>pero que no sé si se ha entendido mucho realmente de lo que se trata.</u> (22) <u>Al parecer la moda por hablar de la libertad</u> (12) <u>y de sus derivados</u> (7) <u>nos ha venido desde no hace mucho.</u> (10) <u>Así aparece consagrado en los principios revolucionarios.</u> (7)</p>	8,7	Relee y escribe.

40.	<p>Voy a colocar entre paréntesis Revolución Francesa porque... pa' qua si lo va a leer otra persona lo entienda (10).</p>	13	<p>Considera que debe aclarar un punto para que un lector cualquiera entienda la idea. Para ello agrega una frase entre paréntesis: "Revolución Francesa".</p>
		CS	<p><i>Declara que la comprensión del lector se ve facilitada por la explicitación, en el texto, del contenido.</i></p>
41.	<p><u>Al parecer el concepto o lo que ellos entendían por libertad (12) no es igual o totalmente congruente con lo que nosotros hoy conocemos como el valor libertad. (9) debido a que lo que ellos perseguían era una libertad de orden político y económico (11) y que en nuestra actual concepción parecería ser muy limitativa. (16) Hoy la libertad la vemos como un valor supremo (12) pero no creo que realmente lo sea tan así. (9) Por un lado en la tradición bíblica (9) nos encontramos (6) con un supuesto o llamado libre albedrío (9) que implica la libertad que tiene el hombre para autodeterminarse: (14) determinarse tanto en sus conductas como en sus pensamientos. (22) Al parecer sería más fácil (11) no contar con esta libertad. debido a que todo sería más simple. (11) pues no se cometerían errores (13). Por otro lado. tanto los adelantos en la ciencia como en el pensamiento (9) han puesto en duda (8) que la premisa de la libertad. (10) como un valor supremo y absoluto (10) sea hoy</u></p> <p><u>en día algo totalmente cierto (13). Escribe la página D6. Relativo a este tema. la libertad siempre es más fácil (5) referirse a lo que a lo que denomino¹⁶ (7) los derivados de la libertad (11) que a la libertad (12). Estos se podrían entender, mejor dicho apreciar, para no repetir las palabras (5) como una libertad mal entendida (5) o llevada a ultranza. (24) Este escenario colocaría al hombre lamentablemente en un aspecto involutivo (7) que nos llevaría (8) o mejor nos retrotraería (7) a un estado primitivo. (11) Pues en mi concepción, (5) y aunque suene cliché, (10) no concebiría la libertad. sin el respeto por la libertad o espacio del otro. (25)</u></p>	7	Escribe.
42.	<p>Relee la página B1¹⁷.</p>	11	<p>Relee para chequear no haber cometido redundancias en el texto.</p>
43.	<p><u>En pro de la libertad se han cometido grandes errores y, a la vez, grandes aciertos (11) es por eso¹⁸...</u></p>	7 11	<p>Escribe y evalúa como "le suena", es decir, a nivel de redacción.</p>
44.	<p><u>es por ello, mejor que creo importante en proyectar que es lo que en algún tiempo se podría entender por libertad (28)¹⁹ Relee en silencio</u></p>	12, 13	<p>Transcribe agregando nuevos trozos para satisfacer su criterio de calidad del texto.</p>
45.	<p><u>Pienso que en el futuro (8) el concepto de la libertad o en sí...</u></p>	7	Escribe
46.	<p>Se me acaba de volver a acabar el lápiz. Ya, voy a seguir con azul. ¿Sabís qué? No hay problema²⁰.</p>	14	<p>Avisa que se le acabó la tinta la lápiz negro, pero decide continuar con azul.</p>

<p>47.</p>	<p><u>Relee la página D6 el concepto de la libertad o en sí la palabra libertad (9) se va a ir radicalizando. en cuanto a que muchas conductas, (5) de diversos tipos (9) irán usando a la libertad como valor de justificación y de legitimidad. Sólo por nombrar alguna de ellas, nos encontramos con el caso de las armas y sus usos. (20) Para concluir, creo que contar con la libertad como un valor (5) o una garantía, (7) dentro de la gama de éstos es algo importante (6) y que debe ser apreciado y valorado (12) desde sus más mínimas expresiones. (24) Escribe la página D6 Creo que ella también²¹ (6) ayuda al hombre en su labor de irse perfeccionando (6) y mejorando, (8) debido a que lo que se llama o entiende por libertad de pensamiento (7) en una sociedad que se hace llamar pluralista (12) no debe faltar (5). Ahora bien, desde un punto de vista más pragmático (9) o "realista" como algunos han venido en llamar (7) la libertad no pasa de ser una bonita palabra (10). Lamentablemente todo lo que he dicho dice relación con temas tratados a propósito (9) de la libertad, (5) pero lo que ella realmente implica (8) creo no ser el indicado para darlo a conocer (7). Dicha tarea corresponderá (6) dilucidarla a aquellos (6) quienes dedican su vida a entender lo cotidiano.</u></p>	<p>8,7</p>	<p>Relee y escribe.</p>
<p>48.</p>	<p>Listo. He terminado. C'est fini.</p>	<p>9</p>	<p>Declara haber concluido el texto.</p>

CS

Afirma que siempre utiliza la estrategia "distribuir el tiempo" cuando realiza tareas de escritura.

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹E: ¿En que estabas pensando ahí?

S: En referirme a Uds. cuando empezaba a escribir.

E: ¿Puedes explicarlo un poco más?

S: Es que encontraba inusual que tenía que ir escribiendo y... irles contando a la vez lo que estaba escribiendo. Yo no concibo eso, yo... o sea, o hablo o escribo, pero hacer las dos cosas a la vez, no. Me parece... lo encuentro difícil y que... y también saber por qué querían hacer est... por qué me hacían hacer... escribir y hablar a la vez, también lo encontraba... trataba de pensar por qué estaban haciendo eso.

E: ¿Y cómo llegas a decir que quieres empezar de una manera chistosa?

S: Porque quería hacer... mira ¿puedo leer lo que...?

E: Claro.

S: "Se me ha pedido gentilmente por unos señores que relate lo que yo entiendo por libertad". Entonces, más que nada era... quería partir haciendo sentir mi extrañeza por la forma... o sea, yo sé que a lo mejor en el texto no lo pude representar, mi extrañeza por las... la forma que... que me... me... me solicitaron abordar el tema, ya sea con palabras, después con escritura a la vez.

E: Me da la impresión que dijiste "Es bueno empezar de una manera chistosa"

S: Ah, sí. Es que yo siempre, en todo lo que hago siempre pongo como un toque de humor a las cosas y siempre las cosas me han resultado bien así, creo que el ambiente queda mucho más agradable cuando uno cuando uno parte bien las cosas o se muestra un poco más vulnerable, especialmente yo lo veo, por ejemplo, en mí... en mi examen o en mis pruebas, siempre como que tiro alguna... algún chiste. Cuando la... el ambiente está muy tenso con el profesor, tú tiras algo agradable, entonces como que la gente se relaja, se suelta un poco y tú te sientes más seguro para poder continuar. Eso.

²E: ¿A qué te referías con aquello de la "parte introductoria"?

S: Lo que pasa es que yo... nosotros... o sea, en la formación que tengo yo, académica, por lo menos, el orden es muy importante, entonces no concibo que se hable de un tema sin hacer una referencia general a lo básico, ya sea a la parte histórica o a un concepto amplio de las cosas que se ponen siempre, como que nosotros no... Yo creo que también lo he copiado. Con mis compañeros de carrera tenemos muy... es como muy del inconsciente o muy marcado entre nosotros seguir un orden lógico de lo que tú vas a hablar, tratar de partir, no el partir por el principio, pero tratar de dar como una pequeña referencia y después entrar al tema; no entrar al tema... ehh... en sí de una forma inmediata.

³E: Dos cosas: ¿me decías que estabas pasando en limpio?

S: ¿En qué momento es esto? No me ubico bien.

E: Es al comienzo.

S: Ah, entonces no, estaba pasando en limpio después.

E: Pero efectivamente estabas escribiendo, al parecer lo que habías elaborado antes.

S: Sí, que la... mínima pérdida, no valía casi nada.

E: Pero tú vas pensando y te sonríes cuando haces referencia a la Revolución Francesa. ¿qué pasó ahí?

S: Claro, mira, a ver, la risa no viene en sí por la Revolución Francesa sino que viene más que nada por lo que es el cliché de la de la palabra y bueno y nosotros también la Revolución Francesa en lo que hacemos a diario, en lo que escribimos, en lo que hablamos la sacamos pa' todo, entonces es como, es como el arma de batalla, así todo... yo que estudio Derecho todo lo que viene, la gran mayoría de la de la de la evolución jurídica, una parte importante viene desde allí, entonces me dio risa porque una vez, aparte de la parte de lo del cliché, porque igual es cierto... y lo otro es que es como un argumento tan usado que... pucha de nuevo ocuparlo, no te liberar nunca de eso. Eso más que nada.

⁴E: ¿Qué pasa ahí? ¿Estás haciendo un esquema?

S: El movimiento de esta mano es aburrimento. El esquema... Igual yo soy muy desordenado, o sea, siempre me acuerdo primero... me criticaba mucho un profesor que no sabía responderle, que no tenía un orden lógico en la cabeza. Entonces yo partía con una cuestión y terminaba, no sé a dónde. Entonces pa' mí, igual, desde ese momento fue importante hacerme un orden... un orden: los puntos a los que yo me quería referir pa' no irme, no extenderme, no ser latero ni aburrido, por eso, porque el profesor... siempre me acuerdo, me decía "Ud. piensa muy bien toda la cuestión, pero tiene que tener un orden, si no...". Claro, yo hacía preguntas, me acuerdo que metía preguntas interminables, que al final yo era el único que me las entendía, no las entendía nadie, entonces el profesor decía "A ver, deténgase y haga un esfuerzo por organizar sus ideas y las va... y las va escribiendo, si tiene alguna...". Me acuerdo cuando decía, "si tiene alguna idea en clase, escribe la pregunta, pero no haga esa cuestión...", porque yo igual, mi memoria de repente no funciona muy bien y... y me voy... me vuelo muy rápido, entonces estoy hablando de algo y lo relaciono con otra cosa y me voy pa' ese lado y pierdo el hilo conductor del... supuestamente del tema principal que debería ser, por eso.

E: ¿Habitualmente usas esquema para escribir?

S: Sí, nosotros por ejemplo, en pruebas, todo lo que hacemos escrito, siempre es importante mantener un orden. Hoy día, por ejemplo, sé que si yo a un profesor le entrego una prueba de 5 hojas, se va a aburrir. Aparte, en las materias que estudiamos nosotros el orden es muy importante; por ejemplo, yo estoy hablando de un... de cierto tema, en Derecho Civil... parto por la introducción, hago referencia a los artículos... la... la... el caso general, las excepciones, las contraexcepciones... es muy importante eso para mantener un orden.

⁵E: Tú detienes un momento la lectura y te viene la idea de la Estatua de la Libertad ¿Cómo se te viene esa idea?

S: ¿Sabís por qué? Ayer tuve examen, de Derecho Laboral, entonces yo hace una semana atrás fui a buscar un código, entonces me compré una de estas publicaciones más baratas, no la oficial, entonces detrás, en la tapa, venía una, un dibujo de, supuestamente, lo que era la Justicia, pero con unos cachos así, como de la Estatua de la Libertad, con un libro en la mano, igual que la Estatua de la Libertad, entonces, encontré que no tenía ná' que ver que era como muy yanqui, entonces me acordé y ahí cuando estaba, me dije la Estatua, me acordé de eso, de esa mezcla entre la Justicia y la Libertad, esa, ese dibujo medio truncho, entonces ahí me moría de la risa, porque de hecho, lo comentamos con los compañeros en clase que era muy chistoso.

E: ¿Cómo se te aparece este recuerdo? ¿Ves la imagen, se te aparece como idea, recuerdas el código?

S: Veo la imagen, sí. Un fondo azul, porque así era, fondo azul, y una imagen en blanco, así como un dibujo verídico.

E: ¿Tú estabas escribiendo y de repente apareció?

S: Claro.

⁶ E: Ahí terminas de desarrollar, al parecer, una idea y bajas y marcas claramente cuando la terminas con un punto final ¿que pasó ahí?

S: Claro, claro, fue un cambio de tema bastante distinto porque estaba tratando de elucubrar algo que realmente es difícil, que es hablar de la libertad, entonces, después opté por... porque es más fácil hablar de un libertinaje y ahí partí con esa idea que es totalmente distinto a lo que estaba hablando antes, el valor supremo y cambiamos totalmente a algo más... más aterrizado que igual, me es más fácil hablar.

E: ¿Ahí terminas la idea de modo absoluto?

S: Claro, fíjate el punto, mira.

E: ¿Y por qué lo marcas tanto?

S: Porque cambié de tema totalmente y porque así también digo "ya no escribo más de esto".

E: ¿Eso lo haces habitualmente?

S: No habitualmente. Cuando... siempre cuando termino un tema, por ejemplo en las pruebas, me salto a lo mejor una línea, porque también así tú vas realzando y a la persona que lo va a leer tú le das la intención, bueno, como debe escribirse correctamente, que cap... terminaste una idea y tenés que cambiar, ¿no es cierto?, pa' que la persona cambie la predisposición con respecto a lo que va a leer a continuación.

E: Perdón ¿Terminaste una idea y tienes que cambiar de qué...?

S: Tienes que, me refiero a que tienes que darle un realce a lo que va a venir después que es distinto, entonces yo por eso... lo correcto es un punto aparte. Si me salto una línea, mejor, porque así la persona, por ejemplo, el que corrige en caso de una prueba sabe que hasta ahí llegó esa idea y que abajo va a tratar otra cosa distinta.

E: ¿Utilizas el espacio como una forma de diferenciar las ideas?

S: Sí.

E: ¿También haces esos puntos más marcados en las pruebas?

S: No, fíjate que ahora... no sé, no, por lo general no... no marcaba todos los puntos. Igual en las pruebas escribo mucho más rápido, porque igual estaba escribiendo rápido, porque el tiempo apremia, pero no sé por qué marqué más el punto acá.

E: ¿Tú dirías que esa señal era más para ti o para el que iba a leer el texto?

S: Yo creo que fue más para mí, sí.

E: ¿Lo hiciste conscientemente o ahora te das cuenta?

S: No, fue inconsciente yo creo... ahora me doy cuenta recién, o sea, fue como cuando tú terminas algo... **Pronuncia frase ininteligible.** No me había percatado en todo caso.

⁷ E: Ahí tú das vuelta la hoja y revisas lo que escribiste antes ¿qué pasó?

S: ¿Sabes lo que pasa? Es que en ese momento yo llegué ahí Señala la página B3 entonces como Uds. me decían habla también, entonces qué paso, quedé... partiendo no recordaba bien si la palabra era, si la expresión era "mi libertad termina con..."... es decir, estaba confundido con eso. El juego de palabras me... me confundió entonces no alcancé a... a terminar bien la idea y como Uds. me decían que hablara, entonces me pidieron que hablara, hablé, entonces ahí tuve que empezar a... a... a sacar algo del momento, entonces por eso daba vuelta la hoja para pa' irme acordarme qué había escrito, porque realmente no había alcanzado a procesar bien lo que lo que había escrito y de hecho, no había terminado lo que yo quería poner.

⁸ E: ¿Qué estabas mirando ahí? Estabas escribiendo en la hoja dos. **Se refiere a la página B3.** Yo tengo la impresión...

S: ¿De que estaba mirando?

E: ... de que estabas mirando esto. **Señala el esquema.**

S: Claro, terminé el tema, terminé lo que quería decir sobre eso, sobre lo que es la... supuestamente lo que iba a hablar de libertinaje, pero que no... sí, porque claro, fíjate...

E: ¿Miraste el esquema?

S: Claro, miré mi esquema en la hoja. Terminé supuestamente el tercer tema, el tercer punto que me había planteado desarrollar, lo terminé, sí, por eso fue que miré la hoja.

⁹ E: ¿A qué te referías con eso de "para concluir... no me gusta hacer cosas muy largas"?

S: Eso, lo que quise decir.

E: ¿Tienes alguna razón?

S: Sí, me cargan las cuestiones laterales y aburridas, entonces yo lo que critico mucho es que la gente escribe mucho y hace las medias cosas y se pierde lo principal, o sea, creo que para hablar de un tema no hay que extenderse tanto, menos, por ejemplo, este tema yo no sabía mucho, entonces para qué iba a seguir, inventando chamullos si no sabía nada. Pa' mí igual lo conciso igual es importante, o sea, no me... yo lo que critico mucho a más profesores que muchas veces nos nos colocan las calificaciones, o a la gente en virtud de lo que tú escribas, o sea, como que le toman el peso a la prueba y es cierto que a veces hay profesores que sí lo hacen y yo encuentro que eso no es lo importante, encuentro que lo más importante es la... que en poco tú puedas, al lo mejor, decir más.

E: ¿Tú escribiste algo a tu juicio breve porque no querías que el que lo leyera se cansara más o porque no sabías mucho del tema?

S: Las dos cosas, yo cuando sé algo igual escribo, trato de escribir breve, porque tú igual siempre tienes que pensar en el lector, o sea, lo que yo... porque cuando escribo algún trabajo, lo hago pensando en la persona que lo va a leer, ya y si yo me pusiera a leer un trabajo de tanta páginas me daría una lata única y yo no lo leería, entonces yo quiero que la... realmente quiero que... estoy dando a conocer... es mejor dar a conocer algo breve, no tan breve tampoco, que sea un pasquín o un panfleto, no, un trabajo, breve, conciso con las ideas tratadas... desarrollarlas dentro de lo posible bien y dar a conocer algo que sea más liviano y más entretenido de leer, por eso también el factor humor pa' mí es importante, porque son formas a través de las cuales tú mantienes la atención de la gente, lo vuelves a centrar en ti en lo que tú estás diciendo, porque si yo te entregara una, no sé poh, unas 20 hojas, a lo mejor... claro porque tú estás haciendo el trabajo las leerías, pero en otras circunstancias no las leerías. Si no estuvieses obligado y yo te dijera "oye, por qué no me revisas esto" y tú veí 50 hojas y te predispones mal inmediatamente que si yo te entrego 10.

¹⁰ E: ¿Ahí tú te estás preguntando cuál sería la palabra adecuada?

S: Sí.

E: ¿Me puedes hablar un poco de eso?

S: Lo que pasa es que tengo muy marcado el no repetir, tratar de no repetir las palabras y en esos aspectos soy como minucioso. Me burlo mucho de la gente cuando se equivoca al utilizar las palabras, por ejemplo, me había dado cuenta, hace poco, que utilicé dos veces el "me", "me voy a referir". Me parece que dije hace un momento atrás y después lo cambié porque no me gusta... encuentro que igual es fea y hablar un poco mejor poh', entonces no me gusta... preferí incluso... Ahí, en el primer, escrito tarjé algunas palabras porque las estaba repitiendo.

E: Y cuando tú dices "cuál será la palabra adecuada" ¿estabas buscando una que no fuera repetida?

S: Correcto, una palabra que no se repitiera y que expresara bien lo que quería decir.

¹¹E: ¿Cómo decides no referirte a ese sinnúmero de ejemplos de los que hablas?

S: Mira, partiendo porque... de hecho para desarrollar un ejemplo de que hay que estar como tranquilo, escribiendo tranquilo y yo hablando y escribiendo no consigo estar tranquilo, o sea, esa es la primera cosa, me cuesta desarrollar la idea o hablo o escribo, lo que te había dicho al principio. Segundo, hay un elemento también de... de... como ya les había hablado al principio de las armas... porque yo ya estaba pasando en limpio parece ¿o no? Me parece que sí.

E: No.

S: No. ¿Todavía no? ¿Estás segura? ¿Y sabes por qué también? Debo reconocerlo porque no... no... no se me ocurrió otra cosa. O sea, las armas me llegó y después me dio mucha lata pensar en otro ejemplo, estoy... soy muy flojo, como cuando me preguntan en las pruebas "¿hay algo más?", entonces si son 10 cuestiones dice, "voy a tratar de decir algunas a modo de ejemplo", es un cliché pa' no... pa' no desarrollar más... más texto.

E: ¿Era en esta hoja? ¿Ibas terminando la hoja dos? **Se refiere a la página B3.**

S: Claro, sí. Fue por eso más que nada, porque no...

E: ¿Porque no se te ocurría nada más?

S: O sea, no me... no me tincó pensar en más en otro ejemplo.

¹²E: Tú te planteas la conclusión como dos puntos de vista ¿eso lo haces habitualmente o tenía que ver con el tema en particular?

S: Con el tema en particular. Y ahí después voy a nombrar a un profesor que yo lo tomaba como ejemplo pragmático y me llegó esa imagen, no sé.

E: ¿Cómo te llega esa imagen?

S: Me llegó en el aspecto en que... o sea no fue como imagen, me acordé de él, porque él todo... cuando uno... porque nosotros igual estudiando Derecho como que hablamos mucho de principios, y referimos a la ley... este profesor como que no estaba ni ahí con todas esas cosas, decía "ah, esos juristas" como que los trataba de forma peyorativa a los profesores y decía "¿sí o no? las cosas son más prácticas", por ejemplo, el hacía referencia... decía que no había pobres, decía "traíganme un...". "llévenlos a un galpón" y era irónico, me acuerdo decía "yo traigo a mis amigos europeos acá a Chile a ver pobres, ahora ya no hay pobres, entonces no tengo a dónde llevarlos. En Valparaíso quedan pocos pobres." Y se burlaba de muchas cosas, decía que al trabajador no había que subirle el sueldo sino que había que tratarlo mejor y así te ahorra una serie de discusiones de leyes laborales y que si uno iba a hacer asesorías jurídicas, más que asesorar con conceptos jurídicos tenía que asesorar con cosas prácticas, entonces por eso me acordé de él.

E: ¿Y cómo te viene ese recuerdo? ¿De qué forma?

S: De una forma agradable, fíjate.

E: Pero en términos simbólicos.

S: Ah, con sus palabras, porque era muy histriónico.

E: ¿Lo escuchaste?

S: Sí, sí.

E: ¿Y fue súbito? ¿Igual como la imagen de la Estatua de la Libertad?

S: No, eso yo lo venía... lo... lo había venido... cuando planteé las conclusiones... bueno, cuando me planteé el tema de conclusiones lo tenía presente y así que no fue tan... tan... tan... en el momento apareció. Puede decirse: un punto de vista altruista y un punto de vista como más pragmático.

¹³E: Ahí estabas también revisando las hojas anteriores ¿que pasó?

S: Sí, lo que pasa es que terminé la idea acá, fue por eso, para poder hablar de eso.

E: Entre la dos y la tres **Se refiere a las páginas B3 y B4.**

S: Claro.

E: Terminas la idea en la tres **Se refiere a la página B4**, pero ahí estás mirando la hoja dos **Se refiere a la página B3**

S: Claro. O sea, lo que pasa... fue más que nada un punto de vista referencial porque igual lo que comencé a hablar después fue fue... no sé si te diste cuenta, más pragmático, parece que eso fue lo que se me olvidó. A ver, ¿lo puedo ver nuevo, por favor?

E: **Si Pone nuevamente la grabación en video.**

S: Ya, gracias. Lo que pasa es que estos dos puntos de vista... las conclusiones que había sacado eran como al primer punto de vista que yo me iba a referir, así como un concepto de libertad como algo más altruista, entonces, de hecho, fíjate que hice como un dibujo acá **Se refiere a la página B4** pa' diferenciar que esto es lo que... era como lo otro, el otro punto, que tampoco no desarrollé mucho, pero más a lo que quería referirme, entonces estas dos conclusiones yo refería a la primera distinción que hice al momento de hablar de conclusiones y, en segundo, me iba a referir al segundo punto.

E: Y esa marca ¿la hiciste para ti?

S: Sí, o sea no sé, no sé porque la hice.

E: ¿Ahora te diste cuenta que la habías hecho?

S: No, no si sabía que la había hecho, pero fue como una flecha, o sea, me gusta dibujar como en la Valpo.

E: ¿Por algo en especial?

S: No, por aburrimiento también yo creo.

E: ¿No significan nada esas marcas?

S: No. En ese momento me puse a hablar, entonces pa' hacer algo mientras hablaba.

E: ¿Por hacer algo o te ayudan de alguna forma?

S: No, por hacer algo.

¹⁴E: Tú dices "he estado hablando sobre cosas que en realidad son asociadas a libertad, pero no sé exactamente qué significa" ¿cómo empezaste a escribir sin saber nada del tema?

S: Fue como una aventura. Yo pensé que al principio iba a poder. Tú me dices "háblame de la libertad", entonces yo al principio pensé que a lo largo de lo que iba escribiendo iba a poder, sacando un concepto de las características y después me di cuenta que no poh'. Al final, lamentablemente cuando tú empiezas una... vas a escribir algo te das cuenta, ya sea de mucha extensión de páginas o pocas, cuando llegas al momento final te das cuenta si pudiste... si pudiste cumplir lo que te encomendaron. Yo hablé de la libertad y de cosas relacionadas. Una meta, no; no sé si la habré planteado al principio de definir lo que era libertad. Igual creo que traté de tirarlo solapado que no sabía lo que era, en distintas partes del texto y como conclusión saque que realmente no... no pude llegar a derivar lo que entendía por... hablaba de la

libertad y no... no de lo que entendía y ahí me acordé también de mi profesor de Filosofía, el flaco García, y me acuerdo que él nos hablaba de Filosofía del Lenguaje, y me acuerdo que él siempre nos hablaba de las palabras y de que uno muchas veces no tenía idea... hablaba y no tenía idea de lo que decía y el concepto que en sí encerraba la palabra y que la palabra también limitaba las ideas, entonces eso también ahí... llegué como a la conclusión de que... y por eso al final digo que realmente estas cosas no nos corresponde a nosotros tratar de dilucidarlas sino que aquellos que se dedican a entender lo cotidiano que... como llamaría al filósofo.

E: Y en otras ocasiones ¿has logrado a través de los escritos dilucidar tus ideas?

S: Sí, con cosas más relacionadas con lo mío. También me recuerdo ahora, en mi curso de Filosofía en la Universidad, primer año, texto del profesor Véliz... ¡No! Berlín. Y que él decía que cada uno tenía, que cada persona, cada profesión se dedicaba a distintas cosas y quienes se dedicaban a tratar de entender o explicar las cosas desde el punto de vista filosófico eran los filósofos, entonces pa' eso estaban ellos. Entonces que ellos expliquen esas cosas y cada uno se dedica a lo suyo, decía que no todos no todos podían hacer lo mismo, sino estaría todo el mundo paralizado tratando de pensar cosas.

¹⁵ E: ¿Qué pasa en el momento en que decides releerlo y revisarlo?

S: Sí, me gusta revisar las cosas antes de entregarlas.

E: ¿Por alguna razón?

S: Sí, por lo mismo, por un poco de inseguridad, porque a lo mejor no... no... fíjate igual en la segunda parte cuando escribí agregué algunas cosas, encuentro que igual siempre es bueno darle una segunda lectura porque hay cosas que se quedaron en el tintero y que no las dijiste bien o que no las escribiste bien. Por eso pude mejorarlo, por eso más que nada.

E: Dijiste que el texto tiene muchas abreviaciones. ¿Por qué dijiste eso?

S: Lo que pasa es que... yo el texto, o sea... escribiéndolo lo escribí como pa' mí, como cuando yo hago un resumen de materia. Entonces, por ejemplo, hay unos círculos, hay palabras hasta la mitad solamente, que son abreviaciones mías, que yo solamente entiendo. De hecho, en la Universidad no tom... los profesores hablan muy rápido a veces, no alcanzo a entender, o sea, si escribía la palabra completa no alcanzaría a tomarle apuntes, entonces todos desarrollamos como un método propio de abreviación, entonces ciertos símbolos representan tal palabra, después coloca eso y...

E: ¿Para qué usas la abreviación?

S: Para todo, o sea, excepto en las pruebas.

E: Pero ¿cuál es el objetivo, la meta?

S: Para poder... para lograr un mayor rapidez, segundo para... bueno para tratar de apuntar en clases, por lo menos para tratar de apuntar todo.

E: En general ¿tú cambiaste mucho el texto borrador respecto al texto definitivo?

S: No, casi... o sea igual hay unas cosas, corrección más que nada de redacción pero no... leída es casi lo mismo. La primera parte copiado casi íntegro.

E: ¿Qué cosas de redacción por ejemplo?

S: No sé, fíjate que no soy muy aficionado pa' eso, o sea, pa' decirte, para decir... lo que a mí... sino que lo que me va sonando más... más agradable al... en la escritura o es de... Cuando voy leyendo lo que me suena mal, lo cambio. No soy muy... en ese aspecto, muy como académico, por decirlo de alguna forma. Pa' decirte "¡Oye! Apliqué esta regla". No, sino que es lo que voy leyendo y la entonación que le voy dando, le voy aplicando las puntuaciones, las comas o comillas.

E: Te vas guiando más por el sonido.

S: Sí, fíjate que en la Prueba hice eso realmente, así saqué la... en la Prueba de Aptitud Académica, así sacaba los ejercicios porque... decía... Cierta cachai, tú vaí leyendo... no sacai ná con aprenderte las cuestiones, si tú sabes, pero que te suene bien.

¹⁶ E: A mí me dio la impresión que cambiaste la palabra que escribiste originalmente.

S: ¿A qué te refieres?

E: Cuando dices "denomino".

S: Ya, ya me acuerdo. No, lo que pasa es que "derivados de la libertad" encontré que también era medio truncho. Entonces, era como mío, una palabra mía, por eso le puse "derivados de la libertad". Me acordé así como de "derivados de la leche", entonces puse... por otra parte creo que no fue la mejor palabra pa' referir... pa' hacer referencia a lo que iba a hablar después, pero... por eso es lo que... lo que "yo denomino" pa' echarme la culpa de que estaba mal escrito de hecho y no... no cito a nadie, no estoy citando a nadie. A eso me refería, eso.

¹⁷ E: En ese momento ibas pasando en limpio, ibas en la hoja dos. **Se refiere a la hoja D6** y releíste la hoja uno. **Se refiere a la hoja D5.**

S: ¿Puedes ponerlo de nuevo? **Se refiere al video**

E: OK. **Pone el video**

S: Ah, me acordé. Perfecto. Lo que pasa es que aquí dice "En pro de la libertad se han cometido grandes errores y, a la vez, grandes aciertos" y pensé que lo había escrito ya, entonces dije "si eso lo escribí, no lo tengo por qué que escribir" o sea, me confundí con una parte con cual había comenzado, que era "la verdad es que el tema de la libertad me parece atrayente". Dice "debido a que mucho se ha hablado de ello pero que no sé si se ha entendido mucho realmente de lo que se trata" y no sé, pensé que lo había escrito. Como ya había escrito el... el que había escrito primero, me confundí con el borrador y pensé que ya lo había escrito, entonces pa' no repetir la frase di vuelta la hoja. Fue por eso.

¹⁸ E: ¿Te acuerdas qué pasó ahí?

S: Lo mismo así. No me sonó que "es por eso"... Sonaba... Encontré que sonaba feo. Igual se lo cambié.

¹⁹ E: Fíjate. En ese momento escribes fluidamente, te detienes, empiezas a pensar y detienes la transcripción. ¿Qué pasó ahí?

S: Consideré que lo que había escrito en el borrador estaba mal escrito. No me... me... Ahí sí, y todavía me di cuenta cuando estaba escribiendo. Lo que pasa es que... es que fíjate que el tema, incluso el... ése... creo que este párrafo fue difícil escribirlo, porque fíjate que cuando dice alusión a armas...

E: ¿En qué página?

S: Este es el borrador en el número dos **Se refiere a la página B3** y en el original también en el primer párrafo. **Se refiere a la página D6.**

E: ¿Cómo empieza el párrafo?

S: Hace referencia a lo que yo veo... lo que es el futuro, de la proyección de lo que se ha ido entendiendo por libertad y hablo que se va ir va ir radicalizando.

E: **Lee la página D6.** "Pienso que en el futuro...".

S: Correcto. Y fíjate, hasta ahí voy y después dice **Lee la página B3** “y así muchas malas conductas, como por ejemplo...”, o sea eso es... no sé... como una frase rasca.

E: ¿Y cómo la dejaste en el texto definitivo?

S: Ehh... Claro: **Lee la página D6** “se va a ir radicalizando, en cuanto a que muchos de diversos tipos...” Eh, “muchas de diversos tipos”... y ahí me faltó “conductas”. Faltó una palabra. **Escribe la palabra que falta en la página D6** “irán usando a la libertad como valor de justificación y de legitimidad”. Ahí arreglé, traté de... claro “justificación y legitimidad” porque también encontré... me faltó una palabra. Así hablaba. “conducta”... **Rie Pa** que sepan que era “conducta” pero me agilé. Fue por eso y **Lee la página D6** “sólo por nombrar algunas de ellas, nos encontramos con el caso de las armas y sus usos”... sacó una cuestión muy... fue más que nada por eso.

²⁰ E: Luego de esto se te vuelve a acabar el lápiz. ¿Era importante para ti el color del lápiz?

S: Sí. Sí porque, partiendo, me gusta escribir con negro y... no sé, eso es manía. Yo creo que no... que no lo puedo explicar de otra forma.

Aparte de que, ¿a ver?, ¿por qué podría ser?

E: Pero ¿te gusta escribir con negro?

S: Sí, encuentro que las cosas se ven mejor.

E: Pero ¿responde a alguna decisión o es solamente un gusto?

S: Es un gusto, o sea igual, cuando no tengo negro, obviamente puedo escribir con azul, es más que nada por una cosa de orden y de presencia estética, ¿cachai?

E: ¿Cómo es eso?

S: Creo que el blanco contrasta mejor con el negro que con el azul y cuando estoy escribiendo una hoja blanca creo que se ve mejor. Es tan sencillo como eso.

²¹ E: Tú cambias la hoja y arreglas el montón de hojas en la mesa.

S: Sí.

E: ¿Lo haces por alguna razón?

S: Por una moción de orden y por darme más tiempo, porque iba muy apurado, entonces, como ya estaba terminando me sentí más relajado como para ver la otra.

E: ¿Y lo del orden?

S: También, pues no me gusta eso, o sea, no me gusta que las hojas... por lo menos estén alineadas, eso.

E: ¿Cómo es eso de “darme más tiempo”?

S: Ya estaba terminando, me quedaba un párrafo, o sea... y aparte ya había terminado, estaba terminando de transcribir solamente, incluso cuando tú ya vas a terminar te sientes más relajado, entonces pa' qué me voy a apurar y un poco de tiempo de la hoja que estoy escribiendo.

E: ¿Es algo que haces constantemente? Te apuras al principio y al final te relajas.

S: Sí.

E: ¿Eso lo haces siempre?

S: Es que... por ejemplo, nosotros en las pruebas con tiempo. Y por eso pa' mí es importante el punteo que hago yo porque no puedo hablar de todo y por eso cuando expongo un punto al final no vuelvo a ese tema, porque sé que puede haber cosas que me faltaron y tú no vuelves ya a ese tema, lo terminaste y ahí quedó... tú tienes que seguir.

E: ¿Y si tuvieras tiempo ilimitado?

S: Si tuviera tiempo ilimitado yo creo que igual ocuparía... fíjate tú me dijiste que no tenía tiempo, pero igual traté de limitarme, o sea, porque es algo que ya está está... es como, no sé ...

E: ¿Un hábito?

S: Claro.

E: Tú dices “me doy tiempo” ¿Tiene que ver con descansar también?

S: Sí. O sea igual, yo no estaba tan presionado por... o sea, no sé si estaba presionado, pero, por ejemplo, cuando tú terminas algo y sabes que te queda tiempo, no sé poh, revisái, o sea que... igual a mí siempre me... todo el tiempo que me dan me gusta ocuparlo, no pierdo... ocupó hasta lo último, pero si me queda tiempo, reviso y si me queda tiempo y puedo cambiar las cosas, las cambio, si no, no, queda igual. Fue más que nada por eso.

74.	S: Ya. Voy a recapitular. <u>La libertad es algo mucho más rotundo, potente...</u> Ahí puedo engarzar.	8	Relee.
75.	Vamos a colocar que estas ideas sobre la libertad que parecen de sentido común, creo que habitualmente son olvidadas y sustituidas por una visión de libertad bruta, de libertad individual, en verdad son apariencia de libertad. En efecto, no es más libre el que está sólo que aquel que asume obligaciones en una comunidad. Claro.	7	Escribe.
76.	<u>No es más libre el que está sólo que aquel que asume obligaciones en una comunidad.</u>	8	Relee.
77.	La elección...Esta palabra la borra. No, la elección no.	6	Efectúa una prueba de propiedad y rechaza el material recuperado.
78.	¿A ver, qué dije? Da vuelta la hoja.	8	Relee.
79.	Una conclusión podríamos colocar. No hay nada más que decir ¹⁹ .	9, 11	Declara que los objetivos se cumplieron. Además evalúa que el texto necesitaba ser revisado.
		CS	<i>Sabe que generalmente, al transcribir, también revisa y corrige ciertos detalles.</i>
80.	Entonces por último sería: <u>Lo único que espero es que al menos una vez en la vida (8) las personas se pregunten en qué medida mi libertad se funda en que hago lo que quiero (8) o en que hago lo razonable y querible.</u> No, suena muy... es que... “nuestra” libertad.	7	Escribe.
81.	<u>Lo único que espero es que al menos una vez en la vida las personas se pregunten en qué medida nuestra libertad se funda...</u> No, estoy cansado de ese “yo”, problema de persona.	11	Enjuicia su redacción.
82.	<u>Lo único que espero es que al menos una vez en la vida las personas se pregunten en qué medida nuestra libertad se funda en hacer (6) lo que queramos... lo que queramos.</u> Hasta con los verbos me manejo. Emh... <u>o en que hacemos lo razonable y querible.</u>	11, 7	Relee para revisar la redacción y escribe.
83.	Listo ²⁰ . E: ¿Estás listo? S Sí, yo creo que es suficiente.	9	Declara sus objetivos cumplidos.

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: ¿Ok? Ya. Ya. (...) Tú dices “Ya, voy a empezar. Voy a elegir la hoja con líneas para que me quede más ordenado”.

S: Sí.

E: Sin embargo, veo que tienes dos tipos de hoja: en blanco y en líneas, y empezaste por la hoja en blanco. ¿Qué pasó ahí?

S: No, es que yo habitualmente uso una hoja blanca... de borrador, donde lanzo ideas. Incluso dibujo. A veces se... no puedo representarlo con palabras las cosas que se me están ocurriendo. Entonces dibujar... y después la... viene la frase, viene la expresión y trato de capturarlo. Eh... y uso esa hoja. Me gusta escribir líneas, pero poco.

E: La hoja blanca supongo que es para facilitar el dibujo.

S: ¿La hoja blanca? No, no tanto el dibujo en sí, sino que representan los lingotes, que causan la ¿cómo se dice? Puedo escribir arriba, abajo, y a veces me siento muy nervioso, y tengo que cambiarlo todo... no sé. No me gusta rayar la hoja. Con líneas en todo caso.

E: ¿Habitualmente tú usas una hoja en blanco, entonces?

S: Sí, hoja en blanco o que esté rayada. Una hoja blanca que... Te explico: uso una hoja blanca si tengo a mano. Si no tengo una hoja blanca, una hoja de líneas o una hoja a cuadros, pero está la misma distribución. Pero uso una hoja para esquematizar. Nunca... Por eso no me molesté en el momento; estaba cansado y no daba más y tuve que empezar a escribir lentamente. Porque todo lo que planteé en el borrador son solamente... la primera idea que tenía, pero que me había dado cuenta que era muy paupérrima y que tampoco era lo que se me estaba pidiendo porque era lo que yo entendía por libertad. En realidad estaba pensando en que la libertad es facultad y... Y dije no... recapitular y después me di cuenta que había pasado harto tiempo pa' recapitular.

² E: Ya. **Se adelanta el vídeo.** Ahí tú dices “bombardear ideas”. Ya. “Bombardear ideas”, ¿qué significa?

S: Lanzar lo que... Por ejemplo, decir ¿cómo lo voy a decir? ¿a quién se lo voy a decir? ¿qué es lo que quiero que retenga cuando lea lo que estoy escribiendo? ¿Qué es lo que quiero? Me dejé llevar mucho por eso al comienzo. El texto decía **Parafrasea las instrucciones** “lo que yo pienso”. O sea, al principio me lancé, me lancé con lo que yo quería decir. Y el bombardeo fue libertad, facultad consciente de libertad, el prisma con que yo veo la libertad, principios filosóficos abstractos, antecedentes históricos; yo no iba a decir “Mira que yo la libertad, que aquí, que allá...”. No. “La libertad es...” Primero cómo se entendía. ¿ya? Y después puse, en otro bombardeo, en otro punto, digamos, características que tenía la libertad. Si yo digo que es una facultad del hombre, una facultad intelectual... eso es una característica ¿Se fijan? Podría estar en el escrito. Entonces ¿qué es lo que quisiera ver? Trato de mirarlo así: emh... justificando conceptos, características, requisitos eventualmente, y después cada uno lo voy subdesarrollando... en borrador. Y después cuando la cosa que tiene un poco de sentido lo traspaso a la hoja de líneas.

E: Entonces tú haces -dime si estoy en lo correcto-, tú haces este bombardeo que son categorías que tú ya tienes preestablecidas, que son: el concepto, características...

S: Sí, más menos.

E: Y anotas dos o tres líneas respecto a esas categorías y después desarrollas cada una de ellas.

S: Claro. O sea las categorías las tengo...

E: ¿Y cuáles s...?

S: Cuando analizo una tengo pa' mucho... pensando... muy lentamente... Así que cuando trato de abordar, por ejemplo la igualdad, es lo mismo; un concepto de lo que es la igualdad. Por lo menos el que tengo yo, en mi experiencia, no personal sino siempre desde un punto de vista de la persona. ¿Qué es la igualdad? ¿Qué es? ¿Qué la diferencia con otras cosas? Que sean del mismo género. ¿Qué requisitos? ¿Qué lo constituye? ¿Qué lo hace como tal? Eso es lo que estoy pensando.

E: Me decías que hay un concepto. ¿Después qué otra categoría ocupas?

S: Concepto, características, requisito... emh... y los otros es como ordenarlos. Lo otro lo voy viendo... depende de qué cosa sea.

E: Ah, lo adaptas al tema.

S: Claro. No todos los recursos duran. Y hay cosas que se agotan en el sólo concepto, o sea... la felicidad. Concepto... es difícil caracterizar la felicidad... se te complica ¿cierto? No es fácil... ¿qué características tiene la felicidad? Parece que uno igual renuncia ¿Entiendes?

³ E: Y luego tú dices “Voy a poner un concepto”. ¿Te acuerdas del episodio ése?

S: Ya, sí.

E: ¿A qué te referías con “Voy a poner un concepto”?

S: Para empezar a trabajar quería saber qué concepto iba a manejar de libertad. Sea cual fuera la pretensión del documento final. Así que tenía... llamaba la atención a uno u otro punto, independiente de la... zapatería que era la libertad, por lo tanto yo tenía que... al menos tenía un concepto y de ahí lo saqué de la hoja. Al final un concepto y de ahí lo saqué. Y ahí fue cuando tomé la hoja.

E: ¿Cuál?

S: La hoja que ustedes me dieron.

E: Ya, las instrucciones.

S: Claro, las instrucciones, donde decía “qué entiendes tú por libertad” y que va a ser publicado. Y yo decía, bueno si se me pidieran por ejemplo escribir objetivamente sobre la libertad, mi concepción sobre libertad ¿qué importancia tendría? Ninguna, a menos que fuera especialista en la libertad o... pero depende también de si me están pidiendo por ejemplo rellenar un espacio pequeño en el diario... cada uno tiene que ver con... ¡ah! yo pienso que es cortito. En cambio si me dicen “No, escribe un ensayo para ser publicado”... Depende del contexto, por lo menos un poco más. ¡Claro! Yo partía de mi carrera con los datos que yo puedo obtener. Entonces eso me complicó con la extensión. Entonces yo dije al final “No hay problema. Me están preguntando por mi concepto de qué es libertad que puede ser eventualmente publicado. Una cosa chiquitita”. Además que en eso influían... el apetito... porque era la solución.

E: Ya ¿En ese momento tú estabas cansado, con hambre?

S: Se me presentaron esas dos cosas y a mí me habría encantado hacerlo tipo ensayo.

⁴ E: Tú, un poquito más adelante, te preguntas “¿A quién voy a escribir?”.

S: Claro.

E: ¿Qué quisiste decir con eso? A ver, si lo podemos ver. **Observan el vídeo.** “A quién le voy a escribir”.

S: Claro. “A quién le voy a escribir”. Se podría decir a qué categoría de personas eventualmente iría dirigido o podría leer lo que yo pienso sobre la libertad, porque si yo estoy pensando que me pidieron que yo escribiera sobre la libertad y se va a publicar en un diario, tengo que pensar qué personas probablemente... a qué personas podría dirigirme o a qué personas podría interesarle el texto. Entonces sí, por ejemplo, es un diario para jóvenes adquiere otra perspectiva.

E: ¿Qué cambiaría si fuera un diario para jóvenes o un diario para tercera edad, etcétera?

S: O sea, jóvenes, a mi juicio, tienen muchos más claro su concepto de libertad. Quizás por la falta de aprendizaje... "yo hago lo que quiero"... esa es la idea... en caso que... de esperar. En cambio, por ejemplo, si estuviera dirigido, no sé, a mi carrera, tendría que ser más técnico y dado a mi carrera, ver la libertad en cuanto capacidad para, por ejemplo, llevar a cabo una negociación o el cómo se ha entendido más la libertad desde un punto de vista legal. Es que en mi carrera cada ramo... en cada ramo la libertad tiene un concepto más técnico y diferente uno de otro. Entonces, tendría que saber todo... a qué tipo de sujetos va a ir dirigido o eventualmente poder dirigirlo.

⁵ E: **Observan el video.** Ahí está: dices "Voy a usar el prisma filosófico". ¿Qué es eso del "prisma filosófico"?

S: La perspectiva desde la que voy a abordar el objeto que es la libertad. O sea, si yo estoy pensando en la libertad mi objeto es la libertad. Pero hay distintas perspectivas, distintos cánones desde que yo puedo abordar el objeto "libertad"; como un biólogo, como un sociólogo, como un abogado... La libertad desde un abogado penalista... ve la libertad en el sentido de la no-pena. La ve como libertad más bien... libertad para trasladarse de un lugar a otro, libertad de no estar encerrado. Un abogado de contrato ve la libertad como la capacidad para yo acordar lo que yo quiera hacer sin que tenga límites del Estado a través de la ley. No hacer lo que yo quiera. Entonces no sale... todos nos confiamos. Y depende de la perspectiva. Un psicólogo lo va a ver desde otra perspectiva, la cual va a valorar aspectos técnicos que entienda. O sea, en su técnica... su técnica va a definir la forma en que él va a ver el objeto "libertad". Eso es.

E: ¿Por qué elegiste "el prisma filosófico"?

S: Porque es el más general. Entonces hay que tratar de prescindir por lo menos de... evitar los técnicos jurídicos.

E: ¿Por qué?

S: Pa' que se haga entender. Si no sería como una especie de abogado hablándole a abogados sobre la libertad, o un grupo de abogados hablándole a otras personas y probablemente yo con mi datos técnicos pueda discutir el problema del lenguaje de una manera más conveniente.

E: Con el posible lector, digamos.

S: Claro.

E: Que no necesariamente es abogado.

S: No. Habría que serlo. Y yo puedo... y eso pasa muchas veces, me doy cuenta, muchas personas hablan siempre, o sea hacen que sus concepciones tengan... usan palabras técnicas, de "suficiencia", de "coarto", o sea... los demás no le entienden -no cacharon no más- o lo entienden mal. Porque no tienen todos el sustrato que el otro tiene. Entonces trato de sacar el nivel del que escucha, sin referenciar.

⁶ E: Tú dices "Ahora voy a poner características de la libertad". Eso es parte de este plan general que tú haces al principio. ¿No cierto?

S: Sí, sí.

E: Igual que el prisma filosófico.

S: Claro.

E: Y el concepto.

S: Exacto.

E: Ya ¿Por qué crees pertinente hablar de características de la libertad?

S: Eh... Todo eso es la pretensión de dejar claro el objeto al que me voy a referir.

E: ¿Dejar claro...?

S: Para yo decir algo con el lenguaje se debe comprender el objeto que yo estoy pensando. Probablemente las características del concepto sean más bien esencias de la palabra libertad, pero con esa categoría a veces se sacan cosas que no están en la esencia; pueden ser accidentales. Pero no dejan de ser importantes, por lo menos, por ejemplo, para un hombre de hoy. Probablemente... a ver ¿una característica de la libertad? Por ejemplo la inteligencia... ¡Ah! Una característica de la libertad es ser inteligente. Sí, porque podría ser parte del concepto mismo ¿entendís? más que una característica.

E: Dime si estoy equivocado o no: el que incluyas características de la libertad es para que el concepto quede más claro.

S: Para que quede más claro... y para diferenciarlo de otras cosas. No vaya a ser que yo esté hablando de otra cosa más que de la libertad. Es que a veces uno con las características... nos podemos dar cuenta de que al sacarlas te vas quedando con un concepto mucho más vacío del que creías tener. Hasta un objeto que tú estás pensando, al sacar sus características, que en realidad se reducen a otros objetos, lo dejan muerto, o sea... que sirva... bien. Entonces puede ser más un problema de lenguaje que un problema de objeto. En cambio una palabra que nosotros utilizamos en realidad no tiene una esencia propia.

E: ¿Cómo es eso de los problemas de lenguaje o de objeto?

S: Y... Lo que pasa es que lo que nosotros... nuestro lenguaje no tiene una relación necesaria con el objeto, entonces... de hecho el lenguaje es tremendamente imperfecto para referirse al objeto que nosotros estamos pensando. Por eso a veces la gente piensa lo mismo pero lo dice con otras palabras y no se entiende. Pueden estar pensando quizás lo mismo y usar palabras diferentes, entre otras cosas. Entonces si... se me fue la idea. ¿Cuál era la pregunta?

E: Qué diferencia había entre los problemas del lenguaje y los problemas del objeto.

S: Claro. Ésa es la idea. Que a veces puede estar perfectamente hablando del objeto pero por haberse usado nomenclaturas técnicas en vez de nomenclaturas tradicionales y no nos estamos entendiendo.

⁷ E: Tú aquí, más adelante, dices "Vamos a empezar a hacer párrafos". Dos preguntas: Primero: ¿Qué significa eso?; y segundo: ¿Por qué ocupas el "vamos"? Ahí, digamos el plural de la primera persona. **Observan el video.**

S: Sí. A ver lo de los párrafos es porque yo tengo una forma o un procedimiento de escribir que es el... bueno, el bombardeo de las ideas, estructuración, el párrafo, que es, en castellano... cada párrafo tiene una idea central o área y... accesorias. Entonces, por ese bombardeo yo voy calculando párrafos y se mantienen en el texto. Es harito trabajo. En mi caso tengo que tener un buen horario, estar súper despierto para tomar mi café. Eso. Eso en cuanto al párrafo. En cuanto al "vamos", es muy común en gramática el uso del plural de modestia. Ah, "Nosotros pensamos"... y yo lo uso mucho, y lo usamos mucho en realidad en la carrera, por... por el hecho de hablar, por el hecho de escribir, entonces es una cuestión....

⁸ E: Dices "Al hacer referencia hay gente a lo que no le va a gustar el texto. Tiene que ser más aséptico". ¿A qué te referías con eso y por qué lo dices?

S: Sí. Lo que pasa es que yo fui ateo de conciencia hasta los 21. Me molestaba muchísimo el discurso eclesialístico creyente. Es decir, yo consideraba que era mucho más razonable, en ese tiempo, no meter a Dios, por lo menos en el discurso general o público. Por último, que no lo vas a decir. ¿Ya? Ok.

E: ¿Por qué?

S: Porque produce un quiebre. Porque puede, por ejemplo... Si estoy practic... La idea es que suene razonable para las dos partes. Entonces, si es así, resultaría mucho más consensuado. Por... en definitiva porque hay cosas que... no toda la gente somos verdaderos creyentes... enteramente el mensaje y eso demuestra que uno de una u otra manera son absolutoides. Que son así siempre. Pero el sólo hecho de reducirlos a Dios o de usar a Dios como un elemento del discurso nos puede llevar a no poder dialogar con el otro que puede ser anticlerical. "¿Qué? ¿Qué opino de Dios? ¡Bah!". Entonces se nos corta el diálogo. Entonces si yo lo saco me meto, digamos, en el discurso no anticlerical, sino no-clerical, puedo lograr consensuar y dialogar. Sin perjuicio de mi intimidad y libertad.

E2: Pero ¿eso lo haces considerando tu experiencia anterior? ¿Cómo te sentías tú cuando eras parte de ese discurso, antes?

S: No me he puesto a pensar en qué me podía influir. A veces me influye mucho.

E2: Es que me llamó la atención que ante la pregunta tú explicaste tu experiencia personal, como tú te sentías cuando...

S: Sí. Por eso te digo que hay puntos que a mí... Hay situaciones que a mí me... Incluso yo salto, a veces, en defensa de otras personas cuando hay gente que es tremendamente creyente, entonces tratan dogmáticamente de aplastar lo que tú estás diciendo. "Eso no es así porque Dios... ¡Paf! ¡Pum!". ¿Te fijas? Entonces trato de llegar a un consenso de situación porque yo sé lo que significa, aunque no te quieran escuchar o tú no le puedas preguntar; como es dogmático, es cerrado.

⁹ E: Acá a ver si te puedes escuchar. **Observan el video.** Dices "Tenemos un concepto con el cual queremos trabajar...", "hay que aclarar cómo decirlo". "Tenemos un concepto en el cual queremos trabajar, ahora hay que aclarar cómo decirlo", más o menos con esas palabras. ¿Te acuerdas más o menos qué estabas pensando en ese momento?

S: Eh... Sí. Una vez que ya el objeto, de una u otra manera... Una vez que el objeto ya lo tengo más o menos pensado, hay que usar la palabra adecuada, eso es la definición. Y la definición es expresión en palabras más cortas. Entonces puedo yo, por problemas de la palabra, estar dejando cosas del concepto que ya me las sé fuera. Entonces primero pienso, después lo pongo acá y trato de ver que corresponda el objeto que ya pensé, que traté de aprehender su concepto y después trasladarlo a palabras. Pero en esa traslación pueden aparecer errores.

E: ¿Errores?

S: Errores personales, ya sea porque se me hizo difícil la cuestión o por falta de lenguaje, puedo no haber escogido la palabra correcta. De hecho, la poesía es mucho más linda porque más que gramática hay jugar entre sí y traer el concepto. O sea todos a veces dicen "¡Uh! Como que yo siento lo que tú quieres decir, pero no lo puedo decir con las mismas palabras o...". Lenguaje instrumental. O la música, es mucho más conceptual. Aunque no podemos expresar con palabras lo que estamos sintiendo, pensando con la música por lo menos te queda una alternativa. O sea, a veces te permite expresar algunas cosas, pensamiento súper profundos, pero difíciles de entender.

¹⁰ E: Ahí está. **Observan el video.**

S: "¿Vamos a repasar?"

E: No, no es "Vamos a repasar". Pero aprovechemos de examinar eso. ¿Te acuerdas del "Vamos a repasar"?

S: ¿Lo que te llama la atención es el "repasar"?

E: Sí. ¿A qué te refieres con eso?

S: Yo repaso... A ver, mi procedimiento... notación para escribir o para poner ideas, una vez que las he tomado en cara... el párrafo y a su vez los voy repasando, voy leyendo. A eso me refiero con repaso: releer, que suene bien... pura... al puesto, donde tiene que estar, para que se pueda entender lo que yo estoy tratando de decir.

E: ¿En qué te fijas cuando lo lees?

S: En que suene bien, sobre todo.

E: ¿Cómo es eso "que suene bien"?

S: En que... c... que... mmh... Que sea fácil de leer, que se note una pluma. La puntuación no solamente ordena, sino que también te puede... puede llevar al lector a moverse con fluidez en el texto.

E: No entiendo eso "que se note una pluma".

S: Un estilo. Que se note un estilo al escribir, forma de escribir. O sea, nunca tan maniaco como para pensar "¿Cuántas letras llevo en cada punto seguido?", pero que suene acorde, que se corte cuando se tiene que cortar... Hay que avanzar en el discurso y la idea es que mi escritura le facilite el avance al lector, no que se la dificulte.

E2: ¿Cuando dices "una pluma" te refieres a que se note que está escrito por una persona, por un...?

S: No, que tiene una forma de escribir, que a veces te acelera y a veces frena.

E2: ¿Un estilo?

S: Un estilo. Y que ese estilo también permita que el lector que le sea cómodo leer.

E2: Eso tú lo piensas mientras escribes. Tratas de que sea cómodo.

S: Sí. O sea... grato, entretenido. Porque a veces muy buenas ideas con muy buenas palabras sin estilo propio, o con un estilo demasiado... no sé poh', muy parco, muy duro... y te da lata leerlo, sencillamente. Entonces el lector te va a abandonar: "Me aburri". A veces hay gallos, autores con el texto muy bien hecho, entonces lo leen y tienen un párrafo muy bien hecho y entonces lo leen y se te va y tú puedes leer dos, tres, cuatro hojas, cinco hojas y después pierde nuevamente el estilo... el no sé cómo decirlo... ¡El ritmo! El ritmo de lectura. Hay que tener ritmo en la lectura. Tampoco puede ser monótono, sino cansa.

E: ¿Cómo se da el acelerar y frenar? ¿Eso del ritmo también? ¿Es más o menos lo mismo?

S: ¡Claro! O sea, usar varios puntos seguidos, por ejemplo puse... no sé... no sé poh'. Si tú formulas una proposición muy larga, con muchos espacios que te quedan entremedio, con muchos puntos y comas, que puede ser de tres o cuatro líneas, probablemente te van a tener que releer, porque no te van a comprender. O tú mismo puedes cometer el error de que se te vaya lo que quieres enfatizar. A veces una frase corta, bien hecha, enfática puede quedar más ahí que una frase larga dicha en otros términos o no sé. Entonces de repente frases cortas, con puntos seguidos son de leer rápido. Depende del estilo, depende del ritmo que pongas, aunque a veces es necesario generarlo, es decir, explicar una cosa, decirlo en otros términos, usar una frase explicativa, para que quede bien, y después tirar una resumen, una conclusión para que quede cuadrado.

¹¹ E: **Observan el video.** Dice "esa va a ser la segunda idea", me parece. Y después lo revisas. Ahí. A ver, vuelve...

S: ¿"La segunda idea"?

E: Desde ahí. Trata de... de escuchar lo que dices y te vas a dar cuenta de dónde está.

S: Ya.

E. Eh... Desde ahí. **Observan el video.** "Ésa va a ser la segunda idea" me parece que dices.

S: Claro. A ver, si mal no recuerdo el primero era planificar esto... ¿en qué minuto era?

E: Como en el minuto 12...

S: ¡Claro! Lo que yo estaba diciendo es que las personas habitualmente no piensan lo que dicen cuando hablan de libertad, que... Pero eso no... ¿A ver? Deja acordarme. Claro. Pero es que eso no necesariamente obedece a una falta de preocupación, sino a la complejidad de... de... no sé poh'.

E: Ya... de la idea.

S: Sí, de la idea.

¹² E: En ese momento tú dices algo que, no recuerdo exactamente lo que dices, pero que me llamó la atención. **Observan el video.** Dices "La libertad es el concepto complejo", "El problema es que la libertad es un concepto complejo"... No sé. ¿A qué te refieres con eso?

S: ¿Qué estaba pensado ahí? A ver... ¿Qué tiene que yo diga que la libertad es un concepto complejo? Que la libertad no empieza a declarar ¿Qué? ¿Qué más? ¿Cómo se conecta?

E: ¿Cómo se conecta qué?

S: Por ejemplo yo digo "La libertad es tremendamente importante para el hombre, para su diario vivir". Entonces cualquier ciudadano cumple este requisito o persona adulta. O sea, no le puede pasar indiferente que no piense porque sepa por lo menos de qué se trata la libertad. Aún cuando es bastante compleja hay que tratarlo igual. Pero esa conexión no la tienen todos. Bueno, la libertad, sí, es un concepto muy complejo. De hecho, me di cuenta sentado ahí tratando de explicar sobre la libertad, ya, que la gente habitualmente no piensa sobre la libertad. Ya. Bueno ¿y? ¿Cómo se engarza eso con igualdad? ¿Cómo se cumple? Y eso va a depender de lo que yo quiero decir.

E: ¿Por qué tienes que hacer un lazo entre dos proposiciones?

S: Para que quede... o sea, en el bombardeo de ideas yo lanzo proposiciones. ¿No? Y si van a ir en pacto en un texto, el texto toma una unidad.

E: ¿Cómo logras esa unidad?

S: Aclarando el objetivo. ¿Qué es lo que quiero decir? ¿A quién se lo quiero decir? Si quiero decir, por ejemplo, un llamado de atención sobre la falta de preocupación por la libertad, bueno, ahí van a quedar más o menos conectadas todas las ideas antes de estructurar la...

E: ¿Qué? ¿Cómo decir? ¿Cuál es la receta para lograr esa unidad?

S: No, tener claro más o menos el objetivo no más.

E2: Teniendo claro el objetivo ¿qué haces para lograrlo, que dentro de ese objetivo esté además lograda esa unidad?

S: ¿Cómo?

E: Tú tienes un objetivo, y dices que teniendo claro ese objetivo vas a lograr esta unidad que intentas.

S: Claro, o sea si tú dices... tienes claro que tu objetivo es escribirle a jóvenes adolescentes sobre el tema de la libertad, entonces los párrafos y lo que tú estás diciendo tiene que ir más o menos unidos pa'que tenga sentido.

E2: Ya, cuando tú dices... Tú estás pensando... Dices "más o menos unidos". ¿Qué es eso?

S: ¿Qué es unidad?

E2: ¿Qué son "más o menos unidos"?

S: "Más o menos unidos": el coherente. Hay muchas disgresiones. ¿Sí? No estar hablando otras cosas cuando sé que el objetivo es uno, no irme por las ramas.

E2: O sea, para ti la unidad tiene estricta relación con la coherencia que tenga...

S: Claro. Que sea unitario significa que tenga coherencia respecto al objetivo que tiene el texto, del sujeto que lo va a seguir, de la... de la materia. Porque dice "Claro, la libertad está muy ligada a la igualdad y la igualdad bla, bla, bla...". Eso está demás. Si se está haciendo referencia tiene que tener alguna relación con el objeto.

¹³ E: Tú dices "No me va a alcanzar el tiempo, el esfuerzo...", mmh... más adelante dices "No hay que ser tan ambicioso, vamos a ser más acotados". A ver si lo podemos escuchar. **Observan el video.**

S: Mh, sí, sí me acuerdo.

E: ¿A qué te refieres con eso de no alcanzar el tiempo, el esfuerzo?

S: Claro, lo que pasa es que... ya. La idea era escribir lo que pienso sobre la libertad, pero la libertad es algo tremendamente complejo. Yo siempre trato de esforzarme y aunque no pueda abordar el tema en su totalidad por lo menos por encontrarlo más sintético. O sea, tratar de decir lo que yo pienso sobre la libertad, en forma cabal, lo que efectivamente yo pienso sobre la libertad. Y eso requiere mucho trabajo. O sea, requería ordenar, ordenar...eh... pa'hacerlo más sintético, o sea... el hecho de ser sintético requiere mucho esfuerzo, y estaba muy cansado, ya no podía pensar. Por lo tanto ya no iba a poder abordar "a ver, qué diferencia tiene la libertad con esto", no... como circular. No lo habría podido enfocar. Me di cuenta de que ya no podía. Se me habían agotado las redes neuronales. Estábamos cansados. Y eso fue así. Entonces abandoné la idea de meterme en esto: lo más profundo que pienso de la libertad de forma sintética. Por esas dos cosas.

E: ¿Por qué buscas ser sintético?

S: Por ser claro. Me gusta que se entienda. Trato de decir las cosas con las palabras más simples... ¡Con las buenas palabras!

E: Para que se entienda. ¿No cierto?

S: Sí. Y con buenas palabras queda así.

¹⁴ E: Tú dices "¿Cómo decirlo para que suene bonito?", "Que suene objetivo, cosas profundas". ¿A ver? Veamos, escuchémoslo entero. **Observan el video.** A ver... "Que suene bonito", "que suene objetivo", "cosas profundas". ¿Te acuerdas?

S: Sí. Que tenga ritmo...

E: Lo que conversamos. Perfecto.

S: Ritmo... eh... ¿cuáles más era?

E: "Que suene bonito", te refieres a lo del ritmo, que ya lo conversamos. El "Que suene objetivo".

S: Claro, por lo mismo, por esta reflexión filosófica. Que suene objetivo, que no suene como que te está hablando un abogado, que te está hablando un médico, que no suene... que no suene a sectores. Sino como que cualquiera persona fuera...

E: ¿Y eso de "cosas profundas"?

S: Que sea algo interesante, o sea, no está tan profundas tampoco. Algo que realmente valga la pena leer.

¹⁵ E: Tú dices "¿A ver? ¿Qué es lo que quiero decir?".

S: Porque estaba cansado... estaba cansado, estaba perdiendo el... perdí el objetivo, qué es lo que quería decir. Porque ya había pensado en el concepto de libertad... bueno, pero, ¿cómo lo meto en el contexto? ¿Qué quiero decir? A ver, poh'. Tengo que querer aparte de decirlo, y eso ya se me estaba yendo.

E: ¿Cómo te diste cuenta de que...?

E2: Perdón. ¿Cuándo haces así, **Hace el gesto de arañar el aire** a qué te refieres?

E: Se me escapa, que se me escapa la... que estaba ahí, estaba ahí, estaba clarificándose lo... lo... que podía tener... por ejemplo, darle unidad al texto, lo que yo quería decir.

E2: Y al tratar de recuperar eso que se te estaba yendo ¿cuáles eran las sensaciones?

S: Fue extraño, así como rabia.

E2: Sí, pero la sensación a nivel de pensamiento, no a nivel afectivo.

S: Ya...

E2: ¿Tú tenías noción de hacia dónde se te estaba yendo o dónde estaba esa idea?

S: No.

E: Sí. Pero tú sabías que había algo, al menos.

S: Sí, estaba ahí, estaba por afuera. Se me había ocurrido, parece, y faltaba que se me formaran las letras en la cabeza ¡Pum! para poder leer.

E2: Pero era como difuso porque ni siquiera tenías certeza y eso se te hubiese ocurrido realmente. Tú dices "Se me hubiese ocurrido p...".

S: Claro, esto es una intuición. Yo tenía la intuición de que estaba ahí, y que esa cosa intuitiva también estaba ahí.

E2: ¿Y había algún parecido con cuando uno sabe el nombre, por ejemplo, de un presidente de un país y no se acuerda? ¿Habría alguna similitud?

S: Eso... Que en el caso del presidente, si tú te sabes el nombre y no lo puedes traer hacia el presente, eso es una cosa. Pero en este caso estaba elaborando... algo estaba naciendo y no lo pude... se me fue en el parto.

E2: Ya, todavía no estaba...

S: No lo pude ver nacer, no pude... no estaba enterito... y se murió.

E: No era algo que tú conocieras anteriormente como el nombre de un presidente, sino era algo nuevo.

S: Algo nuevo. Estaba naciendo y se fue, se murió así.

E: ¿Cómo te diste cuenta de que el objetivo se te estaba yendo?

S: Por lo que estaba escribiendo

E: ¿Cómo "por lo que estaba escribiendo"?

S: Porque en un principio, al empezar a poner ideas me puse a escribir porque era... es que yo trato de respetar de repente mi impulso por escribir, porque a veces escribo y está bien. Escribo tres, cuatro párrafos, digamos... no sé. A pesar de que pueda que no corresponda con el bombardeo de ideas, pero... me di cuenta de que estaba escribiendo y escribiendo pero que estaba escribiendo cosas que no tenían relación... o tenían una relación muy tangencial, entonces no... Está mal. Un desparpado.

E: ¿Qué cosas te hicieron darte cuenta de que estaba mal?

S: ¿A ver? ¿Qué cosas...?

E: Indicadores, podríamos decir.

S: Claro. Por ejemplo, si yo te dijera "voy a analizar la libertad...". Sin embargo, después empecé a preocuparme por quién pudiera estarme leyendo... Empecé a hablar de la libertad de los homosexuales, o bueno, las tiendas de alcohol... una especie de... un análisis casi sociológico. Después me preocupé, en realidad, "¡Pucha! Tengo que dar un... mi concepto aquí", y después no tenía claro si era necesario que lo viera como un artículo del diario. El caso es que... no sé. Me cuesta porque cuando yo releo, repaso, entonces cuando he leído la primera... el primer párrafo, entre comillas, las primeras cosas que yo he escrito con las últimas, no le veía una unidad, así de ver unidad tiene que ser un discurso súper amplio.

E: Tú habías decidido no escribir por un problema de cansancio y hambre...

S: Claro, claro.

¹⁶ E: Tú dices "Nos estamos yendo".

S: Sí es lo mismo. Esto que... que empezaba a tener forma, este fin del texto que ya está empezando a ser o no ser, y con ello el... como el ritmo, como "empecemos por aquí", por decirlo...

E: O sea, es lo mismo.

S: Es lo mismo. El barco se estaba hundiendo... todo, o sea emocionalmente, intelectualmente, todo se estaba yendo por la borda.

E: ¿Tiene que ver con el cansancio?

S: Sí.

E: ¿Cómo solucionaste eso de que el barco se estaba hundiendo?

S: Me remití nada más que a lo más simple, o sea, mi concepto. Se me pidió que hablara de mi concepto y que opinara de lo que probablemente tenía mayor interés para un lector de éstos.

E: En el segundo párrafo.

S: Claro. Respondiendo desde las perspectivas reales con que son... Así que está acá como... con el asunto de la renuncia.

E2: Perdón. ¿En el último párrafo es la de la renuncia?

S: Sí, el tercero, o sea, no es renuncia. El tercero, claro.

E: ¿Es la renuncia de qué?

S: Como que ya renuncio, ya "Mira: lo único que me gustaría es que cuando leyeras esto por lo menos también te preocuparas por preguntarte qué es la libertad."

E2: ¿Es alguna forma de empezar a concluir?

S: Claro.

E: Son las cosas que dejaste fuera.

S: Claro. Que tuviera sentido decirlo. Cuando yo hice el trato de libertad, puede que no te llame la atención pero la idea es que por lo menos entendamos como era la película. No es mucho lo que me dicen, pero eso es todo.

¹⁷ E: Aquí tú dices: **Observan el video**. "Voy a conectar estas dos cosas"...

S: Sí.

E: **Observa el video**. "Hay que formatearlo". **Sigue observando el video**. "Lo que piensa Sebastián sobre la libertad", así como un poco irónico. A ver, ¿a qué te refieres con "Voy a conectar estas dos cosas", eso de "formatearlo" y por qué hablaste de lo que piensa Sebastián de la libertad?

S: Como voy a conectar... es el por qué del... lo que hacia párrafos... **Pronuncia frase ininteligible**

E: Ya. "hay que formatearlo".

S: ¡Ah! Escribirlo bien. Se puede escribir eh... "esto es pa'mí", "sí, yo lo voy a leer... buscar la palabra correcta.

E: ¿A eso te refieres con "formatearlo"?

S: Sí.

E: ¿Y eso, "Lo que piensa Sebastián de la libertad"?

S: Eso era por el... Después porque vi la hoja, que dice "Lo que yo pienso".

E: Las instrucciones.

S: Claro, las instrucciones: que pienso yo; no nos compliquemos más, porque ése es el adjetivo y punto: Que pienso yo de la libertad.

E: Ya, pero háblanos un poquito más de eso de las hojas centrales, que está por ahí, en el minuto 32. Dice "Se va a publicar en una hoja central o quizás no..." Eh... ¿Por qué era importante diferenciar entre un escrito de una hoja central y una columna en la página de editorial o qué sé yo?

S: Claro, porque si yo pensaba que... o sea, yo pienso que lo que yo escribo va a ser publicado en una columna obviamente debe ser más simple, más corto, más conciso, más preciso, no puede haber una carta a un director de 5 hojas, tiene que ser sintético, muy fácil de leer. En cambio si te dan un plan...

E: ¿Tú cómo interpretaste las instrucciones: como algo breve o como algo más?

S: No, como si yo no tenía que mantener que tuviera que ser publicada.

E: ¿Cómo es eso?

S: Claro, poh'. O sea, como si alguien me pidiera que yo escribiera para publicar, no solamente para tomar eso que yo digo, publicarlo y punto, ponerlo en el periódico y punto, o sea... Si no, como para situarlo en el diario.

E: No sólo el lenguaje viene sino también el tipo de escrito dentro del diario.

S: ¡Claro! Dónde iba a ir. En qué medio escrito, o sea si por ejemplo yo... "Oiga: vamos a publicar un escrito sobre Pinochet". Ya, pero... ¿qué? ¿Quieren una columna? ¿O quieren algo más extenso?

E: ... O una entrevista, o...

S: ¡Claro! ¿Qué cosa? Eso.

¹⁸ E: Emh... Minuto 49... vamos a saltar a otro punto importante. **Lapso de embobinación.** No... 52 con 50. Debe ser lo último. **Lapso de embobinación.** Tú dices... **Observan el video.** "Mucha rabia porque me gusta hacer bien las cosas y estoy cansado". ¿A qué te refieres con "siento rabia porque me gusta hacer bien las cosas y estoy cansado"?

S: Eh porque me gusta tomarme más tiempo para pensar y para escribir ¿cachai? O sea, es fundamental ver qué te pasa y pensar a costa de ello. Entonces tenía además..., o sea tiempo fundamentalmente, demasiado chico.

E: ¿Por qué tú dices "Podría estar toda la tarde pero no tengo todo el tiempo"? ¿Qué... Qué te hace pensar a ti que no tienes todo el tiempo y toda la tarde?

S: Bueno, que tengo que hacer, pero yo en mi casa puedo estar toda la tarde. Eso. Así me gusta hacer mis cosas; me tomo mi tiempo. Yo me preocupo de eso. Entonces probablemente lo que salía lo iba a hacer dentro de un poco.

¹⁹ E: Ahí está. Tú dices "En conclusión...". Ahí... ahí me da la impresión de que te pones a traspasar lo que habías escrito en una hoja a la otra. ¿o es idea mía? ¿o te pones a escribir directo?

S: No, el puro concepto. Todo lo demás yo lo escribo directo. No, y de hecho cuando transcribo también ratifico, cambio.

E: Espérate... ¿cuando transcribes...?

S: Cuando transcribo... a veces, si no muchas veces, ratifico, cambio palabras... Generalmente no es lo mismo.

E: ¿Qué tipo de cosas cambias?

S: Agregó una palabra, saco una palabra que no me gustó y que ya la tenía... puesta ya. Incluso la había pensado, "¿La voy a poner? ¿Y si no alcanzo? Y después, al traspasarla, me di cuenta de que en realidad mi ejemplo no sonaba bien.

E: Son cambios menores.

S: Claro.

E: Dices "En conclusión... nada que decir". ¿A ver? Pongámoslo. **Observan el video.** ¿Ahí? No, no. Más atrás. Ahí tú tomas la hoja y la relees.

S: Sí.

E: ¿Y qué pasó ahí?

S: Nada, revisé que estaba escribiendo el último párrafo, para ver si había dejado algo inconexo.

E: Y eso de "En conclusión, nada más que decir" ¿a qué se refiere?

S: Se acabó.

²⁰ E: ¿Cómo decides cuándo terminar?

S: Eh... Si tengo el párrafo completo y cada párrafo... por lo menos cada párrafo... Son tres párrafos... cuatro párrafos terminados. Entonces hago otra línea más y...

E: ¿Y en este texto cómo decidiste cuándo terminar?

S: ¿Cómo decidí?

E: ¿Cómo supiste que no ibas a seguir?

S: Eh... No, poh'. Ya al momento de traspasar, o sea yo traspasé el concepto que había dicho, lo puse acá y había asumido que no iba a escribir mucho así que dije "Ya. Por lo menos que quede algo como más completo", entonces puse "probablemente"...

E: Agregaste el tercer párrafo.

S: El tercer párrafo, y qué sé yo y el último, lo único que espero... Pensando cómo si fuera a publicar y por tanto poniendo base al medio por la persona. El tipo dice "Este concepto...", dice que en realidad... no tiene mucho interés por él. Pero que por lo menos sirva para que reflexione. Eso decía.

E: ¿Cómo supiste que el cuarto párrafo era el último? ¿Cómo te diste cuenta de eso?

S: No, poh'... ¿A ver? Lo escribí porque era el último.

E: Ya.

Nombre: Romina
Número: 21
Tipo de Escritor: Hábil
Ubicación: 15 primeros
Observaciones conductuales: Tranquila. No se esforzó mucho

THINK ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	S: ¿Le pongo título a la cosa? E: Como tú decidas	14	Se le aclaran las instrucciones
2.	S: Comienza a escribir (42) ¹ E: Habla lo que estás escribiendo.	2 CS CS CS	Localiza “libertad” como identificador de tópico. <i>Afirma que siempre asocia la palabra libertad al recuerdo del golpe militar</i> <i>Afirma que siempre usa la estrategia “poner un título” en las tareas de escritura</i> <i>Afirma que la estrategia “poner un título” evita el olvido de las ideas</i>
3.	S: Ya. Todavía no escribo nada. Escribe en silencio ² (20)	11	Trata de definir el concepto de libertad debido a que considera que es así como deben empezar los textos.

4.	<p>E: No es necesario que hables cuando empieces a escribir, sino todo el tiempo.</p> <p>S: ¿Tengo que hablar cualquier cosa que se me venga a la cabeza? ¡Chuta!³</p> <p>E: O sea, sé que es difícil, pero...</p> <p>S: Sí, muy complicado. Es que... es que... Mir... Como un break, yo pienso que si voy hablando al tiro... me siento como muy... como que voy a estar actuando antes porque... es que...</p> <p>E: Sabemos que hablar le quita un poco de espontaneidad al asunto, pero de todas maneras lo que tú vas a hablar es algo que tú vas a ir pensando. No va a ser nada...</p> <p>S: ¿Es qué sabís lo único que estoy pensando? Libertad, libertad... lo relacionado con libertad.</p> <p>E: No importa, no importa. Si estás en blanco, si...</p> <p>S: ¿Tengo que ir diciendo todo, todo lo que voy sin... o sea, lo que voy pensando?</p> <p>E: Claro, claro. Ésa es la idea. No importa que tenga o no relación con el tema, que sea mejor éste... Trata.</p> <p>S: Ya. (10)</p>	14	<p>Se le aclaran las instrucciones debido a que presenta un bloqueo momentáneo, producto de estar nerviosa.</p>
5.	<p>Lo primero que se me viene a la cabeza con libertad... eh... relacionarlo con la situación del 73⁴. Como que es algo conectado, libertad con... Debe ser por... por la forma en que me educaron, yo creo.</p>	5, 11	<p>Recupera información de la memoria. Entre otras cosas, el Golpe de Estado de 1973, pero decide dejarlo fuera del texto por considerarlo un tema polémico, tono que no quiere darle al escrito.</p>
6.	<p><u>Libertad. Escribe en la página D1 Libertad. Libertad puede ser un concepto relacionado íntimamente (9) con la fa... capacidad³ que tienen los hombres de actuar según su voluntad, siempre y cuando... siempre y cuando sus actos no interfieran en el bienestar de los demás hombres.</u></p>	7, 11	<p>Escribe y evalúa el texto desde el punto de vista de la fluidez y el ritmo.</p>
		CS	<p><i>Sabe que regularmente utiliza el "sonido que las oraciones tienen en su mente" para evaluar su redacción</i></p>

7.	(48) ⁶ . E: Continúa hablando.	11, 10 CS Ex	Piensa en la estructura que planea darle al texto. ----- <i>Declara que utiliza regularmente un orden mental flexible para escribir.</i> ----- <i>Declara no saber mucho del tema de la libertad.</i>
8.	S: Ya.. Ehm... (6) Definí como un concepto de libertad. Ahora la idea es como... La idea que se me viene a la cabeza es utilizar el concepto relacionándolo con algunos hechos. Saber en qué situación la libertad se da puramente o... Y en qué situación la libertad se está atrofiando... se atrofia. Como que se... mh... en que se hace un mal uso de la libertad, y ahí el concepto se ve alterado. (13)	10	Se fija un subjetivo: relacionar libertad hechos puntuales.
9.	Emh... <u>La libertad</u> creo yo, <u>permite</u> ... bueno, su buen uso. Permite <u>un desarrollo de todas las capacidades</u> ...	7	Escribe
10.	Permite desarrollar... No ¡ay!	6	Realiza un prueba de propiedad. "Permite desarrollar" es rechazado.
11.	Me quedé en... Relee la página D1 " <u>un desarrollo de todas las capacidades</u> ". (11)	8	Relee
12.	Hay como una idea que se me va ⁷ .	10	Posee un contenido que no sabe cómo expresar por escrito.
13.	<u>La libertad permite desarrollar</u> ... No. (10) <u>La libertad permite un desarrollo de todas las capacidades del hombre</u> ... No, eso no. (16) <u>La libertad permite un desarrollo de todas las capacidades del hombre</u> ... todas las cosas. (30)	7,8	Escribe y relee
14.	E: Continúa hablando. S: Mmj... mmj.	14	Se le recuerda que continúe hablando
15.	<u>La libertad permite un desarrollo de todas las capacidades del hombre, lo que traerá como consecuencia que éstos puedan sentirse completamente realizados.</u>	8,7	Relee y escribe
16.	Es así como, por ejemplo ¿puede ser...? No. Es así como quienes... No ⁸ .	11	Evalúa en términos retóricos lo que ha escrito expresándolo con una mueca.
17.	<u>Es así como quienes durante su vida se sientan en algún aspecto reprimidos</u> ... <u>Es así como quienes durante su vida</u> (10) <u>En algún aspecto reprimidos</u> (7)	7,8	Escribe y relee
18.	Al finalizar su a... el desarrollo... Sí ⁹ .	11	Corrige
19.	<u>al realizar una evaluación de su desarrollo</u> ... su desarrollo personal se sentirán quizás insatisfechos. <u>Por el contrario, quienes hayan podido realizarse</u> ... <u>desarrollarse en la más completa libertad</u> . (8)	7	Escribe

20.	<u>Por el contrario, quienes hayan podido desarrollarse en la más completa libertad sentirán, quizás... Por el contrario, quienes hayan podido desarrollarse en la más completa libertad sentirán, quizás, que las acciones realizadas</u>	8,7	Relee y escribe
21.	<u>durante su vida... se sienten realizados. Durante su vida los llenan por completo.</u> (6)	7	Escribe
22.	<u>Emh... (6) Sentirán, quizás, que las acciones realizadas durante su vida los llenan por completo. Sintiendo, además, que de alguna forma han sido un aporte para la sociedad.</u> (17)	8,7	Relee y escribe
23.	<u>La Libertad no es sólo realizar acciones. Esta frase aparece borrada en el texto</u> (8) No ¹⁰ . <u>La Libertad no es sólo realizar acciones... acciones. Ay, se me fue la idea.</u> (13) <u>La Libertad no es sólo... No, poh, la Libertad no es realizar acciones.</u> (6) <u>La Libertad no está presente sólo en las acciones realizadas por el hombre. Esta frase aparece borrada en el texto.</u> (10) <u>La Libertad no está presente sólo en las acciones realizadas por el hombre. La libertad no sólo está presente... No. Borra.</u> (7) <u>El tener libertad no sólo significa... no significa. Realizar acciones...</u>	10, 7	Corrige la idea que había tenido en primera instancia por considerarla inexacta y escribe.
24.	<u>El tener libertad no significa realizar acciones sin dar... explicaciones a nadie. Suena feo.</u> (12)	11	Desecha la redacción de la frase por considerarla antiestética.
25.	<u>Tener libertad no significa realizar acciones sin dar cuenta de ellas a nadie.</u> (6) <u>Creo que libertad... tener libertad, Creo que tener libertad consiste también... tener libertad consiste también</u> (13)	8,7	Relee y escribe.
26.	<u>Creo que tener libertad consiste también... Es como un control... No es un control...</u>	10	Desarrolla la idea del rol de la libertad en la conducta.
27.	<u>consiste también. Consiste también¹¹ en tener la capacidad de decisión, creo yo.</u> (24)	11, 7	Corrige los tiempos verbales, haciéndolos más personales y escribe.
28.	¡Ay, no me gusta cómo quedó!	11	Hace un juicio acerca del aspecto que ha tomado lo que ha escrito.
29.	<u>Tener libertad no significa realizar acciones sin dar cuenta de ellas a nadie. Creo que tener libertad consiste también en tener la capacidad de decidir sobre mis acciones, pero tomando siempre en cuenta... decidir acerca de mis acciones, acerca de mis acciones, pero siempre tomando en cuenta si estas acciones afectarán a quienes me rodean.</u> (26)	8,7	Relee y escribe.
30.	Es así como... (6) como... Tarja. (21)	6	Rechaza un contenido que no verbaliza
31.	¡Ah! Parece que terminé ya ¹² . No tengo más ideas. E: ¿Segura que terminaste?	9 Ex	Declara haber terminado el texto. <i>Se percata de que el resumen final que realiza puede favorecer la comprensión del lector.</i>

32.	S: <u>Tener libertad no significa realizar acciones sin dar cuenta de ellas a nadie. Creo que tener libertad consiste también en tener la capacidad de decidir acerca de mis acciones, pero siempre tomando en cuenta si estas acciones afectarán a quienes me rodean.</u> Si, sí.	11	Revisa lo último que escribió para asegurarse de haber cumplido con el objetivo inicialmente propuesto.
-----	--	----	---

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: En este momento tú comienzas a escribir ¿Recuerdas qué pasó? ¿por qué comenzaste a escribir?

S: Estaba pensando "libertad, libertad, libertad", cómo empezar el tema de la libertad y ahí se me vino la idea libertad, yo siempre lo asocio al, al... la cuestión del 73, lo asocio con que... al golpe de Estado y libertad, tanto que se habla y que los derechos humanos y toda la... y toda la situación lo asocio al tiro.

E: ¿Cómo es eso de "libertad, libertad, libertad"?

S: Tenía la pura palabra aquí dando vuelta "libertad, libertad", ya poh... libertad, empecé con la misma palabra y de ahí me dediqué a escribir.

E: ¿Eso lo hiciste espontáneamente o tú lo hiciste conscientemente lo repetías?

S: Conscientemente.

E: ¿Por qué?

S: Tengo... mira, yo creo que tengo la palabra aquí mientras tanto "libertad, libertad" y cómo que otro lado de mi cerebro, me imagino, estaba mientras tanto tratando de buscar la conexión con esa palabra, no sé, no sé si me entienden, estoy... libertad, como manteniéndola ahí, ya estoy hablando de que tengo que hablar de libertad, entonces tengo presente ahí libertad y mientras tanto busco qué, qué conexión tiene conmigo.

E: Por lo mismo, me parece que lo primero que escribes es el título.

S: Sí. Siempre.

E: ¿Porque es la misma palabra?

S: Claro, tengo la idea ahí, también, porque pienso que, que si no lo tengo anotado o no lo tengo presente todo el rato se me van a ir las ideas.

² E: En ese momento tú empiezas a pensar en silencio ¿qué pasa en ese momento?

S: Estaba tratando de asociar la palabra a algo poh', estaba, eh, pensando ¿sabía lo que pensaba? que siempre uno empieza, cuando escribe un texto, empieza por una definición, entonces pensé como ideal la definición yo creo de, del texto.

E: ¿Por qué empiezas por una definición?

S: Porque siempre me lo enseñaron eso en el colegio, en todos lados, así que tengo presente que cuando voy a empezar algo, sobretodo si es un concepto, que tengo que hablar algo sobre un concepto, empiezo por, por lo que yo pienso que puede ser, o sea, la definición que yo le voy a dar a ese concepto y de ahí después de como definir la palabra, empiezo como el desarrollo, y eso yo creo que estaba haciendo.

E: ¿Tiene algún otro fin empezar por una definición, aparte de que te lo enseñaron?

S: No, es como un orden pa' mí.

³ E: **Observan video.** Ya, al principio... eh... tú escuchas las instrucciones y no te parecieron muy fáciles.

S: No.

E: ¿Qué pasó ahí? ¿Por qué no te parecieron fáciles?

S: Eh... Lo que pasa es cuando yo me pongo a escribir... me pongo a escribir algo... no sé poh': trabajos, pruebas; lo hago en silencio siempre. Y la idea siempre la tengo en la cabeza, no más, entonces... y me cuesta hablar y hacer como que no hay nadie también es difícil poh', y saber que me están grabado... yo... yo creo que me puse nerviosa; por eso me... me complicó. Te... Dije al tiro "¡Putá! Me van a grabar.", "Van a estar Uds. aquí". Pensar eso me hizo tener idea que me iba a costar escribir y hablar al mismo tiempo.

E: ¿Y al final te costó?

S: No, no. Me es incómodo, me sentí yo medio incómoda y hablando, pero no me costó.

⁴ E: Dices "lo primero que se me viene a la mente" ¿qué pasó ahí?

S: Ah, lo del 73, yo creo que estoy rayada con eso.

E: ¿Por qué dijiste eso?

S: No sé, yo... mira, por... por la situación, yo creo que... de mi casa, por cómo me criaron me imagino yo que... que siempre estuvo presente esa situación en, en mi educación, o sea, no... no es como una cuestión que... que defina, que sea como determinante en mi educación, pero siempre estuvo presente porque mi papá era de las Fuerzas Armadas, y ahora con... entonces siempre nos estuvo hablando de la situación y la... y ahora más encima que está tan, como tan presente y se habla tanto de... de los derechos humanos y yo derechos humanos los relaciono con libertad, no sé.

E: O sea, en ese momento se te venía a la mente esta idea del 73...

S: Es que pensé relacionarlo un poco, a lo mejor podía haber puesto algo del 73, pensé en, en relacionarlo un poco, como una... un ejemplo general, pero después no, lo encontré como... como tan... muy rayado, muy ridículo, lo encontré.

E: ¿Por qué no lo pusiste?

S: Porque no... después como que estuve analizándolo mientras escribía y como que no... no era, muy así, la verdad, era la palabra al final, no sé, como que perdió el sentido.

E: Ese recuerdo ¿era lo único que se te venía la mente en ese momento?

S: En ese momento sí.

E: ¿Cómo se te venía ese recuerdo?

S: O sea, no, no recuerdo, sino que... a ver cómo, cómo lo...

E: ¿Viste una imagen, recordaste alguna situación?

S: No, no, pa' ná, o sea, no era algo específico sino que se me vino, se me vino a la cabeza el 73.

E: ¿Como idea?

S: Como idea, sí, no como un recuerdo así, de algo específico.

E: ¿Qué significa "se me vino a la cabeza"?

S: Se me vino a la cabeza la idea "golpe de Estado 73", se me vino a la cabeza la situación de los familiares de los detenidos desaparecidos. Eso, más que nada. Y no tanto. Mira... extraño, y no tanto la situación de... de haber... de que se hayan violado los derechos humanos. Quizás, yo creo que más que nada la situación actual. Es que no sé bien cómo explicarlo, es que es una cuestión así como... como muy... como muy instantánea así. Me nombraron la palabra "libertad" y desde el momento en que tú me pasaste la hoja incluso, o sea, te... te pusiste a leer lo de hablar sobre la libertad y yo al tiro lo relacioné. Tiene que ser una idea muy metida en la cabeza, que la tengo muy... la tengo muy metida en la cabeza. Yo creo, igual está presente en varios... en varias áreas de mi vida... Yo creo.

⁵ E: En ese momento tú cambias en la frase la palabra "facultad" por "capacidad".

S: Sí, sí, eh, **Lee la página D1** "Libertad puede ser un concepto relacionado íntimamente con la...". Iba a poner facultad y me pareció más preciso las palabra "capacidad", porque "facultad"... la idea que yo tengo de la palabra "facultad" es como algo que... que viene con el hombre, en cambio capacidad es algo... no, es al revés. Facultad es algo como que... una atribución, algo que se le atribuye a los hombres y capacidad es algo que traen, que puede desarrollarse, algo como... que viene, que viene listo con el hombre, pero... pero él solamente puede ver si lo desarrolla o no lo desarrolla.

E: ¿Por qué creiste que la palabra adecuada era "capacidad"?

S: Porque creo que... que los hombres... que todos viene con esa capacidad de poder desarrollarse en libertad y es decisión de uno, de cada persona el... el tomarlo o no tomarlo.

E: O sea, era una palabra que coincidía más con lo que tú estabas pensando.

S: Claro, claro. O quizás porque me sonaba mejor, pa' la redacción, suena mejor.

E: ¿Cómo es eso?

S: Es que lo que pasa es que cuando yo voy escribiendo algo... a mí siempre me han dicho que... que... que escribo bien, me han dicho que tengo buena redacción y lo que yo hago es hacer que las palabras me suenen, es como un sonido que tienen que ir teniendo en mi mente, cuando yo voy escribiendo y encontraba que esa sonaba mejor, porque... que era más adecuada al texto. "La facultad" iba a ser como... no le pegaba bien, poh', pensé que "capacidad" era mejor, porque es algo que los hombres pueden desarrollar.

E: Entonces, ¿la elección de la palabra capacidad no fue en función solamente de la precisión conceptual sino también de este sonido del que hablabas?

S: Claro, claro.

E: No me queda claro eso del sonido ¿cómo es eso?

S: Es que yo voy escribiendo, mira... no sé si se dieron cuenta que cuando yo voy escribiendo, cuando iba escribiendo le voy dando un sonido cuando... cuando voy... cuando lo leo, a ver, dice **Lee la página D1** "Libertad puede ser un concepto relacionado íntimamente con la capacidad que tienen los hombres de actuar según su voluntad, siempre y cuando sus actos no interfieran en el bienestar de los demás hombres". Le... le doy como un... un ritmo y esa palabra mantenía el ritmo de... de esa frase. A lo mejor la otra, no se me... no hubiera sonado... no me sonaba, como que no iba a quedar bien, poh'. Que eso cuando... cuando escribo algo, eso hago, lo voy leyendo y que me vaya sonando, pero lo hago en la mente, no lo voy leyendo en voz alta.

E: Como en este caso.

S: Claro.

⁶ E: En este momento tú te quedas en silencio.

S: Tenía la... seguramente ya tenía la definición y no sabía con qué seguir.

E: Mira. **Le muestra el video.** Fíjate ahí estás relejendo...

S: Sí, sí, tenía la definición no más y no sabía con qué idea seguir. Estaba lista con la definición, pero no sabía qué agregarle, si poner ejemplos, poner -claro- situaciones en que esté presente la libertad, otras en que no esté presente la libertad, situaciones en que la libertad va más allá de la libertad, o sea, igual son... que se transforma como la libertad en imaginar, eso estaba pensando en que... otras situaciones, qué... qué hacer.

E: Y al final ¿cómo lo resolviste?

S: Ehh... lo que se me vino a la cabeza no más... no... no le puse ejemplos, no le puse ná'. Y no...

E: ¿Qué se vino a la cabeza después?

S: Seguir como con una definición... más o menos... como un perfil. Porque seguí "la libertad permite..."... es como primero una defin... ¡oh! Soy muy ordenadas pa'... pa' redactar yo. Primero la definición, después situaciones en que está presente la... la libertad, la libertad, así como que voy desarrollando punto por punto, incluso seguir con... con la idea de que... qué hacía la libertad, qué... qué... qué permite, qué nos permite.

E: ¿Cómo es ese esquema que habitualmente desarrollas?

S: Definición, después en dónde está presente, no sé poh... es que depende del concepto también. Pero... o sea, quizás no es un orden tan... tan rígido sino que siempre voy como por puntos, siempre por punto. Como que siempre me amarro en una... en un texto que hago, al final le tengo que poner como algo... como una conclusión crítica.

E: ¿Qué puntos tocaste en el texto que escribiste ahora?

S: No sé, cómo... cómo ponerle a los puntos, si no que... Primero el concepto, o sea, la definición del concepto, después puse **Lee la página D1, segundo párrafo** "La libertad permite un desarrollo de todas las capacidades del hombre"... seguí como con una idea parecida. Después lo contrario: qué pasa en una situación contraria, en que... en que un hombre no tiene libertad. Después... y después le puse como una conclusión. Fue bien corto lo que escribí.

E: Antes de empezar tú preguntaste si podías escribir algo muy corto ¿a qué se debió la pregunta?

S: Que no... que no me sentía inspirada.

E: Cómo es eso.

S: Ehh... no sentía que iba a escribir mucho. Que iba a desa... que iba a desarrollar bien el tema.

E: ¿Por qué?

S: Yo creo que por la situación: el hecho de estar grab... de estar grabando. No, es como que -a lo mejor- estaba cohibida.

E: ¿Tiene que ver con la situación?

S: Y también por el tema, también yo creo que por el tema. Libertad no... no me siento como muy preparada pa'... pa' poder desarrollar este tema.

E: ¿Tuvo que ver con un compromiso que tenías después? Una cita o algo así.

S: No, pa' ná, no. Estaba... tenía todo el tiempo del mundo y lo que pasa es que sabía que el tema también lo iba a tomar bien superficialmente, iba a ser como... como una pasadita no más. Porque no, porque no me siento capacitada pa' hablar sobre el tema. Un poco complicada la palabra.

⁷ E: Más adelante dices "Hay como una idea que se me va" ¿te acuerdas qué pasó en ese momento?

S: Tiene que haber sido como en este punto **Señala la página D1.**

E: ¿Quieres ver el video nuevamente?

S: No, no, no. Si me acuerdo de lo que pasó. Ehh, tenía la idea de que la libertad permite un desarrollo de las capacidades... de todas las capacidades del hombre, pero no era eso lo que quería poner. Y se me fueron las palabras, tenía la idea pero no sabía cómo escribirla, era que el hombre tiene... tiene como ciertas capacidades, pero todavía no tengo... como potencialmente, que no están desarrolladas. Entonces la

libertad... en una situación en que un hombre se encuentra en libertad... va a ser capaz de... de tomar decisiones que le van a permitir, eh... desarrollar esas capacidades que están en potencia, pero no están desarrolladas ¿me entendís? No sabía cómo ponerlo.

E: ¿Y por qué se te fue la idea?

S: Eh, o sea, tenía la idea, pero es que no... no supe cómo... cómo escribirla, no me sonaba bien, si lo escribía no... no... no me iba a quedar bien.

E: ¿Mentalmente estabas ensayando frases?

S: Sí.

E: ¿Y qué pasaba cuando ensayabas esas frases?

S: Ninguna... ninguna me gustaba. Así que lo puse así como más sencillo.

E: ¿Siempre ensayas las frases mentalmente antes de escribirlas?

S: Sí. Y de repente, ya, pienso que está bien y escribo... ¡no! Así que... ahí pego los borrones y la escribo más... de nuevo.

E: ¿Por qué ensayas las frases mentalmente?

S: Porque me gusta que suene bien lo que escribo.

⁸ E: En este momento empiezas a escribir y dudas. Dices "como, por ejemplo" y te quedas en silencio. ¿qué pasó ahí?

S: Tiene que haber sido aquí **Muestra el segundo párrafo de la página D1**. Claro, iba a empezar como unos ejemplos, mostrar, por ejemplo, de... quiénes tienen libertad... no, no sabía cómo ponerlo, así que lo puse bien general y puse **Lee la página D1** "Es así como quienes durante su vida se sientan en algún aspecto reprimidos al realizar una evaluación de su desarrollo personal se sentirán quizás insatisfechos". Porque fueron... no les permitieron desarrollarse en toda su extensión. **En el video se ve que pone una cara de desagrado.**

E: ¿Y esa cara de desagrado?

S: Porque no me gustó cómo me estaba quedando. Es que tenía las ideas en la cabeza y no podía escribirlas.

E: ¿Y qué hiciste?

S: Lo puse así como bien general, poh, bien... eh... no me alargué mucho.

⁹ E: En este momento tú estás leyendo y dices "sí".

S: ¡Ah! Ahí voy **Señala la página D1**. Claro tenía... denantes tenía... poco antes tenía la idea y por eso puse la cara... la cara fea, no me gustaba que me miraran, después dije ¡ya! Estaba relejendo y seguí con la idea, y ya, ya tenía la idea. Ya sabía cómo escribirla. Me gustó cómo iba a quedar.

E: ¿Por qué te gustó y no te gustaba antes?

S: No, porque parece que iba por ahí. **Muestra el cuarto párrafo de la página D1**. Claro... el primer borrón... el segundo borrón no me gustaba cómo iba quedando. Después ¡ya! coma... le puse la coma y ahí ya, sí. **Lee la página D1** "al realizar una evaluación de su desarrollo personal se sentirán quizás insatisfechos".

E: ¿La coma hizo la diferencia?

S: Yo creo. Sí, porque me acuerdo de esa coma, me quedó en la memoria la coma. De que... claro, lo releí esto... queda aire poh, lo releí y le puse la coma pa' poder seguir. Me acuerdo exacto, porque me gustó después de ahí en adelante.

E: ¿La coma hizo que te gustara todo?

S: Claro, la coma hizo que me gustara todo.

E: ¿Y qué hizo la diferencia?

S: El... el conjunto de esas dos frases, separadas por la coma sonaba bien, poh. Esa... esa frase sola quedaba... sonaba mal, poh. Y con la coma cambia el ritmo de la oración, de la frase. Se lee de otra forma y suena bien.

E: Ya.

S: Se escucha mejor.

¹⁰ E: En este momento dices "La libertad no es sólo..." ¿qué pasó ahí?

S: Sí, porque dice... había escrito **Lee la página D1** "La Libertad no es sólo realizar acciones" y dije "no poh, la libertad no es realizar acciones", a lo mejor las acciones pueden estar presentes... la libertad puede estar presente en ciertas acciones, pero no son las acciones mismas. Estaba confundiendo las palabras y ahí... por eso cambié después **Lee la página D1** "el tener libertad no significa realizar acciones".

¹¹ E: En ese momento tú lees y me parece que dudas. ¿era eso?

S: No, estaba... seguramente estaba pensando qué, qué poner ya, porque ya sentía que había... como que había desarrollado, lo... lo más importante de lo que iba a escribir, entonces estaba pensando yo creo que cómo terminarlo, eso.

E: ¿Y cómo decides terminarlo?

S: Como un pensamiento más personal todavía de lo que había escrito. Como involucrarme más en el... en el tema de la libertad. Por eso yo después utilicé el "creo", o sea, como un pensamiento más personal y... y puse "mis acciones", involucrándome yo más en el tema, casi siempre termino así.

E: Verbos en primera persona. ¿Siempre terminas así?

S: Claro, o sea, sobretodo en las... en las pruebas, en la Universidad ahora, que aprendí harto de que tengo que ser como una tercera persona, siempre hablando en... o sea no en tercera persona... con el "nosotros", o sea, nunca utilizando el "yo"...

E: Los verbos en primera persona plural.

S: Claro. Y por eso mis respuestas siempre al final... como que siempre le tengo que dar un toque personal a mis... a mis respuestas y ahí me involucro yo como... como diciendo mi opinión.

E: ¿Por qué ocupas primero el "nosotros" y al final terminas usando el singular?

S: Porque trato... no sé... yo creo que trato de hacer como lo más objetiva posible en... en lo que desarrollo... y después aquí **Se refiere al final del texto** me puse como más subjetiva, aunque aquí **Se refiere a las instrucciones** me decían mi concepto de libertad, o sea, lo que yo pensaba sobre la libertad. Estoy como acostumbra a hacer... a mirarlo desde fuera, no involucrarme cuando estoy escribiendo.

E: ¿Crees que el uso del singular o el plural te da esa distancia o cercanía según lo desees?

S: Sí.

E: ¿Con qué objeto manejas esa cercanía o lejanía?

S: Eh... Porque muchas veces, a lo mejor, lo que... lo que escribo no necesariamente va a representar mi pensamiento. No sé. Aquí me pedían mi pensamiento, pero tengo la costumbre de... de ser objetiva, entonces, de tratar de... de poner las cosas tal cual son y no... y que mi pensamiento como más personal no influya tanto en ese... en ese desarrollo. Y al final trato de yo poner lo que yo de verdad pienso.

¹² E: ¿Recuerdas cómo decides terminar el texto?

S: Parece... me pareció que era como un buen final y... como que repetí un poco el... lo del principio, era como algo que... era algo... el... el párrafo que escribí como que englobaba todo lo que había querido decir anteriormente, entonces no encontré que estaba... quedó como un resumen chiquito.

E: ¿Por qué terminas con un pequeño resumen?

S: No sé, es una costumbre. Porque yo... yo creo que influye mucho lo... lo de la Universidad... desde que hace un año, en, en primero y siempre como que pa' todo introducción, desarrollo y conclusión. Me acostumbré a hacerlo y bueno y siempre, antes en el colegio también tenía, tenía una costumbre terminar resumiendo todo lo que quise decir. Quizás es pa', pa' con la intención de dar a entender bien lo que quise decir anteriormente y son... es un poco quizás con palabras más... más sencillas, o no dar tiempo de...

E: ¿Para dar a entender a quién?

S: A cualquiera que quiera leerlo, o incluso yo.

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: Al principio, miras las instrucciones y comienzas a escribir un momento después. ¿Qué pasa ahí?

S: Ehh, tiene que ver con lo que con lo que plantean, que el tema pa' mí es complicado. Tiene que ver con esto. Cuando un tema es complicado pa' mí o cuando hay que pensar algo como que trato de pensar por dónde quiero llevar la cosa. No... no es que me haya sentido, digamos, no lo... no es un cuento de... de qué estará pasando. No, pa' ná. Es como... digamos... no es qué... claro, o sea, digamos, coloqué el título, cachai y eso fue. Igual cuando uno escribe tení que darte un tiempo pa' cachar por dónde hay que... hay que estudiar, eh... la idea.

E: ¿Estabas pensando por dónde...?

S: Por dónde... por dónde abordarlo, qué es; es un tema sobre el cual he reflexionado bastante bien. No una vez. ¿Cachai? Entonces por dónde lo quería llevar. En el fondo, era eso.

E: Cuando decidiste por dónde abordarlo, ¿cómo lo hiciste?

S: Hay un momento de incomodidad, también, porque igual como decía, ¿qué voy a hablar de libertad? y nos cachó, digamos, en qué consiste este cuento. Pero de ahí, como decía, escribí.

E: ¿Hiciste algún plan mental?

S: Sí, sí. Un poco. Es que pa' mí la libertad siempre ha tenido... o sea, pa' mí está el conflicto básico entre libertad e igualdad, que es una cuestión histórica. Entonces, en base a ese conflicto, pensé desarrollar el... el tema, digamos, ¿Cachai? Al tiro se ve. Bueno, es cuestión de leer no más, al tiro se puede el... contraposición entre individuo y sociedad, no más.

² E: Dices "Vamos a partir por el título de libertad". ¿Por qué dijiste eso?

S: Normalmente parto con un título siempre. Soy relativamente organizado pa' escribir, o sea, acostumbro escribir estas cosas, no poesía ni nada, ¿cachai? Acostumbro a escribir como ensayo, pa' un grupo que tengo de estudio, entonces, siempre soy como organizado para eso. Por eso partí por el título, no más, o sea...

E: ¿Qué significa ser organizado?

S: Ehh, no sé poh, no... no empezar a escribir sin delimitar el tema, cachai, es como... pa' mí el título es el tema, entonces digo "Ya, voy a escribir sobre la libertad" y lo coloco, entonces, lo veo y pienso en la libertad y empiezo a escribir sobre ella ¿cachai? No sé, ésa es la manera pa' mí de organizarme.

³ E: Dijiste "es un tema como casi todos los que he desarrollado que siempre tiene ires y venires" ¿a qué te refieres con eso?

S: Ehh, a que casi todos los... bueno yo estudié Historia, soy profe de Historia, entonces, ehh, hartas cosas que he hecho, resultan con esta contradicción entre, pucha, el ahora y el antes, la típica contradicción entre el ser y el querer ser, bueno, todo en general es así, poh, yo creo que todos los temas... pueda desarrollarse... o sea, si uno no tiene la capacidad de cuestionarse y de hacerlos problema, porque resulta fome de repente o sea, no podí escribir sobre algo que no tiene ninguna contradicción y esto es super contradictorio pa' mí, cachai, o quizás yo soy el que le busca contradicciones a las cosas, ehh, dos ejemplo, el derecho de ser y el deber ser... quizás es una lógica, como lo dije caleta de veces, como media racista o es un método como científico de aproximarse a un tema, creo que matizarlo de un tiro, cachai, es como lo que hago siempre, por eso "ires y venires", o sea, de contención de estar...

E: Es como la libertad y la igualdad.

S: La libertad-igualdad, el tema de la continuidad y el cambio en la Historia o el tema propiedad pública propiedad privada, el tema de la Economía: individuo-sociedad, todos estos temas generales, el amor y el sexo, que es como dicotomía de repente, ser o... ser y deber ser, cachai, cuando los comportamientos éticos minimizan las cosas que haci realmente y lo que debieras hacer o lo que debieras hacer según tus convicciones, yo siempre encuentro que hay como una... hay como una dicotomía o disyuntiva en un tema o al menos trato de acercarme a ellos en función de esa dicotomía, cachai.

⁴ E: Un poco más adelante usas el corrector ¿en qué circunstancias ocurre eso?

S: Es cosa de verlo, hay que ser empírico, a ver, Lee la página D1 "se ve inevitablemente atado a su tiempo". Por una cuestión de de amanuense no más que coloqué, en vez de "a su tiempo" separado, lo coloqué junto, cachai, una cuestión netamente, de... de escritura en sí al... entonces ahí pa' pa', en vez de... pa' borrarle la ese le coloqué tipex.

⁵ E: Un poco más adelante dices "trato de ser sintético" y luego "se me acaban las ideas luegoito" ¿qué quieres decir con eso?

S: Sí. En general trato... A ver, los trabajos que hago en general son breves, aunque puedo escribir... tenía una intención ¿cachai? de escribir un ensayo pa' un... pa' un concurso que hay, que es el de la fundación Siglo XXI, que tiene que ver con ensayo... Aníbal Pinto... que aparte me encanta ese gallo cómo escribe, ehh... Tuve la intención de escribir, pero no pude, o sea, a pesar de que tendría el tiempo. Bueno, ya me eché un ramo, pero en el caso que pase este ramo podría tener el tiempo de escribir y no... Creo que no podría hacerlo. Son 150 carillas; pa' mí es mucho eso.

E: ¿Por extensión no podrías hacerlo?

S: Por extensión, por eso me cuesta... a no ser que desarrolle el plan de trabajo ¿cachai? y sea como a largo plazo... Bueno, cuando hice mi memoria lo hice así, que fui desarrollando tema por tema, pero los temas no son tampoco tan amplios. O sea, pa' mí los subtítulos son importantes, quizás por eso cuando me preguntaste qué es pa' ti ser organizado, es como eso, organizar los temas.

E: ¿Con el título?

S: Con el título y organizar los temas, poh', o sea, no hacerlo al lote, porque hay gente que se le olvida que hay punto aparte ¿cachai? Bueno, hay un libro de... de un profé de... de historia, o sea, Villalobos, que el tipo no tiene punto aparte ¿cachai? En cada página hay... pasai 10 páginas y no encontrái un punto aparte. Yo no podría hacer eso, pero igual estoy como más esquemático pa' escribir, porque creo que se entiende mejor además, poh' y porque también, mi idea, supongo, que es desarrollar de un modo como organizado, eso. Entonces por eso mismo me cuesta en una situación como la que viví, ¿cachai? escribir una... un gran texto a partir de la... de la nada, o sea sin venir como preparado, preconcebido, me cuesta. Por eso desarrollé el tema en base a esto, ¿cachai? que fue lo que yo pensé, libertad-igualdad, "bla".

E: En este caso ¿usaste subtítulos y organizaste la información o escribiste sin más?

S: No, fue tal cual, sin subtítulos, pero estaba claramente diferenciado párrafo por párrafo. Está el ejemplo planteado, está el otro ejemplo planteado, está organizado. Bueno, igual es como medio extraño el final, pero está organizado, sí.

⁶ E: Un poco más adelante, parece que buscas una palabra y alargas la palabra "su" un par de segundos.

S: ¿Dónde está eso?

E: Hablas también de la tercera pata.

S: Ya, porque en el fondo me encontré con la tercera pata, eso fue. Había pensado desarrollar el cuento en dos... en dos áreas, digamos y después me di cuenta que, claro, que había una tercera pata.

E: Pero ¿cómo es eso del “su”?

S: Yo creo que en el fondo puede haber sido “el hombre busca arrancar de su medio, de su animalidad, de estar en un sistema, de su colectivo”, por ahí, por ahí, quizás... no sé si buscar la palabra contraria, si tratar de decir lo que quería plantear.

E: Estabas tratando de buscar la palabra adecuada.

S: Sí.

E: Pero no te acuerdas exactamente cuál.

S: No, en realidad no, estaría mintiendo.

E: Me parece que fue en el “su” de “su animalidad”. Muestra la página D1.

S: Sí, ahí está. Lee la página D1 “siempre el hombre busca salir de su...” ahí está “... ‘animalidad’ ” y ojo que lo coloqué entre comillas, también, claro, sí, si tiene que ver con el estado de la naturaleza y ahí dice “en cuanto parte de la naturaleza, del ciclo” ¿cachai?

E: Resumiendo, entonces, el hecho de que te hayas quedado pensando, por lo cual alargaste el “su animalidad” ¿a qué responde?

S: A que “animalidad” es un término que pa’ mí tiene que ver con brutalidad, cachai y “animalidad” y... “animalidad” en realidad aquí lo plantea en términos de que es parte de un grupo, de un género mayor.

E: Entonces lo que pasaba es que dudabas si poner o no esa palabra.

S: Sí, de hecho, por eso la puse entre comillas.

E: Porque no era tan representativa de lo que estabas pensando.

S: Sí.

⁷ E: Ahí hablas de “una tercera pata” del texto ¿a qué te refieres?

S: Ehh, no, tiene que ver con el cuento de... de que hay tres temas, poh’. Una: cómo la sociedad influye en ti, que esa era la tercera pata que quería plantear. Dos: cómo tú ehh... tratas de ser libre buscando tu individualidad, ¿cachai? Y tres... ¿Dónde era? Espérate Busca en la página D1 ¿Dónde está? Ahí está. Mira. Lee la página D1 “Por un lado busca ser uno mismo ser, ser auténtico...”. Ya, la individualidad “...por otro está la necesidad de verse con el otro, de involucrarse”. Ahí metí otro tema, que tiene que ver con el con el interés social del hombre y tercero la influencia de la sociedad como parte, o sea, como medio. O sea, son tres posibilidades, una: tú influyes dentro del medio ¿por qué? porque teni que vincularse con alguien; dos tú buscas ser individual, ser auténtico y tres el medio te, o sea, te...

E: ¿Son patas de qué? ¿De dónde vienen? ¿Por qué las incluyes?

S: Bueno, eso es parte de un ensayo que se llama “La mesa de tres patas” de Claudio Gaete, que es un tipo brillantísimo, pero yo siempre... pero no lo pensé, ahora que lo tirai, tercera pata, tercera vía, pero también puede haber algo de eso, pero yo creo que es parte del ensayo que se llama “La mesa de tres patas” y que tiene que ver con más o menos lo que se dice acá.

E: Entonces tiene que ver más bien con ese recuerdo.

S: Sí.

⁸ E: Dices “recurriré a mi condición de profe de Historia”.

S: Mmm, pa’ un ejemplo.

E: ¿Te acuerdas por qué dices eso?

S: Pa’ ejemplificar no más, poh, porque Lee la página D2 “ejemplificando esta dicotomía” y ahí hablo del caso ruso, cachai, del caso...

E: Pero ¿a qué cosas de tu condición de profesor de Historia tuviste que recurrir?

S: Ahh, ya, lo que... ¿sabí lo que pasa? es que uno por... por formación se maneja con ejemplos, cachai, pa’... pa’ hacer más claras las ideas y por eso, o sea, es como un método pedagógico, si siempre doy como un ejemplo.

E: ¿Es por la formación de profesor de Historia o por la de Derecho?

S: No, no si es general, de profe, en general, uno siempre trata como de ser concreto, cachai, de tirar ejemplos concretos como pa’ que la gente entienda las ideas y pa’ que eso se nota menos.

⁹ E: Ahí tú relees ¿qué pasó?

S: Porque hay una...un, no sé cómo se llama eso, bueno, un guión, hay un guión en que expreso de nuevo las dos ideas como sintetizándolas, por eso.

E: O sea, cuando cierras el guión y vuelves a la redacción principal, relees.

S: Claro, porque dice Lee la página D2 “Ejemplificando esta dicotomía entre condición y libertad—condición que se expresa en una serie de situaciones sociales, históricas o culturales y libertad— tiene que ver con...” ta ta ta tá, “podemos traer a colación...” lo releí por eso.

¹⁰ E: En el video dices “Relacionaríamos la idea de lucha con la libertad” ¿a qué te referías con eso?

S: Ehh, que ahí estaba plasmando la tesis, cachai, que tengo respecto al tema.

E: ¿A qué te refieres con “relacionaríamos”?

S: Es como, bueno, cuando... cuando uno escribe ensayo, normalmente lo que hace es hablar en plural, cachai, entonces, por eso, “relacionaríamos” o al menos cuando yo escribo trato de hablar en plural, pa’ que no suene muy pedante.

E: Pero ¿a qué te refieres con el verbo “relacionar”?

S: Es plasmar en el papel lo que tú ya has pensado. Cuando tú escribes tienes que relacionar ideas y en el fondo “relacionaríamos” aquí ya colocamos la ideas como juntas, donde vienen un poco eso.

¹¹ E: En ese momento tú nos preguntas si continúas o no el texto. ¿Qué pasó?

S: Ahí estaban las tres ideas no más poh’. Yo ya había terminado por lo que creía que era como mi enfoque del tema.

E: ¿Cómo sabías que habías terminado tú enfoque del tema?

S: Porque repetí exactamente la... la idea, Lee la página D3 “Este algo está constituido...”. Ahí está como la definición de lo que es como la libertad, “Este algo está constituido por el interés o la necesidad de autorreafirmarse, de buscar individualizarse, de sentirse distinto a los demás, de no asumirse como parte...” del medio y ahí está como la idea de lo que es como la libertad, supongo. Cuando uno concluye... ahí está y... y de hecho ahí está como súper marcado el quiebre: Lee la página D3 “Ahora me referiré al tema de la libertad versus la igualdad”, porque ya había asumido que ya había terminado.

E: Y entonces ¿por qué decidiste continuar?

S: Ehh... porque era importante tratar este punto ¿cachai? O sea, cuando me dijeron, “bueno ahí ve tú”, cuando en realidad había como un... después dije.. ahh... sigamos también.

¹² E: ¿Qué pasó ahí?

S: Ahí fue... ¡Ah! Ya, la del ...

E: ¿Pensabas cómo continuar?

S: Claro, y ahí encontré... ahí encontré la idea... Ah ya, es esto.

E: ¿Cómo lo sabías?

S: Porque estab... o sea, llegar... la idea como que la tenía, ¿cachai? Siempre están el hombre medio, en el fondo también está el cuento de la satisfacción de las necesidades. Pa' mí el medio son necesidades y el individuo es el hombre, ¿cachai? La libertad está... por eso, eso es, o sea, antes de lo que está vinculado.

E: ¿Esa idea se te apareció de repente o la habías pensado antes?

S: No, la había pensado antes. Viene de la Revolución Francesa esa idea.

E: Pero me refiero durante la escritura de tu texto ¿se te vino de repente a la memoria?

S: Sí, se me vino de repente a la memoria. La contradicción explícita, pero claro que...

E: Y esa contradicción ¿cómo se te aparece en la memoria?

S: Ehh... ¿A ver? ¿Qué recuerdo tengo? Aunque no lo crean la ayudantía hace harto rato ya... hace... cuando estaba en segundo de Historia, tenía unos 18 años, así, y fue una ayudantía que me gustó mucho.

E: ¿Te acordaste de esa ayudantía?

S: Me... me acordé, porque el guatón era genial.

E: ¿Y qué recordaste? ¿Lo escuchaste hablar?

S: Sí, sí. Era una clase... era una clase.

E: ¿O viste algo?

S: No, era una clase. **Entiende la pregunta** ¡Ah! No, lo vi a él poh', al guatón, haciendo clases, que era un buen cabro. A todo esto, no es sólo de él, o sea, es un tema que es recurrente, ya a hartas personas los he escuchado sobre lo mismo, pero fue como la primera vez que lo escuché tan tajantemente. Eso. Fue como perito en ese sentido.

¹³ E: Dices "aunque suene medio pedante".

S: Claro, lo que te explicaba.

E: ¿Cómo ese eso?

S: Pucha, igual cuando uno escribe algo tratar de decir como "nosotros", aunque escriba solo, porque suena como pedante, no sé, es como... bueno, quizás sea súper tradicionalista. De ahí viene el cuento, en las Ciencias Sociales al menos. Pero "me referiré" es como... no sé, pa' mí es como pedante y eso es como... no... no... no lo considero como un texto "ahh" que es como para decir "me referiré", así, ¿cachai? Como... ¿qué? si yo cacho que soy uno de millones de escritores del tema de la libertad y la igualdad, ¿cachai? Que hay contraposición, eso lo dicen millones de autores, por eso. Y el por qué, en general, bueno, tengo... yo tengo como un... las personas que... que... que escriben así me suenan como pedantes, ¿cachai? Por ejemplo Villalobos escribe así, "yo digo eso", aparte que el tipo es súper sistemático, de repente... o sea no sistemático sino que está como inmerso dentro de una Historiografía súper tradicional, entonces que él diga "me referiré" pa' mí es como pedante. Eso. Es como una manera de redactar y tonto... me lo creo.

¹⁴ E: Hablas de pedir disculpas. ¿Qué pasó en ese momento?

S: Ya, hasta ese momento lo que había escrito como que lo encuentro medio pesimista, acerca de la libertad, ehh, aunque en realidad no porque analizando el texto, igual hay unos párrafos que, que hablan de la libertad como un valor, cachai, pero igual lo que decidí fue pedir disculpas, de repente cuando uno escribe una idea, ehh, no es el término, sí es como pedir disculpas, como acotar el tema, cachai, como decir "yo quería abordar el tema desde este punto de vista y no en términos generales", entonces, eso fue lo que coloqué al final.

¹⁵ E: Además dices "No ha sido mi intención abordar en este ensayo una visión amplia de lo que es la libertad". ¿Abordaste el tema como un ensayo?

S: Sí.

E: ¿Me puedes explicar un poco más?

S: Ehh, es que te insisto, yo todos los textos los hago iguales, o sea, porque no conozco otra forma de escribir, yo no escribo poesía ni... o sea de repente, pero más que nada copio, porque... por ideas de otro y las tiro como pa', por ser, pa' plantearme algo, cachai, pero onda, mí, de mí "motus propio", hacer el cuento, no. Normalmente escribo... por eso ocupo siempre el término ensayo y eso, o porque es un trabajo pa' la Universidad, o porque es un trabajo para mi grupo de estudio o porque es un o porque es un texto que quiero publicar en algún lado, pero siempre cuando escribo lo estoy asumiendo como eso.

¹⁶ E: En ese momento tú relees y comienzas a rellenar la hoja. ¿Qué pasó ahí?

S: Era un error de la de redacción. Estaba tarjando, obviamente no ocupé el corrector porque estaba seco, pero... Eso. Estaba tarjando. No sé poh'. La contratación no es hecha... Sí, pero empecé a tarjar. Yo dije "Ya. A esta altura ¿pa' qué corregir?" Eso.

E: ¿Cómo es eso de "a esta altura ¿pa' qué corregir?"?

S: Porque ya estaba como terminando. Yo ya sentía que estaba como agotando el tema. De hecho, éste es como el final, onda "no es mi intención molestarlos". Por ahí va la cosa, o sea, no es mi intención como abarcar todo el tema, sino que solamente quería referirme a este punto. Eso es.

Nombre: : Isabel
Número: 67
Tipo de Escritor: Hábil
Ubicación: 10 primeros
Observaciones conductuales: Escribe apurada pues la espera su novio.

THINK ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	<p>S: ¿Cuánto rato tiene que ser?¹</p> <p>E: Tú decides el tiempo. No tienes límite de tiempo; es decisión tuya. ¿Mh? ¿Tienes alguna duda?</p> <p>S: No... Tengo que hablar fuerte.</p> <p>E. Lo suficiente para que pueda ser grabado y podamos escuchar.</p>	10, 14	Trata de definir el concepto "libertad" a la vez que pregunta sobre la tarea.
2.	<p>S: Ya. Pone el título²</p> <p>E: Gracias.</p> <p>S: (24)</p>	2 CS CS	<p>Escribe el identificador de tópico "libertad"</p> <p><i>Sabe que usa regularmente la estrategia "poner un título" al empezar a escribir un texto.</i></p> <p><i>Declara que el poner un título mejora la comprensión del lector.</i></p>
3.	<p>¿Mh?³</p> <p>E: ¿Sí?</p> <p>S: ¿Es como que voy leyendo lo que... lo que voy escribiendo?</p> <p>E: Si eso es lo que vas pensando en ese momento, claro. Como si estuvieras dictando. Si estás pensando otra cosa, esa cosa que estás pensando. Va dependiendo, en el fondo, de lo que vas pensando en el momento. Si es justo lo que estás escribiendo, bien. No hay problema en repetir.</p> <p>S: Ya. (27)</p> <p>E: Continúa hablando.</p>	14 Ex	<p>Aclara sus dudas respecto de la tarea</p> <p><i>Se da cuenta que le es difícil hablar y escribir a la vez.</i></p>
4.	<p>S: Ya. Escribe en la página D1 Entendemos por libertad... la facultad de determinarnos a sí mismos (19) según... según las directrices que nos da nuestra razón (39) y sin afectar a otras personas. (11) La libertad es esencial a la persona humana (9). Se entiende como un derecho... como el derecho humano que no puede ser privado sino en casos excepcionales. (42)</p>	7	Escribe
5.	<p>El ámbito de libertad de cada uno está señalado por los principios que</p>	7,5	Escribe y hace una

	<u>rigen universalmente. (41).</u> ⁴		prueba de propiedad para "universalmente".
6.	Esos <u>principios nos muestran el camino que debemos seguir para... para usar nuestra libertad correctamente. (10) ¡Uf! (33) Las máximas autoridades políticas deben velar... deben velar por... por una adecuada garantía de la libertad de los individuos.</u> ⁵	7	Escribe
7.	Borra algo. ⁶ (64)	6	Ejecuta una prueba de propiedad para una frase y la rechaza.
8.	Ya. <u>Deben también establecer reglas mínimas de conducta (9) que... que sea socialmente aceptada (13) para (6) para relacionarse entre... entre las personas.</u>	7	Escribe.
9.	(29) ⁷ .	10, 8	Relee en silencio para revisar y para representarse lo hasta entonces escrito.
10.	<u>Además, no debemos desatender nuestra conciencia, que es la voz... que es la voz de Dios que nos dice hasta qué punto podemos usar de nuestra libertad correctamente. (10)</u>	7	Escribe.
11.	No olvidemos que, por sobre todas las cosas, la libertad es una... es una facultad... <u>¡o más bien es un regalo! (6) Es un regalo de Dios que se debe usar en forma adecuada.</u>	7,6	Escribe y hace una prueba de propiedad para el término "facultad", el cual reemplaza por "regalo".
12.	¡Ya! E: No sé... ¿Tú consideras que está listo? S: ¡Sí! Yo creo que sí. Es cortito.	9	Le responde al experimentador acerca de la finalización del texto.

SUMARIO

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: A ver, Isabel. Acá te damos las instrucciones y tú comienzas. ¿Me podrías decir qué es lo que estabas pensando en ese momento?

S: Eh... cómo empezar. En realidad no se me ocurría.

E: Ya. Y... cuando pensabas tú en cómo empezar ¿qué es lo que se te ocurría?

S: Trataba de hacer un concepto de libertad.

E: Ya. Un concepto de libertad.

S: Que no repitiera la palabra "libertad"

E2: ¿Por qué?

S: Porque no puedo hacer un concepto repitiendo la misma palabra porque no se entiende. Es que ¡claro! No podía decir "entiendo por libertad la facultad de determinarse libremente". No decía nada eso.

E: Ya. Ok.

E2: ¿Y qué más pasaba en ese momento aparte de buscar un concepto? Y ¿por qué buscar un concepto? Lo primero

S: No sé. De siempre... pa' explicar algo trato primero de hacer un concepto y después de que se trata. Primero un concepto y luego desarrollarlo un poco más.

E: Ya. ¿Y tenías algún método para encontrar conceptos, se te venían cosas a la cabeza o simplemente describir sin pensarlo?

S: No, o sea, igual pensaba lo que... lo que escribía. Igual decía ¿qué es la libertad?: una facultad. Lo primero que se me vino a la cabeza. Y... no sé poh'; hice el concepto y después continué escribiendo lo que se me venía en el momento.

² E: Ya. Ok. Ya. Emmh... Después hubo un momento en el que tú... ya... sigues escribiendo.. ¡Ahí! Pones el título. ¿Por qué pusiste el título?

S: Eh... ¿Por qué puse el título? Para saber de qué se trata, poh'.

E: Para saber de qué se trata.

S: Es que es como... se supone que esto va... Es que siempre lo hago igual, o sea... yo voy a escribir sobre los perros y le pongo "Perros", y después abajo sigo.

E: Ya. O sea... y en el fondo tú pusiste el título porque siempre lo haces así.

S: Claro.

E: Ya.

E2: ¿Tiene algún fin el colocar el título?

S: Que se sepa de qué se está escribiendo.

E2: ¿Qué lo sepa quién?

S: El que lo va a leer.

E2: Ya. ¿No tiene alguna utilidad para ti además de eso?

S: Mh... No.

E2: Ya.

³ E: Después acá... nos llamas.

S: Claro. **Observan el video.**

E: Ahí hubo tú nos preguntaste qué era lo que tenías que verbalizar.

S: Claro.

E: ¿Por qué se lo preguntaste en ese momento?

S: Porque iba a empezar a escribir y luego dije "¿Qué es lo que tengo que hablar?", o sea ya tenía más o menos claro lo que tenía que escribir, pero, ahora, hablar...

E: Ya.

S: Es falta de costumbre en realidad de escribir y hablar a la vez.

E: ¿Y se te hizo difícil?

S: Sí.

E: ¿Y tú crees que de alguna forma eso influyó en tu...?

S: ¡Claro que sí!

E: Ya. Si no hubieses verbalizado, o sea, si no hubieses tenido que hablar y escribir, ¿crees que te hubiese salido mejor el texto?

S: Sí, claro.

E: Ya.

E2: Perdón... ¿Por qué crees que te habría salido mejor?

S: Porque voy pensando, lo voy escribiendo, me voy retractando... No sé, lo pienso con más calma. Puede ser.

E2: ¿En este caso no te dio la posibilidad de retractarte, por ejemplo?

S: Sí... no sé en realidad. Creo que es mejor pensar en privado.

E2: ¿Por?

S: Porque... no sé... costumbre.

⁴ E: Acá, hubo un minuto en que hiciste algo que me llamó la atención. A ver si se escucha en el audio. Acá... eso. No sé si entendiste lo que dijiste.

S: ¿"Que rigen"?

E: Claro. "Que rigen", hiciste una pausa, escribiste "universalmente", y lo escribiste. ¿Por qué hubo esa pausa?

S: Porque seguía pensando lo que estaba escribiendo... lo que... o sea que estaba pensando lo que iba a decir, entonces iba por "los que rigen"... "universalmente". O sea, como la continuación.

E: Ya..., o sea y... claro, cuando tú llegaste y dijiste "que rigen" ¿tú tenías clara la palabra que iba a venir a continuación?

S: Tenía claro el concepto, pero no la palabra misma que iba a usar.

E: Ya, y ¿cómo llegaste a la palabra "universalmente"? ¿Cómo obtuviste esa palabra?

S: Porque era como la más cercana a lo que yo quería decir.

E: Ya, pero... ¿cómo la obtuviste? ¿a través de un sistema, la buscaste...?

S: La pensé no más, la busqué...

E: Ya...

S: Como buscándola.

E: Ya. ¿Fue la primera palabra que se apareció en tu mente o se aparecieron otros candidatos antes?

S: Fue la primera pero... es que primero tenía la "que rigen todo", y no sonaba bonito. O sea, la palabra adecuada... eso fue, buscarla.

⁵ E: Ya. Ok. ¿Después? Adelante. Acá no es lo que dices, sino lo que haces. Vamos a ver por acá. **Observan el video.** Eso. ¿Te fijas? **Ella golpetea la mesa con los dedos.**

S: Sí. Siempre lo hago.

E: ¿Siempre lo haces?

S: Siempre. O sea... es como

E: Pero ¿te ayuda en algo?

S: No sé, o muevo las manos, muevo los pies, me como las uñas, o estoy así. No sé si es siempre.

E: Ya. Pero imaginemos... pongámonos en el caso de que alguien te amarrara la mano, te amarrara los pies, no pudieras moverlos de esa forma.

S: Ah, no sé qué haría. Tengo que estar moviéndome.

E: Ya, pero ¿te afectaría el no poder moverte?

S: ¡Claro! Estaría ¡así! **Hace un gesto de desesperación.**

E: Ya, por último moviendo la parte que quede libre.

E2: ¿Eso tú lo haces conscientemente para lograr algo o...?

S: No, inconscientemente. Lo hago no más, me sale. De hecho, a veces me agarran y "¡Córtala!".

⁶ E: Ya. A ver... ahí hiciste una raya.

S: Sí.

E: Ehm... ¿Qué rayas eran acá en el texto?

S: Ésas.

E: En el fondo tachaste...

S: Sí, no me gustó lo que... lo que... O sea, la frase -no me acuerdo mucho- la frase debe haber sido la misma pero redactada distinto.

E: O sea, tú la tarjaste y después la...

S: Claro.

E: ... la redactaste de nuevo.

S: Claro.

E: Ya, ya.

S: Es que se me ocurrió algo que era mejor, a mi juicio, que era mejor entonces... que la borré y escribí otra.

E: Ya. ¿Y se te ocurrió inmediatamente después de que escribiste acá "teniendo en cuenta..."?

S: Sí.

⁷ E: Ya. Ok. Por último... Acá tú estás escribiendo y, después de escribir... **Observan el video.** ¡Ahí! ¿Qué es lo que estabas haciendo?

S: Ahí estaba leyendo.

E: Ya. ¿Leyendo qué cosa?

S: Todo lo que había escrito.

E: Ya, y ¿por... por qué...?

S: ¿Por qué lo hago?

E: Sí.

S: A ver si me falta algo o... o qué se me ocurre o para no repetir, en el fondo, lo que ya escribí.

E: Ya. ¿Qué cosa te podría faltar?

S: ¿Qué cosa me podría faltar?

E: O sea, no en este texto en particular, sino que cuando revisas.

S: Bueno, ante todo desarrollar más... A ver... algunas características de la libertad... no se me ocurre más.

E: ¿No se te ocurrió en ese momento?

S: Claro.

E: Pero ahora sí.

S: Ahora sí... tendría que pensarlo porque es muy complicado. ¿Qué más? Bueno, alguna conclusión más desarrollada.

E: ¿Y cuándo ibas leyendo? ¿Cómo ibas leyendo? ¿Así a la rápida, punto por punto, buscando algo en particular...?

S: No, una lectura así...

E2: ¿Cómo decidiste cuándo terminar?

S: Cuando ya no se me ocurría nada más que poner... No se me ocurría nada más y empecé... difícil.

E2: Ya. Y haciendo una comparación entre lo que escribiste ahora y lo que habitualmente escribes. ¿Escribiste más o menos de la misma forma o escribiste de una forma distinta?

S: ¿En qué sentido?

E: En el que quieras darle.

S: O sea, si es por extenso... escribí un poquito más. Ahora, si es por contenido, claro, podría haberlo escrito un poco mejor. De hecho, creo que he escrito cosas mejores.

E2: Eh... ¿Influyó el hecho de que estuviera Sebastián afuera en el no hayas querido... no hayas decidido hacerlo mejor?

S: Eh... A lo mejor. Puede haber sido.

E2: Ya.

E: Ya.

Nombre: Sebastián
Número: 72
Tipo de Escritor: Hábil
Ubicación: 10 primeros
Observaciones conductuales: Tranquilo, cuidadoso, detallista.

THINKING ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	E: Cuando quieras. S: Ya. Una hoja con líneas, queda más ordenado ¹ .	11 CS CS	Elige una hoja con líneas para escribir aduciendo razones de orden personal. <i>Refiere que usualmente antes de empezar a escribir ejecuta un brainstorming y, para mantener la información surgida de éste, es útil emplear una hoja blanca en la cual se anoten todos los contenidos que recupera de su memoria.</i> <i>Sabe que utiliza regularmente la estrategia de "hacer un borrador" para complementar el brainstorming</i>
2.	A ver: QUÉ ENTIENDES POR LIBERTAD PENSANDO EN QUE VA A SER PUBLICADO EN UN DIARIO.	1	Lee las instrucciones para representarse la tarea.
3.	Quizás tengo que hablar más fuerte.	14	Considera que el volumen de su voz no es lo suficientemente alto como para quedar registrado en la cinta de audio.
4.	Libertad. Complejo, tiene muchas aristas.	2, 10	Ubica un identificador de tópico y evalúa la complejidad del término.

5.	Que sea la libertad... vamos a bombardear ideas primero ² .	5	Declara que va a recuperar contenidos desde la memoria
		EP	<i>Ejecuta un brainstorming y, para mantener la información surgida de éste, emplea una hoja blanca en la cual anota todos los contenidos que recupera de su memoria y los organiza.</i>
		CE	<i>Refiere que el brainstorming se aplica de forma diferente de acuerdo a los contenidos.</i>
6.	Escribe en la página B1. Libertad es una facultad... facultad del hombre.	7	Escribe.
7.	a mi juicio, sí, como una facultad de pensar... claro que la facultad de pensar es más biológica. La facultad de la libertad es más espiritual, indefinida. Es una facultad del hombre.	10	Desarrolla la idea de libertad como una facultad.
8.	Vamos a poner un concepto ahí ³ ... <u>concepto de libertad</u> . Después de dar el concepto de libertad ¿qué más puedo colocar?	10, 7	Se plantea como sub-objetivo colocar un concepto en el texto a modo de ancla de sus ideas.
9.	¿A quién le voy a escribir? ⁴ ... Vamos a usar el <u>prisma filosófico</u> ⁵ , emmh... <u>atemporal, abstracto</u> .	7, 11	Se pregunta por el lector y decide tratar el tema en términos generales alejándose de todo posible tecnicismo.
		CS	<i>Cree que las personas suelen utilizar palabras en función de lo que saben y, por ende, es más fácil entender un texto si está escrito en palabras que hacen uso de un conocimiento general.</i>
10.	¿Qué más? Qué es la libertad, ¿no cierto? Y después pasamos al tema del prisma filosófico, atemporal, abstracto... después emmmm, podríamos poner <u>características de la libertad</u> , y a través de las características poder saber qué es, en esencia, la libertad ⁶ .	10, 7	Hace una planificación preliminar del texto.
		CS	<i>Cree que las personas suelen utilizar palabras en función de lo que saben y, por ende, es más fácil entender un texto si está escrito en palabras que hacen uso de un conocimiento general.</i>

			<i>Manifiesta que las personas pueden entender cosas distintas a pesar de escribir las mismas palabras; el lenguaje es tremendamente imperfecto para referirse al objeto</i>
11.	¿Qué más? Eh... la libertad como sustantivo, la <u>libertad</u> como <u>adjetivo</u> .	10, 7	Se fija otro sub-objetivo y anota las ideas resultantes en el borrador.
12.	La libertad... no... no voy a pensar... no voy a escribir nada sobre la libertad como la ha entendido el Hombre, además que no sé mucho de eso.	10 CS	Decide dejar un contenido fuera del texto por considerarse incompetente al respecto. <i>Considera que no sabe mucho acerca del tema "la libertad como la ha entendido el Hombre".</i>
13.	Mmh. Vamos a empezar a hacer párrafos ⁷ . Vamos a encabezarlo.	11	Planifica la ordenación del texto.
14.	<u>La libertad es una de las facultades del hombre de carácter espiritual ehmm... connatural</u> a mi juicio. Connatural tiene que ser.	7	Escribe.
15.	Relee la página B1. <u>La libertad es una de las facultades del hombre de carácter espiritual connatural</u> que le A continuación borra estas dos últimas palabras "connatural" y "espiritual". permite <u>determinarse por Dios, si se quiere Borra "Dios, si se quiere"</u>	8,7	Lee lo último que ha escrito y escribe, haciendo correcciones.
16.	claro que al hacer referencia a Dios, queriendo o no, hay gente a la que no le va a gustar el... de partida l... leer el texto. Tiene que ser más... más aséptico ⁸ . Que no me siento bien con eso.	13 CS CS	Considera que para cumplir su objetivo de llegar a la mayor cantidad posible de lectores debe eliminar la referencia a Dios y descomprometer al texto con cualquier manifestación religiosa. <i>Considera que existen personas que creen en Dios y personas que no creen.</i> <i>Manifiesta que las personas que creen en Dios pueden prejuzgarse contra un texto en el cual se cita a Dios o una posición clerical</i>

17.	Entonces vamos a colocar que <u>la libertad es una facultad del hombre de carácter espiritual connatural para determinarse según su voluntad en un modo incompleto, o sea en el uso de su voluntad y su inteligencia...</u> no sé, como su parecer será muy caprichoso. (14)	8,7	Lee lo escrito y escribe, plasmando el propósito anteriormente expuesto.
18.	A ver, dije: <u>para determinarse... el hombre... su inteligencia y voluntad.</u> Al menos eso es lo que haría una persona en su sano juicio... inteligencia y voluntad. Con la pura voluntad no se pueden hacer cosas inteligentes. ¿Puede ser pura inteligencia? Tampoco estoy seguro. Ya. No importa. Eso lo vamos a dejar provisorio.	8, 10	Relee y analiza lo que ha puesto, llegando a la conclusión de que es coherente, aunque no está seguro de ella.
19.	Tenemos un concepto, entonces, con el que vamos a trabajar ⁹ para efectos del... del artículo. Ya. Ahí queda claro.	10 CE	Declara tener un concepto que desarrollará como idea central. <i>Cree que puede cometer errores al utilizar la estrategia de cristalizar el concepto y pasarlo a palabras, cuyo objetivo es lograr una definición.</i>
20.	¿Qué es lo que quiero decir? Contextualizarlo.	11	Se plantea un subobjetivo retórico.
21.	A ver, hoy día se habla mucho de la libertad... ¿Se habla mucho de la libertad? No, se habla poco de la libertad, se prostituye la palabra "libertad", que retumba en todos lados... arisca ¿podría ser? Los jóvenes hablan mucho de la libertad. Mh...	10	Reflexiona sobre la utilización de la palabra libertad.
22.	<u>Las personas en general... eh... utilizan a diario -sí, a diario- la palabra "libertad" para referirse... mh... a realidades completamente diferentes... en distintos contextos.</u>	7	Escribe
23.	<u>Las personas utilizan a diario la palabra libertad para referirse a realidades completamente diferentes en distintos contextos sin que habitualmente reparen en aquello que entienden cuando dicen "libertad". Los jóvenes dicen querer libertad cuando quieren salir. los homosexuales piden libertad en perspectiva sexual...</u>	8,7	Relee y escribe
24.	¿Qué más? Mh... Los periodistas... ya, éstos son cuento aparte. Emh... Voy a poner "etc." Etc. También tiene reparos y vamos a repasar... ¹⁰	11, 7 CS CE	Revisa el texto para hacer más fluida la redacción y escribe. <i>Las personas pueden no mantener su atención si leen un texto "sin ritmo".</i> <i>La estrategia de escribir frases concisas permite que el lector comprenda de mejor manera lo que el escritor quiere decir, comparada con la estrategia de escribir frases largas..</i>

25.	<u>habitualmente... vamos a repasar: Las personas utilizan a diario la palabra libertad para referirse a realidades completamente diferentes en distintos contextos sin que habitualmente, ahí va una coma, reparen en aquello que entienden cuando dicen "libertad". Los jóvenes... Así... Los jóvenes dicen querer libertad cuando quieren salir de "carrete". Los homosexuales piden libertad en perspectiva sexual para poder tener... comportarse de acuerdo con sus impulsos sin discriminación, por ejemplo. Todo esto no refleja</u>	11, 7	Relee para revisar y escribe.
26.	Ehh... ¿Cuál es la idea? Claro, es que el problema no está tanto en la... o sea, el problema está en los sujetos, en cómo entienden la libertad, en la complejidad misma de la palabra "libertad" o del concepto libertad.	10	Desarrolla el concepto de libertad.
27.	Entonces todo esto no refleja <u>necesariamente que las personas estén poco preparadas o que no razonen adecuadamente sobre eh lo que dicen con respecto a la libertad.</u>	7	Escribe.
28.	La idea es que tampoco se contradiga con lo que estoy yo diciendo. A ver, <u>Las personas utilizan a diario la palabra libertad para referirse a realidades completamente diferentes en distintos contextos sin que habitualmente reparen en aquello que entienden cuando dicen "libertad".</u>	8, 10	Relee para ver si no ha incurrido en contradicciones
29.	Claro. Y la otra idea es que no sólo no reparan sino que por naturaleza es medio complicado, entonces... claro, ésa va a ser la otra idea ¹¹ .	10	Reconoce otro concepto.
30.	<u>Todo esto no refleja necesariamente que las personas no estén poco preparadas o que no razonen adecuadamente sobre lo que dicen con respecto a la libertad, sino que obedece, a su vez, a la complejidad misma del concepto libertad.</u>	8,7	Relee y escribe
31.	Ahora hay que... hay que... hay que decirlo en otros términos. <u>Dicho en otros términos, el-concepto de libertad.. Después borra "el concepto de libertad". Dicho en otros términos... vamos a poner "la libertad" no más. La libertad es por sí un concepto o idea de contenido complejo. Sí.</u>	11, 7	Se replantea la redacción del concepto y escribe.
32.	A ver: repasemos. <u>Dicho en otros términos la libertad es por sí un concepto o idea de contenido complejo, y por otra parte las personas no le dedican la atención... la atención que merece.</u>	8,7	Relee para actualizar su representación del texto y así retomar la idea. Luego escribe.
33.	Eso sonó muy feo. <u>Las personas no le dedican la atención que merece.</u>	11	Evalúa un trozo de texto.
34.	porque merece atención, pero... bueno, tienen que poner atención en otras cosas, pero, bueno, merece atención poh!. Tienen que saber qué están diciendo cuando dicen "libertad". ¿Cuál es el problema de que la libertad sea un concepto complejo ¹² y que además la gente no le dedique la atención adecuada? Que se producen problemas de lenguaje, conflicto de entendimiento. Eso podría ser ¿ah? Podríamos hablarlo así, como un problema de lenguaje.	10	Reflexiona sobre la complejidad del concepto.
35.	A ver, vamos a repasar los objetivos. Mh... <u>Libertad es la facultad</u> ¿Qué es la libertad? Libertad... mejor nos vamos a estudiar filosofía porque el tema es muy abstracto. En realidad el objetivo es forzarnos por tratar de desentrañar algo sobre lo que es. No va a alcanzar el tiempo, el esfuerzo ¹³ . Tiene que ser menos ambicioso. Mh. ¿Cómo lo podemos hacer? Vamos a ser más acotados. Como lo que yo quiero. Eso va a ser.	9	Busca repasar los objetivos releyendo el texto. Luego los reevalúa.
36.	<u>Escribe en la página B2. Ocurre que muchas veces las personas confunden la libertad con su propia voluntad y más precisamente... ehmm... con su deseo personal, o incluso con su capricho. En realidad, bueno, en el chileno es muy común.</u>	8,7	Relee y escribe.

37.	Entonces <u>Relee la página B2</u> ocurre que muchas veces las personas confunden la libertad con su propia voluntad y más precisamente con su deseo personal o incluso con su capricho. lo que nos lleva a defender propuestas o ideas disfrazadas de libertad que en realidad responden a un capricho semiobjetivado, es decir...	8,7	Relee y escribe.
38.	¿Cómo puede ser acá? ¿Que suene bonito? Claro, la gente dice... quiere decir... no. El chileno trata de quedar bien, como que suene objetivo, como que están defendiendo cosas profundas ¹⁴ . En realidad están defendiendo sus propios intereses.	11	Evalúa el texto desde la redacción.
39.	Entonces... A ver, voy a repasar. <u>Ocurre que muchas veces las personas confunden la libertad... incluso con su capricho. lo que nos lleva a defender propuestas o ideas disfrazadas de libertad que en realidad responden a un capricho semiobjetivado, es decir</u> se plantea el... No me gustó cómo está quedando. Mmh. A ver ¿qué es lo que quiero decir? ¹⁵ Lo que quiero decir es que la gente, las personas común y corriente... emh... me cuesta pensar a esta hora. Las personas común y corriente generalmente plantean respuestas con un lenguaje aparentemente objetivo -si se quiere, uno mejor-. Ésa es la idea. Aparentemente objetivo, pero que en realidad esconde, aunque no sé si la palabra "esconde" es adecuada... esconde... disfraza. Ésa ya la había puesto. Esconde... disfraza. Disfraza sus propias pretensiones. No sé, ahí voy a tener que ver cuál de éstas voy a escribir ¿a ver?. Propuestas o ideas disfrazadas de libertad... A ver, se me olvidó lo que había dicho. Formulan sus ideas...	10	Relee el discurso para verificar que se plasmaron sus ideas. <i>Dice que le cuesta pensar a la hora en que se realizó la tarea, pues el hambre y el cansancio interfieren en su capacidad de escribir.</i> <i>Sabe que, al intentar elaborar un concepto, éste era nuevo pues no lo estaba recuperando de la memoria.</i>
40.	me cuesta mucho pensar. Es que tengo hambre. (6)	14	Se da cuenta de cómo un estado fisiológico afecta su capacidad de pensamiento. <i>Se da cuenta como un estado fisiológico (tener hambre) afecta su proceso de pensamiento.</i>
41.	Con un lenguaje común a la sociedad, con un lenguaje aparentemente razonable. Ya, después hay que pulir esta parte, pero la idea es ésta.	10	Declara que los conceptos que ha escrito debe ser sujeto a una elaboración posterior.
42.	<u>Dicen A pero quieren B.</u> Ya. Y eso ¿qué revela a mi juicio? Y eso revela <u>egoísmo</u> . Ya, usar un elemento... un elemento de la libertad, una libertad incluso como degenerada.	10,7	Escribe y reflexiona.
43.	Claro, estoy usando las palabras que manejo, porque tampoco sé mucho de psicología. Pero... pero están usadas en general, no están usadas en particular, así que... en sentido técnico, ya, en un sentido filosófico. Claro. Ya. Mmh-mmh.	10	Habla de los conceptos usados. <i>Se da cuenta que usa palabras cuyo significado conoce y, al mismo tiempo, que sus conocimientos de psicología son limitados.</i>

44.	<p>Entonces, ya. Libertad.. vamos a hacer un repaso de la estructura, vamos a ver conceptos, vamos a ver con el que vamos a trabajar, vamos a decir que sus <u>elementos importantes</u> serían la inteligencia y la voluntad, sin las cuales... eh... sin las cuales, ya sean ambas o alguna, degenera en... degenera en que mucha voluntad, mucho capricho... mucha voluntad puede provocar egoísmo. Sí, podría ser. Y una libertad tremendamente inteligente produce un ser que hace lo que quiere a un ser que hace lo que es razonable. No es lo mismo que un hombre que ha... que... un tipo que sabe lo que hace, que quiere hacerlo, que un tipo que no sabe lo que hace. Un tipo que sabe lo que hace y lo hace no más... no, se me complicó la cosa. No, emh... vamos a tirar esa cosas no más, ese elemento. Claro, la libertad no puede prescindir de la otra persona, de las otras personas. Eso es parte de la inteligencia. Es una persona inteligente... que... no que sea extraordinariamente inteligente, sino que use la inteligencia... la inteligencia en algún momento tiene que representar que no limite a las propias pretensiones. (7)</p>	10, 7	Reflexiona y escribe.
45.	<p>Pero nos estamos yendo¹⁶. Emh. El final de esto se desarmó, se desarmó el trabajo. Esto... No, tengo que reformular, tengo que reformular. ¡Chuta, a ver! No me sale. Tengo demasiado apetito. Estoy en blanco. Mh... Podría escribirle a gente como mi hermana, que cree que la libertad es hacer lo que quiere. Na', pero... Estoy en blanco.</p>	11 Ex	<p>habla acerca de su redacción.</p> <p><i>Relaciona nuevamente su falta de rigor mental con el cansancio y el hambre.</i></p>
46.	<p>Pero, ¿a ver? Aquí dice QUÉ ENTIENDES POR LIBERTAD. A ver, está al revés. Debería haberme fijado primero en esto. Qué entiendes; mi concepción sobre la libertad, PENSANDO EN QUE VA A SER PUBLICADO EN UN DIARIO. Claro, me guíé más por "publicado en un diario", como si fuera un ensayo y en realidad es... que circunstancias. Claro que "escribir como yo creo" suena como a un diario. En mi concepto... no se hace así... en nuestra concepción... gramaticalmente correcto pero muy impersonal. Emh... ¿cómo lo pongo? No, me voy a tirar con mi concepto, no más.</p>	9 Ex	<p>Reflexiona sobre sus objetivos.</p> <p><i>Se da cuenta que no comprendió porque no atendió por completo a las instrucciones.</i></p>
47.	<p>Ya, a mi juicio la libertad es una facultad espiritual del hombre que le <u>permite determinarse</u>... "Determinarse" suena como a reflejo. Determinarse en sus actuaciones individuales o colectivas, y que exige una <u>cierta dosis de voluntad e inteligencia</u>. Ése sería como un concepto mío neutral.</p>	10, 7	Escribe y reflexiona.
48.	<p>Reitero. <u>A mi juicio la libertad es una facultad espiritual del hombre que le permite determinarse en sus actuaciones individuales o colectivas, y que exige una cierta dosis de voluntad e inteligencia, sin las cuales degenera y puede transformarse en opresión y por tanto en no-libertad.</u> Ya. Ése es mi concepto, mi concepto de hombre en la humanidad, sin Dios. Con Dios sería <u>la facultad de determinarse por Dios, si se quiere.</u></p>	10, 7	Escribe y reflexiona.
49.	<p>Ahora tengo que conectar estas dos cosas¹⁷ y...</p>	10 CS	<p>Habla de los conceptos de su texto.</p> <p><i>Sabe que los textos más simples, cortos, concisos, precisos y sintéticos son más fáciles de entender que los más largos</i></p>

50.	<p>que a mí me interesaría leer en un diario lo que yo pienso de la libertad. Tendría que formatearlo ... ¿cómo una...? ¿cómo podría ir en un diario? ¿Lo que piensa Sebastián sobre la libertad? No. ¿Mi pensamiento sobre la libertad? Si fuera así tendría que ser más corto. Ponerle un título. El concepto en general sobre la libertad. Eh... Una aproximación a la libertad. ¿Cuántas páginas? Pensando en que va a ser publicado en un diario. No me queda claro entonces si... para... sería publicado lo que yo pienso acerca de la libertad en forma escueta o si se va a publicar lo que yo pienso sobre la libertad o en alguna hoja central o en una portada. En ese caso tendría que ser más completo. Eh... Vamos a hacer algo corto. Claro. Más vamos a insistir sobre la inteligencia. A ver ¿cómo podría ser? Mh. (9) Si en realidad tengo que decir que yo comparto eh... los conceptos de libertad, eh... conceptos como lo más neutro y otro más... y otro más clerical... no... no sabría cuál es la palabra... ¡Católica, poh'! Claro. Yo comparto mis c... Voy a colocar entonces que yo tengo dos conceptos... en realidad son dos definiciones del mismo concepto. Lo que pasa es que uno prescinde de uno o de otro no. Mh... aparentemente pensando en que... pero es lo mismo. Vamos a escribir entonces.</p>	12	Trata de traducir sus reflexiones para un diario.
51.	<p>Lo voy a encabezar así ahora. <u>Escribe en la página D3. Se me ha solicitado que me refiera a lo que entiendo por Libertad</u>, con mayúscula.</p>	7	Escribe.
52.	<p><u>Relee la página D3 Se me ha solicitado que me refiera a lo que entiendo por libertad. Ciertamente que la palabra y el concepto "Libertad" son esencialmente complejos.</u></p>	8,7	Relee y escribe.
53.	<p><u>Ciertamente que la palabra y el concepto "Libertad" son esencialmente complejos. incluso para un especialista. Además no se puede prescindir de la perspectiva... de la perspectiva del sujeto especialista que la analiza.</u></p>	8,7	Relee y escribe.
54.	<p><u>Se me ha solicitado... Voy a repasar. Claro, la idea es que... es decir que es diferente eh... la proposición de un... ya, de un psicólogo, por ejemplo, en perspectiva psicológica, de la de un... eh, filósofo en el plano filosófico. Ello atendido a los diversos elementos que de la libertad utilizará... utilizará uno u otro. En consecuencia, tanto más complejo para una persona común y corriente. (11)</u></p>	7	Escribe.
55.	<p>Sí, eso suena como introductorio. Sin embargo, vamos a hacer un esfuerzo.</p>	11	Evalúa un trozo como parte de la introducción de un texto.
56.	<p>Ya, <u>común y corriente. Sin embargo, haciendo un esfuerzo por penetrar en la esencia de la Libertad</u>, y ahí puedo engarzarlo con el concepto. Claro. Ya.</p>	10,7	Evalúa la relación entre dos conceptos y escribe.
57.	<p><u>Sin embargo, haciendo un esfuerzo por penetrar en la esencia de la Libertad, he de definirla en una perspectiva laica como, comillas, "una de las..." ya.</u></p>	8,7	Relee y escribe.
58.	<p>Una de las <u>facultades espirituales del hombre que le permiten determinar sus acciones y determinarse a sí mismo, en el plano individual y colectivo, y que exige una cierta dosis de voluntad e inteligencia, sin las cuales degenera y puede transformarse en opresión, o sea, en su propia negación... su propia negación, esto es, la no-libertad</u>. Hemos hecho una perspectiva laica, punto y coma; <u>en perspectiva creyente... ¿suena? Bueno, creyente o confesional, me parece que la libertad se puede definir sintéticamente como la, comillas, "facultad de dejarse determinar por Dios, coma, si se quiere."</u> Claro, eso es lo que yo pienso. Probablemente...</p>	7,10	Escribe y hace un juicio conceptual.

59.	¿Qué razón tendría alguien para leer esto de un diario? Mhh... claro. ¿Qué le quiero decir a la gente? ¿Que se me solicitó escribir algo? ¿Que eso es lo que yo creo? Sí. Y eso. Es algo impreciso. ¿Para qué? ¿Qué... qué le aporta al lector? ¿Qué le aportaría al lector? ¿Qué le puedo decir que sirva? Mhh.... ¿Tengo tiempo? No lo suficiente, estoy muy cansado. A ver, vamos a repasar, dice ESCRIBE QUÉ ENTIENDES POR LIBERTAD PENSANDO EN QUE VA A SER PUBLICADO... ya. UN TEXTO DE BUENA CALIDAD, ¿y qué quiere decir con "buena calidad"? (20)	9	Se pregunta en qué medida está cumpliendo sus objetivos.
60.	Distracciones ambientales: alguien entra a la sala. ¿Qué? Ah. (12) A ver, estoy cansado. Eh... (9)	14	Se distrae.
61.	Ya. Se ve lo de la libertad... Mh... (8) Claro. (10) Vamos a colocar que <u>probablemente, muy probablemente...</u> a nadie... <u>a nadie le interese o a nadie le interesará leer un artículo pequeño en que un sujeto dice lo que entiende por libertad, a menos que sea muy...</u> no, es una contradicción. Porque si bien a una persona le podría interesar, o sea, <u>contundente o con conocimiento práctico especializado.</u>	10, 7	Reflexiona sobre la libertad y escribe.
62.	Ya: <u>probablemente, muy probablemente nadie le interesará leer un artículo pequeño en que un sujeto dice lo que entiende por libertad, a menos que sea muy...</u> claro.	11	Relee para revisar.
63.	A menos que sea muy <u>contundente, a ver, o especializado.</u> <u>Ésta no es...</u> mi pretensión por el lector, eso es lo que falta.	7	Escribe.
64.	<u>A menos que sea muy contundente o especializado, y está no es mi pretensión.</u>	11	Relee para revisar.
65.	<u>Sin embargo en lo que deseo llamar la atención es...</u>	7	Escribe.
66.	Siento mucha rabia porque me gusta hacer las cosas bien ¹⁸ . Estoy cansado y a mí me gustaría abordarlo como lo estaba abordando en un principio. Voy a reforzar:	9	Establece un objetivo y lo relaciona con su cansancio.
67.	<u>En lo que sí deseo llamar la atención es... es... En lo que sí deseo llamar la atención es...</u>	8	Relee
68.	<u>en la necesidad de no confundir la libertad con el antojo, con el capricho, con hacer lo que se nos da la gana... la gana porque nos place. La libertad es algo mucho más rotundo, potente...</u>	7	Escribe.
69.	<u>mucho más rotundo, potente: implica usar la inteligencia, pensar en el otro... eh.... pensar como si nuestros actos</u>	8,7	Relee y escribe.
70.	Escribe en la página D2. ¿A ver? ¿Qué dice acá? Murmura. <u>Pensar como si nuestros actos... eh... pudieran servir de máximas.</u>	8,7	Relee y escribe.
71.	¿A ver? Retomando líneas: <u>La libertad es algo mucho más rotundo, potente; implica usar la inteligencia, pensar en el otro, pensar como si nuestros actos</u> Relee la página D2 <u>pudieran servir de máximas de conducta. La libertad implica conjugar intereses contrapuestos...</u>	8,7	Relee y escribe.
72.	¿A ver? <u>La libertad implica conjugar intereses contrapuestos.</u> (8) <u>De lo contrario no se puede ser libre.</u> (11) Claro. <u>Se tendrá libertad de movimiento, quizá;</u> (11) <u>no tendremos cadenas, pero si nos movemos sólo por la fuerza de nuestras pretensiones.</u> (13) <u>más valdría que estuviéramos solos.</u> (9)	8,7	Relee y escribe.
73.	<u>Más valdría que estuviéramos solos.</u> (9) Me gustó la última frase. (27)	11	Evalúa una frase.

Nombre: Ana María
Número: 44
Tipo de Escritor: No hábil
Ubicación: 10 últimos
Observaciones conductuales: Se siente cómoda y tranquila

THINK ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ comentario
1	S: ¿Dónde lo escribo? ¹ E: Donde tú elijas S: ¿No hay de cuadros? Ríe E: No, no lo contemplamos S: Me gusta el cuadro E: A mí también S: ¿Por qué está así, por qué estará así? No me gusta así tampoco...	14	Aclara sus dudas
2	Ya, ehm... Escribe en la página D1 libertad... Mmm lo que pienso yo de libertad. (8) E: Trata de ir diciendo en voz alta lo que estás pensando. S: ¡Ah! Lo voy diciendo y voy... gesto de escribir ya.	1	Habla acerca de la tarea. Se explica las instrucciones a sí misma.
3	Para mí la libertad ehm... a ver qué significa, tantas cosas que significan para mí la libertad.	5	Utiliza la clave "Libertad" para recuperar información de la memoria. Analiza el significado de la palabra "Libertad"
4	<u>para mí ehm... la capacidad (7) de pensar. y actuar pensar y actuar y decir también, bueno está dentro del actuar, ehm... en forma... propia, eh.. sin esquemas eh... esquemas impuestos ehm.. sino ehm... sino lo que, sino lo que, yo voy creando yo voy creando esto eh... esto es lo esencial. según mi opinión según mi opinión, pienso. que. desde ahí. viene todo lo demás. esto es. ehm... como, yo voy a elegir, voy a elegir ehm... aquellas cosas. tanto. personales. como públicas.</u>	7	Utiliza la información del proceso anterior para elaborar nueva información
5	Se me viene ehm... se me viene a la mente la política, típico sonriendo . Política, libertad política, no creo que exista, <u>libertad, política. es difícil.</u> bueno a pesar de que soy un ser político, <u>de que soy. un ser político. según algunos (5) políticamente. va hay estructuras. que me encasillan. por lo tanto. por lo tanto, según esto no la hay, no, no la hay, no. la. hay</u>	7	Genera una nueva clave: "Política" y escribe en base a ella.
6	¡Sha y la letrita!	14	Se fija en el aspecto estético de su caligrafía, juzgándola como inadecuada.

7	Ehm... <u>mis valores están</u> , están ya, eh... comandados. Eso quería decir <u>comandados por ehm el ambiente y mis sentimientos...</u> pero <u>ahí</u> , eh... <u>pienso que la capacidad de elegir</u> , ehm ² ... Me da a mí la libertad. <u>me da a mí la libertad</u>	7 Ex	Escribe. <i>Nota la dificultad de hablar y escribir a la vez</i>
8	Ehm, a ver, ¿cómo lo puedo explicar? ³ ¿Cómo puedo explicar esto? Ya. Ehm...(8)	12 CS	La escritora se propone explicar algo, y cavila respecto a la mejor forma de hacerlo. <i>Declara tener problemas de redacción, porque le cuesta pasar las ideas desde el esquema mental al código escrito, por lo que le es más fácil hablar que escribir.</i>
9	Sé que desde el momento en que <u>mis decisiones</u> , tengan que ver con <u>otros</u> , <u>mi libertad</u> , ehm ⁴ ... <u>está disminuida</u> , disminuida, <u>a la mitad</u> , <u>hay algo</u> que ehm... que no... no... que no estaría disminuido, hay algo que ehm... (7) ⁵ hay algo que ehm..., mmm.	7 CS Ex	Escribe. <i>Sabe que las ideas tienen una duración breve.</i> <i>Nota que pensar, hablar y escribir a la vez merma su desempeño en la tarea.</i>

<p>10</p>	<p>E: ¿Qué estás pensando?</p> <p>S: ¿Uds. No me pueden ayudar?</p> <p>E: ¿Qué estás pensando?</p> <p>S: Es que ¿sabes lo que pasa? Es que yo quiero transmitir la creatividad, ¿Uds. no me pueden ayudar?</p> <p>E: La idea es que no te ayudemos, porque en una de esas te podríamos estar influyendo.</p> <p>S: ¡Ah! No... no... no, es que... es como...</p> <p>E: Pero sigue con lo que estabas diciendo</p> <p>S: Si porque quiero poner la creatividad y desde el momento en que está la creatividad en mí, ya es libertad... pero no sé como ponerlo. Mmm... a ver. ¿Puedo borrar?⁶ Mira a los experimentadores.</p> <p>E: Asiente.</p> <p>S: Oye, ¿es necesario que me estén mirando? Sonriendo.</p> <p>E: ¿Te molesta?</p> <p>S: No... no... no me siento urgida pero... (16) No me gusta borrar.⁷</p> <p>E: Continúa hablando.</p> <p>S: Es que no me gusta borrar, ¿y eso lo tengo que decir también? Preguntando.</p> <p>E: Todo.</p>	<p>5, 14</p>	<p>Pide ayuda a los experimentadores para clarificar una de sus ideas</p> <hr/> <p><i>CE</i> Evalúa la efectividad de la estrategia "repetir" y de la estrategia "leer en voz baja" en el ámbito del estudio.</p> <hr/> <p><i>CS</i> Sabe que ocupa la estrategia metacognitiva "usar un papel" que la ayuda a usar la estrategia cognitiva de "hacer esquemas" cuando se bloquea</p>
<p>11</p>	<p>S: Me carga borrar, especialmente cuando queda... qué feo, ya ehm... mmm, el corrector está más encima seco. Sonríe</p>	<p>14</p>	<p>Se queja de que no le agrada borrar partes del texto y que el corrector líquido está seco.</p>

12	Ehm... <u>Relee la página D1 mi libertad está disminuida.</u> A ver, <u>sé que desde el momento en que mis decisiones tengan que ver con otros mi libertad está disminuida.</u> ¡Ah, ya!.	8	Relee; con ello actualiza su representación del texto. La exclamación final revela algún tipo de "insight".
13	<u>Pero cuando esto, está ehm... íntimamente, ligado, a mí, a mi capacidad, a mi forma de crear, y pensar, pienso y de esto estoy segura... estoy segura... estoy segura que soy libre. Aquí... existe... aquí está la verdadera libertad.</u> Mmm voy a llegar hasta aquí. <u>Desde el comienzo.</u>	7	Escribe acerca de su libertad.
14	¿Puedo poner cosas propias? E: Sí	14	Intenta aclarar sus dudas acerca del contenido
15	S: Sí. Desde el comienzo <u>de mi niñez creo que fui libre, mmm... libre.</u> Eh... <u>decía, y hacía lo que yo elegía.</u> Esto no significa que tenga... que sea libertinaje.... <u>significa que mi concepción de este término tenga que ver con el libertinaje.</u> Punto.	7	Escribe acerca de cómo su experiencia personal le ayuda a definir el concepto de libertad (y comete un error).
16	<u>El mejor ejemplo... En la escritura cometió un error, en vez de "el mejor" escribió "en mejor". ejemplo, de mi libertad, ha sido mi... elegir esta carrera⁸ Sonríe</u>	11, 7	Su conocimiento discursivo le dice "para que una idea sea entendible debe haber un ejemplo", lo que asume como una parte habitual de un texto. Por ello se fija el sub-objetivo de poner un ejemplo, lo que guía, en ese momento, los procesos de decir el conocimiento.
		CS	<i>Declara que el recurso lingüístico de dar ejemplos mejora un aspecto cognitivo como es la comprensión.</i>
17	<u>elegir esta carrera es lo que yo quería, es lo que yo quise algún día.</u> Bueno, claro que no me da mucha rentabilidad, <u>que las normas, sociales, ehm, familiares también, familiares, desde...</u>	7	Escribe acerca de la rentabilidad de su carrera.
18	chico... desde pequeño mejor,	6	Corrige el término que había elegido.
19	desde <u>pequeño, nos están, inculcando, lo... realmente ellos... lo que realmente ellos piensan, que es lo mejor, ehmm, sin, dar... sin dar... sin darnos⁹, sin dar... sin dar la oportunidad, de que uno se exprese... se exprese.</u> Esto, en esta carrera mejor, <u>en esta carrera, ehmm, he ejercido, he ejercido, la libertad, ya que, en lo que, Escribe en la página 2 respecta, a, la historia, en pocas ocasiones, hay libertad, pero creo que... ehmm... esas pocas hay que, sacarles provecho.</u>	7	Escribe.

20	<p>Me acuerdo de los indios... mmm... sonríe. ¿Puedo escribir todo lo que quiera, todo lo que se me viene a la mente?¹⁰.</p> <p>E: Asiente</p>	12	<p>La escritora se propone el objetivo de contenido “describir el tema de la libertad como discriminación”. Esto guía la recuperación en la memoria. Sin embargo, duda si insertar un tema específico (los indios), puesto que teme ser etiquetada por el lector a nivel retórico.</p>
		Ex	<p><i>Se da cuenta de que lo que pensó durante la tarea se relaciona con un razonamiento previo.</i></p>
21	<p>S: Todo. <u>Una de, estas cosas, y las cuales, admiro, es la libertad, que tuvieron, los indios, mejor dicho, mis antepasados, es maravilloso, ver como, ellos, sabían hasta donde podían ejercerla.</u> Ehm, bueno es natural que hoy día hay menos. <u>Aunque, hoy día seamos casi como indios.</u> Sonríe. <u>como ellos, en nuestros principios, muchas veces, en actitudes, deberíamos aprenderles</u> Ehm... <u>Hoy en día, el hombre, cree, que es verdaderamente, libre, pero</u> Mmm... (6) <u>No, ella no existe totalmente, pero en mí, pero... con los hechos, demuestran, que muy pocos lo tienen... lo tienen.</u> <u>Libertad, un principio, en el cual ehm... se organizaron estados ehm... constituciones... constituciones y revoluciones, pero en la práctica, pocos lo lograron.</u> Ehm, <u>creo que la libertad, (7) ehm, durante, los tiempos, de represión, no se pudieron... manifestar... manifestar, e incluso hubo, tiempos, de... de represión, no solo política... no sólo política, ni... no sólo política.</u></p>	7	Escribe.
22	<p>Relee la página D2 <u>tiempos de represión no sólo política.</u></p>	8	Actualiza su representación mental del texto al releer
23	<p><u>sino, religiosa, para mí es la peor... peor, va que esta coarta, la capacidad de, tolerar a otro, que es, diferente.</u> <u>Tenemos libertad, pero hay que diferenciar, entre tener... entre, ehm, tener libertad y ejercer la libertad... ejercer esta, ehm... ejercer esta, no solo con uno... uno mismo, sino con el, otro, respetar su libertad... su libertad.</u></p>	7	Escribe.
24	<p><u>su libertad su libertad y un...</u></p>	8	Relee para actualizar la imagen del texto.
25	<p>Creo que hasta por ahí no más llegamos, se me acabó mi material¹¹.</p>	4	Intenta recuperar material y fracasa.
26	<p>Mmmm... <u>libertad de hacer con, el otro, respetar su libertad.</u></p>	8	Relee para actualizar la imagen del texto.
27	<p>Me falta una cosita chiquitita... <u>respetar su libertad,</u> respetarla y, tolerar y respetar para mí es lo mismo. (6)</p>	10, 8	Realiza sucesivas transformaciones a sus creencias dentro del espacio-problema contenido.
28	<p>E: Continúa hablando</p>	14	Aclara dudas

	S: ¿Tengo que seguir hablando? E: Sí		
29	S: Es que me llama la atención el... me distraigo ¹² .	14	Verbaliza su pérdida de atención.
30	Respetarlo y... valorarlo, <u>lo que ese otro tiene por libertad, mientras,</u>	7	Vuelve a considerar la idea del respeto a la libertad y en base a eso escribe un trozo.
31	¡Ay!... <u>no toma el corrector y lo deja nuevamente en la mesa</u> ¹³ <u>mientras</u>	6	Efectúa una prueba de propiedad y el término es rechazado.
32	ehm... <u>sigamos creciendo. Esto va a ser cada vez más difícil, pero no imposible.</u>	7	Escribe
33	Ya, terminé, creo. Sonríe. ¿Qué hago ahora? E: ¿Terminaste? S: ¿Ah? ¿Puedo leerlo así para ver si...? Porque de repente tengo problemas ¹⁴ E: Avísanos cuando estés lista	10 CT CS CT	Decide que ha cumplido el objetivo de la tarea y que por lo tanto el texto está listo. <i>La sujeto argumenta que la tarea de escribir se ve afectada negativamente por la falta de atención.</i> <i>La sujeto manifiesta la creencia de que las primeras 5 líneas de un texto son lo que determina si otras personas lo entienden o no.</i> <i>Manifiesta la creencia, poco clara, de que la lectura previa ayuda a la redacción de un texto en un tópico particular.</i>
34	S: Ehm...Ya. Relee la página D1. Libertad es para mi la capacidad de pensar y actuar en forma propia sin esquemas, sin esquemas impuestos	11, 8	Revisa el texto buscando errores.
35	Eso nada que ver ¹⁵ <u>sino que yo voy cuando... sino yo...</u> ¡Ah! <u>sino yo voy cuando</u> ¡Ay! Me equivoqué ¹⁶ <u>sino yo voy cuando esto es lo... es en En voz muy baja, lectura subvocal. ¿Qué...? ¿Qué onda puse aquí? Sino...</u> ¡Ya! Voy a tener que borrar <u>sino... esto es lo esencial</u> , ah, iba a decir otra cosa, el problema es que... o estoy hablando	11, 8 Ex	Trata de corregir la redacción del texto y para ello relee. <i>Declara que pensar, hablar y escribir a la vez merma su desempeño en la tarea.</i>

			<p>Cree que el uso de palabras "apropiadas" guían la comprensión del lector.</p>
36	<u>según mi opinión y desde ahí viene todo lo demás, esto es como yo voy a elegir aquella cosa.</u>	11, 8	Relee lo escrito
37	Eso yo lo iba a decir, tiene que estar ahí. Lo sé, me cuesta hablar y escribir a la vez, porque yo lo pienso. Bueno,	14	Se refiere a la dificultad que le significa hablar y escribir a la vez.
		Ex	Se da cuenta de que le cuesta conjugar dos procesos cognitivos: la verbalización y la escritura.
38	<u>según mi opinión, y pienso que desde ahí viene todo lo demás, esto es como yo voy a elegir ¡Ahí puede ser! Voy a elegir, aquella cosa tanto personales... cosas tanto personales como públicas, libertad política es difícil.</u>	11, 8	Relee lo escrito buscando errores
39	Mhmm... <u>Sonríe</u> Mhmm... problema... éste..., oye es un problema hablar y..., es un problema. ¡Ay, qué terrible! Ya, ya voy a pensar, deem...	14	Se queja de nuevo de la instrucción de hablar y escribir.
		Ex	Se da cuenta de que le cuesta conjugar dos procesos cognitivos: la verbalización y la escritura.
40	<u>tanto personales como públicas, libertad política es difícil, difícil</u>	11, 8	Relee lo escrito buscando errores
41	Mmmh... <u>Escribe la página D1, determinarla</u> , ehm... estoy segura que dije otra cosa. ¡Qué terrible problema éste! Un problema.	11, 7	Agrega una palabra para aclarar el sentido del texto y luego comenta la inclusión.
42	<u>determinar la... Aagg... se de que soy un ser político,</u>	11, 8	Agrega una palabra para aclarar el sentido del texto.
43	<u>según algunos, políticamente, ya hay estructuras que me encasillan, por lo tan según... según la hay En tono de pregunta ¡Ah! Según... Ya... la hay, según esto ¡Ay! Qué terrible. Ya.</u>	11, 7	Relee sin encontrarle sentido a la frase. Decide agregar la partícula "esto ya".
44	<u>Hay valores, están ya comandados por el ambiente y mis sentimientos, pero ahí pienso que la capacidad de elegir me da a mi la libertad. Sé que desde el momento en que mis decisiones tengan que ver con otros mi libertad está disminuida a la mitad.</u> <u>Mmm Pero cuando esto está íntimamente ligado a mí, a mi forma de crear y pensar, pienso, y de eso estoy segura, que soy libre. Aquí está la verdadera libertad.</u> <u>Desde el comienzo de mi niñez, creo que fui libre, decía y hacía lo que yo elegía. Esto no significa que mi concepción de este tér... de este término redujo la velocidad de su lectura y relevó tenga que ver con el libertinaje.</u> <u>El mejor ejemplo de mi libertad ha sido elegir esta carrera, esto es lo que yo quise según algún día, claro que las normas sociales y familiares desde pequeño nos están inculcando lo realmente ellos piensan que es lo mejor,</u>	11, 8	Relee y no corrige.

	<p><u>sin dar la oportunidad de que uno se exprese. En esta carrera he ejercido la libertad, ya que en lo que da vuelta la página, comienza a releer la página D2 respecta a la historia en pocas ocasiones hay libertad, pero creo que esas pocas hay que sacarles provecho. Una de estas cosas y las cuales admiro es la libertad que tuvieron los indios, mejor dicho mis antepasados, es maravilloso ver como ellos sabían hasta donde podían ejercerla, aunque hoy día seamos casi como ellos en nuestros principios, en actitudes deberíamos aprenderles. Hay en día el hombre cree que es verdaderamente libre, pero con los hechos demuestran que muy pocos la tienen. Libertad, en principio... un principio en el cual se organizaron estados, constituciones y revoluciones, pero en la práctica pocos lo lograron.</u></p>		
45	<p><u>Creo que la libertad durante los tiempos de represión no se pudieron manifestar e incluso hubo tiempos de represión... de represión no sólo política, sino religiosa, para mí es la peor ésta Escribe en la página D2 ésta es la peor, ya que ésta coarta la capacidad de tolerar a otro que es diferente. Mmm...</u></p>	11, 7	<p>Relee con la intención de corregir. Agrega la palabra "ésta".</p>
46	<p><u>Tenemos libertad pero hay que diferenciarla entre tener libertad de opción y ejercer esta, agregó las comillas no sólo con uno mismo, sino con el otro, respetar su libertad y valorar lo que ese otro tiene por libertad. Mientras sigamos creciendo esto cada vez más cada vez más mientras sigamos creciendo coma esto cada vez, esto cada vez, no ahh esto cada vez más ay que terrible, mientras sigamos creciendo coma cada vez más difícil, esto no. Borró "esto" pero no imposible. Ya.</u></p>	11, 7	<p>Relee con la intención de corregir. Borra la palabra "eso".</p>
47	<p>El problema es que tengo muchos rayones, no lo puedo pasar en limpio porque tengo que hacer, ya. ¿Qué más tengo que hacer? Relee las instrucciones. Uy, va a ser publicado en el diario. ¡Qué terrible! ¡Qué vergüenza! Es mentira ¿cierto?. ¿Es mentira?, ¿es mentira?, noo... Es mentira. Esperando respuesta mirando a los experimentadores.</p> <p>E: O sea no va a ser publicado en un diario. Queremos que escribas como si fuera a ser publicado en un diario.</p> <p>S: Bueno, es que el problema mío... el problema mío es que la primera parte me costaba, ¿te fijas? Como que después me estuve acostumbrando a hablar y escri... e ir escribiendo. Ya y como que estuviera sola, me distraen algunas cosas pero... lo hice pensando que estaba sola.</p> <p>E: ¿Cómo? ¿cómo así?</p> <p>S: Tratando de que estuviese sola.</p>	14	<p>Pregunta por la efectividad de la publicación y, a continuación, describe la actitud que asumió al escribir el texto</p> <hr/> <p><i>Declara que la conjugación de la escritura y la verbalización simultáneas se le fue haciendo cada vez más fácil.</i></p> <p>Ex</p>
48	<p>Ya, eso es todo.</p>	9	<p>Decide que el texto está terminado.</p>

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: ¿Qué piensas luego de que te dan las instrucciones?

S: No me gustan las hojas, ehmm... las hojas de líneas. No sé porque no me gustan, desde un tiempo que no me gustan, las encuentro como... no sé. Y las hojas blancas, típico que me voy para abajo. Entonces por un momento estuve por sacar éstas **Se refiere a las hojas blancas** porque no me gustaban éstas **Se refiere a las hojas con líneas**, y después dije "No, me va a quedar todo desordenado y voy hacer ésta". Por pensarlo de que hiciera más ilegible. Pero me gustan las de cuadros.

² E: Si tú te fijas en el "ehmm". ¿Qué pasa ahí cuando haces "ehmm"?

S: Es que yo creo que uno va ordenando... mentalmente va ordenando lo que va diciendo y lo que va poniendo. Entonces yo creo que a mí me costaba eh... escribir. O sea yo siempre cuando... bueno, especialmente cuando uno hace pruebas, eh vas directamente: mente y escribes, mente y escribes; pero el problema es que aquí mente, escribes y hablo. Entonces el problema mío, por lo menos si tú te vas a dar cuenta en lo que hice, dejaba de repente... ideas inconclusas, después ya como que me vine acostumbrando... yo creo que la falta de costumbre, porque uno mentalmente lo está hablando, o sea ésa es la realidad, pero al hab... al decirlo en forma vocal... sonido... es distinto. O no, o sea, creo.

³ E: Ahí dijiste algo así como "cómo puedo explicarlo".

S: Claro es que sabes, ehmm... ¿Cómo te puedo explicar? A ver. El problema es eso, o sea yo tengo el esquema, pero tengo que ordenarlo

E: Ya

S: El problema de la historia es ése, que tú tienes que ordenar y... veces que yo tengo problemas de redacción. Entonces tienes que ordenar de tal manera que las ideas vayan... podís tirar ideas así al achunte, o sea a uno le es un problema hacer eso.

E: ¿Por qué es un problema?

S: ¡Por qué es un problema! Porque... eh... de partida que tiene que haber una... algo que esté estructurando, palabras, eh de repente palabras que por ejemplo tu usas por ejemplo, en tanto, y para transcribirlo tú tienes que hacer eso. O sea no es lo mismo que yo te lo diga por ejemplo si tú me dices libertad capacidad de crear a lo mejor, de pensar, te lo puedo decir en forma mucho más fácil para mí hablándolo que escribiéndolo.

E: ¿Cuál es la diferencia?

S: Es que tienes mucha estructura, es que tienes que... que el coma... que la punto y a mí me cargan esa cuestión. De hecho a mí me va mucho mejor en las pruebas orales que en la escrita, porque ¡uy! me carga... tú tienes que poner idea, termina, punto, y eso es algo más que tú estás haciendo.

E: ¿Es algo más por qué preocuparse?

S: Por, por, obviamente. O sea especialmente cuando tú estás haciendo una carrera que es humanista que tienes que tener cuidado con lo que es la parte escrita. A mí me carga eso. **sonríe** Me carga eso, o sea eso es lo que no me gusta de mi carrera, porque le da mucho énfasis a esto, al papelito y a la larga eso no es interesante, es lo que la persona está dando, lo que está analizando, y ese análisis de repente se pierde con esto. **Mostrando el papel.** El análisis como yo te digo, va a sí momentáneo, momentáneo, pero al momento de tú darlo sabes tú que se va perdiendo.

E: ¿A qué te refieres con momentáneo?

S: O sea, diciéndolo, diciéndolo, en forma instantánea,

E: Instantánea

S: Instantánea, en el momento, o sea al tiro. Por eso a lo mejor hubo ese problema. De hecho yo lo creo que lo hay por eso, en mi caso.

⁴ S: Ya qué... ¿qué dije?, ¿qué dije?, ¿qué dije ahí? No sé.

E: Me parece que releíste ahí un poco lo que habías escrito o es idea mía

S: ¡Ah! Puede ser, el problema que tuve... para borrar no fue ése.

E: No todavía no has borrado. A ver. **Se muestra nuevamente el trozo.** ¿Por qué lo hiciste?

S: ¿Cuál era eso?

E: Volvamos a verlo, hasta que nos quede claro. Vamos a retroceder. Acá estás escribiendo, te acomodas, dices "hay algo que el hombre no...". Acá, ahí ¿estabas leyendo lo que habías escrito o estabas verbalizando otra cosa?

S: No. ¿Como verb...? A ver: explicame bien.

E: O sea, estabas leyendo lo que acababas de escribir o estabas...

S: Sí

E: Ah, ya. ¿Por qué releíste lo que habías escrito?

S: Para tener la idea o sea cómo... cómo te puedo explicar, eh... seguir con la idea. Porque de hecho, como te digo, son ideas así que te vienen así momentáneas, entonces para unir las, tienes que más o menos seguir la línea.

E: O sea leíste la línea anterior para unirla con la que ibas a seguir escribiendo

S: Claro, porque a mí ¿sabes? lo que pasa que después como que me viene otra idea, entonces tengo que terminar ésa y seguir con otra idea. Entonces, ¿cómo te puedo explicar? Había una parte, no sé si es ésa, ehmm... que hablo de... de mi libertad, entonces se me ocurre "puedo hablar de mi libertad". Y seguramente ahí lo que pasa es... que quiero terminar con una frase, que termine el párrafo, porque no lo puedo dejar inconcluso, y comenzar con otra idea que se me viene a la mente. O no... no sé.

⁵ E: En ese mismo episodio ¿por qué fue esa pausa?

S: A ver, si me dices dónde... qué es lo que estaba escribiendo me acuerdo.

E: A ver... Vamos más atrás entonces

S: **Durante la revisión del video.** Parece que era al otro lado, porque no veo... hay algo. **Repitiendo sus palabras que escuchaba en el video.**

E: Dices "hay algo"

S: Hay algo que... ¿"quieres"?

E: Lo vemos de nuevo. En el texto no lo encuentro. **Mientras se retrocede el video.**

S: Yo tampoco lo puedo encontrar.

E: A lo mejor es algo que no escribiste.

S: A lo mejor es algo que pensé yo.

E: "Hay algo que nos..."

S: **Busca en el texto.**

E.: **Pone el vídeo nuevamente** "Hay algo que nos ordena, golpea o algo así"

S: "Nos ordena" debe ser, porque yo estaba dentro de esa idea.

E: ¿Y te acuerdas de por qué hiciste esa pausa después?

S: Tiene que ver algo con esto. O sea igual... porque... porque debo, igual como te digo me costó, me costó hacer el... esas tres, para mí tres, acciones a la vez, ya. Entonces, la idea para mí era esa, entonces tengo que... dar como ejemplo, o... o como unirme, con todas las cosas que yo estoy hablando. O sea, sería como ilógico que de repente te hablara de la libertad y que te dijera que no hay nada que nos ordena que no hay nada, o sea es verdad, hay algo que nos ordena y eso ya coarta la libertad, o sea el ejercer la libertad, porque para mí es distinto. Entonces por ahí quizás va la... va la... la... la... la falla a lo mejor, que yo no... tenía que ordenarme para... es un trabajo mental, o sea yo lo encuentro como, eh... ahora que lo veo así como que lo encuentro como bien así... elaborado, pero no te puedo explicar cómo, por qué hice esa pausa.

E: Ya. ¿Es por qué no te acuerdas o por qué no sabes solamente?

S: Ambas cosas, no me acordé ni sé.

E: Vamos al siguiente.

^d E: Aquí preguntaste si podías borrar

S: Aquí... ah aquí. Ya me acuerdo ya por qué hice eso. Mm...

E: ¿Por qué borraste o pediste...?

S: Porque... porque cambié de idea, o sea me quedaba... me quedaba muy malo. O sea no estaba bien... no estaba bien... ordenada mi idea, por lo tanto lo borré. ¿Te acuerdas?

E: ¿Recuerdas cómo estaba estructurada originalmente la idea?

S: Ahí está. Ah, ya me acuerdo ya... ya me acuerdo, ya me acuerdo. ¿Te acuerdas de que tenía un problema? Eh... de hablar sobre la c... sobre la... la creatividad. Ahí estaba el problema anterior. Todavía lo tenía... lo tenía... lo tenía arrastrando. Entonces terminé... por lo mejor borro, y sigo con la idea que pensaba poner. ¿Te acuerdas que te dije?

E: Ya.

S: Y ése era el problema: "hay algo, pero hay algo" y ahí está. **Ve por el otro lado de la hoja "que ahí" bajo el corrector.** Pero hay algo y ahí está borrado.

E: ¿Por qué nos preguntaste si te podíamos ayudar?

S: En cuanto al ordenamiento de mi idea.

E: En ese minuto te estaba costando.

S: Sí me estaba costando. Es que como te puedes... como tú a lo mejor vas a leer, cambia un poco la... para mí, el sentido de una parte a otra... para mí. O sea porque en ese momento vino la creatividad, que yo eso lo consideré hartito, bueno cuando yo aprendí de la libertad lo consideré hartito, yo, para mí todo lo que dijo el profe... lo rescatable para mí era lo de la libertad.

E: Cuando dices "en ese momento vino" ¿a qué te refieres con eso?

S: Vino... vino la idea... me vino la idea

E: Se te vino en ese momento la idea de la creatividad.

S: Claro.

E: ¿Cómo se te apareció en esa idea?

S: Por un recuerdo, a través de recuerdo.

E: ¿Qué fue exactamente lo que recordaste?

S: Recordé. **Sonríe.** Recuerdo... recuerdo... resulta que yo les hablaba que tengo un curso. Ya, ese curso de teoría política... "teoría política" se llama el curso; y... este curso em... a nosotros nos enseñaron sobre los significados de libertad, ya, y a mí me llamó la atención el término libertad como creatividad, y eso me acordé. De todas las otras libertades no me acuerdo, no me acuerdo muy bien, pero eso se me vino a la mente y creo que yo tengo... bueno no sé si será bueno o será malo, pero eh... la m... la memoria fotográfica y me acuerdo incluso donde está... donde está libertad. Incluso lo tengo, lo tengo...

E: ¿Dónde está en tus apuntes?

S: En mis apuntes. Mmm... Eso se me vino a la mente

E: Cuando tú dices se me vino a la mente, viste la página.

S: Sí, y sé que estaba en un ladito así. Si eso se me vino.

E: Ya. Dijiste recién que habías cambiado, ibas por un lado y cambiaste. ¿Qué es lo que te hizo cambiar?

S: Eso.

E: Que te acordaste

S: Que se me vino... que me vino a la mente, entonces se me bloquea. **Sonríe.** Me bloqueé entonces tenía que ponerlo, entonces... Hay veces que por ejemplo uso otro papelito y pongo las ideas, hay otras veces que encuentro que igual me aburro, me aburro al hacerlo, porque voy haciendo muchas a la vez, y... esta vez, como te digo, mira dice "se que desde el momento en que mis decisiones tengan que ver con otras mi libertad está disminuida a la mitad". Entonces, como podía ordenar eso a la creatividad, no lo podía poner, porque de hecho, pero hay algo, iba ponerle ahí que "hay algo que hay" que cada uno tiene de por sí que es la creatividad, eso se lo iba a poner, entonces me me... enredé entera, entonces no, punto aparte. "Pero cuando está íntimamente ligado a mí, eh... a mí forma de crear y pensar, pienso", es mucho más fácil. De hecho cuando uno muchas veces tiene pruchas tiene que hacer eso, te vas y cómo le pongo y cómo le pongo para poder esc... O no. Eso era, ese era el vacío que tenía ahí.

⁷ E: Dijiste que...

S: "No me gusta borrar"

E: No te gusta borrar

S: No me gusta

E: ¿Por qué?

S: Eh... **Sonríe.** Es una manía, pero es que ¿sabes lo que pasa? Es que se ve fea la hoja y a mí me carga que se vea fea la hoja. De hecho mira: yo... se supone que yo tomo apuntes y mi ideal de cuaderno es que no tenga borrones, que sea, esté... ¿cómo se llama?

E: ¿Ordenado?

S: Ordenado,...

E: ¿Eso por qué? ¿Para que se vea bien o por alguna otra razón?

S: Sí, porque como te decía yo anteriormente, mi problema... o sea, no es mi problema, sino como yo estudié. Es a través... mucho... he intentado muchas técnicas de estudio. Una de éstas era la repetición... repetición y ¿sabes qué? No se me quedaba mucho. De hecho me enredaba mucho más que leerlo... leerlo... leerlo y no... no en voz alta, sino mirarlo no más. Entonces para mí es súper importante como esté la hoja. Como esté... por eso te decía... yo me acuerdo dónde está... me acuerdo que está para allá. Por eso... porque para mí es muy importante cómo se vea un texto.

E: Cuando tú lo lees y está con borrones ¿qué pasa?

S: Eh... no me gusta, o sea no es que...

E: Pero ¿te interrumpe la lectura, te distrae o solamente no te gusta?

S: No, no me gusta. No es... no me distrae ni me... pero es que no me gusta. Quizá me llama mucho más la atención.

E: Es estética.

S: Estética, ésa es la palabra. **Sonriendo**

⁸ S: Ah, voy por aquí, voy por aquí. **Mientras se le muestra el vídeo busca en el texto**

E: Ahí ¿qué estás pensando en ese momento?

S: Seguramente... Mira, si es donde estoy pensando yo, es que me acuerdo de mi carrera. Entonces me acuerdo de la libertad que tuve para elegirla y la libertad que tengo aún para estar en ella, porque te diré que pedagogía... como incluso... no lo puse, lo mencioné en voz alta, eh... es una carrera que no te da remuneraciones, o sea no me voy a hacer rica con pedagogía. Ésa es la realidad. Entonces tuve problemas para escoger mi carrera, porque mi mamá quería que me metiera a derecho, quería que me metiera... De hecho a mí me gustaba servicio social, que me fuera a servicio social. Entonces ésta es mi libertad.

E: ¿Cómo llegas a...?

S: ¿A esa conclusión?

E: Al tema de la carrera.

S: ¿Cómo llegué...? Sabes que se me vino así de repente. Porque estaba hablando tan teóricamente, entonces para mí es importante el ejemplo, la experiencia vivida. O sea si tú me... si un profesor me habla de teoría... teoría... por ejemplo libertad, me interesa que dé un ejemplo, para que sea mucho más... entendible lo que está hablando, o sea... para mí como salió así... como caído del cielo se puede decir, que yo quería, o sea tanto que estaba hablando de libertad. Bueno qué es lo que me ha pasado a mí que sea de libertad, y vino desde la niñez y comencé... me salté una parte, me salté mi adolescencia, pero no era tan importante, eh...

E: Perdón, ¿qué significa saltarse una parte?

S: Sí porque, si tú te vas a dar cuenta, desde el comienzo de mi niñez y después termino con, con ahora.

E: ¡Ah! te saltaste una parte de tu vida... Bueno, dijiste que te importaban los ejemplos, ¿por qué te importan los ejemplos?

S: Es que es obvio, uno que va a ser profesor eh..., es súper importante que tú puedas eh... dar a conocer cuando algo está muy teórico algo más... ejem, ejem, bueno no sé como decirlo. Eso mismo traducirlo a algo mucho más práctico, o sea para mí es mucho más práctico eso.

E: Eso intentaste ¿cuándo?

S: Como un ejemplo.

E: Ahora, eso lo intentaste ahora.

S: Eso es lo que estoy diciéndote que hice de ahí de... toda la teoría que me mandé de la libertad, ahora en lo que ha pasado en mí.

E: Ya. ¿Por qué es importante dar ejemplos?

S: No sé por qué. Bueno individualmente creo que para mí es importante, eh... por una cuestión mental, porque tú te lo vas imaginando, hasta ese momento las ideas van así como muy en el aire y en el momento en tú haces un ejemplo esas ideas se están concretizando, o sea ya es eso, no es deee..., no es lo vacío, no, para mí es importante eso, porque yo me voy haciendo una estructura mental a la larga, y a la larga eso es lo que necesita un alumno si tú lo vas a hacer con un alumno. Bueno imagínate si le pones uno más uno es dos, pero cuan mucho más ejem..., bueno mucho más importante para el cabro es saber que..., dos manzanas significan dos, o sea una manzana más una manzana, te dai cuenta que les vas haciendo tú una estructura mental, le vas fomentando que él imagine. Eso es mi... es mi... es lo que pienso yo.

⁹ E: En ese momento tú dudaste. ¿En qué estabas pensando?

S: Porque creo que... a pesar de que... dije que... era un ejemplo de libertad. La libertad completa ya no existe. Creo que puedo fomentar a que se haga... o sea en mí... en mí... es que; para mí la libertad, como he estado explicando, es la libertad como... eh... es la libertad de pensar, pero es distinto como uno la ejerce. Entonces, yo al ejercer, bueno ejercer... ejercer la... la libertad en mi carrera, dudé en qué sentido, en que se me vino a la mente mi carrera, mi instituto y que de verdad de repente encuentro que no hay libertad adentro. Entonces de ahí vine a como... no sé si de aquí en una parte dice "en esta carrera he ejercido mi libertad", ya que en la que... en lo que respecta a la historia en pocas ocasiones se ve. De hecho yo me di cuenta que cuando yo entré a estudiar historia pensaba que la historia que yo tenía era la verdadera, me di cuenta de que hay tantas historias y está tan tergiversada muchas veces. Entonces no hay libertad... en qué... porque hay muchas opciones.

E: En algún minuto, o sea tú estabas escribiendo y dudaste...

S: Dudé de que había libertad adentro. Entré, pero dudé de que había libertad adentro. Porque he sentido como que...

E: ¿Y qué resolviste...?

S: Resolví de que tengo que sacar lo mejor no más.

E: Y a partir de ahí seguiste escribiendo.

S: Sí.

¹⁰ S: Estoy siguiendo como por el... **Mirando el texto.** Eh... una de las cosas que cuando yo entre a estudiar, fue lo que más me impactó fue los indios, porque es lo que menos te pasan a ti en el liceo, en lo que es historia prácticamente es sobre las organizaciones tribales, y a mí me llamó la atención del orden que ellos tenían, sin coartar la libertad de otro, ellos tenían un orden, entonces ahí es cuando yo te dije "¿Puedo hablar todo lo que quiera?" eso es.

E: ¿Por qué preguntaste eso?

S: Porque creo que a lo mejor... o sea ahí en ese contexto creo que... a lo mejor hubiese estado demás, porque era una opinión tan personal, o sea tan mía, mía, mía, que transcribirla así para otra parte no... es un pensamiento mío, mío, mío, no es de...

E: ¿Por qué crees que es un pensamiento...?

S: Es que hay cosas que tú no puedes, hay cosas que tú no puedes decir... ¿o no?

E: ¿Por?

S: No, porque... van en el ámbito tuyo, de libertad como no de decir cosas, vetarte una cosa así, sí. Ejerce tu libertad así al no decir nada.

E: ¿Hay cosas privadas que tu preferiste no decir?

S: Claro, no las digo. O sea yo no me imagino, de partida no me imagino... primera vez así en un diario y poner todo lo que siento, todo lo que pienso, tú tienes que irte con calma.

E: ¿Por?

S: Porque es obvio, o sea de partida yo creo que la idiosincrasia de la mujer siempre parte por una cosa así de privarse de muchas cosas, privar algunas cosas que uno diga.

E: Porque iba a salir en el diario, ¿pensando en eso?

S: No, por una cuestión privada, o sea no sé, sabes que pasa con este problema, es que yo tuve un problema con este tema, eh... es que a mí me tocó esta cuestión muy, muy adentro, muy adentro, y... creo que a lo mejor la asimilo de mala forma con una cosa que ocurrió en mi instituto, porque el profesor que nos hacía todo esto era el profesor que lo echaron y todo eso, entonces pienso que al hablar de... de esto estaría refiriéndome a él, lo cual no es así, pero eh... si va a salir, pucha me entiendes, claro esta es influencia de L..., van a decir. Y L... bueno fue echado por... por sumario y todo eso, yo lo defendí al viejo, porque igual un aporte académico...

E: Tu duda fue entonces que te relacionaran con él.

S: Por ahí puede haber ido. O sea, yo de hecho hablo mucho de los indios, pero cuidado en ese lugar porque ellos creen que indios es hablar de L... allá, especialmente los que a mí me encantaban que eran los mapuches, de ellos me refería.

E: O sea, ¿Qué dijiste ahí?

S: Mira es que sabes lo que pasa, es que este tema igual está ligado con lo que yo estoy haciendo, entonces parece que por ahí va la cosa, ahora me estoy dando cuenta más o menos en lo que estaba pensando. Ehm... yo estoy haciendo un, voy a hacer un proyecto de tesis sobre ee... la... discriminación, y voy a tener que tomar el tema de la libertad, la libertad religiosa, porque yo soy protestante, entonces en el siglo XIX hubo poca tolerancia, por eso hay una parte en la cual ehm... hablo mucho sobre la tolerancia religiosa, porque por ahí va el asunto, yo creo que ahí se me vino a la mente lo que estaba realizando ahora, que era mi titulación.

E: Pero, ¿por qué preguntaste si podías escribir todo lo que querías?

S: Porque pienso que hasta ahí podía haber terminado, pero dije yo por qué no poner algo que también, por ejemplo que... es que ¿sabes lo que pasa? Que la libertad hoy en día se entiende de muchas formas y si tú hablas de libertad crees que es solamente política y para mí no es política, la libertad solamen... eh... no, no, para mí no va hacia la política, incluso va más allá, o sea el tolerar a otro y por ahí venía la parte mía. Porque pensé que hasta ahí podía quedar....

E: ¿En ese momento eso era lo que estabas pensando?

S: Sí

E: Y...

S: Y pensé que no lo tenía que poner, para qué lo voy a poner dije yo, pero, por eso te dije, fue por eso.

E: ¿Por qué dudaste entre ponerlo o no ponerlo?, ¿qué te hizo dudar?

S: Porque me iban a encontrar comunista. **Sonríe** Porque le puse revolución.

E: ¿Quién te podía encontrar comunista?

S: No, dije yo pueden encontrarme que soy media comunista así, en el texto, no es así.

E: Mmmm.

S: Pero igual comparto con comunistas.

¹¹ E: Si tú te fijas en ese momento tú empezaste a bajar la voz y se te escuchaba bastante poco. Mira. **Vuelve a poner el video.** Incluso empezaste a guardar mayores silencios. ¿Por qué?

S: Porque iba a terminar, ya tenía la idea más o menos que... iba con eso, iba a terminar ehm... o sea ¿cuál era la tesis central...? ¿qué era? Tenemos libertad pero hay que, o sea la libertad no solamente se tiene, sino que ejercer también. Todos la tenemos pero... ahí había comenzado a terminar, entonces yo creo que ahí comencé ya... porque de hecho no quería alargar más la cosa, no tenía más, o sea de partida creo que de ahí comienza también una parte, que tú no puedes alargar una cosa si ya no tienes más y de ahí comencé como a estructurar el término... el término.

E: ¿Cómo te diste cuenta que se empezaba a terminar?

S: Porque paulatinamente fueron las imágenes y los pensamientos ya... como... acabándose, como que dije ya, está bueno con esto.

E: ¿Acabándose?

S: Sí, sí. Que más cosas le voy a poner dije yo si ya eso sería como... de partida no... pienso que lo justo y necesario para que las cosas queden claras, o sea de repente te puedo llenar dos o tres hojas, pero al final me estoy yendo a lo mismo, me estoy yendo a lo mismo y es un y es un atado, y es fome también leer esa cuestiones, o sea a mí me carga leer lo que, pero si lo dijiste ya, aquí lo dijiste, no, mejor dejarlo ahí.

E: Mira. **Muestra el video nuevamente**

S: Voy a leerlo. Ahí tomé el corrector, iba a borrar parece.

E: Espera, atenta a lo que dices ahí.

S: ¿Viste? Se me acabó mi materia gris, se me acabó el pensamiento.

E: ¿Que significa "se me acabó el material de trabajo"?

S: No, porque ya no tenía... o sea te vuelvo a explicar: ya no tenía nada más que darte, dar aquí... dar... no sé, cuando a mí me pasa eso ¿sabes lo que pasa? Cuando yo, una prueba... no... no... vulgarmente, no la caliento más, la entrego, porque es inútil estar, para mí es inútil y es un sacrificio así una... una... una... una muerte así en forma lenta, estar esperando... estar esperando así y me carga... me carga eso.

E: Y en ese momento, ¿qué pasó contigo?

S: Pensé que ya no era más... no tenía más. Igual que, como te digo, como las pruebas así ya... pienso dejarlo así poco preciso.

¹² E: ¿Entiendes qué dices ahí?

S: ¿Qué dije?

E: Ahí tú conversas con alguien.

S: ¿Con quién hablo? **Muestran nuevamente el video.** Ah, estaba mirando... mirando esto

E: ¿Qué pasó ahí?

S: Estaba mirando eso, ¿viste? ¿Qué dije? Sabes que me distrae.

E: ¿Qué decías que estabas mirando?

S: Estaba mirando eso.

E: ¿Qué es eso? No lo veo.

S: Laaaa... laaaaa... ¡Ay! Laaaaa...

E: Ah, la grabadora.

S: La de acá.

E: Ah, perdón.

S: Entonces como que terminé así... terminé así. Ya. Y me quedé pensando y como que me quedé mirando eso.

E: ¿Fue una distracción?

S: Una distracción, sí.

E: Ya.

¹³ E: ¿Por qué intentaste tomar el corrector y después lo soltaste?

S: A ver... porque cambié la idea **Sonriendo**. Fue por acá, ¡ah! ya me acuerdo, resulta que aquí estaba, en "mientras", eh... parece que me iba a ir a la otra hoja, no me di cuenta porque tenía la hoja suelta, entonces, si te das cuenta ahí está como... más negro, iba a dejarlo ahí y... no, iba a borrar no, mejor voy a dejarlo ahí, y eso fue todo.

¹⁴ E: En ese momento relees todo el texto, ¿por qué?

S: Para, siempre hago eso, siempre hago eso cuando entrego una prueba, la tengo que leer de nuevo para ver, típico eh... alguna... coma, algún..., como se llama esta cuestión dem... acento que tengo que ver.

E: ¿Qué cosas en general buscas cuando lo relees?

S: No busco nada, lo único que me gusta que esté coherente.

E: Ya.

S: Porque de repente, como te digo, hay cosas que tú las vas poniendo y... oye pero si..., de hecho ahí en la grabación se va a ver eso, que las primeras veces me costó mucho hacer esas tres cosas a la vez, y veo que no hay coherencia en esta parte, o sea propiamente lo digo, después como que se va ordenando todo, entonces siempre hago eso.

E: ¿Y qué es exactamente...?

S: ¿Y qué es lo que hago? Cuando se puede... se puede... eh... cambiar lo hago; cuando no, lo entrego así no más y trato de poner un punto así, cambiar el punto...

E: ¿Cómo sabes cuando se puede y cuándo no se puede?

S: Porque lo voy leyendo y pensando y... voy haciendo las pausas, cambio de... de idea, sigo la idea y todo eso...

E: Y ¿cómo decides si lo cambias o no?

S: Eh... por una cuestión de igual... vuelvo a lo mismo, como una cuestión como se... porque todo lo que tiene que ver con lectura tú te vas haciendo mentalmente el esquema, entonces por ejemplo libertad ahí me faltó algo coma, es para mí la capacidad de... ¿te das cuenta?

E: Claro pero...

S: ¿Cómo lo decido...?

E: Lo que pasa es que tú recién dijiste "si puedo lo cambio y si no lo dejo así".

S: Por ejemplo cuando está por aquí, el problema está ya en la mitad y ya no hay vuelta que darle, por ejemplo hay una, hay un problema de coherencia y no se puede arreglar, lo tengo que dejar ahí. Me explico: ehmm... que tuviese un problema aquí en el medio y yo no más me entiendo y tengo que borrar mucho así extensamente, trato de dejarlo un poquito más coherente todavía.

E: Pero, por fin decides y lo dejas si es que no tienes otra solución.

S: Sí.

E: O sea, entre borrar una extensión grande y dejarlo así, lo dejo así.

S: O sea trato de... algunas cositas así chiquititas que pudiesen cambiar lo hago, por ejemplo esto que hago así, esto **Muestra los paréntesis de llave para agregar palabras**, hago eso.

E: ¿Qué estás haciendo? Perdón, que de aquí no veo.

S: Es que yo borré acá.

E: ¿Borras o escribes encima y pones la palabra que falta?

S: Claro, queda horrible, pero ante eso prefiero hacerlo.

E: Hablaste del medio, que en el medio a veces no se puede.

S: Porque no se puede.

E: El medio significa, podríamos decir, ¿el medio del texto?

S: Del texto.

E: Y las orillas... ¿cuáles serían las orillas?

S: Es mucho más fácil hacerlo al comienzo o al final.

E: ¿Esas serían las orillas?

S: Porque obviamente... claro, porque tú puedes hacer con el tipex cualquier cosa... ehmm... las orillas, pero cuando está en la mitad, se entiende que está lo que... está condensado, o sea está todo lo... por lo menos lo que a mí me han enseñado, tú comienzas con la idea y tú la vas transformando, entonces cuando el problema está en el medio es mucho más difícil que haberlo terminado, que hacerlo al principio o al final. O no, o sea yo creo, yo pienso que es así, porque a mí me...

E: ¿Qué es lo que te hace más fácil: arreglarlo cuando está al principio o al final?

S: El encabezado... o sea el encabezado... por esta parte, por ejemplo "libertad es para mí la capacidad de pensar y actuar", si hubiese puesto algo que no me hubiese gustado a mí, estas dos líneas lo hubiese podido cambiar, o sea a lo mejor algo un poquito más bonita.

E: ¿Cómo la habrías cambiado? ¿Las borras...?

S: Sí, podría haberlas borrado. Si no hubiesen sido importantes, o sea si no hubiesen sido tan trascendentales para la respuesta lo hubiese borrado, si veo que hay algo que ya esté como muy... muy repetido también, y eso también es importante que uno, cuando uno van poniendo lo mismo, van poniendo lo mismo, esa cuestión es horrible y una cuestión que es falta de concentración no más.

E: ¿Cómo sabes que algo es trascendental para el texto y cuándo no?

S: Dependiendo de la respuesta... ¡de la pregunta! Perdón.

E: Ya.

S: Porque si tú me hablas de libertad y yo te pongo cualquier cosa menos de libertad, obviamente que no es trascendental, no es importante, no es... no tiene el objetivo que se está pidiendo en la pregunta, de hecho en las preguntas así, a mí me habían dicho, mira, cuando yo ingrese al año de universidad tuve que cambiar toda mi estructura, ya, como responder y todo, lo que tiene que estar condensado en cinco líneas, todo tiene que estar condensado en cinco líneas, si tú no pones la esencia de tu respuesta en cinco líneas ya después lo otro el profesor no te lo lee, es una presión a la larga. Entonces es importante las primeras cinco líneas, de cómo tu vas a... elaborando tu pregunta. Ya, lo otro... tú vas poniendo ejemplos, haciendo como más, más... más grande esta respuesta, poniendo algunas citas, algunas, de esa manera. Por lo tanto lo

más importante es cómo comenzar. Por eso de repente hallo como un vacío, como, como, cómo voy a comenzar por que en todos eso tienes que...

E: ¿También te fijaste cómo comenzar en ese texto?

S: No, no. La diferencia de este texto es que yo no tengo lectura previa, o sea, sin lectura previa es distinto porque... porque... cuando a ti te pasan una prueba eh... tú has tenido conocimiento previo y... ya sabes ah ya voy a empezar de aquí y empiezas a como, se puede decir, porque bien así las primeras cinco líneas y con las cinco líneas el profesor le place leerte todo el...

E: Y en ese texto las primeras cinco líneas ¿qué pasó con eso?

S: Fue lo que yo iba... lo que se iba ocurriendo, de hecho lo primero que se me vino a la mente, fue como te digo, la creación, de crear, de crear, capacidad de pensar, crear y actuar... propiamente, o sea con la libertad de uno.

¹⁵ E: ¿Puedes ir al 25:30?

S: Ahí quedó la embarrada

E: En ese momento ¿por qué quedó la embarrada?

S: Porque ¿sabes lo que pasa...? Es que aquí hay un tremendo borrón y eso para mí significa que para mí estaba la idea pero se me fue, o sea ¿qué significa?, o ya sea la habré cambiado o la dejé en el aire, no la pude transcribir, entonces ¿qué es lo que pasa?, para mí es un problema, porque... no sigo... la... el orden mental que llevaba, entonces como que se me desordenó, esa parte se me desordenó entera. De hecho, yo, lo digo en voz alta, tiene que estar ahí, eso que yo pensé tiene que estar ahí, de hecho muchas veces me ocurre, me ocurre esa cuestión que quedan las ideas y quedan volando. No era lo que yo quería.

E: ¿Por qué dijiste que se te fue la idea?

S: Mira es que "yo voy cuando, cuando quiero" no viste, no es lo mismo, para mí...

E: ¿No es lo mismo que qué?

S: De lo que estaba antes, de lo que estaba antes, entonces... a mí lo más importante para un texto para mí, es que para mí me quede claro, por lo tanto si en algunos momentos tengo que defenderlo, lo defiendo con... con juicio, no voy a defenderlo, mira si tú lo pusiste, ante eso no, no puedo hablar. Pero... es importante eh... ¿cómo te puedo explicar?, es importante todo texto, especialmente, como te vuelvo a replicar, eh... repetir, esto de la letra, la redacción, es súper importante y... esto de las comas y del punto puede cambiar mucho el sentido de la palabra, cambia, cambia o sea, cambia el... sentido del punto y coma, te cambia o sea, y eso te vas a dar cuenta cuando tú haces trabajos... le falta una coma... le falta... Mira: sí, te quedaría bien si le pusieras una coma.

E: Y, en ese texto, tú en algún minuto revisas los puntos y los acentos, me parece

S: Sí

E: ¿Qué pasó con eso?

S: ¿Cómo qué pasó con eso?

E: ¿Cómo se vio?

S: Lo encontré horrible, la primera, la primera parte, porque me costó mucho... creí que esa palabra no era la apropiada, entonces por ejemplo hay "una política es difícil". ¿A ver? "aquellas...", "tanto personales como públicas, libertad política es difícil". ¿Viste que dice "a pesar"? No, eso no. "Determinar". **Borra palabra anterior y escribe la nueva.** ¿Viste que cambian el sentido?.

E: ¿Qué significa propiedad?

S: Que caiga... que caiga justo así, que sea entendible. Para mí es súper importante que sea entendible para el que está leyendo, no solamente, yo me puedo entender perfectamente, pero quien me está leyendo a lo mejor no me entiende, o sea "qué querís decir con esto". O sea, pero es que no... no entiende. Entonces todo texto escrito significa que va hacia un... una persona hacia un emisor, no se como se llame eso, va hacia algo, en este caso hacia Uds., en caso de prueba hacia el profesor, en caso de carta a una amigo, por lo tanto tienen que ir palabras que reflejen verdaderamente lo que yo quiero sentir y también que sean entendibles, y esta "determinada", yo creo que es mucho más, de hecho eso estaba ininteligible: "es difícil determinar", viste que aquí hay un problema de nuevo "libertad política es difícil determinarla". Ahí está, ¿viste? Ya. Es un problema esto... **sonríe** ... es un problema.

¹⁶ E: 25:40

E: Aquí tú dice "Me equivoqué", poco antes de mostrar el video.

S: Está malo, eso es po' continúa escuchando y mirando el video.

E: No entiendo mucho ahí

Parece que querías decir otra cosa

S: Claro es que esto, te que, iba dirigido hacia otra cosa, yyyy es que lo estaba pensando entonces, no era eso, decía yo, ese es el problema, entonces de ahí... "a pesar" ese a pesar estaba muy malo ahí, cambio a determinar "sé que un ser político" y eso lo saco de alguna parte que yo, que me acuerdo y de ahí algunas cosas que yo dije no esto como que no... Por eso te digo para mí es sumamente más fácil hablar que escribirlo.

Nombre: Leonardo
Número: 35
Tipo de Escritor: No Hábil
Ubicación: 10 últimos
Observaciones conductuales: Sujeto tranquilo y cómodo.

THINK ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	S: Libertad ¹ (17)	2	Localiza el identificador de tópico "Libertad".
2.	E: Trata de empezar inmediatamente a decir lo que piensas en voz alta, no importa que no empieces a escribir. S: Ya, a ver, primero hay que definir el concepto de libertad ² (16)	9	Establece el sub-objetivo de definir el concepto del cual escribirá.
3.	<u>Escribe en la página D1 una plena autonomía</u> (37)	7	Escribe.
4.	Muy abstracto. No, eeeh... hablar de libertad es muy abstracto.	10	Evalúa la dificultad de referirse al contenido en el texto.
5.	Una <u>utopía, algo que no se puede realizar</u> (14) siempre van a haber... <u>siempre va haber algo que</u> (10) que <u>no te permitirá</u> (9) expresarse con autonomía... <u>expresarte</u> (28)	7	Escribe.
6.	ser libre... sería (14) Mmm... (5) En lo que ser libre sería... algo que no... que no pertenece a esta realidad poh ³ (15) sólo algunas cosas no más puede realizar, en la mente, por lo tanto ser libre (18)	10	Hace inferencias a partir del concepto Libertad.
7.	<u>actos particulares En voz muy baja, susurrando</u> (14) <u>cosas particulares</u> , no más, de libertad. (6)	7	Escribe.
8.	No son actos plenos, que puedes realizar, constantemente y sentirse libre. Para sentirse libre primero hay que sentirse oprimido. (19) Por lo tanto ¿qué es libertad? (69)	10	Ejecuta una razonamiento que le permita definir la Libertad.
9.	E: Continúa hablando S: Sí, no... es que estaba escribiendo (6)	14	Le responde al experimentador cuando éste le pide que siga verbalizando su pensamiento.
10.	Libertad. Qué es la libertad: la expresión de soltar las amarras, pero eso o sea, eso es anhelar un sueño. Por algo lo referí ³ primero como una utopía, tener plena autonomía (6) ¿eres pleno? ¿puedes alcanzar la plena autonomía? ⁴ Por eso es una utopía. (8) Libertad. (9) Nunca ha existido la libertad (13) y nunca existirá ⁵ . (7) Es como creer en la igualdad (11) Mm, ¿qué entiendes por libertad? (12) Libertad, sentirse libre... Mmmh. Eso quiere decir que es un sentimiento, un sentimiento nada más, un anhelo, un sueño. El que se siente libre que lo diga; el que no, una percepción no más de lo que vive no más... percepción de la realidad ⁶ . (12) Mmh... libertad. (110)	10	Perfecciona su propia idea de la libertad (aplica operadores en el contenido de la libertad).

			<i>Refiere haber estado pensando más rápido de lo que iba escribiendo y que por ello ciertos contenidos de su pensamiento quedaron fuera del texto.</i>
11.	M... m... m... m... m... cantando (19)	14	Canta.
12.	a escribir Cambia de hoja ⁷ (10)	9, 10	Se fija el objetivo de escribir de otro modo y para ello cambia de hoja.
		<i>Ex</i>	<i>Se percata de que las ideas contenidas en la primera hoja son la reproducción de ideas recuperadas de la memoria; en cambio, las expuestas en las segunda hoja son producto de un proceso de razonamiento.</i>
13.	E: Continúa S: (17) ¿Puedo hablar de cualquier cosa no más de la libertad, cualquier cosa? E: Todo lo que vayas pensando, no necesariamente de la libertad. Lo que vayas pensando. S: Ya E: Es como si tuvieras un parlante así en tu cabeza y nosotros pudiéramos oír lo que tú vas pensando, ¿te parece? S: ¡AH! Ya, ya, ya. E: No solamente de la libertad	14	Se le aclaran las dudas.
14.	S: Ya, entonces, creer que el hom... hombre es libre a través de las leyes, creer que el hombre es... sociedad libre es como... es como decir, no son cosas que uno... que yo por lo menos dejé de creer, nada más. (6) La sociedad nunca ha sido libre poh', mejor dicho tampoco el individuo. Son anhelos no más que sentimos ⁸ .	10	Reflexiona sobre la libertad.
		<i>CS</i>	<i>Considera que el pensamiento es más rápido que la escritura.</i>
15.	<u>anhelos</u> , ya. (6)	7	Escribe.
16.	Libertad para algunos, bueno el sentimiento que tienen algunos de sentirse libres, opresión de otros. (14) La libertad, (7) uno nunca tiene la... certeza cuando es un... cuando se es libre, solamente son actos, cosas particulares que uno tiene, cosas así, (6) por eso que para sentirse libre primero hay que primero sentirse oprimido y para sentirse oprimido primero hay que tener el concepto de libertad, son cosas que son recíprocas, (5) o por lo menos tiene que tener la conciencia de eso... "tener conciencia"... "certeza" es con zeta: "certeza" (8). A ver: vamos a ordenar las ideas. (19) La libertad no se entiende (8) como una realidad práctica, sino como una	10	Reflexiona sobre la libertad.

	realidad virtual, una abstracción poh', nada más que eso (13)		
17.	Escribe en la página D2 una abstracción (8)	7	Escribe.
18.	el sentimiento de uno, no... No, ¿a ver? El sentimiento de uno no es el sentimiento de... el sentimiento de todos, es un hecho particular, de los individuos, es como que existe Dios o no. Está la idea de Dios, está el concepto. Pero hay que sentirlo, (6) por eso la lib... la... la libertad existe solamente en el que tiene el sentimiento de ser libre.	10	Relaciona libertad con sentimientos
19.	Nada más poh', eso sería. E: ¿Significa que terminaste? S: Si, nada más. Eso si que no tengo ordenado así las ideas... E: La idea es que hagas tu mejor esfuerzo y dejes el texto lo más terminado posible S: Ya, entonces ¿me das un tiempo para terminarlo? E: Tienes todo el tiempo que tú quieras. S: Solamente aquí escribí las ideas que estaba diciendo y aquí voy a pasarlo en limpio, por decirlo así. E: Claro, como dicen las instrucciones tómate el tiempo que tú quieras para que quede un texto que tú consideres de buena calidad.	9, 10	Manifiesta que ha cumplido su objetivo. Luego reevalúa sus metas. <i>Se percata de que las ideas contenidas en la primera hoja son la reproducción de ideas recuperadas de la memoria; en cambio, las expuestas en las segunda hoja son producto de un proceso de razonamiento.</i>
20.	S: Mmm (16) A ver, a ver en voz muy baja m m m m m cantando (6) . E: Continúa.	14	Canta.
21.	S: <u>Es un hecho particular de los individuos</u> Lo dice en voz muy baja (7)	7	Escribe.
22.	Una utopía. Eso era: utopía, algo que todos pretenden alcanzar. (8) <u>pretenden alcanzar</u> , pero que algunos no más lo consiguen, <u>pero que algunos algunos lo pueden sentir</u> . (9) Mm, <u>lo pueden sentir</u> . (8) Mm, tener conciencia de libertad, <u>conciencia</u> . (6) es tener <u>conciencia</u> (7) de estar oprimido (8) <u>de estar oprimido</u> , (10) y tener conciencia de <u>conciencia</u> En voz muy muy baja de lo oprimido (7) se tiene. que estar con la idea de libertad. y sentirlo. (7) Cosas abstractas, abstractas lentamente cosas abstractas (5) que (9) ah, que son recíprocas recíprocas. Lentamente. Mm (6)	7,8	Escribe, y relee para continuar haciéndolo.
23.	E: Continúa S: <u>Es tener conciencia de estar</u> mmm m cantando recíprocas Ordena las hojas (6) Ah, claro (7).	8	Relee para retomar la redacción.

24.	<p>por eso uno, nunca dice, que vive en libertad (7) solamente que se siente libre. (13) Y libre es un (7) una eech, una expresión particular¹⁰ (6) del concepto de libertad (7) mm (27) algo que existe en la conciencia, pero que no, que no existe en la práctica (5) práctica, y solo cuando se, a ver, cuando se dice que, una sociedad es libre (10) que una sociedad es libre sociedad lento es libre ah se me fue la idea (5) ah es cuando la mayoría tiene en forma individual tiene en forma individual, su idea de lib... su idea de libertad, no su sentimiento de libertad. (11) Ahora, la libertad de unos, puede significar, la opresión de otro, ya que el concepto de libertad como abstracto que es, (12) que es (6) como abstracto que es, pertenece a una... (11) a valores distintos o significados distintos. (10) entre una sociedad y otra (12) como también (5) entre, individuos, de estas sociedades. (5) Por lo tanto ¿qué es libertad? (7)</p>	7	Escribe.
25.	<p>Ya ahí terminé¹¹</p> <p>E: Ya ehmm, ¿terminaste?</p>	6	<p>Efectúa pruebas de propiedad y no recupera material apropiado.</p> <p><i>Ex</i> Se da cuenta de que los contenidos que recupera ya los ha recuperado, por lo que ya no tiene la posibilidad de generar nuevos contenidos y que a la vez sean a atingentes al tema.</p>
26.	<p>S: Mm Asiente¹²</p>	6,9	<p>Evalúa el contenido de su escrito.</p> <p><i>Ex</i> Se da cuenta de que los contenidos que recupera ya los ha recuperado, por lo que ya no tiene la posibilidad de generar nuevos contenidos y que a la vez sean a atingentes al tema.</p>

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: Al principio, ¿qué hiciste primero al empezar el texto?

S: Escribí la palabra libertad poh', y ahí... nada más poh'

E: ¿Por qué escribes la palabra libertad?

S: Porque... tiene que... para hablar de un concepto siempre... siempre se tiene que a... siempre se tiene que colocar como título lo que tú vai a poner.

E: Ya

S: Nada más poh', o sea eso fue la razón, o sea el título es la libertad y eso es de lo que uno va a hablar.

² E: Escucha lo que dices acá, dices algo así como "ahora hay que definir el concepto de libertad".

S: Mmh...

E: ¿Por qué dijiste eso?

S: Porque según la pregunta... bueno, la pregunta dice... A ver, lo que yo entiendo por libertad, o sea el concepto que un yo... que generalmente uno tiene por libertad, hay que... hay que empezar a definir lo... lo que es; si la pregunta se trata de lo que uno entiende por libertad primero hay que entrar a definir el concepto.

E: Ya

S: Por eso uno... lo primero que hice fue plena autonomía, fue lo primero que se me vino a la cabeza, en ese momento y lo anoté, después ya empecé a pensar porque era... porque concebí que era una plena autonomía y fue como así a darme cuenta, así que... algo no existe, o sea que es una idea que uno tiene no más.

³ E: Tú dices "por algo me referí...", "qué es la libertad...", "es hacer esto, hacer esto otro...", "por algo me referí a..." no sé qué.

S: Ya.

E: ¿Qué querías decir con "por algo me referí"... con eso?

S: Cuando hablé de que era una utopía, un sueño, que tengo... justo cuando yo hablé eso y lo escribí de inmediato, por algo aquí está algo desordenado en la expresión, "la expresión de soltar amarras, primero eres oprimido para querer anhelar el sueño, la utopía" de ser libres, eso. O sea que... que antes yo había dicho que esa plena autonomía ehm era una utopía no más, porque en la práctica nunca la ibas a poder realizar plenamente, por eso empecé diciendo "plena autonomía". Solamente en algunas cosas eres autónomo, en el resto de las cosas no. Por eso después definí que era una cosa particular, es un sentimiento nada más.

E: Empezaste con algo y después cambiaste.

S: ¿Ah? Sí claro

E: ¿Y por qué eso?

S: Porque... Porque la primera idea que lancé, después la razoné, o sea por decirlo así, y ahí empecé a cambiar los conceptos.

E: Ya.

S: Creía que lo primero había dicho... no lo hallaba correcto.

E: Ya. ¿Cómo sabías que no estaba correcto?

S: No sé por la... mm... porque no me gustó la definición, o sea una cosa de gustos, o sea, porque yo ya no lo siento así. Esa es la razón.

⁴ E: Tú aquí mira fijate. Dices algo así "¿podré alcanzar la plena autonomía?", ¿por qué te autopreguntas? ¿cómo es eso?

S: "¿Podré alcanzar la plena autonomía?" **En voz baja** No.

E: ¿Por qué en ese momento tú te preguntas a ti mismo?, ¿qué buscabas con eso? o ¿qué sentido tiene eso?

S: Que es el... cuando yo dije "podría alcanzar la plena autonomía" es como, cla... o sea, como que ése es el concepto, o sea por decirlo así, el concepto general que uno tiene de lo que es la libertad. Entonces yo me pregunto, yo cuestiono... me cuestiono yo mismo, porque yo también tengo esa idea... por es... por alg... por eso te dije delante... que no me gustó esa... esa... esa frase: "plena autonomía", porque de hecho es una cosa que no... no... no la siento, entonces por qué... entonces a pesar que tengo... la idea no la siento, por eso me cuestiono tanto el problema de la libertad, o sea... el hecho que te haya dicho ahora que es un problema ya es... indica algo, que no... que no... es un... un... uno... A ver: es una idea que uno tiene, pero que no... nunca la va a poder llevar a la práctica y ése era también un problema.

⁵ E: Tú dices en algún momento... acá, dices "nunca existirá", supongo que te refieres a la libertad.

S: Claro.

E: ¿Cómo llegas a esa conclusión? ¿Te acuerdas?

S: Nunca ha existido y nunca existirá. Claro, siempre a va a haber algo que te oprima, porque es una idea poh', es una idea que uno tiene igual que Dios. Por eso que no sé; parece que fue ahí mismo o fue cuando estaba escribiendo esta otra hoja **Refiriéndose a la página D2** que hablé de Dios. Es como decir que Dios existe, pero el tener la idea de Dios... eso no indica que exista, solamente hay que sentirlo.

E: ¿Y en qué momento...?

S: Y cuando yo dije... cuando yo dije "nunca existirá" es cuando en la realidad, en la práctica ese concepto sea verdadero, o sea mejor dicho, ese concepto se realice, y eso nunca va a ocurrir poh', porque es una idea que uno tiene, las ideas en el plano de la realidad son... nunca se... son ideas no más, se mantienen ahí. La idea es algo perfecto; en la realidad siempre hay imperfecciones.

E: ¿En qué momento y cómo se te vino esa idea, de que nunca existió la libertad, cómo aparece?

S: A ver; dice aquí, primero... en qué momento se vino... porque generalmente uno cuando cree en algo se queda en eso, o sea yo no sé, no es que yo quiera ser pesimista ni mucho menos, toda persona tiene que creer en algo, pero... solamente algunas de esas... de las cosas que cree se realizan y el resto no poh', y tampoco las... cómo se realiza no es la manera como tú lo tenías pensado, por lo tanto no... no... por eso te dije el mundo de las ideas en la práctica nunca se realiza, siempre se tiene como una utopía y las utopías no son realizables

E: Y...

S: Por eso, y por, ah y cuando te dije "nunca ha existido y nunca existirá" me remití por lo, ahí lo pensé en la historia, en el ramo, en el campo donde estoy estudiando ahora, que... cuando se habla de la idea de libertad, me acordé al tiro de lo que era la revolución francesa y todo ese cuento, pero a qué libertad se estaban refiriendo, por eso yo después dije que la libertad de alguno era la opresión de otro.

E: ¿Cuándo te acuerdas de la revolución francesa? ¿cómo es? ¿Ves algo, escuchas algo? ¿cómo lo recuerdas?

S: ¿Cómo lo recuerdo? Como una situación que se quería... se quería implantar la idea de libertad, una libertad plena, eso de la libertad, igualdad y fraternidad, pero que después con los años no se llevó a la práctica.

E: Salte un poco del concepto. Cuando te viene, ¿se te aparece? ¿es así de rápido, se te aparece?

S: Aparece y desaparece.

E: ¿Ves la bandera de Francia, tienes algún ícono?

S: No, o sea el típico cuadro ese donde sale mujer con la bandera de Francia, ese es el que se me viene a la mente

E: "La Libertad guiando al Pueblo".

S: Claro, pero es una cosa que desaparece inmediatamente, porque no... porque la... porque uno, porque yo me... veo ese momento y después veo la realidad y al final queda igual poh', o sea en qué momento fue... el pueblo de Francia fue libre. Y después también se me vino a la mente los... ¿cómo se llama? Los movimientos hippies, o sea me acordé también de su... también de esa idea de paz y amor y... también que... también tenían la idea de la libertad, una libertad que también era plena, pero que tampoco se llevó a la práctica.

E: Déjame ver si entiendo: se te venían estas imágenes...

S: Claro

E: ¿Las contrastabas con la realidad...?

S: Con la realidad

E: Y a partir de eso empezabas a... o sea a partir de eso ibas desarrollando las ideas.

S: Claro, claro, ahí empezó todo, por eso empecé diciendo... después dije que era una utopía

E: ¿Por qué?

S: Por la misma idea de que... que... lo que se tiene como la revolución francesa o que la idea de paz y amor de los hippies podría haber, por decirlo así, eh por terminar una guerra, fueron... eh... son cosas que uno tiene como imágenes, o por lo menos que a uno se lo han implantado de esa manera, como una idea, como la lucha por la libertad, pero ¿en qué quedó esa lucha? O sea eso es lo que a mí, es una cuest... yo veo esas imágenes y las cuestiono con la realidad actual, ¿qué sucedió con esas luchas?, se siguen hoy en día, hoy día, y ahí empiezo a enlazar, o sea empiezo a escribir todo eso, esos fueron los cuestionamientos que me hice, y las ideas que a mí se me inculcaron de lo que es la libertad y cómo lo siento yo, esa son las como... las imágenes que se me vinieron a la mente y las ideas que tuve.

⁶ E: Fíjate en lo que dices ahí

S: ¿Qué dijo? O sea ¿qué dije?

E: **Lo muestra nuevamente**

S: "A una percepción. Libertad."

E: En alguna parte tú dices "esto quiere decir que" ¿Te acuerdas?

S: A ver, aparece que aquí lo tengo anotado. "Libertad es un sentimiento, la percepción de la realidad" **Lo completa verbalmente, pero no está escrito tal cual, una percepción poh'**. A ver: ... eh... como la forma como yo percibo la realidad es también... significa... significa la forma como yo vivo la realidad, por algo que el con... el tener el concepto de libertad o por lo menos el sentirse libre es un sentimiento que uno tiene, es una percepción de lo que está viviendo.

E: ¿Cómo llegas a eso? ¿de dónde sale esa idea? Porque tú dices "esto quiere decir que" da la impresión que fuera una conclusión.

S: A no sé me... pero... al decir eh... ¿a ver?... claro como una especie de conclusión, yo diría que es eso, porque después eh, después cuando... después en eso fue lo que después más me exployé en el sentido de que la libertad era más que nada un sentimiento, o sea un... era la idea y sentirse libre, o sea es tener la idea y tener el sentimiento es lo que hace que exista la libertad, por decirlo así.

E: Esa especie de conclusión, ¿de dónde la sacas?

S: Porque yo a veces he sentido la percepción de sentirme libre

E: Ya, del recuerdo, podríamos decir lo sacaste.

S: Claro.

E: No tenía que ver con otra cosa.

S: No, porque, o sea, porque... por eso cuando dije que el tener, el que una sociedad se sienta libre o que digan que vive la libertad, es como, primero tendrían que sentirse todos libres, mejor dicho los individuos sentirse libres. Por eso cuando se me viene esa imagen de la revolución francesa y de los movimientos hippies, fracasaron sencillamente por eso, por llevar toda a una colectividad a un sentimiento de libertad, toda la comunidad, pero en qué, en qué concepto de libertad, quienes son los que, quienes son los que se sentían libres, si eran todos los que querían, los que anhelaban eso, o eran unos pocos los que se sentían libres. ¿A ver? Parece que me estoy confundiendo.

E: Tú en ese momento estás pensando todo eso, en ese momento cuando tú estabas escribiendo. ¿O eso lo estás pensando ahora?

S: O eso fue... ¿A ver? Lo que sentí en el... Claro, lo que pasa es que en un primer momento sentí eso, o sea no sentí. Me... se me vino la imagen de eso; es lo que te estoy diciendo, de lo que... para que... para que exista la libertad se tiene que tener el sentimiento de libertad, por eso cuando eeeh, la imagen que yo te dije delante, ésas fueron las primeras que se me vinieron a la cabeza cuando hablamos del concepto, se me implantó el concepto de libertad, de plena autonomía y bla bla bla, bla bla bla, y después, y que es una utopía, algo, algo que no se podía realizar en la realidad, y la libertad solam... y tener el concepto de libertad o sentirse libre es solamente un puro sentimiento, los hippies tenían ese sentimiento...

E: ¿Crees que los hippies eran libres?

S: Pero no... qué... pero qué pasó con ellos. No... no siguieron posteriormente, o sea no pudieron alcanzar su libertad plena poh'.

E: Y cómo hiciste para traspasar a esa imágenes al papel, como tú...

S: No, yo plasmé las ideas no más en el papel.

E: ¿Cómo así?

S: Las ideas que tuve de eso poh', por eso cuando hablé de plena autonomía "utopía", ahí se me vino a la cabeza, de lo... lo que estaba diciendo eso de las imágenes, pero no... no... no coloqué nunca en el papel que... eeeh que la... la... la experiencia de esa imagen, no las coloqué en el papel, coloqué... coloqué las ideas que se me venían a la cabeza, lo que yo estaba ahí, diciendo ahí **Indicando la grabadora**, fue lo que colocaba acá.

E: Dime si te estoy interpretando bien: no colocaste la idea completa, sino solamente un...

S: Lo que yo percibo de lo que fueron ellas. Esas cosas, esas imágenes.

E: Pero en el papel, tú dime si estoy en lo correcto, anotaste no la idea completa, sino solamente ¿una trozo de ella? ¿cómo fue eso?

S: Sí, un trozo de la idea.

E: Pero ¿es así o no es así? No quiero inducirte.

S: Eee...

E: ¿O no sabes cómo lo hiciste?

S: No si es que... o sea traté de omitir lo menos posible pero igual omití, por eso cuando... después te vas a fijar que cuando te... cuando estaba hablando en voz alta, no es lo mismo que lo que tengo aquí escrito, o sea en algunas cosas, me faltan escribir algunas cosas.

E: ¿Por qué?

S: Iba pensando más... más rápido de lo que iba escribiendo, por eso aquí me faltan algunas cosas.

E: Ya.

⁷E: Ahí ya sacaste la hoja, ¿por qué sacaste la hoja, otra hoja?

S: Porque lo que yo plasmé fueron las ideas no más. **Mostrando la página D1** Es como lo que... como la conclusión de toda esta idea. Eso fue lo que coloqué acá: **Mostrando la página D1** la conclusión.

E: ¿La segunda hoja es distinta de la primera?

S: Claro, claro, porque aquí se explaya solamente en el... en el... lo que es el sentimiento de libertad. Aquí hablé de lo que yo concebía como libertad y lo que... ¿A ver? Y los cuestionamientos que me hice acá poh'... ¿Aquí que me hice? Cuestionamiento... lo que yo pensaba, por lo que te dije delante primero pensaba que era una plena autonomía, y después concebí que ese era un error y coloqué que era una utopía, después más abajo habla del sentimiento de libertad y eso fue lo que plasmé acá.

E: ¿Son distintas en cuanto a información, o es la misma información? ¿o es otra cosa la hoja 1 que la hoja 2? **Se refiere a las páginas D1 y D2.**

S: No es que más que nada está la... la... la consecuencia de ésta; una lleva a la otra.

E: ¿La hoja 1 **Se refiere a la página D1** es la premisa y la otra son las conclusiones, o algo así?

S: Sí, y esto fue lo que suced... si aquí dice "pensando en que va a ser publicado en un diario", esto fue lo que colocaría en un diario, las conclusiones.

E: ¿Por qué no colocarías lo primero en un diario?

S: Porque... mmm, porque ésta más que nada es una... ¿a ver? una verdad poh', no... no sé

E: ¿Qué verdad?

S: Que... lo que pasa es que aquí dice "qué entiendes por libertad". Eso sería lo que... Eh... -¿cómo se llama?- lo que va a ser publicado en un diario, o sea lo que yo creo que es libertad, por lo tanto aquí fue donde llegué a la conclusión que yo consideré verdadera, a lo que... o sea, mejor dicho, a lo que a mí me llenó más, por decirlo así, porque aquí fueron ideas que lancé en un primer momento que después fui cuestionándolas hasta que llegué a una conclusión, y aquí está. Y por eso yo plasmé más lo que a mí... a la idea que a mí me gustó, ante la idea que yo tenía.

E: ¿Por qué es mejor la segunda hoja para ser publicada en un diario?

S: Porque... porque ésta es producto de mi razonamiento y éstas son producto... o sea la primera parte por lo menos, es producto de las ideas que se me vinieron a la cabeza, que se me vinieron a la mente.

⁸E: Hay una parte donde... ¡Fíjate lo que va a pasar! Ahí tú hablas pero no escribes y empiezas a hacer una especie de rayita... Así. Te quedas ahí haciendo una rayita. ¿Qué pasa ahí en ese momento?

S: No sé, que no sé, pero que...

E: ¿No te acuerdas o no sabes?

S: Que no me acuerdo de en qué momento empecé a hacer eso.

E: Fíjate.

S: A lo mejor...

E: Trata de ver. **Muestra nuevamente el video**

S: ¡Ah, ya, ya, ya, ya!

E: Como que hablas, pero no escribes y empiezas a dibujar algo en la hoja así, como pensando. ¿Qué pasa ahí en ese momento?

S: No sé, como se me... se me acabaron las ideas, o sea como que ya había dicho todo lo que yo pensaba.

E: ¿Y qué hiciste entonces?

S: Empecé a... a... ¿cómo se llama? A... empecé a mir... no sé si te fijai después

E: **Pone nuevamente el video**

S: La sociedad... **Repitiendo del video.** Claro, eso fue después de la pregunta que yo hice, o sea, porque como antes, porque antes ya me había quedao... o sea me había quedao -por decirlo- corto con la idea, ya no sabía qué cosas más decir y ahí fue cuando pregunté qué otra cosa podía decir en cuanto a la libertad.

E: Ya.

S: Entonces ya empecé a... a... a, ¿cómo se llama? A pensar en un... no tan sólo a un... no tan sólo tener la idea individual de libertad saber, sino también la cómo... una sociedad, o sea cómo lo... lo... cómo lo que siente la libertad, qué es lo que es ser libre para una sociedad.

E: Cuando te quedaste sin ideas, ¿qué es lo que hiciste después?

S: Nada. Empecé a copiar lo que tenía aquí. Algunas cosas que había escrito acá, **Se refiere a la página D1** y quería pasarlas para acá. **Se refiere a la página D2**

E: Lo copiaste igual, distinto...

S: No, distinto.

E: ¿Por qué distinto?

S: Porque... a ver, porque que... porque aquí... o sea al pasarlas acá omití algunas cosas de acá poh'.

E: Ya omitiste y ¿qué otra cosa?

S: Redactarlo mejor.

E: ¿Cómo así?

S: Que... ¡Ay! ¿Cómo qué cosas fue las que escribí? "Sociedad". ¿A ver? ¿Dónde está? ¿Dónde escribí sociedad? "Sólo cuando se dice que una sociedad es libre"... A... ¿a ver? ¡Ah! Ahí está. Lo que pasa es que aquí yo coloqué "libertad", una flecha, "la sociedad, individuo"... No coloqué la idea plena; aquí sí. Aquí coloqué solamente la relación que tenían.

E: ¿Qué significa la flecha?

S: Lo que es para una sociedad es distinto para un individuo. La libertad para la sociedad es distinta que para un individuo. La libertad y aquí coloqué...

E: Me decías que la flecha significaba...

S: No, no tiene un significado específico. Solamente... solamente una relación no más. Suponte -como te dije delante- la libertad, tanto para la sociedad, pued... puede ser... la libertad para una sociedad puede ser distinta para un individuo, como también los sienten la idea de libertad. Eso fue lo que pensé, los que sienten la idea de libertad, no para tener la idea de libertad. Eso era; para tener la idea de libertad había que tener la idea de la opresión de otro.

E: ¿La flecha significa más de una cosa?

S: Sí.

E: ¿Cómo sabes lo que *significa* y las cosas que *significan* las flechas?

S: Por que eso fue... eso fue lo que... coloqué acá poh' y eso fue lo que pensé en su momento.

E: Pero puede cambiar según el contexto el sentido de la flecha.

S: Sí, sí, porque aquí no, suponte aquí coloqué libertad con mayúscula y aquí coloqué libertad con minúscula y eso que... no poh' como una forma de diferenciar el concepto, este concepto con este otro.

E: Este concepto, ¿cuál es este concepto?

S: O sea mejor dicho, la frase, o sea la idea con esta otra idea poh', porque esta otra idea yo hablaba de una, de una libertad más bien como concepto general, aquí hablaba como, que la liber... que libert... A ver, me estoy confundiendo pero, voy a decirlo igual....

E: ¿Te puedo aclarar?

S: Sí

E: ¿Usaste la mayúscula y la minúscula como forma de diferenciar dos ideas diferentes?

S: Claro dos ideas distintas, por eso la flecha significa otra cosa.

E: Ya, y ¿cuál era la utilidad de usar las flechas en vez de anotar todas las ideas?

S: No, porque por... por lo mismo que te dije delante poh', escrib... pensaba más rápido de lo que escribía, antes que se me fuera lo que estaba pensando utilicé las flechas.

E: Ya.

⁹ E: Aquí tú dices "solamente aquí tiré las ideas sueltas..."

S: Claro aquí. **Mostrando la hoja 1**

E: Entonces en la primera hoja tú tiraste ideas sueltas.

S: Sí.

E: ¿Y en la segunda?

S: La conclusión de esa idea, o por lo menos algunos extractos de esas ideas que están ahí.

E: A ver, si tú me digieras dónde hay más información en la hoja uno o en la hoja dos...

S: En la hoja uno te diría que habría más información que acá **señalando la hoja 2**, porque aquí están las... porque aquí están... o sea, el... el... ¿cómo se llama? eeh... las ideas lanzadas no más.

E: Ya

S: Y aquí no poh'. Aquí... aquí hay... aquí omito algunas cosas, a pesar de que aquí también agregó algunas cosas más.

E: Ya.

S: Ya. Pero aquí eeh, hay más ideas, por decirlo así.

E: ¿En qué te basaste para omitir algunas ideas de la hoja uno al pasarlas a la hoja dos?

S: En que... lo mismo que te dije delante, o sea, aquí hay algunas cosas que yo tenía entendidas como libertad no me gustaron y las coloqué como me gustan a mí poh'.

¹⁰ E: Hay una parte donde tú dices "libre es una expresión particular". Tratemos de verlo.

S: Ya.

E: Ahí.

S: Ahí vi.

E: ¿Qué significa eso "libre es una expresión particular"?

S: Porque... libertad es algo tan gene... una cosa general, la libertad, libre, es una cosa particular de lo que se, de la idea de libertad, yo digo "yo soy libre", está en primera persona, a ver, no está en, o sea no está en primera persona, pero cuando uno, pero cuando uno habla de ser libre es porque uno tiene que tener, porque es una, es un, como se llama, una, un individuo el que se siente libre., o sea el que dice que es libre, no lo expresa una comunidad toda lo que es ser libre, y por eso te dije, o sea por eso es una expresión particular de lo es la libertad, la libertad es algo abstracto, lo libre es un sentimiento particular.

E: Un poco más adelante.

S: Libertad es idea, libre es el sentimiento.

¹¹ E: Ya ahí era, escucha. **Muestra el video**

Dices "ahí está, por lo tanto ya terminé". ¿Qué piensas ahí? ¿Cómo sabes que terminaste?

S: Porque ya... no tenía más que pensar, sentía que lo que estaba volviendo a pensar ya era repetitivo, entonces ya no tengo más ideas sobre el tema.

E: Ya. Ése fue el criterio para terminar.

¹²E: Al final tú firmas el...

S: Sí, coloco mi nombre.

E: En la segunda hoja. ¿Por qué firmas la segunda hoja?

S: A ver, ¿por qué fue? ¡Ah! Porque yo pensaba que... bueno, que ésta era la hoja que valía. Ahora, por la pregunta que me hiciste delante, "¿cuál era la que tenía más información?": ésa. **Muestra la página D1**. Que ese es un razonamiento que hice ahora poh', no fue en su momento.

E: Pero tú entregarías la segunda. ¿Por qué entregarías...?

S: No ahora entregaría las dos.

E: Entregarías las dos.

S: Claro, yo en su momento pensé que era la segunda.

E: ¿Por qué cambiaste de pensamiento?

S: No, porque me di cuenta que lo que aquí decía, lo que eeh... lo que yo ten... la idea que yo tenía de libertad, y un poco de mi razonamiento, aquí solamente coloqué lo que yo... lo que yo pens... eeh mi razonamiento no más. No lo... o sea aquí coloqué mi puro razonamiento, o sea la conclusión de ésta.

E: Al diario entregarías las dos entonces.

S: Claro.

E: Y que salieran las dos juntas publicadas.

S: A no sé poh', tendría que hacer un tercero con que incluyera ésa y ésta.

E: ¿Por qué necesitas un tercero?

S: No es que... es por... por lo que te dije delante, que en ese momento pensaba que ésta... entraba poh'.

E: ¿Qué es lo que te llevó a pensar que...?

S: Que esta...

E: ¿Qué ahora haría falta una tercera hoja?

S: Porque... aquí solamente coloqué lo que yo razoné, o por lo menos no coloqué la idea que a mí me inculcaron de libertad, no la coloqué yo aquí, coloqué solamente lo que yo pensaba de libertad, suponte cuando dije "plena autonomía", en la primera hoja, eso es una cosa que a mí me... que a mí me enseñaron que es lo que era la libertad. Aquí solamente coloqué lo que yo entiendo por libertad, por lo tanto... po... eso te dig... ésta tiene, desde un punto de... o sea tiene más ideas que la segunda hoja.

Nombre: Felipe
Número: 6
Tipo de Escritor: No Hábil
Ubicación: 10 últimos
Observaciones conductuales: Demoró bastante en escribir. El sujeto no mostró cansancio.

THINKING ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	<p>S: <u>Escribe en la página B1 Libertad</u>. mhm (7). <u>La definición de libertad</u>¹ es algo complicada (25) durante la historia siempre se ha buscado una definición de libertad, mhm sí, (24)...</p> <p>E: Continúa hablando.</p> <p>S: Sí. De lo que es la liber... <u>libertad</u>, es complicado definir lo que es la libertad en sí, siempre se está buscando una definición de ella. La libertad, siempre se ha tenido diferentes puntos de vista sobre ella, ha buscado definir lo que es <u>Continúa en voz muy baja el hombre a buscado definir</u> lo que es la libertad <u>lo que es la liber...</u> <u>En voz muy baja. Siempre</u> se han dado <u>diferentes definiciones</u> (7), pero nunca estamos contentos con ninguna definición por eso siempre andamos buscando otra², nunca nos sentimos realmente seguros de que esa es la verdadera libertad (16) <u>seguros de haberla alcanzado</u>, (7) la personal definición de libertad... Lo que yo considero como libertad, es, que seguir lo que Dios nos manda, eso sería, sí, (10) <u>La definición, yo creo como correcta en...</u> en... en cuanto a eso (11) es encontrarme bajo el yugo, sí, sí.</p>	7, 11	Intenta construir una definición de libertad como un recurso para mejorar la comprensión del lector del texto.
		CS	<i>Considera que las personas entienden mejor a través de ejemplos o cuando se les explican mejor los puntos sobre los cuales va tratar el texto.</i>
2.	<u>Le habla a la pared</u> ³	5	Recupera información.
3.	E: ¿Puedes tratar de hablar un poquito más fuerte? S: Ah, sí disculpa.	14	Se le pide que habla más fuerte.
4.	<u>Es encontramos bajo el yugo o el poder...</u> (11) Poder de Dios, sí.	7	Escribe.
5.	Siempre necesitamos... ¿A ver? ¿Cómo lo digo? Necesitamos siempre a alguien que nos esté guiando, necesitamos normas, y mientras actuemos bajo esas normas, y de manera racional, vamos a poder siempre estar actuando libres, ya que vamos a estar, sin la influencia de nuestras pasiones o de nuestras ideas irracionales. ¿Cómo coloco eso? Ya.	12	Trata de traducir un contenido en palabras
6.	<u>Mueve la mano mientras habla</u> ⁴ .	14	Trata de concentrarse.
7.	<u>Relee la página B1 La definición de libertad es difícil y a lo largo de la historia del hombre ha buscado</u> ¡Bah! Ya. <u>siempre diferentes mm... nunca mmm seguro de poderla alcanzar</u> . <u>La definición la cual yo creo correcta sobre libertad es encontramos bajo el yugo o el poder de Dios</u> ⁵ <u>Mueve la mano</u> . Punto, ya.	11	Relee para revisar la redacción.
8.	<u>Esto considero, que es de tal forma, ya que para ser libres necesitamos... para ser libres necesitamos, guiarnos, por nuestra razón</u> . Coma, sí.	7	Escribe.

9.	necesitamos guiarnos por nuestra razón para poder siempre mantener... ¡Eso! para poder, siempre mantenernos, en un recto, actuar. ¿A ver? Sabido cómo... teniendo. ¡Eso! teniendo, claro, todas, las posiciones (6) y las cuales, se nos, y las cuales no nos son presentadas, o sea ya, y las cuales <u>no nos son presentadas</u> a lo largo de nuestro eso En voz muy baja , a lo lar... a lo largo sí, <u>de nuestro desarrollo, ético y, ético e intelectual,</u> <u>intelectu...</u>	7	Escribe.
10.	Fuu... Suelta el lápiz y exclama como demostrando cansancio.	14	Se cansa.
11.	¿A ver? ¿A ver? ¿A ver? ¿Qué más puedo...? ¿Qué más puedo colocar? Mmm... ya, a ver, tengo todo esto, mmm, que más puedo decir, qué más podemos decir golpea la mesa con el lápiz cinco veces qué más podemos decir, la libertad, a ver, a ver, a ver, lo tengo que conectar con algo mmm, no no no no, a ver voy a tener que...	4	Trata de construir claves de memoria
12.	Dibuja ⁶	14	Dibuja.
13.	A ver... Ya, igual voy a hacer un borrador primero. Ya: <u>intelectual.</u>	11	Piensa en hacer un borrador.
14.	Escribe en la página B2 ⁷	11	Decide cambiar de hoja porque no le gustaba como había quedado el texto.
15.	La libertad... golpea la mesa con el lápiz la libertad la podríamos, a lo largo del desarrollo del ser humano el hombre siempre ha estado buscando como fin la libertad. Ya, eso ⁸ .	11	Busca la mejor forma de redactar lo que piensa.
		CS	<i>Sabe que las personas pueden llegar a no comprender un texto que usa palabras rebuscadas.</i>
16.	a lo largo, de su desarrollo, el ser humano, siempre ha buscado, ser libre, sin embargo cómo podemos buscar algo que en sí no sabemos lo que es, o que nunca hemos vivido... podemos buscar algo que en sí no sabemos qué es, nos va a... el hombre siempre ha buscado ser libre,	7, 10	Escribe y reflexiona sobre la búsqueda de la libertad
17.	<u>sin embargo, (7) para iniciar, la, subida, a encontrar permisividad en su vida... al encuentro. Sí, mejor, al encuentro, de, uno de los may... uno de los mayores dones Balancea las manos⁹, uno de los mayores,... Relee en voz baja (8) de los... de las mayores facultad... una de las mayores, mayores facultades, <u>mayores, facultades, del ser humano.</u> Sí</u>	7,5	Escribe y busca información en la memoria
		CS	<i>Sostiene que mover las manos le ayuda a expresar lo que siente.</i>
18.	Relee en voz baja la página B2 Sin embargo para iniciar la subida al encuentro de una de las mayores facultades del ser humano primero debemos tener completa noción de qué es la libertad. Mira la página B1 ¹⁰ .	10, 7	Inspecciona las ideas y escribe.
		Ex	<i>Se percata de que los contenidos de la primera hoja son fruto de su razonamiento y no exclusivamente de la recuperación desde la memoria.</i>
19.	Ahora sí. Al ser humano siempre le ha costado definir en sí mismo lo qué es, o al hombre, no al ser humano, <u>siempre le ha dificultado le ha sido complicado mejor, dar la definición de lo que es en sí mismo la libertad,</u>	10, 7	Piensa sobre lo difícil que le ha sido al hombre definir la libertad y escribe.
20.	Tacha un trozo de texto de la página B2 ¹¹	11	Reemplaza un trozo por otro mejor escrito.
21.	<u>de lo que es en sí mismo la libertad</u> coma, ya que en si este concepto se	8,7	Relee y escribe

	produjo ya eso , ya que en sí. <u>concepto se cierta a ver cómo mmm ambigüedad, ya, debido a que nuestro inicios, eso, a que desde los inicios del desarrollo de la persona nos vemos encasillados en ciertas normas éticas, las cuales pueden parecer en sí que están coartando nuestros derechos del ya eso... de la persona nos vemos encasillados con ciertas normas, con ciertas normas éticas.</u>		
22.	pfuuu a ver a ver a ver, se me fue la idea ¹² no puede ser! ya,	5	Se olvida de la idea que estaba escribiendo e intenta recuperarla de la memoria
		CS	<i>Declara que regularmente sufre el fenómeno de quedarse en blanco</i>
23.	<u>nos vemos encasillados en ciertas normas éticas</u> que ah eso es, <u>que pueden hacernos pensar que nuestro</u> , o sea pueden hacernos pensar <u>que nuestro derecho a ser libre</u> está siendo coartado se encuentra o está siendo, mmm se encuentra coart... <u>se encuentra siendo coartado... coart... mm... coartado</u> , ah como sca <u>coartado punto</u> . Ya, es por esto, punto.	8,7	Relee y escribe
24.	Pero no debemos, cómo lo hago... cómo lo hago... cómo lo hago... cómo lo hago. Ya, a ver cómo hago esta cuestión	11	Piensa cómo lograr redactar algo.
25.	<u>Relee la página B1 Ya la definición de libertad es difícil de ser dada a lo largo de la historia y bla bla bla el hombre ha buscado definir lo que es la libertad. Siempre diferentes a dado diferentes definiciones pero nunca nos sentimos completamente seguros de haberla alcanzado.</u> Mm ya, <u>la definición la cual yo creo</u> , ya no estoy ni ahí ya. <u>Relee la página B2 Ya Entonces nos vemos encasillados en ciertas normas éticas que pueden hacernos pensar que nuestro derecho a ser libre se encuentra coartado.</u>	11	Relee para revisar.
26.	Es por esto, ya no debido si, a esto que, siem... <u>siempre surgen personas las cuales buscan dar una nueva definición de lo que es las cuales buscan dar una nueva definición de lo que consideran ya es la libertad.</u>	7	Escribe
27.	<u>Suelta el lápiz</u> ya eh... <u>consideran lo que es la libertad</u> coma. De repente ser intransigente, no... no... no ¹³ .	11	Rechaza un trozo porque no es fluido.
		CS	<i>Sabe que lo que escribe normalmente es fruto de su deducción.</i>
28.	Qué más puedo colocar, qué más puedo colocar, a ver, conectando con la idea de libertad, tengo que conectar con la idea de libertad, qué más puedo decir sobre la libertad	5	Recupera información de la memoria
29.	<u>es debido a esto que siempre buscan. buscan dar una nueva definición de lo que consideran que, y es, es la libertad.</u> Eso, listo.	8	Relee
30.	<u>Sin embargo (7) nunca</u> nos, nos sentimos <u>Borra</u> ¹⁴ sentimos, no me gusta esa palabra, nunca, eso nos <u>encontramos tramos completamente seguros de haberla alcanzado</u> punto. Ya, coma, punto.	11, 7	Evalúa el texto, borrando un trozo y escribiendo de nuevo.
31.	Mmm Ahora, la ambigüedad que se da, pucha eso debí haberlo colocado antes ¹⁵ (7) mmm espérate ya, <u>Borra</u>	11	Evalúa el orden del texto.

32.	<u>sin embargo... es facultad del ser humano miembros de... a ver... sin embargo... es facultad del ser humano ... debemos tener una noción que es la libertad. Al ser humano sido complicado dar una definición de lo que es en sí mismo la libertad va que ... cierta ambigüedad... debido a que desde los inicios del desarrollando ... ciertas normas éticas que pueden pensar que nuestro derecho a ser libres ya. Es debido a esto que siempre surgen ... libertad ya está Deja el lápiz sobre la mesa. A ver, ya Es debido a esto que siempre surgen personas las cuales buscan dar una nueva definición de lo que consideran que es la libertad. <u>sin embargo nunca nos encontramos completamente seguros de haberla alcanzado.</u></u>	11	Relee para revisar.
33.	Ya, ahora. Ehm... ahora. La ambigüedad <u>la amb...</u> Borra la ambigüedad de la libertad es debido ya es debido también en parte a que el ser humano posee dos	7	Escribe
34.	E: Perdón, ¿podrías tratar de hablar un poco más fuerte? S: Ah sí, ya E: Para los efectos de la grabación. S: Sí.	14	Se le aclaran las instrucciones
35.	<u>Es debido ... a que el ser humano posee en sí, ya. Es debido a que el ser humano posee en sí dos, posee... ¡bah!... Borra "en sí" posee en su alma, eso en su alma dos contrarios ya posee en su alma dos contrarios como lo racional y lo irracional</u>	8,7	Relee y escribe
36.	mmm... ya lo racional, es por esto que muchas personas consideran... que muchas personas consideran que guiarse meramente por la parte racional no es ser libre, ya que no estamos guiando por una parte en sí que es, por decirlo de alguna manera más fría más fría y calculadora y la parte irracional, si nos guiamos exclusivamente por la parte irracional estaríamos cayendo en puras locuras, sin embargo y a ver hay también... hay también ciertos....	10	Reflexiona sobre la racionalidad
37.	<u>de los contrarios lo racional y lo irracional, el ser humano posee dos contrarios lo racional y lo irracional de los cuales nosotros decidimos en diferentes casos a cual o, decidimos en los diferen... decidimos en los diferentes en las diferentes situaciones decidimos, eso es mejor, en las diferentes situaciones a qué parte de nuestra alma alma escuchar, claro. Mmm si igual, ya. A qué parte de nuestra alma escuchar.</u>	8,7	Relee y escribe
38.	A ver, a ver, ya que más puede ser, que más puede ser	4	Construye claves para recuperar información de la memoria.
39.	<u>qué parte de nuestra alma escuchar.</u> Tema complicado sonríe, a ver, a ver a ver a ver, ya <u>a qué parte de nuestra alma escuchar.</u> Ya claro, hasta ahí ahora, la parte irracional de nuestra alma... eso ya. Según, eso es mejor no hablar de lo que yo opino.	8, 10	Relee y reflexiona sobre la racionalidad del alma
40.	<u>Según mi personal punto de vista guiarnos exclusivamente... exclusivamente por la parte si por la parte irracional del alma.</u>	7	Escribe
41.	no, no conlleva a ningún, mhm Sonríe no... nos llevaría a ningún, a eso,	6	Realiza una prueba de propiedad
42.	<u>no nos llevaría en ningún caso a conseguir la libertad, ya que tendríamos una visión nubladas de los acontecimientos y acaecimientos que nos ocurren, ya,</u>	7	Escribe
43.	<u>ya que tendríamos... tendríamos una posición Borra "posición" una visión, no posición,</u>	6	Realiza un aprueba de propiedad cambia

			“posición” “visión”	por
44.	<u>una visión nublada de los de las situaciones ya lo dejo de las situaciones y los acaecimientos de los cuales nos ocurren, ya; las situaciones y acaecimientos de lo que nos ocurre, ya, impidiéndonos de esta manera conseguir,</u>	7	Escribe	
45.	bueno obviamente ya... seguido, coma	11	Se refiere a la puntuación.	
46.	impidiéndonos... <u>impidiéndonos de esta manera conseguir la real libertad,</u> ya que no estaríamos haciendo lo que nosotros queremos, a ver no cómo lo puedo poner, ya que no queremos, ya que no estaríamos haciendo lo que nosotros realmente queremos, sino que lo que nuestras pasiones nos mandan y nosotros no somos solamente, ya listo,	7, 11	Escribe y reflexiona sobre la forma en que se debe redactar una idea.	
47.	<u>ya que en ese caso en este mejor caso podríamos como no como realmente que deseamos, deseamos... deseáramos nosotros,</u> sino como nuestras pasiones, eso, <u>como nuestras pasiones nos mandan,</u> ya eso mejor, ya nos mandan, a ver, nos mandan, y en si mism...	7, 11	Escribe y corrige el estilo.	
48.	ya a ver como, a ver como abarco esta cuestión ahora, como nuestras pasiones nos mandan, pero nosotros no solamente somos pasiones, sino que somos también una parte racional, ya y echamos también no solamente racionales, sino ideas irracionales, ideas racionales, cómo lo coloco. Ya.	10	Reflexiona sobre el tópico.	
49.	<u>sino como nuestras pasiones nos mandan</u> y en consecuencia ¹⁶ , ya y en consecuencia por ser no solamente pasiones, coma nosotros, sino que <u>también ideas racionales,</u> ya, creo que ya lo tengo ¹⁷ , ideas racionales, no estaríamos siendo libres <u>no estaríamos</u> siendo libres qué más no estaríamos <u>siendo libres.</u> A ver... a ver... a ver... mmh, ya. Da vuelta la hoja, comienza a escribir la página B3 Creo que ya lo tango, si ya tengo más o menos claro. Ya, entonces, ya. A ver... ¿Qué más puede ser?... Bueno, ahora la parte racional.	10, 7	Saca conclusiones sobre el tópico y las escribe.	
50.	Por otro lado si somos guiados enteramente por nuestros por nuestras Borra “nuestro” por nuestras ideas racionales <u>por nuestras ideas racionales por</u> nuestras ideas racionales, podemos poseer una visión más clara de cómo debemos...	7	Escribe.	
51.	a ver, ya, estaríamos en la facultad, no, no tiene mucho que ver la clave ahí o sea, ya,	10	Hace un juicio conceptual.	
52.	coma estaríamos... <u>estaríamos en la posición... posición de analizar</u> cada situación <u>cada situación</u> que se nos presente <u>que se nos presente</u>	7	Escribe.	
53.	ya Relee la página B3 <u>estaríamos en las... estaríamos en la posición de analizar cada situación que se nos presente,</u>	8	Relee.	
54.	<u>de manera seria y sin,</u> ya de manera seria y <u>sin tener</u>	7	Escribe.	
55.	ningún distractor, no, no, no, na' que ver esa cuestión, y sin tener, y sin tener nada que nos, distraiga, y sin tener nada que... eso sin tener <u>algo que nos distraiga o nuble el camino, el cual debemos seguir.</u> Ya,	6,7	Realiza una prueba de propiedad. Rechaza una palabra y luego acepta otro que escribe.	
56.	<u>por otro lado si nos guiamos enteramente por nuestras ideas racionales, estaríamos en la posición de analizar cada situación que se nos presenta de manera seria y sin tener algo que nos distraiga o nuble el camino el cual debemos seguir.</u>	11	Relee para revisar.	

57.	por ende , ya, <u>por ende estaríamos al parecer al parecer actuando de una estaríamos actuando libremente, ya Borra “de una” libremente punto.</u>	7	Escribe.
58.	Sin embargo tampoco me encuentro de acuerdo con esta definición, a ver no, sin embargo tampoco considero que... ya, sin em <u>sin embargo tampoco estoy de acuerdo con esta definición esta segunda Borra “def” sino se puede prestar a...ya, con esta segunda definición... definición ya que</u>	7	Escribe.
59.	<u>tampoco estoy de acuerdo con esta segunda definición ya que por sí sola, ya que en sí eso, ya que en sí la racionalidad humana es limitada y por esto mismo por esta mismo puede llegar a prestarse a caer en errores en las normas que impongan, en las normas que imponga, en las normas que imp... en las normas, en las normas de actuar que imponga¹⁸, eso, normas éticas de actuar que imponga, ya, en las normas éticas de actuar que imponga ya que podrían ya que podría caerse en un, si po’ en todo caso, a ver, ya que podría caerse en un no respetar todos los en un no res... ya que, eso ya que podría caerse en un no respetar, en un no respetar los derechos básicos e in y que se Borra “e in” los derechos básicos e intrínsecos... intrínsecos del ser humano del ser humano punto.</u>	11, 7	Evalúa la redacción constantemente mientras escribe.
60.	Es debido a esto, a ver ya, por acá tengo esa cuestión, Relee página B1 pero “completa”, no lee textual	11	Revisa la primera parte del texto.
61.	Llega a la definición es <u>siempre diferente. La definición la cual yo creo de libertad nos encontramos bajo el yugo o el poder de Dios, a ver ya. Es por esto que si queremos si descamos Borra “que” alcanzar una libertad, eso ahí está bien, una libertad que no se encuentre nublada y que además sea completa y respete todos los derechos del ser humano, libertad que no se encuentre nublada por Borra el primer “por” que estaba escrito “x” por nuestras pasiones</u>	11, 7	Evalúa la redacción constantemente mientras escribe.
62.	a ver, oh me gustaría tener aquí algún libro para poder... sería más fácil, mmm, a ver... ¡ah! no importa. A ver si tuviera... metafísica ... no, no aparece nada, ya no estoy viendo acá, no importa,	14	Piensa en la necesidad de un libro.
63.	a ver sí, a ver <u>por nuestras pasiones ya. Es por esto que si deseamos alcanzar una libertad que no se encuentra nublada por nuestras pasiones y que además, posea y que además Borra posea respete los valores y derechos que lleva en sí mismo llevan en su esencia mejor Borra “en sí” en su esencia los hombres, coma que llevan en sí mismo los hombres no los Borra “hombres” seres humanos, los seres que llevan en sí mismos los seres humanos, deberemos, no nos veremos en la necesidad de nos veremos veremos... veremos sí, en la necesidad de recurrir Borra “recu” de recurrir a una racionalidad racionalidad superior, ya, a una racionalidad superior punto, a ver, coma, punto, punto, ya mejor¹⁹.</u>	11, 7 CS	Evalúa la redacción constantemente mientras escribe. <i>Declara saber que sus conocimientos sobre puntuación son limitados.</i>
64.	Es en est... es en este punto en donde comienza a jugar un papel práctico, eso es, <u>es en este punto en donde comienza a jugar un papel práctico en la vida de toda persona de toda persona creyente o no creyente (6) las normas las normas que han sido dadas por Dios coma, ya que en estas, en estas se entiende, ya, en estas se encuentran respetadas se encuentran respetadas respetadas y protegidos respetados y protegidos, ay, Corrige “respetadas” cambiándolo por “respetados” y borra el intento de escribir “tegido” de la palabra protegido que la separó porque no cabía en la línea anterior. ...tegidos todos los, ya se encuentran respetados y protegidos todos los valores de los... del ser humano, eso, todos protegidos todos los valores del ser humano ser humano. Hecho que se da con evidencia al leer los diez mandamientos²⁰, eh ya, hecho que se da con evidencia mmmm evidencia al leer los diez mandamientos</u>	11, 7	Evalúa la redacción constantemente mientras escribe.
65.	Mmm... estoy queriendo... ¡Carajo! Aprobé también teología. Ahh...	14	Recuerda su situación

	¡Pucha! Golpea suavemente con el lápiz en la mesa.		personal, motivado por la clave "diez mandamientos"
66.	a ver <u>hecho que se da</u> a ver puedo cambiar esto, no ya no importa da igual, a ver si <u>hecho que se da con evidencia al leer los diez mandamientos</u>	8	Relee.
67.	sería crucificado por mis profesores seguramente o por un compañe... no por mis profesores.	14	Se distrae.
68.	a ver <u>al leer los diez mandamientos va que en estos se da se dan por comple... se dan por completo o sea completamente, eso es, se da completamente lo Borra "lo" se da completamente</u>	8,7	Relee y escribe
69.	se muestran completamente mejor eso es, <u>se muestran completamente los derechos por ejemplo a la vida, coma al respeto y a ver y al derecho e inclusiv... eso, e inclusive al derecho de al derecho de propiedad, propie... al derecho de resguardar, eso al derecho mejor de resguardar y respetar lo que es de otro coma no punto.</u>	11, 7	Elige la mejor forma de expresar lo que piensa y lo escribe
70.	Debido a estos motivos, ya está bien, si debido a estos motivos es que considero <u>debido a estos motivos es a coma etc. acá arriba es que considero que para ser completamente libres completamente libres es necesario o men... o menester le coloco, no mmm es menester no igual na' que ver esa palabra, no es muy rebuscada la palabra Borra "nec" es necesario... necesario a ver es necesario es necesario, encontrarse bajo, eso, encontrarse bajo las reglas o el poder o Borra "o el poder" bajo reglas, ah bajo las reglas, bajo las reglas de Dios voy a colocar ya, bajo las reglas de Dios coma, va que si nos guiamos enteramente por lo que Escribe en la página B4 él nos dicta veremos Borra "ver" veremos que nos estaremos guiando por una posición</u>	11, 7	Escribe a medida que va evaluando las forma en que lo dice
71.	¡ah! Suelta el lápiz con expresión de cansancio no, ¡auch!.	14	Expresa cansancio
72.	desearemos <u>que nos estaremos guiando por una posición a ver por una posición que sea más, a ver por una posición racional y que además conlleve quería colocar esa palabra hace rato y que además conlleve el respeto a las personas coma,</u>	8,7	Relee y escribe
73.	<u>o sea respetando y guiándonos por derechos con los cuales nacemos con los cuales nacemos ya con derechos con los cuales nacemos y que poseemos por esencia.</u>	7	Escribe
74.	Ya mmm, mmm a ver, a ver, Da vuelta las páginas y las numera dos, tres numera la hoja 2, para nosotros páginas B2 y B3, con el número 2 y la hoja 3, para nosotros página B4, con el número 3²¹	11 CS	Numera las páginas <i>Sabe que el lector se puede confundir al manipular e intentar leer las hojas, por lo cual es necesario numerarlas.</i>
75.	Ya yo creo queee... mmm... ESCRIBE... PENSANDO... QUE VA A SER PUBLICADO UN DIARIO, NO TIENES LÍMITE DE TIEMPO. USA EL TIEMPO NECESARIO PARA TENER UN TEXTO DE BUENA CALIDAD ²² . Mmmm, voy a tener que pasarlo en limpio. ¡Qué lata! Ah, ya.	9	Relee las instrucciones a partir de lo cual decide pasar en limpio el texto, porque considera que la caligrafía no es adecuada para la tarea.

76.	<u>Comienza página D5</u> A lo largo de su desarrollo el ser humano ha buscado incansablemente... incansablemente ser libre. Punto, eso. Sin embargo para iniciar... iniciar la subida al encuentro de uno... de una de las mayores facultades	7	Escribe
77.	a ver <u>una de las mayores facultades</u> Relee página B2 a ver, Sin embargo para iniciar el encuentro de una de las mayores facultades del ser humano	8	Relee
78.	Ya, está bien. del ser humano. Coma, ya. primero... ¿A ver? <u>debemos tener completa noción de qué es la libertad</u> , sí primero debemos... <u>debemos</u> a ver poseer, <u>poseer una completa noción</u> de lo que es la libertad mmmm... <u>tener una completa noción</u> comillas "la libertad" mmm... ¿A ver? La lib... punto.	7, 11	Escribe a medida que va evaluando las forma en que lo dice
79.	<u>Al ser humano siempre le ha</u> se le ha compl... a ver, no, a ver está rara esa cuestión, a ver... a ver, a ver, a ver, a ver, lo paso, ya está bien, dejo esto acá esto ahí deja cortar esto, esto no, hace una marca en la página B2 de lo que no va a pasar a la D5 ya, <u>al ser humano siempre le ha sido complicado</u> me salto esta parte hasta acá no, eso voy llegar hasta acá, eso voy a hacer ²³ ,	11	Relee y evalúa que va a dejar en el texto definitivo
80.	<u>al ser humano siempre ha sido complicado dar una definición de lo que es la libertad en sí mismo</u> ya que este concepto posee en sí mismo cierta <u>ambigüedad</u> , ya no eso lo voy a colocar mejor, ya.	11	Relee para revisar.
81.	<u>Al ser humano siempre le ha sido</u> . Me gustaría tener una secretaria en estos momentos. <u>complicado dar la definición de lo que... es... es en sí mismo la libertad la libertad</u>	7	Escribe
82.	<u>ya que en sí este concepto posee cierta ambigüedad</u> , ya no está bien, no ya no lo voy a cambiar ninguna cuestión, <u>ya que en sí este concepto posee cierta ambigüedad</u> .	8,7	Relee y escribe
83.	A ver lee, mmm, a ver, estoy cansado, qué más mmm... ¡Pucha! Ahora tengo de ahí tengo ir donde Augusto. No, estoy arrinado. De ahí tengo que hacer, tengo examen mañana, qué más tengo, a ver que más tengo que hacer, tengo que ir a estud... ¡ah! no quiero estudiar no sé nada, estoy aburrido.	14	Manifiesta que está cansado y se acuerda de lo que tiene que hacer después
84.	¿A ver? ¡Ya! Concéntrate, concéntrate, concéntrate, concéntrate, concéntrate. Ya. Me tengo que concentrar en esta cuestión, ya ²⁴ .	14	Trata de volver a concentrarse
		Ex	<i>Se da cuenta de que el que se le vengán a la mente imágenes que no tienen relación con el texto es un signo de desconcentración.</i>
85.	<u>ya que en sí posee cierta ambigüedad</u> , debido a que desde los inicios eso, <u>los inicios del desarrollo de la persona nos vemos encasillados... encasillados en ciertas normas... normas éticas que pueden</u> , o no si se entiende esta cuestión. Raya algo.	8,7	Relee y escribe

86.	<p>¿Puedo hacer una consulta?</p> <p>E: Sí.</p> <p>S: No afecta mucho la letra cierto. ¿No?</p> <p>E: No</p> <p>S: A... a ver, ¿se entenderá esta letra? ¿o es muy ilegible? Es que no sé si tengo buena letra. Tengo mala letra, definitivamente.</p> <p>E: Como tú juzgues</p>	14	<p>Hace una pregunta a los investigadores</p> <hr/> <p>CS <i>Considera que la caligrafía con que ha escrito el texto puede afectar la cognición de un posible lector impidiéndole entenderlo.</i></p>
87.	<p>S: Puhh mhm mhm mhm ya, Relee página B2 debido al desarrollo ¿A ver? Ya. ¿Dónde me quedé? ¿A ver? Posee debido, a ver ¿dónde me quedé? <u>debido a que esto es desde los inicios del desarrollo de la persona nos vemos.... en ciertas normas éticas que pueden hacernos pensar que nuestros derecho que nuestro derecho a ser libres se encuentra,</u></p>	11, 7	<p>Relee pare revisar y escribe.</p>
88.	<p>que nuestro derecho... ¡Eso! <u>nuestro derecho a ser libre se encuentra... se encuentra coartado... coartado punto ya. Es debido a esto... es debido a esto que siempre surgen quienes, me gustó más quienes, quienes buscan dar una nueva definición... definición de libertad... libertad, ya, ya, coma,</u></p>	7	<p>Escribe.</p>
89.	<p>sin embargo Relee la página B2 nunca nos encontramos completamente seguros de haberla alcanzado ya, ya da lo mismo, <u>sin embargo nunca nos encontramos... encontramos completamente seguros de haberla alcanzado haber... alcanzado</u></p>	11, 7	<p>Relee pare revisar y escribe.</p>
90.	<p>¿A ver? ¿Descanso un rato? No.</p>	14	<p>Planea descansar, pero se arrepiente.</p>
91.	<p>A ver, Relee la página D5 nunca nos encontramos completamente seguros de haberla alcanzado, a ver,</p>	8	<p>Relee.</p>
92.	<p>Dibuja en la página B1 (8)</p>	14	<p>Dibuja.</p>
93.	<p>Relee la página B2 nunca nos encontramos completamente seguros de haberla alcanzado. Ya, ¿qué más? Ah, eso.</p>	8	<p>Relee.</p>
94.	<p>La ambigüedad <u>la ambigüedad de la libertad es... es en gran parte en gran parte debido</u> Relee la página D5 es en gran, <u>la ambigüedad de la libertad es en gran parte debido</u> a que el ser humano humano posee en su alma <u>en su posee en su alma dos contrarios,</u> a ver ya posee en su alma dos contrarios coma, <u>lo racional e irracional,</u> ahí está.</p>	11, 7	<p>Relee pare revisar y escribe.</p>
95.	<p>Debí haberlo escrito con letra más decente. Bueno, será.</p>	11	<p>Evalúa su caligrafía.</p>
96.	<p>Relee la página B2 los cuales, los cuales nos, ya. Relee la página D5 dos contrarios lo racional y lo irracional, de los cuales (5) nosotros obtenemos nosotros obtenemos, decía, nosotros <u>obtenemos diferentes sugerencias las cuales escuchamos y muchas veces llevamos a cabo y muchas veces llevamos a cabo.</u> Uff, ya. Relee la página B2 según mi personal punto de vista</p>	11, 7	<p>Relee pare revisar y escribe.</p>

97.	Esto es una lata. No es muy latero este trabajo. Igual no es muy entretenido. Ah, no importa. Soy aburrido. Sigue, a ver, a ver, debería escribir un par chistes...	14	Habla de lo motivante del texto.
98.	¿A ver? Según mi personal, vamos... vamos... vamos... vamos. Según mi personal punto de vista <u>personal punto de vista guiamos exclusivamente exclusivamente por la parte irracional del alma</u> no nos llevaría ya <u>no nos llevaría en ningún caso a conseguir la libertad</u> , a ver, a conseguir la libertad, <u>ya que tendríamos una visión nublada de las situaciones... situaciones</u>	7	Escribe.
99.	¿A ver? Relee la página B2. <u>tendríamos una visión nublada de las situaciones y acaecimientos... acaecimientos de lo que nos ocurre... nos ocurre.</u>	8,7	Relee y escribe.
100.	A ver, pudiéramos ver una actitud como... a ver... a ver... a ver... mmm... de aquí me voy allá. Pongo eso, no... ya tengo que ir a estudiar, cómo lo hago para, como...como... ya, a ver... a ver... a ver... Ya, conéctate, conéctate.	14	Trata de concentrarse.
101.	¿Dónde me quedé? Impidiéndonos... <u>impidiéndonos de esta manera la real libertad, ya que en este caso actuaríamos... actuaríamos no como realmente deseamos nosotros, bueno una redundancia, deseamos, coma sino como nuestras pasiones nos mandan y en consecuencia por ser Borra "ser" por no ser, eso por no ser realmente, poh...</u>	11, 7	Escribe y evalúa el texto.
102.	¿A ver? ¿A ver? ¿A...? Relee la página D5 <u>sino como nuestras pasiones nos mandan y en consecuencia por ser no solamente... mm... por ser no solamente... Borra "no ser" y "realmente" por ser, me equivoqué no solamente pasiones, sino que también ideas racionales... Ya. racionales no estaríamos siendo libres.</u>	11, 7	Escribe y evalúa el texto.
103.	Bueno, ¿a ver? La letra es más o menos la misma así que no saco mucho. Ya. Supongo si fuera para un... que si fuera a ser publicado en un diario lo pasaría a computador, porque no tengo muy buena letra,	11, 9	Evalúa la caligrafía y cree haber cumplido los objetivos del texto.
		CS	<i>Considera que la caligrafía con que ha escrito el texto puede afectar la cognición de un posible lector impidiéndole entenderlo.</i>
104.	mm, sí, definitivamente, me aburrí, donde quedó aquí está, ehmmm yo llego hasta acá, ehmm, cuatro... E: ¿Eso sería? S: Sí... onda, eso sería ²⁵ E: O.K. Ya	14	Termina por aburrirse.

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹E: Tú partiste, una de las primeras cosas que dijiste fue la definición de libertad es algo complicada, después dijiste siempre es complicado definir libertad. ¿por qué?

S: Bueno es que la libertad en sí siempre ha estado, siempre se ha intentado, el hombre siempre ha buscado una definición de la libertad, pero justamente como digo acá el hombre tiene diferentes partes que lo componen, y por eso mismo uno muchas veces uno tiende a guiarse por una parte como la defin lo marqué aquí, que hay una eh. Dos o sea el hombre tiene dos partes, la racional y la irracional y de hecho el ser humano o se guía por una o se guía por otra, hay diferentes ejemplos en diferentes filósofos como Nietzsche o... por decir Sócrates que son en sí dos contrarios, y resulta que por eso es complicado definir la libertad, porque ahí uno puede decidir a cualquiera de los dos y los dos dan su propia definición, pero yo no estoy de acuerdo con ninguno de los dos extremos y de hecho tampoco soy un punto medio, sino que soy una visión más teológica por decirlo,

E: Ya, ya

S: por eso me costó em... en sí a mí me cuesta conectarme, me costó conectarme con la idea,

E: Ya

S: Me costó conectarme en sí con la idea, un poco.

²E: Ya, anda al 219 por favor Paula, si por eso,

S: Ah hablé muy bajo

E: Si pero no hay problema, Stop por favor Paula, eh, claro, aquí tu dijiste anotar diferentes definiciones, qué fue lo que tú dijiste en ese momento no sé si lo recuerdas: voy anotar diferentes definiciones...

S: Claro o sea de hecho, era como anotar dos definiciones, las que me vinieron a la cabeza en el momento de que podría ser hasta cierto punto libertad, pero la verdad no me quise extender mucho con eso, por eso solo te dije que una parte, que uno podía guiarse por una definición racional y una muy irracional.

E: Pero en qué forma pensaste que le podía ayudar al texto anotar en sí estas definiciones

S: Eh porque, las personas siempre funcionan mejor, yo diría un poco tal vez con ejemplos o cuando les explica más los puntos sobre los cuales uno iba a trabajar, y yo quería como hacer un poco referencia más a las dos partes, por eso, o sea a la parte racional del hombre y la parte irracional, por eso pensé que dando definiciones de ambos lados iba a ser más fácil comprender el punto al cual yo quería llegar y los errores de ambos puntos.

E: Tu dices, las definiciones que se me vinieron, cómo se te vinieron esas definiciones.

S: Lo que pasa es que cuando uno, bueno cuando, yo muy personalmente cuando estoy escribiendo intento como meterme en la idea, o sea intento como agarrarla, y cuando estoy pensando en eso, estoy pensando la idea, la idea, la idea **Chasquendo los dedos** se me... podría decir me conecto con la idea me vienen, me vienen idea, disculpen la redundancia, o sea me vienen ideas con respecto a la... al concepto al cual estoy trabajando.

E: ¿Cómo se te vienen esas ideas? Como un ícono, como palabras....

S: Un chispazo, de repente estoy en eso y me viene algo, onda estoy trabajan, bueno uno va caminando por la calle va pensando en una cosa y de repente viene, viene un concepto o una idea y uno comienza, bueno yo comienzo a trabajarlo y a pensarlo.

E: ¿Como concepto?

S: Claro, pero en sí casi siempre Es como si lo tiraran en frente de uno, voy caminando por la calle y me aparece la idea, es eso.

³E: Acá quiero que te fijas en algo que haces que me llamó la atención. Es como que le hablaras a la pared, de repente tú llegas y hablas en voz baja mirando hacia el frente ¿por qué lo hiciste?

S: Es que yo siempre hago eso yo normalmente cuando escribo yo voy, yo en sí hablo o voy diciendo las cosas en la cabeza y voy hablo como conmigo mismo, y muchas veces cuando yo también escribo yo no realmente yo no escribo las, cuando yo escrito cosas o trabajos o cuentos o cualquier cosa así, sino que yo se las dicto a amigos y ellos las escriben en el computador, entonces cuando yo voy dictando las cosas yo les voy dando comentarios y les voy hablando a ellos sobre lo que les estoy diciendo, independientemente de que les interese... que les vaya a parecer interesante o no lo que les estoy diciendo, les voy contando y les voy hablando sobre lo que les estoy diciendo, aunque muchas veces ni me pescan, pero... pero les voy diciendo, por eso ahora cuando estaba acá como que hablaba con la pared, porque tengo ya la costumbre, tengo el hábito de estarle siempre hablando a alguien.

⁴E: Ahí tú fuiste verbalizando moviendo la mano...

S: Sí.

E: Ya.

S: Es que yo gesticulo mucho. No sé eso. En realidad cuando estoy hablando gesticulo; yo no me doy cuenta y estoy... estoy gesticulando. Una cosa que tengo desde chico. Será nervioso. Podría ser algo así, pero yo gesticulo mucho cuando hablo normalmente.

E: Ya, y cuando fuiste gesticulando haciendo ese movimiento ¿Qué quiere decir ese movimiento?

S: Voy como... es que es... ese movimiento es muy ambiguo, onda de repente puede ser como que concéntrate, concéptate con la idea, otras veces voy marcando puntos de lo que... es como ir marcando puntos de lo que puedo estar tocando, o sea marcando las ideas o los puntos con los cuales quiero tocar.

E: Ya.

S: Es algo así.

⁵E: Ahí fuiste leyendo lo que habías escrito en voz alta.

S: Sí.

E: ¿Por qué leiste lo que habías escrito?

S: Lo que pasa es que yo siempre que escribo algo considero que no es bueno, entonces por eso lo leo aunque... o sea lo leo para ver si puedo sacar algo mejor, pero en sí lo iba leyendo para ver si podía sacarle algo mejor. Lamentablemente como es... cuando yo escribo al final es todo lo que pensé en el momento. Ehh... es lo que es, lo que uno escribe... yo considero que es como uno es, y como lo escribí quería sacar algo mejor de eso, lamentablemente no pude sacar algo mejor y quería leerlo en sí para ver si podía sacar una idea mejor de eso. Podía mejorarlo un poco pero... yo supongo que ahí lo habré dejado casi igual no habré hecho, mayor referencia, era pa' estar seguro de si estaba bueno o no o si estaba más o menos como lo que yo quería.

⁶E: Ahí tú escribes algo en la parte superior de la hoja. ¿Estabas escribiendo?

S: Eh, no, no, no, eh en sí no estaba escribiendo, era un dibujo que estaba haciendo

E: Un dibujo

S: Sí.

E: Ya. ¿Qué tipo de dibujo? ¿A ver? Lo puedo ver.

S: Sí. O sea no... ahora no dibujé mucho, no me quise ir más en la cuestión, pero normalmente...

E: Es ese de ahí

S: Claro es ese el que dibujé

E: Es un ojo anime

S: Eh, claro

E: Y por qué lo dibujaste

S: Es que yo soy muy aficionado a los, me gustan mucho los dibujos japoneses, entonces yo normalmente cuando estoy escribiendo me da por hacer dibujos y cosas así, normalmente me da por dibujar personajes o cosas mías, como que me relaja cuando ya me estoy cansando mucho

E: Te relaja

S: claro o estoy aburrido lo dibujo, o también me gusta ver fotos de animación japonesa.

E: Ya, y mientras fuiste haciendo esos dibujo...

S: Ehm... normalmente cuando dibujo o me acuerdo de un personaje que me gusta mucho o no pienso en ninguna cosa.

E: Ya. O sea en ese momento... y en ese momento cuando estabas dibujando ¿qué estaba ocurriendo en tu cabeza?

S: No pensé en ninguna cosa, era solamente el dibujo

⁷E: Ya, ahí tú tomas otra hoja después de pensar un poco... como de cavilar un poco. ¿Por qué tomaste otra hoja?

S: Por que eh no, me di cuenta que realmente esto no me estaba llevando a nada y que estaba colocando puras tonteras.

E: ¿A qué te refieres con puras tonteras?

S: A que no... a que en sí que estaba colocando, bueno en sí este no considero que me haya quedado muy bueno, pero éste estaba por debajo de lo que yo quería colocar.

E: Ya, por debajo.

S: O sea claro, yo quería colocar algo que fuera un poco mejor, la verdad encontré hasta cierto punto que era como... que estaba partiendo como una tarea de colegio, como cuando uno... estaba así como cuando hago pruebas de colegio, bueno cuando hacía, entonces dije, no me gustó realmente, no me hallé co... encontré, no me sentí como muy identificado con esto que estaba colocando.

E: Y cuando comenzaste a escribir en la otra hoja, partiste de cero, omitiendo lo que habías escrito en la primera.

S: Eeh, en sí no, no, no partí de... o sea partí con la idea que ya había tomado de acá, que quería tomar en sí un poco al ser humano, porque, o sea aquí parto con "la definición de la libertad es difícil de ser dada a lo largo de la historia del hombre" aquí coloqué a lo largo de la historia del ser humano, en sí... me gustó eso de a lo largo de la historia, pero no quería partir con la definición no me gustaba y el resto como me había desarrollado tampoco.

⁸E: Dijiste algo en voz alta y después dijiste "Ya, eso es mejor". ¿Te acuerdas de lo que estabas pensando?

S: Es que creo que dije eso igual un par de veces.

E: No claro, lo quieres escuchar de nuevo.

S: Sí.

E: Yo sé que es difícil que te acuerdes específicamente, pero si pudieras...

S: O sea, una noción general sobre eso, seguramente habrá sido que estaba leyendo.

E: Ya.

S: Cualquier segmento y consideré que al leerlo, o sea a ver, o iba escrib... no, eso... debió haber sido eso, iba escribir algo pero cuando llegué al momento de escribirlo hubo algo que no me gustó y intenté pensar en otra forma de colocarlo. Si bien la idea ya la tenía, quería colocarlo de otra manera que sonara un poco más bonita.

E: Ya, O.K.

S: Es eso.

E2: Perdón, ¿qué significa más bonita?

S: Que... más estética, que al leerla, es que suena un poco, bueno la verdad va a ser, o sea más rebuscada, o sea, a mí cuando escribo me gusta escribir de manera rebuscada, ahora no lo hice mucho, porque normalmente cuando escribo para cosas como aquí decía a un diario, yo pienso que se llega como a todas las personas, entonces dije bueno de una manera que sea más asequible para toda, para muchas personas si es que lo llegaran a leer, pero a mí me gusta en sí escribir las cosas que suenen tal vez un poco más rebuscadas o que suenen de una manera que escritas sean... al leerlas sean como más estéticas, se escuchen mejor, o sea no... decirlo de una manera que se escuchen, ser más agradable o que se suene como más... más profesional.

E2: Pero ¿eso quién lo juzga? ¿El...?

S: No, yo.

E2: ¿Es propio?

S: Sí, es propio.

⁹E: ¿Te das cuenta? Balanceabas las manos. ¿Por qué balanceaste las manos?

S: Seguramente en ese momento, pueden ser dos posiciones, o en ese momento tenía dos ideas que quería que colocar y estaba decidiéndome por colocar una antes que la otra, o estaba haciendo así para conectarme un poco con la idea: "Ya, conéctate, conéctate, conéctate; ponle.", simulando como que voy un poco corriendo para conectarme para pescar la idea, o estaba discutiendo o estaba pensando sobre cuál de las dos ideas colocar primero.

E: O sea es una forma, el mover las manos así, corrígeme si me equivoco, te ayuda a algo.

S: Claro, sí, me ayuda siempre a... mover las manos me ayuda mucho a expresar más o menos lo que estoy pensando o lo que siento en el momento.

¹⁰E: Miras la otra hoja, ¿por qué la miraste?

S: Porque si bien esta hoja no me gustaba... no me gustó como estaba, habían... hay ideas aquí igualmente que son mías, entonces hay una parte como que es mía en la hoja, o sea una parte como de mí en la hoja, entonces por lo tanto recurrí a esta parte como apoyo para lo que estaba escribiendo.

E: ¿Copiaste algo en forma literal desde esa hoja?

S: Ehm a ver, creo que hubo una parte aquí con lo que copié en forma literal, la libertad, eso, "la libertad es encontrarse..." se los digo.

E: Ya.

S: "La libertad es encontrarse bajo el yugo o el poder de Dios". Creo que ahí lo omití... al final... "yugo".

E: Ya O.K.

E2: Tú dijiste "buscar algo de mí en la hoja de apoyo". ¿Qué significa eso?

S: Lo que pasa es que... bueno, o sea como ya dije, cuando yo escribo algo yo considero que uno es lo que escribe, y resulta que al estar escribiendo en esta hoja. Esta hoja es como mi borrador, por decirlo de alguna manera.

E2: ¿Qué número es la hoja?

S: Ésta es la primera que...

E: La primera. **Se refiere a la página B1.**

S: Claro, y la utilicé como recurso para ver qué había colocado antes, como buscando el yo del pasado que había escrito en esta hoja, por decirlo de alguna manera, no sé si se entiende.

E2: Trata de desarrollarlo más.

S: O sea, cuando uno... uno es diferente en cada momento, a cada momento uno, yo considero, lo que yo creo, uno va cambiando, entonces por ende al buscar, al estar escribiendo en estas otras hojas, quise ver lo que había colocado yo en un principio, para ver si había desarrollado un poco más la idea, o si antes tenía algo mejor de lo que estaba escribiendo en ese momento, entonces la utilicé como un recurso de apoyo.

E2: En general se va transformando eso que tú dices.

S: Eh, sí, porque a medida que voy haciendo algo, escribiendo algo me van llegando nuevas ideas que antes no tenía, entonces van apareciendo nuevas ideas, entonces voy... voy como cambiando, no grandes cambios. Uno en sí es el mismo, pero o voy cambiando las ideas, o me va ayudando un poco cada experiencia. No sé.

E2: Pero ¿el cambio es fundamentalmente que aparecen nuevas ideas o va cambiando de otra manera?

S: No, no aparecen nuevas ideas y veo si están está de acuerdo con lo que yo quería colocar antes. O de repente se me olvida lo que había colocado antes también y la utilicé para recordarme lo que quería colocar mejor. Es eso; sí.

E2: O.K.

¹¹ E: Aquí tu estás escribiendo, sigues escribiendo, me da la impresión que se pasó y no se me vio muy bien, pero tú borraste algo, tachaste algo en la hoja. Si no me equivocó fue el primer borrón que tiene esta hoja acá, donde dice "al ser humano siempre le ha..."

S: Dificultado iba a colocar

E: Ya.

E2: Perdón. ¿qué hoja es?

E: La hoja número 2. **Se refiere a la página B2.** Eh, ya tu ibas a poner la dificultad y lo borraste, por qué lo borraste

S: No me gustó como hubiera sonado.

E: Ya, y por qué no te gustó.

S: Porque, dificultado sonaba demasiado rebuscado para lo que yo quería colocar, onda sonaba rebuscada, pero no en un sentido bonito, que a mí me sonara agradable, me sonaba un poco fuerte.

¹² E: Observa lo que ocurre acá. Mira, cierras los ojos, te tapas la cara con las manos y dijiste "se me fue la idea".

S: Es que se me fue la idea.

E: Ya, ¿cómo te diste cuenta de que se te fue la idea?

S: Estoy escribiendo y de repente no sé qué más escribir.

E: Ya

S: O sea no, estoy escribiendo y de repente como que llego a una parte y no tengo nada más.

E: Pero eso a todo el mundo le ocurre y no necesariamente es porque se le haya ido la idea.

S: O es que, no a mí se me fue la idea, yo creo realmente que estoy escribiendo y de repente la idea que la tenía ya no puedo... en ese momento, siempre me pasa, que no puedo escribir absolutamente nada más ni puedo colocar ninguna otra cosa sobre eso.

E: Pero ¿cómo sabes? Cuando tú dices "Se me fue la idea" ¿existe la noción de que había una idea previa?

S: O sea claro, existe, de que yo tengo, tenía la idea de la cosa y en el momento ya no la tengo.

¹³ E: Ya. O.K. A ver acá. La cámara no alcanzó a captarlo, pero lo que pasa es que tú llegas y estabas escribiendo y llegaste y dijiste en voz alta "no... no", ¿recuerdas ese momento?

S: Eh, sí, exactamente, bueno, por lo que dice, lo que hice aquí es normalmente lo que hago cuando escribo así que lo saco todo por deducción, eso de no... iba a colocar algo y sencillamente no... no lo quise colocar, porque no me gustó.

E: Ya.

S: O lo coloqué de otra manera, que normalmente es eso, que no es que no me guste no me gusta cómo lo voy a colocar. En sí las ideas las tengo; lo que pasa es que no me gusta cómo lo voy a colocar.

E: O.K.

E2: y "cómo lo voy a colocar" ¿qué es lo que varía? si la idea es la misma.

S: Como suene, como suene al leerlo.

E2: Al leerlo en voz alta o tu lo lees para ti.

S: Bueno, normalmente yo lo leo... hay cosas que las leo en voz alta y hay cosas que las leo en voz baja. Pero, igualmente para mí es lo mismo, al final como suene, bueno al final que como suene realmente lo leo en voz alta y si suena bonito... o también si me gustó como está escrito al pensarlo lo coloco si no lo cambio.

¹⁴ E: Observa lo que vas escribiendo. Ahí... ahí tachaste una porción mayor de lo que habías escrito, que si no me equivoco corresponde al...

S: Deber ser esto.

E: Ésa es. ¿Qué fue lo que pasó? ¿A ver?

S: No me gustó la palabra o no me gustó, eso, no me gustó lo que tenía lo que iba a colocar aquí.

E: Ya.

E2: ¿En la hoja 2? Se refiere a la página B2

E: En la hoja 2, aquí dice ehmm... si lo puedes leer tú por favor.

S: Sí: "...buscar dar una nueva definición de lo que considero que es libertad, sin embargo que nunca nos sentimos"

E: "que nunca nos sentimos" y lo cambiaste por "nos encontramos completamente".

S: Sí, claro, porque sentimos no me gustó, o sea sentimos es como muy, una palabra muy, suena como muy simple, no suena como....

E: Y una consulta: cuando tú estabas tachando, en el momento, ¿qué estabas tachando? ¿"nos sentimos"? ¿Ya habías pensado "nos encontramos" o cuando estabas tachando todavía no habías pensado qué ibas a... cómo ibas a reemplazarlo?

S: Eh, borré "nos sentimos" y de ahí pensé "mmm... nos encontramos".

¹⁵ E: Ahí, no se escuchó, pero tú cuando tomaste la hoja y la comenzaste a leer, un poco antes de eso tú dijiste "No eso lo debería haber colocado antes".

S: Sí.

E: Ya. Eh... ¿Qué fue lo que pasó en ese momento?

S: Que me di cuenta que un tema que había... un... un tema. Una cosa que había tocado antes la coloqué muy abajo con respecto a cómo tiene que ir el orden.

E: Ya

S: Y eso fue lo que me di cuenta, pero lo dejé igualmente donde estaba y intenté arreglar la escri...

E: Y ya, tú me dijiste que te diste cuenta que algo que iba más adelante, y ¿cómo te diste cuenta de que eso debería haber ido antes?

S: Me vino la idea.

E: Te vino la idea.

S: Me vino la idea, de repente dije "No. Esta cuestión no va con la palabra". Eso fue.

E: Con la palabra.

S: Porque había tocado antes ambigüedad arriba y luego esa palabra la tomé muy abajo y considero que, todavía considero, que realmente tendrían que estar como más conectadas porque iban en sí a tocar la ambigüedad y el tema... eso lo toqué en dos secciones muy lejanas.

¹⁶ E: Quiero que analicemos un trozo muy particular. No, tampoco se escuchó, pero tú dijiste... no sé exactamente qué era lo que estabas discutiendo, pero hubo un punto en que dijiste "y en consecuencia".

S: Ah, no. ¿Cuándo? "Y en consecuencia"... es que ya después de lo que había dicho ya estaba sacando una... ¿cómo se llama esto?-, ya estaba sacando o sea la id... como se llama esto, o sea después la cosa ya estaba sacando como un resultado de lo que había dicho, ya estaba sacando la conclusión, fue eso. Es como una conclusión.

¹⁷ E: Ya, pero hubo un momento por ahí en que tú dijiste "creo que ya lo tengo".

S: Ah ya, o sea cuando dije "creo que ya lo tengo" ya tenía lo, ya tenía lo que quería colocar

E: Ya

S: Ya tenía la idea que quería colocar ahí.

¹⁸ E: Acá tú dijiste "normas que imponga" y después dijiste "normas de actuar que imponga" y eso fue lo que pusiste en el papel.

S: Mhm, o sea "normas que imponga", había algo que no me gustaba con normas que imponga, no me sonaba, no me... no me sonaba agradable, entonces estaba buscando alguna cosa que sonara mejor, pero con la palabra "normas", porque me gustaba esa palabra y ahí la agarré que era el actuar, y para complementarlo todo.

¹⁹ E:37. Ahí tú dijiste "una racionalidad superior coma" pensaste un poco y después dijiste "punto".

S: Sí, es que no sabía. Yo siempre he tenido problemas para definir qué son las comas y los puntos

E: Ya.

S: Entonces nunca tengo muy claro cuándo colocarlas y cuándo no. Ahí decidí que era todo con eso y que iba... o sea que no era necesario colocar una coma, creo que o ya había colocado muchas tal vez o sencillamente consideré que hasta ahí llegaba eso.

E: Ya o sea, corrígeme si me equivoco: tú colocaste punto porque consideraste que ya estaba listo.

S: Sí.

²⁰ E: Citaste los diez mandamientos, independientemente del fin con que lo hayas hecho, ¿cómo fue que llegaste a los diez mandamientos?

S: Por, porque justamente estaba viendo los... estaba... creo que en esa parte estaba hablando los derechos del ser humano que son, van con el ser humano desde que uno nace y yo... bueno yo soy cristiano, entonces considero, para mí una de las bases son os diez mandamientos, y resulta que los diez mandamientos, a mi juicio, están, se ve, se ven todos los derechos los cuales hay que respetar de las personas, o sea el no matar a otra persona, el no mentirle, el respetarla en sí y todo eso.

²¹ E: Lo que hiciste ahí si no me equivoco es que numeraste las hojas.

S: Sí

E: Ya, por qué las numeraste.

S: Porque, bueno al leerlas consideré que era lo mejor tener un orden de las hojas, o sea, para que se notara cuál, bueno en sí en la primera cuál de las dos venía primero, fuera ordenado.

E: Ya.

E2: Perdón el orden era tuyo, para no perderte, cuál era la primera o la segunda hoja...

S: No, no

E2: o para un lector que...

S: Para un lector

E2: Era algo así como primera parte y segunda parte del texto.

S: Claro las páginas, para un lector, en sí yo cacho cuál es mi orden, es para un lector, es eso.

E2: Pero me refiero a que si en el diario hubiera salido con letra de imprenta sin problemas, hubiera sido necesario esa primera parte segunda parte, o con la numeración del diario bastaba.

S: No, no creo que, para el diario si saliera no hubiera sido necesario, pero era para quien lo... por ejemplo si llegaban a leerlo Uds, para que no se confundieran con... con el orden que tengo, porque yo se que soy muy desordenado.

²² E: ¿Me puedes decir qué es lo que estás diciendo ahí?

S: ¿A ver? ¿Me puedes repetir?

E: Estás leyendo eso. ¿Qué es eso? ¿Son los objetivos?

S: Ah, tienes razón. Disculpa. No... no.... ¡Ah! Tienes razón, no me había percatado de que había sido eso. Es que, claro: claridad y calidad. Considero que la calidad de la escritura es como el forro.

E: Lo que tú has generado.

S: Mi letra.

E: Ya, la calidad como letra, la caligrafía.

S: Si y el orden también que es pésimo, o sea por los borrones y, bueno, no coloqué ni un acento. Creo que tres.

E: Ya, si tuvieras una secretaria y ese texto lo transcribiera a computador, como tú nos dijiste, estaría ahí bien el texto no cierto.

S: Sí, yo, si como dije yo no escribo mis cosas yo tengo gente, o sea mis amigos me escriben los trabajos y tareas en el computador.

E: Ya, y por qué ene se momento leíste los objetivos.

S: Porque consideré que... quería ver bien si estaba... como ya iba a terminar, quería ver bien si estaba todo ordenado como más o menos se pedía ahí

²³ E: ¿Qué es lo que estabas haciendo ahí?

S: Es que estaba viendo, había una parte como que pensé en colocarla después, saltarme esa parte y después colocarla.

E: Ya.

²⁴ E: Comenzaste a decir "Concéntrate, concéntrate, concéntrate". ¿A quién le hablabas?

S: Eh... a mí.

E: Ya.

S: Es que estaba... ya me estaba desconcentrando, ya no... como que ya no estaba pensando en lo que estaba escribiendo.

E: Ya, cómo te diste cuenta que estabas desconcentrado.

S: Porque comencé a pensar en otras cosas, entonces, o sea me vinieron como imágenes de otras cosas nada que ver con el texto, o sea con esto, entonces ahí intenté concentrarme, decirme a mí mismo concéntrate para... para concentrarme. Es eso.

²⁵ E2: Al final ¿cómo decides tú que el texto está terminado y que ya quieres terminar?

S: Cuando ya estoy medio cansado y cuando ya decido que realmente ya si sigo extendiéndome más sería como, sería algo que no tendría mayor sentido, mayor trascendencia, onda cuando llegué al punto final que era la esencia, creo que lo tengo por acá, no se sí... que poseemos por esencia yo dije ya, ya toqué eso, y eso es a lo que quería llegar, onda cuando llegué como al punto final de lo que quería tocar, suponte: ¡Ya! Lo decido. Y además, cuando veo que si sigo llenando la hoja con cosas, ya no tendría mayor sentido.

E2: No tendría mayor sentido por...

S: Porque serían, o sea sería o repetir lo que dije antes o tal vez me podría llegar a contradecir con lo que dije antes.

E: Ya.

Nombre: Pamela
Número: 108
Tipo de Escritor: No Hábil
Ubicación: 10 últimos
Observaciones conductuales: Tranquila. Vino con una amiga, que la esperaba.

THINKING ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	S: Ya. ¿A ver? ¹ Emmmh... (5) a libertad, entonces... Lo voy a tomar de modo personal, como lo que yo entiendo por "libertad", y como lo que sienten todos a difundir como libertad, entonces... (31).	1	Representación mental de la tarea
		CT	<i>Considera que las tareas de escritura cuyo contenido le es conocido son más fáciles que aquellas que no.</i>
2.	E: Continúa hablando. S: Pero es que si... espérate... si te hablo es como si te leyera lo que estoy escribiendo. E: Dinos todo lo que vayas pensando. Si lo que piensas es lo mismo que estas escribiendo verbaliza eso. S: Ah. A ver,	14	Se le aclaran las instrucciones
3.	<u>la libertad es lo que se nos da como un regalo, no sé, por alguien superior, quizás.</u> (13) <u>Para lograr... no sé. El mayor ejemplo es, quizás, Juan Salvador Gaviota</u> (10), muy fuerte, <u>el texto que más me marcó cuando era niña</u> ² . (16) <u>Me costó entender lo que... lo que él quería.</u> (14) <u>Pero al final uno siempre sueña ser como él.</u> (19) <u>La liber... tad siempre me ha hecho pensar o relacionarla, quizás, con algo grande, algo así como el mar.</u> (8) <u>que aunque muchos dicen tenerlo nadie es dueño.</u> (18) <u>Se ha escrito mucho de este tema, yo creo.</u> (19) <u>Se me hace difícil escribir ahora.</u> (23)	7	Escribe
		CS	<i>Declara que, al escribir, nunca piensa en otra cosa y que siempre escribe todo lo que piensa.</i>
4.	No sé qué más poner ³ . Emmh...	5	Trata de recuperar de la memoria contenidos para poner en su escrito.
5.	Mucho se ha hablado de esto (8) <u>y si quisiera dar una opinión</u> (8) <u>diría que la libertad no es más que un sueño que algo real.</u> (14) <u>dependiendo del punto que se le mire</u> (81).	7	Escribe
6.	E: ¿Qué estás pensando en este momento? S: Nada. Estoy pensando en lo que he escrito. Lo estoy leyendo y corrigiendo ⁴ . (27) E: Mientras lo estás corrigiendo, hablemos de esa corrección. S: ¿De la corrección? Es que estoy corrigiendo el... la redacción.	11	Relee para corregir la redacción
		Ex	<i>Declara que escribir y hablar al mismo tiempo le es difícil.</i>

		CS	<i>Afirma que al escribir un texto, una vez finalizado, lo revisa dos veces para corregir.</i>
7.	<p>Qué es complicado ¿ah? No sé. (58) No sé, no sé de que... (9)⁵ ¿Tiene que ser una carilla?</p> <p>E: Eso queda a tu criterio.</p>	1	Reevalúa la meta de la tarea y su extensión
		Ex	<i>Se da cuenta de que ha ejecutado la tarea sin seguir las instrucciones.</i>
8.	<p>S: (7) ¿A ver? (43) Yo creo que eso... como lo que más... pienso lo que es la libertad.</p> <p>E: Ya. ¿Estás lista?</p> <p>S: Mh-hh⁶.</p>	9	Decide terminar

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: Ya ¿Qué pasa al principio? ¿Qué va pasando por tu cabeza, qué vas haciendo?

S: Que no se me ocurría cómo empezar. Es que... era como... sorpresa. O sea, yo sabía que algo tenía que escribir pero pensé que iba a ser algo semejante a lo que habíamos hecho la primera vez.

E: ¿Qué diferencia encontraste entre esta vez y la anterior?

S: Que este es un tema libre y lo otro era algo que estaba viviendo en el momento. Entonces era más fácil escribir algo que estaba viviendo que un tema así que... no te lo encuentras todos los días. O sea, nadie va a la calle y te dice "¿Qué pensai de la libertad?"

E: Ja-ja-ja.

S: Pero tú estás estudiando; te dicen, por último, ¿cómo te ha ido?, si te gustó la carrera, entonces estás siempre mentalizado en eso.

E2: Pero ¿puedo hacer una pregunta yo? ¿Tú habías pensado en este tema antes?

S: ¿De la libertad? Sí. Alguna vez en mi vida, sí.

E2: Ya.

S: Cuando era chica y leía este libro, sí.

E2: ¿Cuál libro, perdón?

S: Juan Salvador Gaviota.

E2: Ya.

S: ... y después... no sé, con un grupo de amigos que asisten a mi iglesia también hablamos un poco acerca de esto.

E2: ¿Y dirías tú que tienes una idea formada al respecto... antes de ponerte a escribir?

S: Es que depende lo que tú entiendas por libertad yo te podría decir sí o no.

E2: O sea, pero la idea de lo que tú hiciste ahí.

S: ¿De esto?

E2: Sí.

S: O sea, sí.

E2: Ya.

E: Ya. Eemmh. Tú pones la hoja horizontal ¿eso por qué es?

S: ¿Así?

E: Sí.

S: Porque me es más cómodo escribir.

E: Estoy mirando la... ¿Pero te es más cómodo escribir así?

S: Sí, es que estas mesas son súper chicas, entonces estoy acostumbrada a escribir así porque sí. Como siempre están juntas... las salas... no sé.

E: Ya.

S: Pero es que hace como un año...

E2: En el fondo porque tú escribes con el codo hacia el lado.

S: Claro. Un año...

E: ¿Cómo?

S: Un año escribiendo así... la costumbre, no sé. Hay gente que escribe así... depende.

E: Y... yo te iba a hacer una pregunta. Tú dijiste que te era más fácil el texto de la otra vez que éste, de libertad. ¿Por qué te era más fácil el anterior y éste? No me quedó tan claro.

S: Porque el otro tema era cómo interesar a un alumno de 4º medio en la carrera que uno estaba estudiando. Cuando yo estaba en el colegio vi varias charlas cuando estaba en 4º, de los cursos más chicos, de los electivos y después, cuando salí del colegio, fui otra vez a dar como orientación, entre comillas, a los niños de 4º acerca de la prueba de aptitud y algo así. Entonces era como parecido, con la diferencia de que ahora yo tenía que hablar de lo que yo estaba estudiando. Entonces por eso se me hizo más fácil. En cambio esto es como, no sé... como si me hubieran preguntado cualquier cosa que no estoy acostumbrada a hablar.

² E: Ya. A ver. En el minuto cinco, treinta y dos. Un poco más adelante tú dices "el texto que...". No te entendí muy bien el final.

S: "El texto que más me marcó cuando era niña".

E: Ah, lo que estabas leyendo era lo que... era lo que estabas escribiendo. Perdón, pero en el borrador... perdón, o sea, en el escrito, eh, ahí no sale la palabra "texto". ¡Ah, no! Sí ahí sale. Ya.

S: Lo que pasa es que cuando escribo nunca pienso en otra cosa, y siempre escribo todo lo que digo, todo lo que pienso.

E: Ya. ¿Cómo es eso?

S: O sea, por ejemplo, si yo escribo, escribo todo... todo lo que estoy pensando.

E: Ya.

S: No... no empiezo a pensar otra cosa que escribo, no pe... Es que por ejemplo, cuando éramos... como era humanista yo misma en el colegio, estaba acostumbrada a escribir ensayo, entonces en el ensayo uno siempre escribe todo lo que piensa acerca de un tema, entonces me acostumbré a escribir así.

³ E: En el minuto 8, un poco más adelante, tú dices "no sé qué". ¿Era también algo que estabas escribiendo o fue un comentario aparte? Ahí está: "no sé...", no sé algo.

S: "No sé qué más escribir".

E: "No sé qué más escribir" ¿Era eso?

S: Sí. Decía "no sé"... era como "se me hace difícil escribir ahora".

E: Ya. Perfecto. ¿Por qué se te hacía difícil escribir en ese momento?

S: Porque... no sabía qué más decir. Por eso.

E: ¿Por qué no sabías qué más decir?

S: Ja-ja. No se me ocurría qué más poner. O sea, es que podría haberme ido por otro lado... ¿cómo sabís? A lo mejor no tenía nada que ver con lo que me estaban pidiendo Uds.

E: ¿Qué creías que te estábamos pidiendo nosotros?

S: Es que como las instrucciones decían que... como si fuese un artículo para escribirlo el diario...

E: Ya.

S: Entonces un artículo es distinto a lo que yo podría haber escrito, se podr... No sé, poh!, podría haber dicho cualquier cosa que no tuviera nada que ver con mi... con mi expectativa.

E3: ¿Pensaste en quedarte callada?

S: ¿Qué? Ah, no. No, eso no.

E: Pero similar... Es "se me hace difícil escribir ahora".

E3: ¿Para qué lo haces?

S: Como para darle una continuidad

⁴ E: En el minuto 10 te pregunté "¿Qué estás haciendo ahora?" y tú dices "Estoy corrigiendo". Quiero que me hables de qué estaba pasando en ese momento.

S: Estaba mal redactada.

E: ¿Cómo es eso?

S: Lo que pasa es que como tenía que decirte, onda, todo lo que estaba pensando no me podía concentrar bien en la redacción, entonces quedó mal redactado y eso estaba hacien... corrigiendo. Siempre leo esas cosas... ¡bueno! cuando tengo tiempo... dos veces, para corregir la redacción.

E: ¿Cómo es ese proceso de corrección? ¿Qué es lo que corriges, por ejemplo?

S: Agrego cosas como "La libertad"... "siempre"... "he pensado".

E: ¿Faltaba el "he"?

S: Claro, o "lo he relacionado", faltaba...

E: Faltaba el "he" también. Ya. Perfecto.

⁵ E: En ese momento tú dices "no sé" y tú preguntas si tiene que ser una carilla.

E2: ¿Puedo hacer una pregunta? ¿Ahí tú estabas leyendo lo que habías escrito o estabas leyendo otra cosa?

S: ¿Ahí? Estaba leyendo las instrucciones.

E2: ¿Por qué en ese momento leíste las instrucciones?

S: Porque era muy corto el texto, entonces quería asegurarme si tenían límite o si podía usar las páginas que quisiera. Así como las otras instrucciones decían que tenía que ser máximo una carilla...

E2: Ya. ¿Y qué...? Leyendo las instrucciones ¿qué fue lo que encontraste?

S: No decía nada. O sea, que se podía usar más hojas, y que tenía que ser como un artículo como para un diario. Por eso no seguí escribiendo.

E2: Ok.

E: Perdón. ¿En ese momento te diste cuenta de que era un artículo para un diario o te habías dado cuenta antes?

S: No. O sea, él me lo dijo pero no... no pesqué no más.

E: Pero no lo pescaste mucho.

S: O sea, no lo relacioné. Entonces, me puse a escribir y me di cuenta de que no tenía más que decir, leí de nuevo las instrucciones... Y por eso no seguí escribiendo, porque podría haber escrito cualquier cosa, que no tenía nada que ver con lo que me pidieron.

E: ¿Y por qué preguntas "¿Tiene que ser una carilla?"?

S: Porque era muy poco.

⁶ E: Y, finalmente. Ehh... Fijate. Todo ese tiempo, incluso ahí al adelantarle se nota, como que intentas escribir algo pero te arrepientes y estás aproximadamente un minuto y medio, dos minutos hasta que decides terminar. ¿Cómo decides terminar?

S: ¿Cómo "cómo decido" cuándo terminar?

E: ¿Qué pasa cuando terminas?

E2: O sea, ¿por qué decidiste terminar?

S: Porque no sabía qué más escribir. Y como estaban pidiendo que dijera todo lo que estaba pensando... no sé, me dio como lata empezar a escribir "no sé qué más escribir", no sé... "voy a hacer memoria de algo"... no sé, poh!. Me dio como lata. Por eso... terminar.

E: Ya.

5	<p>E: A ver, Adriana. No es necesario que lo que tú vayas hablando en voz alta sea...</p> <p>S: ¿Coherente con lo que...?</p> <p>E: Que sea coherente. Claro. Es como un flujo de conciencia.</p> <p>S: Y por ejemplo ¿si me acuerdo de lo que hice en la mañana, se los puedo decir?</p> <p>E: Todo lo que quieras, y si hay algo que te acordaste y no nos lo quieras decir porque es privado tuyo di "Estoy pensando en algo que no les quiero decir". Es como un flujo de conciencia.</p> <p>S: Ya.</p> <p>E: No es necesario que nosotros entendamos en el momento que... a qué te refieres.</p>	14	Se le aclaran las instrucciones de la tarea.
6	<p>S: (16) T... Ahora estoy como pensando en la libertad que en estos momentos no tengo por la situación que se está planteando y además porque me siento como prisionera, no tengo libertad porque en Enero tengo que dar un examen de repechaje. ¿Me entiendes?</p>	14	Relaciona libertad con su situación personal.
7	<p>E: Haz como si estuvieses sola.</p> <p>S: Ya.</p> <p>E: No es necesario que te dirijas a nosotros.</p>	14	Se le aclaran una vez más las instrucciones.
8	<p>S: (15) Pero sé que me espera una libertad bacán en mis vacaciones, o sea el hecho de estar en Isla de Pascua va a ser como una libertad lo máximo. Suspira.</p>	14	Refiriéndose al tema del examen, lo contrapone con un viaje que está próxima a hacer.
9	<p>(49)</p> <p>E: Continúa hablando.</p> <p>S: Es que no quiero hablar ahora.</p> <p>E: Si... Si lo que estás pensando es lo que estás escribiendo...</p> <p>S: Sí.</p> <p>E: ... eeh puedes decirlo en voz alta también.</p> <p>S: Ya.</p> <p>E: O sea, trata de mantenerte constante sea que estás pensando lo que estás escribiendo u otra cosa.</p>	14	Se le vuelven a indicar las instrucciones, pero ella se opone a seguirlas.
10	<p>S: Eemhh... Ya, ahora como se me fue la idea... como conversamos²</p>	4	<p>Intenta construir claves de memoria pero fracasa pues no puede recuperar la información.</p> <p><i>Ex</i> Se da cuenta de que el olvido de una idea que estaba desarrollando fue causada por una interrupción.</p>

11	Estoy pensando en las cosas que tengo que seguir comprando para mi viaje.	5	Recupera información de la memoria.
12	Emh... A ver, tengo ideas vagas de lo que es libertad, de lo que me están pidiendo	10, 1	Hace un juicio respecto a su conocimiento y respecto a la tarea.
13	y estoy tratando de volver la... como a la coherencia que yo tenía escrita. Suspira.	11	Se fija un objetivo retórico.
14	(7) Libertad es lo que en este momento no siento. (32) Estoy pensando en las notas de... que necesito del repechaje que di hoy día y... qué voy a hacer entre hoy día y mañana para poder tener tiempo y estudiar harto para el repechaje del viernes.	14	Expresa sus sentimientos, no relacionados con la tarea.
15	¿Sabes qué? Ya no estoy en el tema. Mmhh. (7)	1	Construye una representación de la tarea y se da cuenta de que ya no está abocada en ella.
16	La idea principal que tenía que era basar el concepto de libertad con la realidad chilena, la descarté. Estoy tratando de basarme en lo que yo ahora estoy viviendo y los días que me quedan acá en la región con lo que es libertad, pero cuesta porque estoy pensando en hacer dos cosas y no consigo relacionarlas ³ .	9	Se replantea el objetivo central.
17	(6) Ah tamb..., me acuerdo... Me traen recuerdos del verano porque como estamos cerca de... de la Quinta Vergara me acuerdo de los veranos que pasé en el Festival de Viña. (32)	5	Recupera información de la memoria empleando la clave "Quinta Vergara".
18	Libertad es lo que anhelamos todos los seres humanos para... para en un cierto modo ser felices. (12) Pero como la felicidad no es concreta, por ende la libertad tampoco. Raya. (23)	10	Expresa sus creencias acerca de la libertad como fin último del ser humano.
19	Eh, pienso en lo malo que me está quedando, la letra fea que me está saliendo ⁴ y más que un escrito para un diario parece apuntes, bosquejos feos. Raya. (48)	11	Expresa su disconformidad con el aspecto que está tomando el texto.
20	Pienso... me imagino los fuegos artificiales del Año Nuevo y los relaciono con libertad ⁵ .	10	Hace una relación entre los fuegos artificiales y la Libertad.
21	Es bonita la idea, pero no sé cómo escribirla.	12	Se declara incompetente para traducir la relación entre los fuegos artificiales y la Libertad en el texto.
22	Generalmente es lo que me pasa en las pruebas escritas de la... de la escuela. Tengo ideas muy buenas y bonitas pero me cuesta llevarlas al papel. Por eso estoy dando repechaje ahora en Enero.	14 CS	Se refiere a su dificultad general para escribir. <i>Dice que habitualmente le cuesta escribir las ideas que se le vienen a la mente.</i>

23	(31) ¿Yo digo cuándo termino? E: ¿Cuándo terminas de escribir el texto? Sí. Tú dices cuándo empiezas, cuándo terminas. S: Ya.	14	Pide (y recibe) aclaración de las instrucciones de la tarea.
24	(82) Borra ⁶	10	Corrige una traslocación de palabras: "felicidad" y "libertad".
25	E: Continúa hablando. S: (25) Estoy pensando que tengo que... ahora, después de esto, seguir ehh... seguir comprando las cosas para... para mi viaje, en la plata que me queda, eeh... que tengo que ir a almorzar donde una tía, en que ya no llegué...	14	Recupera contenidos de su memoria referentes con un viaje que está próxima a realizar
26	y... y también estoy a la vez tratando de seguir con el párrafo que he estado escribiendo.	9	Se refiere, además, estar intentando concentrarse en la tarea.
27	Me estaba acordando de una fiesta a la que fui hace poco, unos días atrás, y la libertad que sentí al momento de estar ahí, entonces eso lo estoy tratando de escribir ahora.	10	Recuerda un episodio de su vida y lo juzga adecuado para el texto, por lo que declara querer escribirlo.
28	(29) ⁷ .	11	Rechaza escribir "concepto".
29	Estoy pensando en lo que es mi carrera con la... con lo que es libertad, lo que yo hago dentro de... de mi estudio con la capacidad de libertad que me da la misma.	10	Intenta relacionar su carrera con el tema de la Libertad.
30	Tal vez muchos profesores digan "No, si ustedes tienen la libertad de estudiar. Si quieren estudian.", pero no es así. En la realidad no es así. Somos prisioneros de un sistema. Aunque digan que en la universidad tú eres dueño de hacer lo que quieras con tu tiempo, no es así. (57)	10	Desarrolla la idea de cómo el estudio universitario coarta la libertad del estudiante.
31	De hecho, estas líneas son lo peor que he escrito ⁸ . (41)	5, 11	Hace un juicio acerca de la calidad de lo hasta entonces escrito.
		Ex	<i>Se percata de que no pudo expresar muchas ideas buenas que tenía por tener que hablar.</i>
		Ex	<i>Se percata de que le era difícil escribir porque recuperaba espontáneamente muchas ideas ajenas a la tarea.</i>
32	Creo que somos libres o vamos a ser libres en el momento en que cada día luchemos por encontrar esa libertad. En un... (15)	10	Expresa su creencia acerca del mecanismo para alcanzar la libertad.
33	E: Continúa hablando. S: Ya. (7)	14	Se le recuerdan las instrucciones.

34	Creo que ya lo dije, pero en estos momentos no soy libre. Mmmh... Siento que me han quitado un derecho, aunque sea para beneficio de ustedes, me han quitado un derecho de expresar libremente lo que quiero hacer porque de una u otra manera el tema no es libre. Emmhh, la manera en que lo estoy haciendo tampoco da un momento de libertad. Es contradictorio, bastante contradictorio lo que... lo que estoy haciendo, lo que estoy escribiendo, lo que estoy tratando de escribir y lo que estoy sintiendo.	14	Expresa su sentimiento respecto de la tarea y la situación de la misma.
35	Raya. (22) Pienso en la gente que está en la cárcel, eemmhh en la gente del ejército, (13) en la... en la gente de la India. Estoy pensando en la libertad de espíritu.	5	Recupera contenido de la memoria: reos, soldados e indios.
36	Creo que esa gente, como pocos en el mundo tienen esa libertad.	10	Expresa su creencia respecto de la libertad de los sujetos anteriormente mencionados.
37	O en los hippies. Ellos son libres. (12) Pero de todas formas igual en el caso de los hippies fueron presos del sistema, cayeron en lo mismo. Raya.	10	Expresa su creencia respecto de la libertad de los hippies.
38	(17) ¡Ya! ⁹ E: ¿Terminaste? S: Sí.	9, 14 Ex	Da por concluida la tarea y habla de su concentración. <i>Se da cuenta de que mientras hable le será difícil concentrarse.</i>

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: Ya. Ése fue el momento en que tú comenzaste. ¿Ya? Cuéntame cómo fue que fuiste pensado o qué es lo que estabas pensando, mejor.

S: Eh, estaba pensando en las noticias, en los noticieros.

E: Ya.

S: Por eso yo dije que al principio estaba tratando de basar el escrito en la libertad que no tiene el país, en el caso Pinochet, en la libertad que uno tiene...

E: ¿Y cómo fuiste ordenando las ideas?

S: Es que por eso decía. No... Estaba súper... Cuando me hablaban me iba desconcentrando, porque tenía ideas muy buenas... De hecho el primer y segundo párrafo tienen las ideas principales y después fui cambiando de tema. Y me fui basando en lo que hacía yo en lo que... lo que le decía que... en... en la libertad que no sentía en el momento, en la libertad que no siento durante esta semana por dar repechaje... O sea, fue como un cambio.

E: ¿Un cambio...?

S: Un cambio de idea. En ningún momento me pude concentrar.

E: En ningún momento te pudiste concentrar.

S: O cuando llegaba el momento de la concentración eeh, como se llama... "Háblanos" **Rie**. Por eso yo "¡Oh!". Me quedaba en...

E: Ya. ¿Te interfería mucho? ¿Tú consideras que si no hubieses tenido que hablar hubieses hecho un mejor escrito?

S: Sí. De todas maneras.

E: Ok.

S: O hablaba o escribía, pero no las dos cosas. **Rie**.

E: Pero no las dos cosas.

² E: Ya. Por acá... A ver, déjame ver si lo tengo bien anotado. Hay algo que dices que encuentro interesante. **Observan y escuchan el video**. Ya. Justo antes de eso te pedimos que verbalizaras y tú dijiste "Ahora se me fue la idea, como estábamos conversando" e intentaste retomar, e incluso hablaste de lo que estabas pensando en ese momento, que eran las cosas que tienes que comprar para el viaje. Tú dijiste "Ahora que se me fue la idea". ¿Cómo te diste tú cuenta de que se te había ido la idea? ¿O antes que eso! ¿A qué te refieres con "Se me fue la idea"?

S: Emmmh, que cuando quise retomar ya no tenía el tema en mi mente. Estaba... no sé poh'... Quise poner "libertad" y sonó feo y no poh', y me acordé de las cosas que tenía que comprar: cepillo de dientes, toallas. No estaba en mi mente la palabra libertad, no estaba presente, así que tuve que volver a leer la última línea...

E: Ya. Y ahora retomo la otra pregunta que te hice, aunque suene rara: ¿Cómo te diste cuenta de que se te había ido la idea?

S: Porque no tenía los conceptos que estaba utilizando, no tenía... ¡No estaba, poh'!

E: Ya. Tú intentabas acceder a ellos y... y no estaban.

S: Claro, porque yo, antes de que me interrumpieran, estaba escribiendo lo que era libertad, me interrumpieron y cuando fui a escribir de nuevo me puse a pensar otras cosas, porque no encontré la idea que estaba escribiendo, entonces, como no la encontré, fue fácil pensar en otra cosa y después volver a retormarla. Cuando ya supe que tenía que escribir sobre libertad.

E: ¿Y cómo hiciste para retormarla?

S: Emmmh, le dije a mi cerebro "¡Oye, ya poh'!"

E: Ya. Y tu cerebro... ¿respondió?

S: Sí. No como yo quería, pero respondió.

E: Ya. Acá, escucha lo que dices a continuación. **Escuchan el video**. Ya.

S: Ahí está lo que te estoy diciendo. Eh, tenía una idea, a lo mejor una idea muy buena, me interrumpieron y cuando volví ya no tenía esa idea muy buena y muy concreta. Entonces leí la última línea, porque tampoco tenía el tiempo como para leer el párrafo. Leí la última línea y volví a tener esa idea. Mi cerebro volvió "atrás", digamos...

E: Ya, volvió atrás.

S: Claro. Y ya como el ingeniero... cómo comunicar su cerebro. Ya, el muchacho... se supone que tiene que escribir sobre libertad, tenía ideas muy buenas pero que no tenían relación con lo anterior y quise que esas dos cosas, esas ideas separadas tuvieran coherencia. No sé si la habré encontrado.

E: Ya. O.K.

³ E: Acá, un poco más adelante. **Se adelanta la cinta de video**. Dices: "Estoy pensando en dos cosas y no consigo relacionarlas". ¿Te acuerdas más o menos en qué parte del texto ibas cuando dijiste eso?

S: Es que no sé en qué parte lo dije.

E: Es que te podrías haber acordado por lo que ibas diciendo. Pero...

S: O sea, de hecho me acuerdo por qué dije eso.

E: Ya.

S: Porque me queda una semana acá y justamente la semana que me queda es la de los exámenes y algunos días de... ir a buscar pasajes... como bien apresurado, entonces eso yo lo consideré que no era libertad, aunque... yo ahora estoy sola sin mis papás, entonces todo el mundo me dice "¡Waah! Eres libre.", entonces estaba pensando en todas esas cosas. "Vamos a hacer fiesta en tu casa", y yo considero que eso no es libertad. Estaba tratando de eso... de relacionar el tema con mi vivencia de estas dos últimas semanas o de esta última semana.

E: ¿Me puedes hablar un poquito de este proceso de "intentar relacionar dos temas", que al parecer son dispares?

S: Claro. Es que... A ver... Mh... Es buscar una idea central que los una y hacer que esas dos ideas tengan algo, algún punto en común. Entonces yo a lo mejor estaba hablando de libertad, de que era algo abstracto y mi realidad es concreta. Yo estoy tratando de que esas dos cosas las pueda unir para que salga algo bonito, algo bueno para poder escribir después en un diario.

E: Ya.

S: Entonces eso me costaba.

⁴ E: Acá, a continuación, también hay un punto sobre el cual te quiero hacer una pregunta. Yo te aviso. Acá. **Observan el video**. Se escuchó bien ¿o no?

S: Sí.

E: O sea, básicamente tú decías que "lo malo que me está quedando", que "la letra está fea", "no parece que fuera..."

S: "... para un diario", un escrito para un diario.

E: Exacto. ¿Qué es lo que pensaste en ese momento?

S: Eh, lo feo y las ideas malas que estaba poniendo, y que me puse la idea... la hipótesis de que sí era para un diario y que me estaba jugando algo importante, de hecho lo iba a perder.

E: ¿Qué te hace llegar a esa conclusión?

S: ¿De qué es feo? La ideas malas porque igual yo he escrito cosas.

E: Ya

S: Entonces igual sabía que son malas las... La redacción es mala, pero hay ideas muy buenas.

E: Ya.

S: Escritas y... ideas que tampoco no las puse por la situación, no me gust... la situación incómoda.

E: Ya.

S: Entonces, eso era.

E: Ya. ¿Y por...?

S: No sé si es malo reconocer que... No sé si es malo reconocer que estaba malo, porque tal vez sería como súper fácil creer que... y... "¡Oy! Que estoy escribiendo súper bien, 'toy súper bien. Mira qué bacán me está quedando", cuando en realidad es malo. No sé qué es más malo: si hacerse la tonta y creer que está bien o ver la verdad y reconocer que está malo.

E: No. Eso siempre depende del caso.

S: Claro.

E: ¿Y por qué fue que en ese momento tú evaluaste lo que habías escrito?

S: Porque me debí haber ido del tema, de lo que estaba escribiendo, y me habré puesto a pensar eso poh'. Y, bueno, lo que te decía al principio, aunque otros niños que estaban en el experimento hayan escrito más, mejor, que ellos les haya sido fácil la situación...

E: Ya.

S: Yo... Me debiera haber concen... desconcentrado de eso.

⁵ E. O.K. Después, más adelante... Escucha lo que dices. **Observan y escuchan el video.** Básicamente dijiste: "Pienso en los fuegos artificiales de Año Nuevo y los relaciono de alguna forma con la libertad". ¿Ya? Cuando tú dices "Pienso en los fuegos artificiales de Año Nuevo", ¿cómo piensas en ellos?"

S: En las imágenes que vi. En los fuegos reventando en el aire, los colores, esa como adrenalina que vive la gente en el momento, pienso que es como ya lo que... lo máximo de libertad.

E: Ya.

S: Es como una metáfora... esos fuegos reventando en el cielo.

E: Y cuando tú dices que... la imagen de los fuegos artificiales. Ahí... ahí... Los colores, hay una imagen ¿cierto? Una imagen visual, pero ¿hay algo más?

S: No.

E: Sólo... Es sólo...

S: Fuegos reventando...

E: Ya. Imágenes. ¿Hay sonido?

S: No.

E: Ya. Solamente la imagen.

S: Es que si tú me vas diciendo sonido, yo me imagino el sonido.

E: Ya. Pero en ese momento, cuando tú lo imaginaste.

S: No.

⁶ E: Ya. Acá observa no lo que dices, sino lo que haces. Ya... Ahí vuelves a borrar.

S: Pienso que... Mira, mira...

E: ¿Qué... Qué era lo que estaba borrando?

S: Yo sabía que ahí me iban a preguntar cuando borraba.

E: A ver, ahí de la...

S: Acá dice "libertad" y acá dice "felicidad", entonces acá yo quería poner "felicidad" pensando en libertad... Era como al revés. Quería poner las cosas al revés. Y acá puse felicidad pensando en libertad. Por eso lo que yo decía que, como hablaba, creí que estaba pensando en la felicidad y ponía libertad porque estaba hablando de la libertad. Entonces por eso tenía que borrar.

⁷ E: Y acá, después de... dices...

S: Dice: "Es como una expresión de adrenalina".

E: Ya, y este tercer... ¡cuarto!...

S: Concepto.

E: Ya. Concepto. ¿Por qué ocupaste "concepto"?

S: Porque ya lo había puesto antes.

E: Ya. ¿Y cuál es el problema de que estuviera dos veces?

S: Eh, mucha... mucha palabra repetida, y ése es un problema de redacción. O sea, igual sabía que estaba quedando feo pero estaba intentando de que algo mínimo quedara bueno poh'. No iba a poner puras palabras repetidas.

⁸ E: O.K. Ya, aquí... Más adelante. Lo que dices por acá. **Observan y escuchan video.** Dijiste: "De hecho, éstas son las peores líneas que he escrito". ¿En qué momento más o menos del texto ibas cuando dijiste eso? ¿Lo puedes recordar?

S: Mmmh, a ver... Más o menos por aquí debe ser.

E: Ya, digamos que hacia la medianía del texto. Ya, ¿y por qué dijiste eso?

S: Mmh, creo que porque tenía ideas, ideas muy buenas que nos las podía escribir porque tenía que ir hablando. Entonces como yo misma me iba dando cuenta de que no podía expresar en el papel lo que estaba pensando, pa' mí era malo.

E: Ah, O.K.

S: Y en comparación a otras cosas, yo misma... ¡pucha!, o sea, estaba pensando muchas cosas, eran muchas cosas en el momento y me acordaba de cosas que había escrito antes... porque en mi carrera te hacen escribir mucho, demasiado. Como que te pasan tres hojas y te

ponen "Hable del Pronuncia palabra ininteligible", y escribe, y uno saca cosas muy buenas. Entonces, en comparación a esto... No. Me repruebo a mí misma.

⁹ E: Ya. Y, por último... Acá. **Observan y escuchan el video.** Estás... y ahí tú dijiste "¡Ya!" y terminaste. ¿Por qué terminaste en ese momento el texto?

S: Porque si seguía escribiendo ideas locas ib... era como inerte. Porque ¿para qué iba a seguir si tenía muchas cosas que decir pero no... nunca iba a encontrar la concentración necesaria para escribir algo bueno?

E: Disculpa si soy majadero pero ¿cómo sabes que nunca ibas a encontrar la concentración?

S: Porque llevaba como diez minutos y.. nunca. nunca, nunca, no. En el momento en que dije "Ya. Ahora si estoy concentrada", me pedían que hablara y no estaba como ahí.

E: Ya.

S: Entonces...

E: Pongámonos en el caso de que esto realmente fuera un texto de vida o muerte ¿ya? Y tú dijeras: "Ya. Tengo que concentrarme.". ¿Cómo lo habrías hecho para concentrarte?"

S: Definitivamente no les hablo, o sea si hubiese sido de vida o muerte, de vida o muerte para mí, no les hablo. No sé si tanto como que me dé lo mismo su trabajo pero si es de vida o muerte para mí no... no..

E: Ya. O.K. Bueno, esa... en base a las anotaciones que hice, me ha quedado todo claro.

S: Ya. Estoy loca. **Ríe.**

Nombre: Daniela
Número: 13
Tipo de Escritor: No Hábil
Ubicación: 20 últimos
Observaciones conductuales: Relajada y entusiasmada en ayudar. Prefirió hablar que escribir.

THINK ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	S: Ya. Desde ahora, ya ¹ .	1	Se representa mentalmente la tarea, pero de forma errónea, piensa que lo más importante es hablar y no escribir.
		CT	<i>Afirma que hablar es una tarea más difícil que escribir</i>
		CT	<i>Afirma que hacer un monólogo es una tarea más difícil que dialogar.</i>
2.	Bueno, es la libertad. Yo pienso que la libertad es una palabra como bien difícil de empezar a definirla porque es tan simple como empezar a decir "ya". Cuando uno es libre por el hecho de no estar en la cárcel, de no haber cometido un delito pero también la libertad se puede tomar, por ejemplo, en cuanto a libertad social, si tu familia... de partida, empezando desde el núcleo familiar, si te dejan ser libre o no, también, por ejemplo, cuando uno se casa ¿es tan libre? Cuando uno tiene hijos también ¿es tan libre? O sea, la libertad creo que, ¡claro! es algo que uno tiene, es libre, es verdad, se supone que nosotros somos los únicos animales que tenemos libertad pero, de ahí a poder resumir de una manera extensa y concreta la libertad, es un poco difícil. A ver, yo eso entiendo por libertad, libertad por el hecho de estar en... libre, de no estar en la cárcel, ¿qué más? A ver... Creo que es algo que ansían todas las personas. Desde chico uno, y creo que especialmente se da en la adolescencia, uno siempre quiere libertad. Incluso se pone un poco rebelde, esa edad de los quince años. Eso.	5	Recupera información de la memoria. En particular, revisa su representación del concepto de la libertad.
3.	Voy a escribir un poco. No he escrito nada.	8	Actualiza su representación del texto pues se da cuenta de que no ha escrito.
4.	E: Continúa hablando. S: Estoy pensando en la libertad... no sé... saldría como medio poético, así, pensar en ser como las aves, como que tú no tienes ninguna necesidad, como que es la felicidad también, sentirse como rico, como que ya tienes todo, como que no necesitas nada, no deseas nada porque hay que pensar igual que cuando tú compras algo, por ejemplo un auto; dejas de tener libertad, dejas... como una contradicción porque tú de partida quieres tener libertad y te pones a comprar cosas, por ejemplo el consumismo te lleva a	10	Se refiere a la libertad como una contradicción.

	enseñan poh'. De partida le... uno hereda los prejuicios de los papás y yo creo que cuando uno ya nace va perdiendo su libertad. De partida no sé si está descuidado, no podís ser ehh... si eres una persona libre, lo más posible es que uno sea bastante vulnerable porque de partida uno lucha solo... hay muy pocas personas que hoy se atreven a decir "¡Pucha! Yo quiero dejar de hacer todo lo que hago". Uno está en una posición bastante cómoda: uno trabaja, estudia... Si no trabajas ni estudias eres un vago. ¿Ah? por lo tanto siempre estás amarrado a algo. Siempre, siempre, siempre. Y es difícil como tomar otra decisión porque lo más, como ya dije, lo más posible es que nadie te acompañe a eso, que uno vaya solo por ese rumbo, y la verdad es que nadie puede vivir solo, todos tienen que vivir con alguien, hacer amigos, tener... ehh... compañeros siempre, formar una sociedad. Y lo más posible, cuando es bastante rebelde, se pone así, es que se le... se aclaran tus amigos o tus amigos te mienten de alguna forma y tú crees que tienen tus mismos ideales pero eso, cuando tú vas más lejos, te das cuenta de que no, que no te siguen ¿ah? Así que yo creo que esto de la libertad debe ser bastante problemático a veces... también. Pienso que hay que pensarlo bastante para querer tenerlo. (6)		compatibilidad de roles en el proceso de socialización.
12.	¿A ver? ¿Qué más? (40)	4	Busca construir claves de memoria.
13.	E: Continúa hablando. S: Ya. Bueno, en resumen más o menos ³ . Creo que Escribe la página D1 la libertad es la sensación de despojarse de todo lo que uno necesita ¿ah? Es bastante difícil.	7	Escribe a modo de resumen de lo hablado anteriormente.
14.	Creo que seguramente nadie ha experimentado la libertad. Todos ansiamos libertad a veces, pero no nos atrevemos a experimentarla. (19) Pronuncia palabra ininteligible. (22)	10	Hace un juicio respecto a la libertad.
15.	<u>Es muy cómoda nuestra situación.</u>	7	Escribe.
16.	Sí. Sin libertad. (10) Por ejemplo, uno depende de los papás... De partida depende del dinero. El dinero restringe infinitamente tu libertad porque tienes... tienes que comprar cosas. ¿Qué sacas con tener el dinero acumulado debajo de tu cama?	10	Relaciona libertad y dinero.
17.	Es bien difícil, es bien difícil esto de la libertad, nunca lo había pensado así, pero es complicado tenerla. Uno a veces piensa y tiene miedo de ir más lejos porque uno se puede poner a pensar, y uno se puede volver un poco loco porque es una tema que casi siempre las personas no quieren tocar. Es bien difícil, es como un poco rebelarse ante la sociedad, es ehh lanzar todo lo que uno ha recibido, lo... uno lo lanza por la ventana y quiere crear nuevas cosas y a veces esas creaciones, siendo nosotros tan... tan pequeños, con tan corta vida, formar toda una nueva sociedad, toda una nueva estructura cuesta... uno sabe que cuesta miles y miles de años.	10	Piensa en la dificultad de tener libertad.
18.	Por ejemplo si inventara una religión así como la católica... ¿Cuánto ha costado? ¿2000 años? y aún hay gente que no cree. Es muy difícil. No basta con una persona. Entonces creo que la libertad, las ansias de libertad corresponden solamente a los genios... a los genios de la humanidad seguramente. Y al final cuando te das cuenta de que no, que das la pelea pero no puedes, ehh, bueno, te das por vencido no más. Ves que las enfermedades llegan, la vejez llega, la muerte llega y dejas...	10	Piensa respecto a la religión, las personas y libertad.
19.	Por ejemplo los poetas, yo creo que dejan todos sus sueños escritos, todo lo que han anhelado y queda ahí no más poh'. Queda ahí, escrito sobre un papel. Yo creo que ahí queda la libertad. Por ejemplo ahora... a ver. Pensé en los poetas. Esto mismo lo escribí. Yo pienso que escribir es como un arte... el arte... uno de los artes de la libertad, como que cuando tú estás con una hoja así puedes escribir lo que tú quieras: el garabato que tú quieras, el párrafo que tú quieras, o sea todas las cosas que a veces alguien las podría leer, alguien a quien van dirigidas, por ejemplo si tú conoces a	10	Piensa en los poetas y la libertad.

	alguien y se lo... se lo quieres decir capaz que esa persona te mande a la cresta pero... En cambio si tú lo escribes en un papel y no se lo diriges a nadie y llega alguna mano así, puede que tenga otra acción, otra respuesta el papel.		
20.	Ya... emhh (14) igual me gustaría hacer una crítica, aprovechar esta... esta oportunidad que se me está dando para hablar de la libertad... hablar un poco de los jóvenes. Los jóvenes siempre cuando, por ejemplo llega uno al mundo universitario y piensa que los jóvenes ¡ya! reclaman tanto, son bastante reclamadores siempre por el dinero, porque no les bajan la mensualidad, por "x" razones, por los profesores... Uno es re-bueno para criticar ¿ah? pero a veces uno no se da cuenta de que la crítica es la que más te amarra. Por ejemplo, la crítica a ti no te deja sonreír, no te deja ser feliz. Uno se puede llevar la vida criticando y al final tú crees que con esa crítica tú estás dando un paso adelante, tú crees que estás provocando cambio ¿ah? Y al final esas críticas que tú haces son herencia de lo que has recibido de tus papas, de lo que has recibido de esas mismas personas, o sea tú no estás haciendo nada nuevo con criticar, y siempre se dice "Pucha, los jóvenes son el futuro, los jóvenes deberían poder realizar cambios". Es un tremendo desafío, yo creo que uno se queda ahí en la crítica, se queda ahí en el pelambre, pero no hace nada más, o sea es súper fácil criticar pero difícil realizar cambios, por lo tanto yo diría que la libertad ehh... es como la antesala del cambio, el proyecto del cambio ¿ah?, el despojarse de lo demás, y tal vez esos despojos pueden llevar quizás cien años, quinientos años, mil años... Pienso que por ahí va la situación.	14	Hace una crítica a la sociedad que no guarda relación con el texto, como si le estuviera hablando a los experimentadores.
21.	Yo creo que tampoco no hay que ser tan pesimista, creo que cuando uno vive, ¡claro! la sociedad ha cambiado con uno, uno tiene más elementos, uno cuenta con la tecnología, puede realizar cambios, pero no sé qué pasaría si alguna vez ocurriera que uno realizara un cambio y ese cambio tuviera éxito, que se prolongara, que uno contara con el apoyo de los demás... Quizás qué pasaría. Es como... yo creo que sería la gran... en el siglo, no sé, que ocurriera un gran cambio. Además la otra limitación que uno siempre tiene, o que prejuiciosamente podría tener, son los ancianos... eh, la sociedad rural, la sociedad tradicional, parece que fuera la tra... o sea, todos intentan decir que es la gran traba que uno tiene, pero yo creo que ¿pa' qué estamos con cosas? En la sociedad urbana pasa lo mismo. Uno también se acostumbra, uno también tiene una tradición urbana. ¡Claro! Hay bastante tecnología, pero uno sigue los mismos moldes no más. Uno quiere lograr las mismas cosas. Es como bien difícil rebelarse a los estereotipos que hay. Por ejemplo, no sé poh'...	10	Relaciona libertad y tecnología.
22.	En cuanto a la misma sexualidad... Todo un país como Chile es súper difícil acomodarse a lo de la sexualidad. ¿Por qué no podríamos también ser homosexuales? No sé. ¿Ah? Tal vez eso esté... La sexualidad, la heterosexualidad puede que sea sólo una costumbre, puede que sea sólo una tradición, tal vez esto de que haya contrariedad hacia los impulsos se, no sé, con la religión católica, no sé poh'. Tal vez sería mucho irse en el conflicto... no sé...	10	Reflexiona acerca de la relación entre Libertad y las opciones sexuales
23.	¿Qué más? <i>Suspira.</i> (46)	4	Intenta construir claves de memoria.
24.	E: Pero sigue hablando, aun cuando estés escribiendo. S: Ya. A ver. Ahora me vienen a la mente... ehhm... E: Pero la idea es que no interrumpa el hecho de escribir el hablar. No te preocupes de hablar por un lado y escribir por el otro. La idea es que sea algo simultáneo, dentro de lo posible.	14	Se le recuerdan nuevamente las instrucciones de la tarea
25.	S: Ya. Por ejemplo, me han venido a la mente varias cosas: las drogas, la locura. Por ejemplo, cuando uno, a un tipo lo culpan de loco ¡claro! se	10	Relaciona el concepto de libertad con el de

	<p>supone que no lleva la misma... no sigue las mismas ideas de los demás, no hace lo mismo que los demás, tiene una distinta eh... eh... reacciones. Uno también es vulnerable porque está solo. Es súper fácil que a uno... Yo creo que es súper fácil que una persona libre la... ¡claro! la tilden de enferma, la encuentren loca y otras cosas más poh', porque uno quiere romper el estereotipo ¿ah? Lo más posible es que uno sea bastante perseguido, que termine muerto en un atentado, creo yo... Es como luchar por los ideales más o menos ¿ah? Porque el ideal que uno tenga, cualquier ideología que uno tenga... Y casi siempre a estas personas las til... las tildan de locas. Por ejemplo, a mí me llamó mucho la atención esto de la locura. Por ejemplo, cuando uno está estudiando historia se habla mucho del tipo, ese tipo eh que lo han tildado de loco y del que más se toman en cuenta sus locuras, claro, pero no se va más allá... no se va más allá de la explicación a la causa de esa locura, a la causa de esa -entre comillas-locura. Al final, yo creo que sería súper importante y lo he oído bastante pocas veces, esto de fundamentar la locura, de ir más allá de la locura.</p>		locura
26.	<p>Por ejemplo, eh... si uno se va metiendo en el campo de la antropología, la antropología se preocupó de mirar a la persona, al se... al ser humano occidental desde adelante. Entonces el ser humano occidental, claro, tenía una visión, por ejemplo cuando el español llegó a América veía a todos los indios como súbditos, como personas muy vulnerables... ¡Claro! Seguramente los indígenas tenían libertad o tal vez tenían un poco más de libertad que nosotros, no la tenían total, pero tenían un poco más y el español llegó y quiso someter al indígena. Eso era lo que quería hacer él, o sea era quitarle su libertad. Claro, no creo que sea una cosa intencional, yo creo que nada es...</p>	10	Se refiere a los indígenas y la relación de su colonización con la libertad
27.	<p>como dije antes es súper difícil ponerse a pensar "Ah, yo tengo libertad", "Yo no la tengo"... O sea, uno puede pensar, así a lo más... a lo más fallada, "Ah, bueno, yo tengo libertad porque no estoy en la cárcel", pero uno no es libre, yo creo que uno está amarrado a todo. Nace amarrado y muere amarrado a... a lo que tiene al lado. Yo creo que es bastante difícil eso: lograr la libertad.</p>	10	Se refiere a la dificultad de referirse al hecho de poseer o no libertad.
28.	<p>Yo creo que nada más poh', como que ya lo he dicho todo lo que me ha venido a la mente.</p>	9	Analiza la meta de la tarea y evalúa que está lista con una parte de ésta.

29.	<p>E: La idea es que tú te tomes el tiempo para elaborar un escrito de buena calidad para ser publicado en el diario.</p> <p>S: Ya.</p> <p>E: Y trata de ir hablando mientras vas escribiendo. Que no sean procesos separados.</p> <p>E2: O sea, a nosotros lo que nos interesa es todo lo que vaya pasando por tu mente.</p> <p>S: O sea, eso es lo que ha pasado por mi mente.</p> <p>E2: Ya, pero ahora, a medida que vayas escribiendo, van a ir pasando otras cosas por tu mente. Eso también queremos escucharlo.</p> <p>S: Ah.</p> <p>E: No es necesario que sea coherente. O sea, es como un flujo de conciencia. O sea, un parlante en tu cabeza.</p> <p>S: Ya.</p> <p>E: Y si vas pensando...</p> <p>S: No, no si me ha salido nada de coherente ¿ah? ¿Qué más?</p> <p>E: Nada más.</p>	14	Se le aclaran nuevamente los objetivos de la tarea
30.	<p>S: Ya. A ver... mmh... (10) Bueno, esto de la libertad también... Bueno dando como los mismos ejemplos, volviendo como a lo mismo al final, pero se me viene a la mente, por ejemplo, lo que está ahora tan... tan de moda: esta cuestión política. Por ejemplo, el apoyo al gobierno, el apoyo a Pinochet, porque cuando era el régimen militar era obvio, o sea hoy día... es como la cuestión de la religión cuando empezaron los primeros cristianos y hubo mártires y hubo otros tipos que dejaron la causa cristiana y se volvieron paganos. Podría pasar lo mismo ahora o sea... o sea no hay nada nuevo como que uno se puede poner a pensar que no hay nada nuevo bajo el sol. Hoy día, por ejemplo, se recrimina mucho al tipo que se quedó en Chile, al tipo que, por ejemplo, aceptó lo que venía Pinochet... Esta misma gent... toda esta gente de la televisión. Por ejemplo, el diario The Clinic siempre se pone a criticar que tal o cual persona apoyó al régimen militar, que, por ejemplo, recibían dineros de parte del gobierno, pero digo yo, ¿dónde queda el arraigo a tu país?</p>	5	Utiliza “cuestión política” como clave para recuperar información de la memoria.
31.	<p>Por ejemplo, para ver ahora la parte positiva de la reflexión de tu libertad, el arraigo a tu país, a tu tierra ¿ah? Lo difícil que debe haber sido para esas personas el haber pensado de la noche a la mañana que iban a tener que salir para afuera, al exilio ¿ah? ¡Claro!, por una parte está tu persona, pero hay per... no todos piensan así, también uno tiene arraigos con su país, tiene arraigos con su tierra, con su casa. Es súper difícil tomar la decisión y llevarte a tus hijos a veces, a tu familia y no importarte nada más poh'. A veces igual es bueno arraigar tu... o sea, arriesgar tu pellejo en tu propia tierra ¿ah? Y bueno, tú recibes las ventajas ahí, bueno ¿qué más da? Tienes que hacer eso no más ¿ah? Yo pienso que es como una moneda de dos caras esto de la libertad; tiene su parte negativa y positiva⁴.</p>	10, 7	Relaciona el concepto de libertad con el exilio. Escribe “libertad positiva”
32.	<p>Como decía, no sé, un filósofo, creo que era Berlín, un filósofo que murió hace poco, que hablaba de la libertad negativa y positiva y... eso me lleva también al tema de los derechos humanos, por ejemplo cuando... Tus derechos se acaban cuando empiezan los derechos del otro ¿ah? Ahí</p>	10	Se refiere a los conceptos de libertad positiva y negativa expuestos por un

	termina tu libertad.		filósofo.
33.	Por eso creo que el ser humano está lleno de contradicciones, o sea, uno... ¡claro! se les puede otorgar la libertad, no sé si por gracia divina, por gracia de la naturaleza, por cualquier causa, pero la cuestión es que nacimos con libertad y tiene su parte negativa y positiva ¿ah? Y uno tiene que buscar como el equilibrio entre ambas partes. Por eso creo que la tarea del ser humano es bastante dura. (13) Y, como dije antes, uno es bueno para criticar, no cuesta nada criticar, pero hay que ver las dos caras de la moneda.	10	Se refiere a la libertad y su relación con ciertas características de los seres humanos
34.	Yo creo que uno, aunque lo niegue, siempre busca la felicidad, incluso yo creo que, por ejemplo, estos dictadores, estos tipos tan malos que, bueno, que se han hecho famosos por su maldad, incluso han matado a tantas personas por su misma felicidad aunque suene un poco contradictorio, pero yo creo que no sé si... no me atrevo a decir que es válido, claro, pero yo creo que se ha matado a mucha gente por obtener la libertad. Por ejemplo estas mismas personas que poseen tantos bienes, que tienen tanto poder, por una parte o quieren que sus súbditos se mantengan como súbditos o quieren que mueran. A veces... Tal vez hay demasiada gente el mundo... O sea, puede dar para pensar hartas cuestiones. Y la crítica no es totalmente válida.	10	Se refiere a que las personas siempre van en busca de la felicidad.
35.	Por ejemplo, esto me ha llevado a pensar, dice acá: ESCRIBE QUÉ ENTIENDES POR LIBERTAD PENSANDO EN QUE VA A SER PUBLICADO EN UN DIARIO.	1	Relee parte de las instrucciones.
36.	Eh, ya. Me lleva a pensar ¿Las personas estarán de acuerdo en cuanto a hablar sobre la libertad, a leer sobre la libertad?	11	Reflexiona acerca de la discusión del tema en la audiencia.
37.	Hoy día hay tanto texto frívolo, banal... Bueno, es lo que más se vende en todo caso, pero las personas como que no están... andan tan estresadas por la vida, andan pensando en otras cosas que yo creo que no... no sé, sería como meterse en camisa de once varas y dirían "Bueno, dejemos a los demás que hablen. Si tienen tiempo, que hablen.". Pero yo creo que, no sé, no sé cuánto estaría la gente dispuesta, por ejemplo si se hiciera un congreso, así, y el congreso se tratara sobre la libertad, ¿cuánta gente se inscribiría, cuánta gente llegaría? Yo creo que la libertad es un tema que se esquivo... un tema que se esquivo. (14)	10	Discurre acerca de la disposición de las personas para tratar el tema de la libertad.
38.	Me acuerdo que una vez yo le dije a un profesor de filosofía que el gobierno podría... o sea, los filósofos y todas las personas que se preocupan de discutir estos temas: psicólogos, etc., etc., podrían tener más acceso a cargos... eh... de gobierno, pero tal vez, no sé, como está el sistema, como es el modelo hoy, tan preocupado de lo neoliberal que es como un error porque hoy día se toma mucho en cuenta la parte económica. Es como si el dinero fuera lo único que existiera. se ha dicho hasta el cansancio que el dinero no hace la felicidad pero hay gente que todavía lo cree ¿ah? Hay gente que todavía lo cree y cuando... Yo creo que para esas personas que tienen dinero cerca y más encima es un riesgo cuando uno sale de la universidad y se preocupa... va a entrar al ámbito laboral, el hecho de que va a empezar a ganar dinero, el hecho de que tu sociedad, como volviendo al tema de la libertad, te está eh como... está como insistiéndote a que te cases, por ejemplo, a que te amarres a una persona, a que te amarres a hacer gastos, a que te amarres a una familia, a tener hijos, a que te amarres, por ejemplo, a comprarte un auto. Hoy día, por ejemplo, la bencina está súper cara pero la gente insiste, más o menos, en que es un gran logro que te compres un auto, es un éxito comprarse un auto. Andar en micro es como bastante pobre, bastante... Eres como una persona bastante ordinaria, o sea diciéndolo así como más sencillamente ¡claro! Una persona que anda en micro es bastante ordinaria, una persona que anda a pie... Por eso, igual me lleva a pensar como que es un ideología de este país, como una ideología tercermundista, del cuarto mundo, del	10	Relaciona el concepto de libertad con el modelo económico actualmente imperante y sus implicaciones.

	quinto mundo, no sé.		
39.	Pero al final aunque tú... eh yo creo que aunque sean muchos los jóvenes que tengan ganas de realizar cambios y que estén todavía en su... en tu persona, son muy pocas las que se salvan en el intento y las que logran ser perseverantes y fieles a la causa ¿ah? Yo creo que incluso las ideas más revolucionarias de este país aún tienen ideas tradicionalistas, o aún... aún nadie, ni el que lo... ni el que diga la palabra más veces en su discurso político, religioso, etc., nadie aún se ha atrevido a confiar en esa palabra, en esa palabra de cambio, en esa palabra que te lleva a la libertad ¿ah?, a la libertad de elegir, a la libertad de dar vuelta por entero tu mundo. Creo que hay mucho miedo todavía. Bueno, y específicamente en nuestro país yo creo que hay mucho miedo, yo creo que vivimos incluso, aunque no lo queramos, muy ligados a la política, y como hoy día no hay una política en Chile que sea... que nos lleve a pelear por ideales, creo que por eso hay tanto miedo, también, y no nos atrevemos al cambio. (15)	10	Reflexiona acerca de la importancia de realizar cambios para alcanzar la libertad.
40.	Por ejemplo, cuando te hablan de la libertad de provocar cambio, se supone... Hay un grupo en la iglesia que se trata de la renovación carismática; a ti te hablan de que si tú quieres realizar cambios en tu persona tú tienes que empezar por ti mismo, pero es verdad cuando...	10	Reflexiona acerca del cambio.
41.	por ejemplo, ehh voy a citar... voy a tratar de citar más o menos textualmente cuando Jesús tenía un tipo así, en una camilla y el tipo estaba muy cómodo en su camilla y Jesús le dijo “¡Levántate!”.	5	Recupera una historia religiosa de su memoria (mezcla dos historias en una).
42.	Cuando a ti te dicen “¡Levántate!” es que te llaman a realizar cambio, es que te llaman a ti a realizar revoluciones ¿ah? A eso te llaman a ti. Yo creo que te llaman a realizar cambios y revoluciones, y creo que cuando tú realizas cambios en tu propia persona se nota para todos los demás ¿ah? Todos los demás lo notan y yo creo que cuando tú sigues la pauta, o cuando tú eres el mejor en tu pauta, eres el mejor en tu estructura, el más exitoso y te alimentas de ese modelo, te alimentas de esa pauta, de esas personas subordinadas a ese modelo, ¡claro! eres una persona exitosa, eres una persona líder pero en tu modelo. Pero es muy difícil, creo yo, ser un verdadero... no... no quiero meterme en verdadero líder, pero sí en un revolucionario. Creo que es sumamente difícil. Y a ti como persona, desde niño, no te enseñan nada más que a jugar a ser líder, a jugar “Mira que tontera que cometió”, “Mira la locura que cometió, pero ¡cómo! ¡Qué inconsciente!” ¿ah? y a veces, quizás, el que se atreve a realizar cambios es, a veces, más consciente que ese inconsciente que sigue el modelo. ¿Mmh?	10	Relaciona “cambio” con “liderazgo”.
43.	Así que yo creo que <u>Escribe la página D2 lo contrario a la libertad es seguir el modelo</u> de siempre. (8)	7	Escribe.
44.	por ejemplo, siempre se ha dicho que los... ¡Ya! Si volvemos al punto de los jóvenes, los jóvenes, década 50's, fines de los 50's, 60's. Los jóvenes se trataron de rebelar por medio de la música..., la música, las drogas... Dicen: “Sexo, drogas y rock'n'roll y alcohol” y toda la... todo lo que le sigue. Ya. Es verdad. Si uno recuerda por lo que a uno le han contado o ha leído sobre las revoluciones universitarias, la reforma universitaria, en 1968... o sea, contando la segunda mitad de la década del 60.	10	Habla acerca de los movimientos estudiantiles de las décadas pasadas.
45.	¿Cuántas reformas hubieron...? ¡Hubo, que diga!... hubo.	14	Se corrige su propia conjugación de la palabra “hubo”.

46.	<p>Gracias a los jóvenes y lamentablemente el... el cambio llegó hasta ahí no más. El cambio llegó hasta que yo creo que a los jóvenes, no sé, tal vez estoy especulando, pero creo que a los jóvenes se les dio una solución parche o tal vez los jóvenes fueron reprimidos por una dictadura, por un gobierno militar, por un gobierno fuerte y... tal vez no había más opción que quedarse callado o la muerte. Creo que tal vez hasta ahí no más llegó la... el cambio incipiente que había, el ideal que había. Si hoy día nos damos cuenta, por ejemplo, todas las personas siguen la misma moda, eh o nadie tiene moda porque no nos atrevemos a realizar cambios, por ejemplo en nuestra forma de vestir, en nuestros hábitos alimenticios, en nuestros hábitos sociales. No hay mucho... no hay mucha audacia, no hay mucho atrevimiento al cambio. Pero yo igual soy optimista, yo creo que se van a lograr cosas, yo creo que <u>el cambio es incipiente</u>, el cambio va a venir. tarde o temprano va a venir. Yo creo que más temprano que tarde. Pero yo creo que <u>soy optimista en pensar que el cambio está próximo</u>. Va a costar hartito yo creo. Por ejemplo yo va... ha...ha...hartas veces he anhelado <u>luchar por el cambio</u>.</p>	10, 7	Analiza la noción de cambio y escribe.
47.	<p>Pero creo que al final tú tienes que dejar un poco de lado tu libertad, o sea, sacrificar un poquito de libertad para lograr más libertad, o sea, entregar un pedacito de tu libertad, entrega un veinte por ciento y logras tú un sesenta por ciento de libertad. Y tal vez, no pensando <u>tanto en uno</u>, sino en los demás. Dejar un legado ¿ah? <u>Dejar un legado de libertad para los demás</u>.</p>	10, 7	Analiza la noción de sacrificio y escribe.
48.	<p>Aunque seas la oveja negra, pero dejar un legado de libertad para los demás. Y creo que lo que más, así como ya tratando de finalizar, creo que lo que más, a mí por lo menos como persona me gustaría ehh, sería que las personas lucharan más por sus libertades. Creo que sería una gran satisfac... por lo menos para mí sería bastante bueno ¿ah? Uno a veces mira, por ejemplo, la televisión, los diarios... no tienen mucha salida, mucha proyección, mucha trayectoria... ehh... siguen la misma idea, vuelven a lo mismo... Yo creo que la gran mayoría de las personas en este país... yo creo que se debe ver por el rating, por el people meter, por todas esas cosas, que la gente sigue el mismo modelo, sigue el mismo programa, sigue la cuestión desechable, sigue esa ideología... no sé poh'... desechable, que se acaba pronto, que nace de nuevo y se acaba pero que sigue siempre lo mismo, o sea, yo creo que por eso a mí me gustaría como persona encontrarme con más personas -valga la redundancia- que piensen así. Sería positivo, y ojalá lográramos cambios, ojalá eeh lográramos revoluciones... no sé si con armas. Yo creo que las armas te restringen mucho más, te quitan tu libertad, te vuelven más vulnerable. No sé si con armas o sin armas, pero atreverse, atreverse a realizar cambios. O sea, uno también tiene pensar que puede existir otra vía también. Tal vez existe y tal vez no existe, pero creo que hay que atreverse a dejar cambios. Creo que uno tiene que atreverse a realizar cambios (35).</p>	10	Analiza el tema del liderazgo.
49.	<p>Igual, volviendo al tema de la gente pobre, me lleva a pensar en esta gente pobre, por ejemplo -valga la redundancia de nuevo-, que tiene pocos medios. Esta gente que... por ejemplo que en las catástrofes sale tan perjudicada en sus bienes económicos... y también le baja la moral. Y la televisión está ahí... ¡Ya! Se acordarán una vez a las quinientas de las comunidades pobres, pero... ¡qué fue! y por ejemplo hay tanta gente que le ofrece su... toda su existencia y gran parte de su vida se le agradece a personas como Don Francisco ¿ah? Don Francisco también: líder de este modelo ¿cach...? de alguna forma... líder del modelo. Pero creo que también, como dije antes, hay bastante gente vulnerable y tal vez los pobres, los presos, sean las víctimas más grandes de este modelo, las que no pueden decir "S.O.S.", "Quiero que me salven", "Por favor, sáquenme de este modelo". Tal vez las personas más conscientes igual se dan las</p>	10, 7	Relaciona libertad y pobreza y además escribe.

	<p>personas con dinero, las personas con poder, las personas con bienes, las que se dan cuenta de que esta cuestión no... o sea, va a dejar pocas huellas, quizás o va a dejar una huella bastante miserable y... ¡igual, poh! Tienen... tal vez tienen la oratoria para realizar cambios, los discursos, las reflexiones para realizar pero no les conviene, viven más cómodamente así ¿ah? Así que creo que Escribe la página D3 los pobres son los más perjudicados con esta falta de libertad (29).</p>		
50.	<p>Todo este sería... podría ser un buen proyecto para la televisión ¿ah? (7) Y... Por ejemplo el hablar de la identidad chilena... La identidad chilena, por ejemplo en cuanto a... cómo debería ser el chileno: si debería ser una persona común y... Muchas veces en los programas de televisión se preguntan “¡Ah! El chileno... eeh, es sumiso, es tímido, ehh, todo lo toma en doble sentido”, pero indagar más en esa parte, indagar más en nuestra ideología, en por qué somos así. Si todos nos sentimos identificados con el modelo de los medios de comunicación, con el discurso de los medios de comunicación ¿ah? Sería bueno preguntárselo.</p>	7, 10	Escribe y habla de la identidad del chileno.
51.	<p>Creo que sería interesante, creo que la gente debería tener más espacio en los programas de televisión para hablar. Deberían hacerse muchas más entrevistas, muchas más encuestas, se debería dar cuenta mucho más de la opinión... Igual se hace la... Tengo la creencia de que el pueblo es el mejor juez, creo que la gente es la mejor ehh... es la mejor opinión ante todo, o sea tal vez podemos caer en contradicciones también pero el pueblo al...</p>	10	Habla de la opinión pública.
52.	<p>Como dije antes, creo que hay bastante miedo y miedo que no se quiere aceptar ¿ah? Uno siempre anda buscando esquivar, esquivar aquí, allá, esquivar las preguntas filosóficas, esquivar las preguntas políticas, esquivar cualquier pregunta que se haga y va el hecho que uno es bastante discriminatorio y creo que es una cuestión de todo el mundo. Yo creo que va por una cuestión de no aceptar que a ti te quiten tu pan, tu pan de cada día. Es una cuestión de aceptar que no te vayan a quitar tu pega, que no te vayan a quitar tu campo de estudio ¿ah? El mismo hecho de ser egoísta yo creo que es un efecto de tu tan restringida libertad.</p>	10	Habla de la discriminación.
53.	<p>Creo que hoy día apenas la gente conoce la mera palabra. No... ni siquiera saben lo que es la libertad. Creo que a lo más podemos citar ejemplos, pero yo creo que nadie sabe lo que es realmente la libertad; nadie, creo yo, ha experimentado en forma plena la libertad. Por una parte, es muy difícil -casi no se puede-, y para las personas que pueden no les conviene. No les conviene porque disfrutan del modelo, disfrutan de la superestructura en la que estamos inmersos. No les conviene gozar de libertad ni de entregársela a los demás. Por lo tanto la libertad es un fruto muy... muy preciada, muy... muypreciado.</p>	10	Habla de lo escaso de la libertad.
54.	<p>Así que tendría que salir alguien muy solidario, muy benévolo con los demás... No benévolo solamente en la parte económica, sino benévolo en la parte social, en la parte psicológica. De verdad uno no saca nada con tener un montón de bienes si no sabes repartir tus sentimientos, no sabes dar a conocer tus emociones y todo lo demás. Yo creo que eso es lo que hace falta ahora. Además que los bienes están muy mal distribuidos ¿ah? Muy, muy mal. Eso mismo te lleva a ti a disimular todas tus emociones, todos tus sentimientos, todo... Hay mucho egoísmo, mucho egoísmo, creo yo. Y eso es lo que se debería dejar un poco. Es que creo que quizás lo que más nos perjudica a nosotros es el egoísmo. (20) Más encima a sociedad a ti te enseña... y bueno, desde tu casa, desde tu comedor, tu living, tu dormitorio, todo, te enseñan a ti a ser egoísta, te enseñan a ti a luchar por tus ideales ¿ah? yo digo ¿cuánta gente habrá abandonada? ¿cuánta, cuánta, cuánta? Y uno... No cuesta nada mirar para otro lado, seguir tu rumbo, seguir tu camino... O sea, llegando a conclusiones creo que tú eres más libre mientras más cosas le otorgas a los demás. Creo que eres mucho más libre mientras más te desligas de tus bienes, mientras más te desligas de tu</p>	10	Piensa respecto del egoísmo.

	dinero ¿ah? Ya... que molesta, molesta incluso para uno que vive inmerso en el mismo modelo y no se puede desprender de él. Molesta la gente egoísta, molesta mucho.		
55.	Tú andas buscando en tu prójimo, o en la persona que tienes más cercana, una salida, andas buscando un S. O. S., una solución. Dentro de ti... Yo creo que si todos fuéramos... investigáramos en lo más profundo del ser del otro nos encontraríamos con un ser, no sé, con un espíritu, con una alma, con un no sé qué que está gritando "Por favor, sáquenme de aquí.", "Auxilio, por favor, libérenme". Creo que uno ansía la libertad y creo que mucha gente se ha dado por vencida y ya no siguió la lucha. Pero creo que dentro de nosotros, yendo a nuestro subconsciente estamos gritando que por favor queremos libertad y nos hemos dado por vencido en la batalla, ya no queremos seguir peleando, estamos cansados, etc., etc., etc. ¿ah? <u>Estamos cansados de luchar por la libertad.</u> (11)	10, 7	Habla de la lucha por la libertad y lo escribe.
56.	Siempre buscamos que no haya conflictos ¿mmh? Porque los conflictos, es verdad, nos llevan hasta lo más último, nos llevan hasta lo más bajo, o sea mediante los conflictos, igual que mediante el alcohol, creo yo -no sé, son mis ideas-, uno llega a la verdad, uno ya no...	10	Piensa en los conflictos.
57.	Si de verdad tú tienes un poco de ética, de moral, no puedes seguir mintiendo ya. Tienes que dejar que la verdad fluya, tienes que desligarte de la mentira, tienes que desligarte de todo eso ¿ah? Y cri... Yo creo que es muy bueno -y sería muy bueno en nuestra sociedad- que nos pusiéramos a decir todo lo que sentimos: nuestros prejuicios, liberarnos, de todo lo que sentimos, sea bueno o sea malo ¿ah?	10	Habla de la verdad.
58.	Yo creo que en Chile se habla mucho de "Chile, tierra de poetas"... Yo creo que Chile... en-en Chile, incluso, todos deberíamos ser poetas. Creo que es muy buen ejercicio, ese de liberarse, creo que es muy buen ejercicio ese de escribir. Creo que nosotros somos un país muy bendecido habiendo tanto poeta ¿ah? Somos muy pocos habitantes pero ha habido premios Nobel y toda la cosa.	10	Piensa acerca de la poesía.
59.	Creo que somos un país muy, muy agraciado, por lo tanto yo tengo esperanza en este país. Yo creo que sí se van a lograr cambios. Tal vez no vamos a ser muy famosos, pero por lo menos que seamos famosos en nuestra pequeña sociedad, en nuestro pequeño barrio. Creo que eso es súper importante. <u>Por lo menos ser famosos en nuestra pequeña sociedad.</u> Y no dejarnos tanto esquinar por lo extranjero. Creo que eso es súper importante ¿ah? nosotros copiamos lo extranjero, o bueno, no sé si yo lo copio o no, tal vez soy un poco rebelde en esa parte, pero creo que nosotros algunas veces... no sé... debe ser como una cuestión bien rara porque el gobierno estadounidense siempre... desde hace casi 200 años que viene diciendo "América para los americanos" ¿ah? Claro, eso puede decir que América Latina es el patio trasero de EE. UU., pero... eeh... digo yo, tal vez, nosotros no estamos recibiendo de manera, se podría decir, entre comillas legal tanto lo que producen los gringos. Desde nosotros estamos de alguna manera sacándole por detrás las ideas de los gringos, y a veces ideas bastante malas. Por ejemplo, hoy día si uno lee un poco los diarios, y quizás sea la parte a la que uno le pone menos atención o la gran mayoría, es que los programas de televisión son bastantes copias argentinas y estadounidenses. Son bastantes copias. Copias por aquí, copias por allá. Digo yo ¿se pedirá tanto permiso o será más bien un robo? Ah, si quizás por aquí, por allá, ideas ¿ah? yo creo que tal vez esas mismas personas deben ser mucho más inteligentes que nosotros, yo creo que si nosotros ya copiando tantas ideas a los extranjeros ehh, los extranjeros deberían ser muy parecidos a nosotros y sin embargo no es así. Yo creo que ellos están 20 años o 30 años más avanzados que nosotros ¿ah? y a nosotros nos llegan... o nosotros utilizamos ya los pro... los modelos ajenos, los	10, 7	Reflexiona acerca del influjo extranjero y escribe.

	modelos ya que están offside, un poco.		
60.	Creo que a ese punto me ha llevado esto de pensar sobre la libertad ¿mh? Al cambio.	10	Se da cuenta del recorrido que ha hecho conceptualmente.
61.	Por ejemplo, yo creo que EE.UU., Ar... países como EE.UU., Argentina... ehh... provocan muchos más cambios en su sociedad que nosotros, pero creo que como nosotros somos un país copión, vamos a eso, vamos a realizar cambios, y en corto plazo. (31)	10	Retoma la idea de lo extranjero.
62.	Por ejemplo pensaba el otro día, cuando tú realizas cambios o intentas realizarlos lo más posible es que todos en tu familia te llamen la atención, te reten... es lo más posible porque de partida tú no vas a responder igual que todo el mundo a los mismos estímulos ¿ah?; no vas a poner la misma cara, no te vas a reír igual, no te van a causar chiste las mismas cosas. Tu vai a querer otras cuestiones, otras cosas... siempre.	10	Relaciona libertad y familia.
63.	Entonces es como ser la oveja negra, es difícil. Yo pienso que lo más posible es que uno se quede con muy pocos amigos o uno esquive a los amigos ¿ah?, uno esquive a las personas que tiene al lado, pero yo creo que la cuestión está en no dejarse morir, en seguir luchando, seguir luchando y dejar un legado, creo que dejar un legado, y creo que aún viviendo pocos años la vida se te va a hacer muy positiva, se te va a hacer... vas a presentar mucho tu vida, aunque digas "cinco" o "diez años más" o "veinte años más", tu vida va a ser muy fructífera. Creo que uno ehh, da... da al mundo cosas, y tú recibes lo que mereces y creo que no lo recibes tanto en tiempo, sino en can... no en cantidad, sino en calidad. Creo que tu, tu remuneración, tu... todo lo que hiciste, todos los premios por tu sacrificio, tú los recibes en calidad. Le puede durar un año, dos años, cinco años, pero para... tú vas a estar feliz con esa parte que tú viviste. Yo creo que... No sé, tal vez será un poco injusto decirlo, pero creo que la gente se muere ya vieja muchas veces porque no ha sido feliz en su vida. Creo que hasta último momento andan buscando la felicidad ¿ah? Y como dije, creo que cuando tú vives, tú recibes lo que has dado y te tienes que sentir satisfecho con eso y la vida está, creo yo, para sentirte satisfecho con lo que has recibido, no para andar deseando un poco más ni un poco más ni un poco más. Tú vives para lo que has recibido, así que creo que la gente que ha vivido hartos años porque aún no logra encontrar lo que la satisfaga... Creo que cuando tú eres feliz no valen ni miedos a la muerte ni nada por el estilo. Creo que tú te podrías morir en cualquier momento y te vas a sentir igual porque no tienes deudas con nadie... De partida no tienes deudas contigo mismo, por lo tanto no tienes deudas con los demás, así que yo creo que ahí está el punto clave, el punto clave para uno mismo ¿ah? O sea tomar el otro lado del egoísmo. Así como hablamos de libertad negativa y libertad positiva, hablar de egoísmo negativo y positivo.	10	Habla acerca de los legados.
64.	Creo que eso sería bastante bueno, bastante bueno reflexionarlo.	10	Piensa acerca de la importancia de pensar en un determinado tema.
65.	Y ojalá hayan más personas que se tiren a la piscina, que se salven de su camilla, que se levanten ¿ah? se levanten de la cómoda silla, del cómodo lugar en que estamos, creo que uno tiene a... atreverse a realizar cambios, atreverse a realizar revoluciones, atreverse siempre. ¿Mh? Y aun cuando quieras estar solo, eso demuestra también su parte contradictoria porque tú, al hacer revoluciones, las revoluciones no las haces para ti; las haces para todos los que están a tu lado, para la sociedad en que tú vives, para el ámbito en que tu cambio da ehh... efectos, otorga efectos. En toda esa sociedad tú quieres que haya cambios, tú quieres cambios para el vecino, para tus amigos, para tus enemigos, para todos... para todos quieres cambios y para las generaciones venideras también. Entonces, por lo tanto,	10	Retoma la idea de cambio.

	aun cuando tú, quizás con tus actitudes, estés alejando un montón de personas, tú a esas personas tú les estás deseando bien, tú les estás deseando cosas buenas ¿ah? Así que... eso pienso yo.		
66.	A ver... ¿qué más? (62)	4	Busca construir claves de memoria.
67.	Por eso mismo creo que el arte, así contando la música, la pintura, el arte de escribir, el arte de todo lo que existe, todo lo que se podi... se pudiera llamar "arte", la escultura, etc., es una forma de realizar cambios. ¡Claro! cambios que, como dije antes, sólo tiene acceso una pequeña elite: el teatro, por ejemplo... el teatro... dar a conocer las ideas de las personas... El... cuando ves una obra de teatro, el sentirte identificado; creo que por ahí empieza el cambio.	10	Relaciona lo dicho con el arte.
68.	El cambio, para mí, empieza por irte dando cuenta de la persona que eres, el irte dando cuenta de cómo eres. Lamentablemente... bueno, ahora la cuestión está cambiando un poco, aunque sea sólo en la Región Metropolitana, pero el teatro está teniendo acce... o sea, al teatro tienen acceso más personas de clase media, e incluso clase baja. Creo que es súper bueno esto que en las cárceles -especialmente de mujeres ahora, que se ha hablando tanto sobre eso- que hagan obras de teatro, es muy importante eso. Abre mucho sus mentes.	10	Reflexiona sobre el acceso al teatro
69.	Yo creo que eso es una antecedente de que el cambio está cerca, yo creo que es antecedente. Y creo que hay que tener esperanzas en que va a haber una revolución. Lenta o rápida, no importa, pero va a haber una revolución, y los que quieren cambio van a tener voz. Creo que eso es súper importante aclararlo.	10	Piensa respecto de la "cercanía del cambio"
70.	¿Mh? Por si alguien escucha esto ⁵ , creo que es muy importante.	14	Piensa en quienes verán la grabación de video y les "informa que lo que va a decir es importante"
		CS	<i>Sabe que la gente se distrae más escuchando un mensaje por video</i>
71.	Fuera de todo lo pesimista por lo que hemos empezado... por lo que empecé a hablar, pero es importante que uno tiene una esperanza, uno piensa que el mundo va a cambiar porque creo que la vida no... no se hizo para ser tan desechable; se hizo para ser una vida fructífera, aunque sea dejar pequeñas cosas, pero dejarlas como un legado, como una tradición ¿ah? Creo que todo está hecho para eso: para dejar tradición, para dejar costumbres. Aun eso es una contradicción porque yo dije que la traba que uno tiene es la tradición, la traba que uno tiene es la costumbre, pero a la vez tú tienes que dejar un legado, tú tienes que dejar tradición, tienes que dejar costumbres ¿mh? Así que tal vez sea un círculo vicioso, pero creo que es importante realizar cambios. Por lo menos yo lo veo desde esa forma. Creo que es bueno levantarse, creo que es bueno realizar cambios, creo que es bueno luchar por nuestra libertad ¿ah? y yo creo que se va a lograr, realmente. Estoy muy optimista por esa parte. Es decir, del miedo pasaremos al cambio y pasaremos, por lo tanto, a gozar un poco de la libertad y felicidad. Aunque dure sólo un minuto pero va a ser nuestro minuto de felicidad, nuestro minuto de gloria.	10	Habla acerca del significado de la vida
72.	(67) ⁶	7	Corrige detalles (agrega artículos) en silencio.
		CS	<i>Considera que los artículos favorecen la comprensión del lector</i>

73.	E: Sigue hablando. S: Ya. (8) Bueno, como dije, creo que ésa es el... es lo que te lleva a la felicidad y creo que de todas maneras, de alguna forma, como no tengo con quién debatir, creo que el fin justifica los medios ¿ah? No importa de qué manera tú llegues. Claro, hay personas que jamás lo han logrado, pero aunque sea tienen una pizca de felicidad.	10	Se refiere a la felicidad
74.	Yo creo que la vida y la muerte vienen por algo ¿ah? y creo que uno ha llegado a esta tierra con una misión. Tú has llegado a tu sociedad no por causas del azar ni otras cosas. Tú has llegado porque tienes que estar aquí, porque tienes que estar en ese determinado lugar ¿ah? Creo que eso va mucho por conocerse a sí mismo. Cuando tú te conoces a ti mismo sabes a dónde vas, sabes en qué lugar vas a estar bien. Sientes esa química, sientes que lo que lees es para ti. Sientes que estás en un lugar, que el profesor te está hablando a ti ¿ah?, que tu maestro te habla a ti; que no le habla a las paredes, te habla a ti, y que tú estás ahí para poner atención, tú estás ahí porque simplemente tienes que estar ahí ¿ah?. Es tu camino, es tu vía, si no daría lo mismo a qué lugar vas a llegar; podrías llegar a cualquier lado, pero aún cuando tenemos libertad, como dije anteriormente, vas hacia un camino, y vas a llegar ahí, por cualquier medio. Te demorarás 3, 4, 5, hasta 10, 20 años, pero vas a llegar ahí, vas a llegar a esa sociedad y la gente se va sentir bien contigo porque tú vas a sentirte bien también ¿ah? Creo que tu vida... el apogeo de tu vida termina cuando ya tú dices "Esto es lo que yo quiero", "Por aquí me veo", "Creo que ya no voy a hacer nada más", "Creo que ya he dado todo lo que está en mis medios"... Por ejemplo, escuchaba a un escrit... leía a un escritor yo que decía que cuando tú te des cuenta de que ya no puedes más, que ya no tienes más armas en tus manos tú tienes que dar un paso y ya detenerte, retractarte, ya pensar "Bueno, hasta aquí no más llegué; soy un ser humano, no soy un ser perfecto, no soy Dios, así que hasta aquí no más voy a llegar ¿ah?" Y dejarle también cambios a los demás. Creo que eso es muy importante ¿ah? Y dejarle también un poco de trabajo a los demás ¿mh?	10	Se refiere a el rol de las personas en la sociedad.
75.	(11) Por ejemplo ¿qué había dicho antes? ¿eh? Escribe la página D4 El ocaso de tu vida llega cuando tú ya has logrado lo que te satisface. (18) <u>Tienes lo que necesitabas</u> , lo que ansiabas, lo que te hace vibrar; ya lo tienes. Tienes la seguridad, tienes la confianza para pararte en la calle. Creo que es súper importante; <u>pararte solo en una calle.</u> (10)	8,7	Se pregunta por lo que había dicho recién y luego lo escribe.
76.	Siempre se habla que cuando uno está inseguro no sabe qué opción tomar. Sales a la calle y te sientes observado, te sientes perseguido... Bueno, eso da más para la psicosis, la neurosis... pero te sientes perseguido, de alguna forma. Y a veces uno se da cuenta que los demás se sienten mucho más perseguidos que tú. Pueden venir con armas, con... bueno, armas materiales o psicológicas, pero llegan prepotentes y tú piensas que es gente muy exitosa; es tu primera visión: piensas que es gente con mucho poder, con mucha seguridad, mucha confianza en sí misma, y a veces es gente que tiene más miedo que tú. Por ejemplo, el miedo en nuestra sociedad es muy mal visto, es muy mal visto tener miedo.	10	Habla del miedo y de la inseguridad
77.	Yo le escuché a Serrat, a Joan Manuel Serrat el otro día que dijo "Yo prefiero tener miedo a tener vergüenza".	5	Recuerda una cita de un cantante popular.
78.	Creo que es favorable tener miedo, creo que el hombre, como hombre o como ser humano, hombre o mujer, está hecho para reconocer sus sentimientos, sus temores, todo lo que siente. Creo que uno está hecho para eso. Creo que uno no debe hacerle el quite al temor, al miedo. Decir "Yo tengo miedo" o "Yo siento tal o tal cuestión". Creo que es súper importante. (68)	10	Expresa una opinión acerca de lo favorable de reconocer tener miedo.
79.	E: ¿Qué estás pensando?	9	Evalúa

	S: Nada. Estoy pensando en que no tengo nada más que decir. (67)		momentáneamente que ha cumplido con la meta de la tarea.
80.	La libertad... mmhh... bueno, <u>creo que dentro de nosotros hay una necesidad de libertad</u> , definitivamente. Pero creo que es un tema que se debe conversar. Más allá de si te tildan de existencialista o no, creo que lo de la libertad se tiene que conversar, es importante; es importante pensarlo, llevarlo a... al plano, al plano de cualquier situación. (40)	7, 10	Escribe. Se refiere a la importancia de exponer el tema de la libertad.
81.	Investigar, claro, como dije investigar en los ámbitos de la locura. Creo que sería muy bueno investigar en ese ámbito, el de las enfermedades psicológicas, psiquiátricas... <u>en el ámbito de las enfermedades psiquiátricas</u> . (18) <u>De lo que te lleva al alcohol, a la droga</u> . (10)	10, 7	Se refiere a las enfermedades psiquiátricas y escribe.
82.	Por ejemplo, siempre he pensado esto: siempre te dicen... y la gente te suele decir "¡Hola!", discursos televisivos sin ser... sin restringir a nadie, sin dejar fuera a nadie, siempre te dicen "No a la droga", "No al alcohol", "A los niños se les va a enseñar ahora 'No a la Droga', 'No al alcohol', se les va a hacer educación sobre eso", pero digo yo, ¡claro!, es muy fácil decirlo pero, muy difícil irse a lo que hay detrás de eso, de lo que te lleva al alcohol, de lo que te lleva a la droga ¿ah? Qué es lo que te lleva y dar soluciones. Creo que sería muy bueno. Creo que encontrando el meollo, el producto, el núcleo de la expresión uno puede... ehh... encontrar a la vez la respuesta ¿ah? Creo que teniendo el producto tú puedes encontrar la respuesta, es como cuando buscan un antídoto para alguna enfermedad. Creo que buscando el virus tú puedes encontrar la respuesta, la solución, el remedio ¿ah? y creo que aun se le están solu... o sea aun cuando uno busca respuestas, la respuesta total, nuclear, aún no se ha encontrado. Creo que hay que ir... ésa es la gran meta que hay. Creo que... eeh... como dice el lema, es mejor prevenir que curar, definitivamente... definitivamente. Creo que por ahí va la cosa. Y creo que también eso de drogarse y de alcoholizarse es producto de las ansias que uno tiene de libertad y que la gente más débil, más vulnerable no se atreve a dar a conocer ¿ah?, porque a veces no tenemos la facultad de escribir, la facultad de hablar, no tenemos la personalidad; buscamos otras respuestas, otros caminos (140).	10	Se refiere a la droga.
83.	E: ¿Qué estás pensando? S: No, estoy pensando en la redacción ⁷ . (29) E: ¿Cómo vas haciendo eso de pensar en la redacción? S: ¿Ah? E: ¿Cómo vas haciendo eso de pensar en la redacción?	11	Le hace correcciones nimias a la redacción.
84.	S: Como yo no escribo y digo las cosas a la vez, pienso lo que he dicho y lo estoy ordenando. ¿Ah? Como aquí me dijeron que tenía que ESCRIBIR LO QUE ENTIENDES PENSANDO EN LA LIBERTAD, USA EL TIEMPO NECESARIO PARA OBTENER UN TEXTO DE BUENA CALIDAD , yo dije "Bueno, he hablado, hartó y ahora ya no sé qué más decir". Creo que podríamos empezar cualquier cosa menos de la libertad - el tema que me pidieron-, entonces pienso que debo escribir de alguna forma... resumir de alguna forma lo que he dicho ¿Mh?	9	Relee parte de las instrucciones para asegurarse de que ha cumplido con el objetivo de la tarea.
85.	E: Mientras haces eso, sigue hablando. E2: Cuéntanos cómo lo vas haciendo. S: Ya. A ver... ehh... Bueno, estoy pensando en lo último que dije.	5	Recupera de su memoria el contenido constituido por lo último que ha dicho.

86.	Estoy poniendo “Creo que esto se parece a ‘Es mejor prevenir antes que curar’”.	7	Escribe.
87.	Lo de las drogas, me acordé de eso... (7)	5	Recupera el contenido “drogas” de la memoria.
88.	Y creo que igual, o sea, el hecho de escribir... escribir en una hoja por ejemplo... yo podría escribir 100 hojas, yo creo... 200 hojas, y aun así siempre te van a quedar cosas afuera. Por lo menos para mí el mejor instrumento es mi voz, no mi escritura. Creo que la escritura me restringe incluso mi libertad. Creo que mi voz hace mucho más que mis manos, definitivamente. Porque siempre cuando uno redacta textos... de partida tienen que guiarse por un sistema de reglas, si no... no te van a entender ¿mh? Tienes que utilizar puntos, comas, punto aparte... un orden por aquí, un orden de origen, desarrollo y conclusión ¿ah? Y yo no, yo soy realmente desordenada... hablo y me voy por las ramas... entonces si me pidieran un texto de libertad yo creo que me iría por las ramas y me dolería mucho menos resumida porque creo que a mí me gustaría decirlo todo ¿ah? realmente soy súper mala para hacer síntesis -me cuesta caleta-; me gusta mucho más hablar, aunque esté haciendo un monólogo pero no me importa, igual hablo todo lo que quiera y no importa a quién vaya dirigido, definitivamente. Creo, por lo tanto, que la escritura me restringe mucho.	11 CS CS CS	Expresa un conjunto de creencias acerca de la escritura. <i>Considera que las reglas del lenguaje permiten la comprensión de un texto.</i> <i>Considera que es más eficiente en la tarea de hablar que en la de escribir.</i> <i>Considera que es deficiente en la tarea de más eficiente en la tarea de hacer síntesis.</i>
89.	(39) No sé qué más decir. No sé qué más escribir. Creo que ya lo he dicho todo y también...	5	Intenta recuperar de la memoria y no encuentra contenido nuevo.
90.	¡Ah! Me da lata ordenarlo. Lo encuentro latero. (12)	14	Expresa desagrado al considerar revisar la redacción de lo escrito.
91.	Yo creo que podríamos sí hablar así sin artículos, sin artículos demostrativos, todo eso: un, una, la, el...	11	Expresa un conjunto de creencias acerca de la escritura.

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: Ahí tú empiezas. Dices “Desde ahora, ¡ya!”. ¿Qué fue lo que pensaste en ese momento?

S: Bueno, “Tengo que hablar”

E: Ya. “Tengo que hablar”.

S: Claro. Fue como “Bueno, tendré la cámara, no me puedo quedar callada, tengo una radio al lado... ¡ya! Tengo que hablar.”

E2: ¿Por qué pensaste “Tengo que hablar” y no “Tengo que escribir”?

S: Porque para mí es una desafío más grande hablar que escribir porque cuando tú escribes no dices nada. Cuando tú estás escribiendo es como estar en una prueba ¿ah? Por ejemplo en... la persona que está en una prueba no tiene idea de lo que siente, nada. Cuando tú hablas es mucho más complicado ¿ah? Es un desafío más grande ¿ah? Por ejemplo, cuando tú haces una prueba te piden algo concreto, preciso... en cambio cuando tú hablas de libertad te vas por aquí, por una rama, por allá, por acá. Puedes hablar de diversos temas y es más complicado hacer un monólogo o por ejemplo cuando nadie te está escuchando, nadie te ha hecho una pregunta, todo... tienes que ocupar tu libertad de alguna forma porque tú hablas lo que quieres ¿ah? Y es más difícil. Y otra cuestión es que no tienes tiempo, así que... eso.

² E: Ya. Acá quiero que observes lo que haces. **Observan video.** Estamos en el minuto 7:30 y sigues callada. De ahí tú te pones a escribir. Estuviste cerca de 20, 25 segundos en silencio, y después te pones a escribir. ¿Recuerdas qué fue lo que fue pasando por tu cabeza en ese momento? ¿Por qué hiciste esa pausa?

S: No, no lo recuerdo. Realmente no me acuerdo. Yo pensé que estaba escribiendo... Estaba pensando “A ver, ¿por dónde empiezo?”. Yo creo que eso estaría pensando porque decía “¡Chuta! Me están pidiendo que escriba. Me carga escribir. ¿Por dónde empiezo? ¿Qué digo?”, porque la libertad es una cuestión súper amplia. Primero tienes que irte a los ejemplos, ir a metáforas...

³ E: A ver, por acá... minuto 12:05 más o menos. **Observan video.** bueno, eso es. Independientemente de lo que viene después tú dices “Bueno, en resumen, más o menos...”, y sigues escribiendo. ¿Por qué dices “en resumen”?

S: Porque andaba buscando sintetizar de alguna, así, buscar una definición más completa... ¿Es que es tanto lo que puedes hablar, poh?! Es tanto lo que yo te puedo hablar acerca de la libertad y yo... bueno, hay que hacer un resumen... si te están pidiendo escribirlo.

E: ¿Y tú te acuerdas cómo hiciste esto de resumir?

S: No. Tal vez ni lo escribí entero. Tal vez la otra parte la dije.

⁴ E: **Observan video.** Ahí. Tú estás hablando y escribiendo al mismo tiempo.

E2: Hay una parte en la que dices: “La libertad tiene una parte positiva y otra negativa”.

E: Claro. Incluso “como una moneda de dos caras”. Ahí... ¿ibas escribiendo lo que ibas diciendo en el mismo momento?

S: Sí.

E: ¿Palabra por palabra?

S: No. Puse “libertad positiva”.

⁵ E: Acá. **Observan video.** Alto, yo me quería fijar en esa partícula del discurso en la cual tú decías “por si alguien escucha esto”.

S: Mh.

E: Eehh... e incluso todo el momento antes tú le estabas hablando a la grabadora.

S: Sí.

E: Tú, en ese momento, ¿te imaginabas a un interlocutor?

S: ¿Cómo “interlocutor”?

E: O sea, ¿te imaginabas al destinatario de tu mensaje?

S: Sí, y yo dije “Qué loca la mujer que está hablando aquí”, decía yo. O sea, si yo estuviera escuchando, así... “¡Qué raro!”

E2: ¿Tú te estabas imaginando a alguien que leyera el texto diario o que te viera por video”.

S: No, que me escuchara, no que viera.

E: Ya, que escuchara el cassette.

S: Claro.

E2: ¿Por qué?

S: Porque a veces, mirando el video, tú te distraes con muchas cosas, pero escuchando, tú estas en un punto fijo mirándolo, y teniendo la grabación al lado tú escuchas, así, y te puedes imaginar la situación.

E2: Pero el video no iba a ir al diario, por ejemplo.

S: No, poh’.

E2: ¿Entonces?

S: Escucha no más la grabación, poh’, y te imaginas... o sea, un... el que oye la grabación, no el que ve la grabación ni el que lo... ni el que lee esto. Porque eso yo no lo puse aquí ¿ah Yo lo dije no más.

E2: ¿Por qué no lo pusiste?

S: Porque no me dieron ganas de ponerlo.

E2: ¿Podrías decir que fue por lata, por flojera o porque conscientemente dijiste “No lo voy a poner”?

S: Por lata... Por ambas cosas, yo creo... por ambas cosas. Conscientemente y por lata también.

⁶ E: Ya, un poco más adelante... digamos que 3 minutos más adelante... acá, ahí, en ese momento estás revisando lo que has escrito.

S: Mh.

E: Y anotas algo, como entremedio. ¿Recuerdas qué era lo que estabas haciendo exactamente?

S: Debo haber estado recordando lo que escribí anteriorm... o sea, lo que dije anteriormente. Está escrito ahí.

E: ¿Y recuerdas acá lo que anotaste entremedio?

S: ¡Ah! Debo haberle puesto los artículos, pa’ que se leyera mejor.

E: Le pusiste los artículos. Ya, ¿porque tú en general tú escribes sin artículos?

S: Mmh, sin artículos.

E: Ya. Así como por ejemplo, ¿“libertad es”?

S: Claro. No “La libertad es”.

E: Ya, entonces después agregaste un “la” a “libertad”.

S: Sí, o le pongo “un”, “una”, “los”, “las”, etc.

⁷ E: Escúchate un minuto. **Observan el video.** Estás leyendo lo que escribiste, como en 1 hora 32 minutos... Ése creo que fue el momento en que se acabó el cassette, o sea el cassette de la cámara. Ahí tú te pones a escribir... anotar o escribir algo. Te preguntamos “¿Qué estás pensando?” y tú dices “Estoy pensando en la redacción”.

S: Sí.

E: ¿Nos puedes hablar un poquito de esto de “Estoy pensando en la redacción”?

S: O sea, como dije antes, había muchas cosas que yo había dicho y no las había puesto. Entonces pensé “Pucha, que texto más largo y ¡cómo no las voy a poner!”. Y las puse.

E2: ¿Era sólo completar cosas que no...?

S: Sí.

E2: ¿Y cómo las completaste? ¿Las colocaste a continuación de lo que habías escrito o las insertaste en medio del texto?

S: O sea, a las frases les arreglé un poco, como dije, los artículos y ¡claro! después del texto yo seguí escribiendo otras cosas pero después me di cuenta de que... después dejé de escribir, me di cuenta de que lo había escrito todo, no tenía nada más que agregar, interesante por lo menos, que yo quisiera poner no había nada más.

⁸ E: Ya. **Se avanza la cinta.** Más adelante, 1 hora y 42 minutos más o menos... Un poco antes. Ahí tú estás leyendo lo que has escrito y un poco antes tú dijiste que estabas cansada, que la verdad es que no tenías ninguna gana de leer lo que habías escrito. Sin embargo lo estás haciendo, estás leyendo lo que has escrito.

S: O sea, es como cuando tú lees una hoja y la ves superficialmente, así... da, da, da... ¡ya! No tengo nada más que agregar, o sea...

E: O sea, la revisaste superficialmente.

S: Claro.

E: ¿Y tú dirías que esa revisión superficial es efectiva?

S: Sí, poh’.

E: ¿En qué sentido?

S: ¿Por qué estaría mintiendo yo?

E: No, más que mintiendo, si esa revisión es tan superficial ¿por qué la haces?

S: Por hacer algo... no sé, poh’.

E2: ¿Por qué le llamas superficial? Eso da la idea de algo mal hecho, a... esa... esa idea me da a mí.

S: No, no mal hecho. Lo que pasa es que cuando... siempre cuando terminé de escribir algo, así, yo la veo así y digo “¿Tiene todo? ¿Tiene todo? ¡Ya! No le falta nada. Ya.” O sea, estoy comprobando que no le quiero hacer ningún cambio.

E: Ya. Ok.

E2: Más que superficial entonces es una revisión rápida.

S: Sí, podría ser.

E2: ¿Podría ser o no tan así?

S: O sea, si tú le llamas “rápida”, ya, Ok. Yo le llamo “superficial”. Es lo mismo.

E: Superficial en el sentido de que va por la superficie.

S: Claro.

E: Ok. Y en otros textos, por ejemplo las pruebas, qué sé yo, cuando haces esta revisión superficial ¿cambias algo?

S: A veces, pero ahora encontré que no tenía que cambiarle nada.

E: Ah, ¿y qué era lo que buscabas en esta revisión?

S: Ver si le faltaba algunas palabras pero... no sé, poh’... ortográfica, caligráfica, si tal vez no se iba a entender la letra... cosas así.

E2: Al final tú estás alrededor de cinco minutos, más o menos, tratando de decidir si terminas o no. ¿Por qué fue tan largo ese proceso? ¿por qué te costó?

S: Porque quería encontrar si es que me venía algo más a la mente, alguna otra idea, vivencia, etc. Pero encontré que nada, nada que viniera al punto, así.

Nombre: José
Número: 73
Tipo de Escritor: No Hábil
Ubicación: 10 últimos
Observaciones conductuales: Empezó rápido y acelerado. Muy hablador. Tranquilo respecto a la tarea.

THINKING ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	S: (3) Ya. (8) Botemos el chicle. ¿Todo, todo lo que vaya pensando? E: Todo lo que vayas pensando. S: O atingente al tema. E: Todo lo que vayas pensando, no importa que sea coherente u ordenado, como un flujo de conciencia.	14	Se aclaran las instrucciones.
2.	S: Complicado el tema de la libertad. (21) Mira las instrucciones ¹ E: Continúa hablando	1,9 CS	Se representa mentalmente la tarea y se pone por objetivo presentar el texto como el conflicto básico entre libertad e igualdad. <i>Sabe que cuando un tema es complicado para él, debe pensar antes de ponerse a escribir</i>
3.	S: Vamos a partir... título ² de la... Escribe en la página D1. Libertad.	2 CS	Delimita el tema mediante un identificador de tópico. <i>Sabe que regularmente utiliza la estrategia de "poner un título" para guiar la recuperación.</i>
4.	Hay razones que me motivan profundamente pa' escribir esto, porque siempre... no me he considerado una persona demasiado libre. Soy más... eh... por así decirlo materialista que... que individualista y la libertad yo la... la considero más parte de la individualidad de repente; por eso es un tema complicado... partir esto (15) E: Continúa hablando mientras vas escribiendo.	10	Habla de su libertad.
5.	E: Relee la página D1. La libertad es el deseo de ser individual (9) del ser individual por sentirse dueño (5) de su destino (9) del ser individual por sentirse dueño (8)	8.7	Relee y escribe
6.	¿Qué más? Como todo (7)	5	Recupera información de la memoria

7.	<u>Se puede contraponer (11) estas ganas o deseos o buena intención (8) con una serie de condicionantes que te van (11) marcando un camino en la vida. (8)</u>	7	Escribe
8.	Aquí surge el discurso marxistoide. (13) Es un tema como casi todos los que he desarrollado que siempre tiene ires y venires ³ , entonces es complicado. (9)	12	Se propone tratar el tema de la libertad a través de un discurso dialéctico, al cual se refiere como "marxistoide".
		CS	<i>Afirma que usa regularmente el método de "generar dicotomías" para ordenar su pensamiento.</i>
9.	<u>A veces por más que uno quiere (6) sentirse sin ataduras, (7) sin miedos, (5) sin control (7) se ve inevitablemente atado (10) a su tiempo</u>	7	Escribe.
10.	<u>Usa el corrector⁴ (9)</u>	11	Borra porque se equivocó (no tarja).
11.	Este momento... (7) Un profe mío decía "suelo existencial" que es como lo mismo. (30) Claro que hay que estarlo... es inevitable. Siempre uno lucha contra el sistema contra el medio además de esto. (16)	5	Recupera información de la memoria.
12.	Además... además de estar condicionado casi siempre a un espacio y tiempo determinado, (6) a decir de todos los filósofos contemporáneos y más allá, (5) siempre existirá un ímpetu personal por construir algo propio, quizás el deseo del hombre por sentirse controlado de las cosas y de su vida. (9) <u>La libertad, entonces, es una contradicción (9) una lucha entre las condiciones, el medio y el deseo de controlar de controlar la existencia (5) propia. (11)</u>	7	Escribe.
13.	Siempre me ha costado escribir hartito. Trato de ser sintético ⁵ , aparte de que se me terminan las ideas luego. (14)	11	Habla de cómo organiza un texto para hacerlo más grato al lector.
		CS	<i>Sostiene que le es muy difícil escribir</i>
		CS	<i>Declara que usar párrafos ayuda al lector a entender un texto</i>
14.	En realidad quizás porque no me siento demasiado libre, más complicado resulta aún escribir acerca de la libertad (16)	10	Reflexiona sobre el tema de la libertad.
15.	<u>una lucha entre las condiciones, el medio y el deseo de controlar... de controlar la existencia propia (16)</u>	8	Relee para recordar dónde va.
16.	<u>La libertad se construye paso a paso, (6) es una lucha, una contradicción, una necesidad, (10) una contradicción del hombre con el medio. (11) Creo que ha existido siempre. Por lo demás (15) el hombre busca salir de su...⁶ "animalidad" (5) en cuanto parte de la naturaleza, (7) del ciclo como se viene el Rey León (8) y buscar algo más individual (11). Podríamos decir (6) que busca superar el medio, (9) quebrar ataduras (11), ser dueño de sí mismo, asumir su destino (5) extraño el tema (6). Por un lado uno busca ser individual, ser uno mismo, pero por otro lado... (42)</u>	10, 7	Escribe y duda de si la palabra "animalidad" refleja el concepto que está pensando.
17.	E: Continúa hablando.	11	Habla de la estructura del texto.

	S: Es un texto, un párrafo largo, es eso mismo.		
18.	<u>Por un lado uno busca ser uno mismo, ser auténtico, ser "individual", ser dueño de su destino y por otro está la necesidad de verse con el otro,</u>	8	Relee para recordar dónde va.
19.	<u>de involucrarse, de sentirse parte del mundo y</u>	7	Escribe.
20.	Una tercera pata ⁷ : (6)	9	Se plantea como objetivo tratar un tercer tema.
21.	Tenemos la influencia... (8), mmmh... <u>y por último no es que tengamos, recibimos y nos formamos (6) por un medio la mayor parte del tiempo</u> hostil... (8) <u>hostil</u> no sólo contra nosotros sino que más bien más bien en cuanto a... (12) <u>en Escribe en la página D2 cuanto a la formación, (6) a las condicionantes (6).</u>	7	Escribe.
22.	De alguna manera uno determina, alguna lucha por ser uno mismo. Todo tiene que asumirse frente al otro y por otro lado también tenemos el medio que tiene sus... te va condicionando, sí.	10	Saca conclusiones respecto del tema.
23.	<u>Definitivamente la libertad es una lucha (17)</u>	7	Escribe.
24.	Recurriré a mi condición de profe de historia ⁸	11 CS	Habla de poner ejemplos como recurso pedagógico. <i>Considera que los ejemplos ayudan a las personas a entender mejor un texto.</i>
25.	<u>Ejemplificando o aterrizando esta dicotomía (5) entre condición y libertad –condición que se expresa (5) en una serie de situaciones sociales, históricas o culturales (9) y libertad (6)</u>	7	Escribe
26.	A ver. <u>Relee la página D2 entre condición y libertad –condición que se expresa en una serie de situaciones sociales, históricas o culturales y libertad⁹</u>	8	Relee para refrescar la idea que escribía y así poder cerrar el guión correctamente.
27.	<u>que tiene que ver (6) con el deseo de controlar la propia vida, (6) de sentirse dueño del destino– (11) podemos traer a colación el caso de las sociedades (10) del sistema socialista, (6) Entre ellos se satisf... (5) se satisfacían... No. Se superaron los conflictos en la lucha por la igualdad, (12) de alguna manera (6) se establecieron (5) mínimos de consumo (11)</u>	7	Escribe.
28.	<u>de alguna manera se establecieron mínimos de consumo y se aseguró la existencia de las personas, (5) es decir, el medio impuso el medio social impuso bienestar en términos generales; (9) sin embargo (8) se sacrificó la libertad (7) el anhelo (5) por ser dueño de sí mismo, por "elegir" entre satisfacer una necesidad u otra, (8)</u>	8,7	Relee y escribe.
29.	Aunque aquí el... el tema de la libertad estaría más vinculado al consumo, pero imposible (11)	10	Relaciona libertad con consumo.
30.	<u>se sacrificó la libertad, el anhelo por ser dueño de sí mismo, por "elegir" entre satisfacer una necesidad u otra.</u>	8	Relee
31.	Mmh... puede ser. (6) <u>Aunque siendo duros... (6) siendo duros, Después borra la palabra "duros" no siendo tajantes o siendo drásticos Esta palabra después la borra.</u>	7, 11	Escribe y posteriormente borra las palabras "duros" y "drásticos" para reemplazarlas por

			“drásticos” más adelante.
32.	(7) <u>podríamos decir que (11) el hombre se vio absorbido por su egoísmo, (5) en cuanto a consumir o no determinados bienes, (5) en último término (8) y filosofando un poco, podemos decir que (9) vamos a decir que había una lucha interna también (6) en esta sociedad por (6) tratar de liberarse... de desatarse de una estructura mayor (6) del medio</u>	7	Escribe
33.	Entonces ya teníamos la idea de... relacionaría la idea de lucha ¹⁰ entre el medio y la individualidad. En el fondo eso sería la libertad. (8) Eso más o menos. (20)	11, 10	Para no parecer pedante usa verbos en primera persona plural. Además declara haber relacionado dos ideas y que dicha relación constituye la definición de libertad.
34.	<u>Aquí podemos además señalar que hay una pugna (5) entre intereses individuales (6) y las necesidades (5) de una determinada sociedad, (9) el sistema soviético, por ejemplo, no pereció por un asunto material, (10) la URSS se constituyó en potencia económica, (5) sobrevivió en el tiempo (6) exportó su revolución y sin embargo (7) entre comillas Escribe en la página D3 fracasó por algo (10).</u>	7	Escribe
35.	Aquí hay un tema también, el tema de la propiedad privada. Creo que la propiedad privada es producto del egoísmo, pero no vale la pena colocarlo acá si no... el tema es la libertad	10, 6	Desarrolla la idea de la propiedad privada en base a la idea del comunismo y ejecuta una prueba de propiedad para dicho tema, considerando que no es pertinente para el texto.
36.	<u>Relee la página D3 podemos además señalar que hay una pugna entre los intereses individuales y las necesidades de una determinada sociedad, el sistema soviético, por ejemplo, no pereció por un asunto material, la URSS se constituyó en potencia económica, sobrevivió en el tiempo y exportó su revolución y sin embargo entre comillas fracasó por algo.</u>	11	Relee para revisar.
37.	<u>Este algo está constituido (5) por el interés o la necesidad de autorreafirmarse, (8) de buscar individualizarse</u>	7	Escribe.
38.	incluso hasta de vestirse distinto al resto (6) que son las personas que tienden hacia la libertad también (11)	10	Reflexiona sobre el derecho a ser diferente.
39.	<u>de sentirse distinto (12) de no asumirse como parte de un todo (6) de una estructura, de un medio. Eso es</u>	7	Escribe.
40.	Se dirige a los experimentadores ¿Sigo? ¹¹ E: Tú decides cuando terminar de escribir. S: ¿Sabís? Yo creo que ya, ehh, me estoy dando vuelta como en la misma idea. ¿Les sirve o sigo con otra cosa? E: ¿Te refieres a otro tema? S: No, puedo seguir desarrollándolo, pero yo creo que ya está como la línea. Lo demás sería como repetirlo.	9	Considera de forma transitoria que el texto, está concluido, tras lo cual se fija otra meta.

	E: Decídelo tú. Tú decides si el texto lo consideras terminado. S: Ya, voy a corregirlo. (9)		
41.	que es lo que se asocia... ¡lástima! no es la palabra, qué es esto (15) ¹² ah, ya (5)	5, 6	Recuerda un episodio de su vidas académica Además declara una palabra como inadecuada para el texto.
42.	<u>Ahora me referiré, aunque suene medio pedante¹³, al tema de la libertad versus la igualdad (8)</u>	7, 11	Escribe y hace uso estratégico de los verbos.
43.	<u>que deriva exactamente de la contradicción entre medio e individuo (11) ¿se puede (5)</u>	7	Escribe.
44.	Mmh, debería tratar el tema de la propiedad privada, pero por ahí va la cosa.	10	Reflexiona sobre un tema a ser incluido en el texto.
45.	<u>¿se puede construir una sociedad de iguales que sea libre? Es decir (8) cómo encauzar Luego borra “encauzar en el texto” no, no se podría, no. Yo creo que ése es el tema</u>	8,7	Relee y escribe.
46.	<u>¿se puede construir una sociedad de iguales que sea libre?</u>	8	Relee.
47.	Porque si encauzamos la libertad ya no es libertad.	10	Expresa una conclusión.
48.	<u>En el fondo (9) la libertad es coartada por la necesidad de una mayor equidad (6) viéndolo desde este punto de vista (9) la libertad es también un poco de egoísmo (9) egoísmo que tiene que ser controlado por alguien. Claro, si cada uno trata de... Ejemplo: si cada uno trata de acumular y de apropiarse de las cosas (6) aunque no sean de otros (7) tenemos la resultante de un sistema con profundas desigualdades que es lo que en el fondo tenemos ahora</u>	7	Escribe.
49.	<u>la libertad es coartada por la necesidad de una mayor equidad (6)</u>	8	Relee.
50.	<u>Así por ejemplo en una sociedad natural a decir de Hobbes (8) el hombre es libre “absolutamente” sin control (7) pero es necesario que exista un “Ente” que lo organice (6) que lo proteja “el Estado” o Leviatán (8)</u>	7	Escribe.
51.	Definitivamente la libertad no existe. Entonces... o si existe es como negativa en cierto punto y es negativa no en cuanto a que sea malo que uno sea su destino. (16) Que desde este punto de vista, por cierto, vamos a decir que <u>La libertad en términos absolutos y desde este punto de vista (8) sería un estímulo un incentivo para la desigualdad (8) por lo tanto aún pensadores liberales</u>	10, 7	Reflexiona sobre el tema de la libertad y escribe.
52.	Obviamente Hobbes era... no... no era liberal indistintamente, pero sí, aún pensadores liberales... Bueno, hay mucho...	10	Reflexiona sobre Hobbes.
53.	<u>aún pensadores liberales señalan que es necesario controlarla. (8) canalizarla o al menos encauzarla que es lo mismo (11)</u>	8,7	Relee y escribe.
54.	Las disculpas: vamos a disculparnos por la rudeza ¹⁴ Ehh, Escribe en la página D4 No ha sido mi intención	11	Pide disculpas para lograr un efecto retórico.
55.	<u>abordar en este ensayo una visión amplia de la libertad¹⁵, en el desarrollo del mismo (8) se plantea una disyuntiva entre medio e individuo entre interés social y propio (26).</u>	11, 7	Escribe. Por otro lado, categoriza el texto como ensayo.

		CS	<i>Afirma que conoce su estrategia para escribir y que no conoce otras.</i>
56.	Relee la página D4 <u>No ha sido mi intención abordar en este ensayo una visión amplia de la libertad, en el desarrollo del... del mismo... entre interés social y propio es aquí es en este punto donde quiero centralizar la discusión es decir, la libertad en términos amplios... (6) en términos valóricos. (5)</u>	8,7	Relee y escribe.
57.	La libertad en general es un valor, es algo que todos tenemos que alcanzar de alguna manera y yo lo quise ver del punto de vista de la relación entre libertad-igualdad (12)	10	Reflexiona acerca de libertad y la igualdad.
58.	<u>es algo que todos queremos alcanzar como una búsqueda, (8) que también es un deseo, podemos decir, en memoria. (23)</u>	10,7	Reflexiona sobre la libertad como un valor y escribe.
59.	<u>una búsqueda por controlar situaciones por crear, etc. Es decir, si se aplaca... si se restringe la libertad estamos ante el término de capacidad creadora del hombre, (9) pero al mismo tiempo (6) si se “deja hacer” en general.</u>	8,7	Relee y escribe.
60.	Se dirige a los entrevistadores mejor colocar otro cassette porque se les va a acabar	14	Realiza un comentario sobre el pronto término de la cinta del cassette a los entrevistadores.
61.	<u>si se “deja hacer” entre comillas en general tendremos una sociedad dominada por el individualismo, (7) en donde quienes se dirán Después borra la palabra “dirán” “libres” y quienes tengan el poder o el control de las cosas (10) aquí la libertad se vinculará al consumo en general (11) “libertad para elegir” (7) déjame ver si estoy, ya salió el cuento, sí (8)¹⁶</u>	7	Escribe.
62.	<u>Si se restringe la libertad estamos ante el término de la capacidad creadora, pero al mismo tiempo si se “deja hacer” en general tendremos una sociedad dominada por el individualismo, en donde quienes se dicen “libres”... No, “en general”, no. tendrán el poder o el control. Aquí la libertad se vinculará al consumo o “libertad para elegir”.</u>	8	Relee para revisar lo último que ha escrito.
63.	(11) Eso. E: ¿Terminaste? S: Hombre de pocas palabras.	9	Decide terminar.

Nombre: Andrea M.
Número: 117
Tipo de Escritor: No Hábil
Ubicación: 20 últimos
Observaciones conductuales: No entendió al principio la tarea, pensando que sólo era importante hablar y no escribir.

THINKING ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	S: (35) ¹ .	2	Localiza el identificador de tópico "dignidad".
2.	E: Habla en voz alta. S: Ya (13) Libertad es, es poder expresar tus ideas, eh, sin vulnerar al otro, a la otra persona (23).	10	Expresa su propio significado de la palabra "libertad".
3.	E: Trata de ir hablando todo el tiempo. S: <u>Escribe en la página D1. Implica muchos sentimientos.</u> En eso consiste (29)	7, 4	Escribe, y mientras lo hace genera nuevas claves para recuperar información.
	E: Continúa hablando. S: <u>También es poder hacer las cosas que uno quiere (5) teniendo en claro que los demás te respetan. (37)² Para que haya libertad debe existir una atmósfera de paz para que uno no... no se sienta... no se sienta atacado, para que uno pueda dar lo máximo, para poder realizar lo que uno está diciendo (49).</u>	Ex	<i>Advierte que el hecho de no tener un "orden mental" le dificultó la verbalización y la escritura al inicio de la tarea.</i>
4.	E: Continúa hablando. S: Ya. Uno al tener libertad pierde seguridad y confianza, porque uno se siente... uno siente que... que... que lo que hace está bien y que por ello tiene que analizarlo. (48) Una persona libre no... no es atacada. (6) La libertad que todos pueden hacer lo que quieran y que todos se respeten (26).	10	Desarrolla su idea de libertad.
5.	E: ¿En qué estás pensando? S: Estoy tratando de... de que se me ocurra algo más pero... E: Si estás en blanco... S: Estoy en blanco... E: ...trata de decirlo también. No es necesario que cuando hables pares de escribir, trata de hablar continuamente. Si lo que estás pensando es lo mismo que estás escribiendo, dilo, no más.	4	Intenta construir claves de memoria pero fracasa.
6.	S: (5) Sólo que... lo que... ya que... el concepto significa respeto. Una persona... Para que exista libertad tiene que existir respeto en el... en el... en la comunidad y las personas (15) que... Son los únicos conceptos que tengo, ³ no se me ocurre más (29).	10, 4	Elabora una conclusión e intenta construir claves mnémicas, pero fracasa.

7.	<p>Uno... uno realiza cosas que está consciente que... que es lo que te gusta hacer, que... que son creencias. Entonces tú las... tú los haces y es enteramente libertad, siempr... tomando en cuenta que... que nos está vulnerando a... a los demás. (32) Por otro lado la libertad implica... implica madurez mientras... mientras exista más madurez entre las personas, mientras vaya más... evolucionando, eh, creo que ellos pueden tener una mejor posesión de lo... de lo que es libertad, ya que yo... ya han pasado por la madurez, implica que pasan por muchas etapas y... y que ya los... que han atravesado... lo que piensan por realizar, o sea, lo que verdaderamente sienten que se tiene que hacer (26). Se dice... se dice mucho que... que... que cuando uno, una metáfora de una película, que cuando van, ¿cuanto se llama? a prisión no están en libertad, ya que por un lado a esta persona se le... se le restringe poder hacer cosas que los demás realizan como poder ver a su familia, ya que se les limita eso, ehh, el poder salir. Entonces era... la libertad es como... busca romper las barreras para la restricción, pero por otro lado se puede ver que esta reflexión no va a ser nunca para todos porque existe un sistema de valores de la... de la sociedad que castiga a los que no... a los que no... no respetan los principios que... que tiene la misma sociedad y puede ser que como un castigo se les... se les quebranta este derecho, ehh... a ser libre. (12)</p>	10	Desarrolla la idea de libertad.
8.	<p>Por otro lado no... también las personas que están... que están en guerra, ehh... ¿por qué lo puse? Porque siempre se están sintiendo atacados o con derecho a atacar y eso no, no es... no ser culto.</p>	6	Recupera un contenido de la memoria y le aplica una prueba de propiedad. Justifica la razón de haberlo puesto.
9.	<p>La libertad es... es poder expresarte sin... sin dañar al otro. Poder... poder realizar todos tus intereses sin dañar al otro y acá como que se quebranta la libertad porque... porque las personas no... pierden su dignidad que... que para que exista libertad tiene que... las personas tiene que tener la dignidad. (20)</p>	10	Desarrolla la idea de libertad y la relaciona con la dignidad.
10.	<p>Por... por otro lado se... en algunos aspectos se puede decir que libertad puede ser un poco utópico porque uno hasta cierto punto puede expresarse, pero también la misma sociedad te va tildando, la libertad especial no... no se... en nuestro país no se... no se respeta como en otros países y también cómo expresarte cuando... cuando en algunos aspectos tú... tú te quebrantas o sufres alguna pérdida muy importante de un ser querido. Ahí... ahí como que tú no te sientes libre porque sientes que han sacado algo de ti, algo... algo que te quiere y algo que... que... como que te limita o que te pone obstáculos para seguirte expresando. Ése es otro punto importante (34).</p>	10	Desarrolla la idea de libertad y del respeto a ella.
11.	<p>Por eso pienso que más que una forma de expresarse libremente, pienso que la libertad es... es una utopía⁴, porque cada vez la comunidad se va... se va absorbiendo mutuamente. Una persona... No creo que exista la libertad plenamente. Una persona que trabaja en este país... abusan contigo y ahí te están, están atacando tu... tu forma de expresarte. Uno en el trabajo, ehh... está dependiendo de otro. Entonces ahí tú no... no puedes ser libre. Libre para prestar servicios, depende, pero tú estás bajo un horario fijo, un determinado lugar y... y muchas veces a los abusos por... por parte de... de los empleadores hacia los trabajadores, en que abusan las horas de trabajo. Ellos trabajan más de lo que deben y no se les paga. Entonces eso es como una forma de quitarles libertad a una... libertad de poder estar con sus amigos, de poder estar haciendo otras cosas y eso ¿por qué? Por... porque estamos en un... en una comunidad (5) burocrática que no... le interesan sólo los intereses... (7) son intereses solamente económicos. (16)</p>	10	Habla acerca del abuso de los empleadores hacia sus empleados y cómo ello constituye un ejemplo de la falta de libertad en la sociedad.

12.	Por eso pienso que cada vez que va avanzando la sociedad, el concepto de libertad se va haciendo cada vez más utópico. Ya no creo que exista libertad, libertad de salir a las calles... uno no puede salir a la calle porque siempre te... ¡qué te pueden hacer! Te van a asaltar o matar, y ahí te están te están restringiendo tu... tu dignidad, tu forma de expresar, y eso es que ahora, en esta sociedad y en estos tiempos ya no se puede hablar de... de libertad porque es una utopía.	10	Declara que la libertad es una utopía y refuerza la idea ejemplificando con la el efecto de delincuencia en la conducta de las personas.
13.	Había que... (20) por... (6) porque estamos en una sociedad que lo único que le interesa es producir, que se mueve entre la oferta y la demanda. Lo único que le interesa es eso y no solucionar otros problemas que implican la libertad de las personas. Por ejemplo, la cesantía, la educación, la salud, porque iban... desde... porque en esto... en esto... hay todas estas cosas. Hay discriminación y cuando hay discriminación es porque no hay libertad, (9) por eso creo que las personas no son libres porque son atacadas en todos los ámbitos de la sociedad. (24)	10	Desarrolla la idea de que la sociedad actual restringe las libertades individuales a través de la discriminación.
14.	Y... y lo que realmente pienso ahora ⁵ es que la libertad es un concepto utópico porque estamos en una sociedad que... que no respeta totalmente a la persona. Entonces, al... existe una falta de respeto en ese sentido que las personas pueden realizar lo que realmente quieren, porque son absorbidos por una sociedad que se mueve entre la oferta y la demanda. (22)	10	Habla acerca de la frialdad de la sociedad actual.
15.	Por otro lado de... yo creo (12) yo estudio Trabajo Social y veo, veo la realidad, yo voy al cerro, veo la gente como sufre caminando para arriba ¿y cómo le van a decir que existe libertad? que sufre, que va acarreado agua porque no tienen agua, que tienen que caminar kilómetros, no sé cómo se las arreglan para, para hacer esas viviendas, en esos asentamientos, que es bastante, que es bastante crítico, entonces cómo me hablan de libertad si... si veo eso (9). Veo gente también que sufre estafas, entonces cómo me hablan de libertad si hay gente que se aprovecha de... de uno; no hay libertad.	10	Habla de la pobreza en la vivienda y su relación con la libertad.
16.	Habría que reestructurar a la sociedad entera, pero por lo visto no... no se puede (17) a la vez, eh, también creo que no... no existe libertad también por... por la influencia de... del poder, porque el poder limita a uno y beneficia a los que lo tienen (8) y eso siempre va existir, siempre ha existido, entonces es una limitante (11).	10	Relaciona libertad y poder
17.	También de la salud que existe una desigualdad tremenda entre las entre las clases sociales porque veo a las... las personas que en salud que tienen que levantarse a las 5 de la mañana para poder para poder ser atendidas y, en cambio, en las otras clases altas no tienes dicho problema, entonces cómo me hablan de libertad si (9) si hay una desigualdad tremenda entre las personas, la... que los derechos de las personas no se respetan iguales, uno se respetan más y otros menos (7) entonces la riqueza también es algo que limita a las personas (7)	10	Habla de la pobreza en la salud y su relación con la libertad.
18.	también se puede observar que (9) que hoy en educación tampoco uno puede realizar lo que quiere, está la limitante de la Prueba de Aptitud, ehh, porque tú realizas una prueba y si te va mal no puedes optar a la carrera que uno quiere, entonces eso como que te limita a ti y eso también está regulado por el factor económico porque hay un... porque hay una brecha entre la educación privada y la pública, entonces cómo me hablan de libertad si, si estos alumnos que les va mal en la Prueba, no pueden... y quieren seguir estudiando, no pueden optar a la carrera que, que quieren, o que, o que creen que quieren, que también es otra limitante que, que la confusión también te da para para no poder tener claro lo que, lo que quieres, especialmente a la edad, a esa edad porque... con la misma inmadurez que tienen (27)	10	Relaciona libertad, pobreza y educación.

19.	<p>por otro lado también, la salud también se ve limitada por... por las enfermedades, una persona enferma no puede hacer... hacer lo que quiera al mismo tiempo que limita a la misma familia de esta persona que se ve angustiada, que se ve ansiosa y preocupada por lo que está sucediendo que... que muchas veces le limita la economía (5) y viven un una tortura durante el tiempo que dura la enfermedad, ya sea una enfermedad grave, eh, que va a producir la muerte (5) lo mismo con la, con la personas enfermas crónicas que no pueden hacer lo que quieren, no pueden comer lo que quieren, no pueden (5) no pueden hacer deporte porque se pueden enfermar, o sea, se ven limitados, lo mismo que... que la familia también que tiene que hacer un gasto y estarse preocupando por ellos todo el tiempo (7) que ahora está entrando muy fuerte la, la droga, ya sea... en todos los estratos sociales por poner un ejemplo... entonces cómo me hablan de libertad si... si eso está al acceso de... de los jóvenes, de los adolescentes de las... de las personas que trabajan ¿quién limita eso? No hay nadie que lo limite. (21)</p>	10	<p>Habla de salud, pobreza y libertad.</p>
20.	<p>Las personas que... que son abandonadas por sus familiares tampoco son libres porque no... no pueden elegir un lugar para... para dónde vivir. (9) No, muchas veces no... no tienen de qué alimentarse, entonces (7) cómo me hablan de libertad si realmente aún no existe (5)</p>	10	<p>Piensa acerca de la libertad y las personas abandonadas.</p>
21.	<p>y que.. esto en términos tan... entre comillas... que puede ser y que no puede ser, porque ampliamente al hacer un cierto estándar, no... no creo que... que exista, exista para unos y no para otros, y entre comillas "para unos" porque siempre se va hacer... se van a... se van a absorber por... por la sociedad, siempre van a ser absorbidos por ella. (8) Entonces yo creo que ser... poder expresarse, poder realizar lo que uno quiere realmente, eh, sin... sin respet... eh, sin dañar al otro es... es una utopía hoy en día porque siempre van a existir limitaciones.</p>	10	<p>Reflexiona sobre cómo la libertad no es universal.</p>
22.	<p>Deja el lápiz de lado⁶ (27) Yo creo que por la... por la propia naturaleza del... del ser humano (11) que es una persona que actualmente no... habla de respeto pero no lo hace. Libertad tiene que estar relacionada con la ética, pero actualmente se... se ve absorbido por... por la sociedad (63).</p>	10	<p>Piensa acerca de la libertad y la ética. <i>Ex</i> <i>Se da cuenta de que le es más fácil pensar sin escribir que hacer ambas cosas a la vez.</i></p>
23.	<p>E: Continúa hablando. S: (34) Ya creo que lo dije todo⁷.</p>	9	<p>Declara provisionalmente haber terminado la tarea.</p>
24.	<p>E: Tú nos dices cuando el texto esté listo. S: ¿Termino esto? Señala el escrito E: Decídelo tú, según las instrucciones. La idea es que tú decides cuándo comenzar o terminar. S: Ya. Es que todo lo que dije lo voy a poner ahora. E: Continúa hablando mientras escribes. S: ¿Voy repitiendo lo que dije? E: Claro, hablando en voz alta.</p>	14	<p>Se le aclaran las instrucciones</p>

25.	<p>S: <u>La libertad hoy en día es un concepto utópico (11) porque (12) las personas no son realmente libres (18) puesto que la sociedad actualmente (14) absorbe (9) a los seres humanos (7), ya sea en todos los ámbitos (10) como el educacional, la salud, (7) la vivienda y el laboral, (7) a la vez que existe (8) hoy en día una brecha (6) entre las distintas clases sociales que permite (5) el acceso (9) a algunas cosas (6) hacer... con mayor facilidad (7) a unos en desmedro de otros (37). En lo laboral se puede ver restringida la libertad (16) en las horas trabajadas (10) por personas, ya que en muchos casos (9) ya que en muchos casos (5) los empleadores abusan (8) de las... de los trabajadores, (8) encargándoles trabajos que no les corresponden (25) y (8) abusando con las horas trabajadas extraordinarias de trabajo (8) que no son remuneradas, (8) a la vez existe (5) un gran sector de personas que no realizan lo que realmente (10) han estudiado, (13) o la labor que realmente les corresponde (7) lo que acompaña frustración y estrés en ellos que también afecta a las familias (8). En la educación (5) es difícil hablar de... de libertad (10) porque no existe equidad en el sistema (20). La educación pública (5) se ve afectada por los resultados de la Prueba de Aptitud Académica... Académica, (8) ya que muchos de estos alumnos (10) se ven frustrados (7) por no poder ingresar a la Universidad, (17) o no poder (5) acceder a las carreras que...</u></p>	7	Escribe.
26.	<p>que <u>Escribe en la página D2 "quieren" (11) que "quieren" entre comillas (5) porque muchas veces están confusos por la inmadurez que tienen (7) al tomar una decisión inicial esto lo digo porque a mí me pasó, (6) yo no tenía idea de que estudiar (8) y entré a Informática⁸ (8) que no tiene nada que ver con lo que estudio actualmente, (17) es por eso que debe existir una orientación (6) para que los alumnos puedan elegir la carrera que realmente quieran (24). En la salud (6) también existe falta de equidad (7) y esto se ve en el privilegio (6) de acceder (6)</u></p>	7	Escribe.
27.	<p>Relee la página D2 esto se ve en el privilegio de acceder</p>	8	Relee para repasar
28.	<p><u>a la salud de unos en desmedro de otros, (6) las personas⁹ (26)</u></p>	7	Escribe.
29.	<p><u>las personas con mayor déficit económico y que carecen de previsión (15) se ven limitados (9) por la deficiente atención en salud (16) y esto se puede ver (11) en las colas que tienen que hacer las personas (10) a las seis de la mañana (7) para poder ser atendidas, (10) a las listas de espera que existen en los hospitales (12) para poder realizarse operaciones o atenderse con médicos específicos, (8) por otro lado (5) existe burocracia en el sistema (8) lo que limita (7) el poder acceder a la salud ya sea por las restricciones del sistema (13) y por la tramitación, (5) excesiva tramitación por cosas sencillas, (7) a la vez se pueden observar que existe desconfianza en este sistema (5) de las personas ya sea por la lentitud de atención, (8) y negligencias que producen que realizan los profesionales (5) en atención médica, (6) a lo que se agrega la existencia hoy en día de médicos extranjeros (5) que son de total desconfianza (5) de la población (6) cómo se puede hablar de libertad (9) si existe desigualdad (6) en la atención, (8) porque las personas no eligen (6) atenderse, sino deben hacerlo (6) por las propias limitaciones que (6) limitaciones que quieren (7) lo que genera desconfianza en este sistema (22).</u></p>	8, 7	Relee y escribe

30.	<p>Toma otra hoja¹⁰. Escribe en página D4 ya sea por el exceso de trabajo (7) o de estudios que dificulta muchas veces (7) las relaciones familiares (39). A la vez, que se ven absorbidos (6) por el sistema macroeconómico de hoy (8) que le interesa producir y que se mueve entre la oferta y la demanda (19). Cómo se habla de libertad hoy (8) si uno realiza cosas (9) no para uno si más bien para otros (6) y para el lucro de la sociedad (13). Por eso uno muchas veces se ve limitado (6) porque se preocupa mucho por los demás (6) y poco por uno (6). Pero también ocurre lo contrario (11) en que se preocupa uno mucho y poco de los otros (5). Si existiera libertad (6) existiría un equilibrio (10) entre ambos (9). Además cabe agregar (6) que este mundo competitivo se ve limitado (6) por (17) por las diversas cosas o situaciones que ocurren en el mundo (7) como la guerra, la hambruna, (12) la explotación de las personas del hombre por el hombre, (8) el abuso a los niños, (7) el quebrantamiento (5) del medio ambiente, (13) que atacan el respeto y la dignidad de las personas en la se les acaba (13). Se debe señalar (5) además que esta sociedad (6) es fuertemente influenciada por los medios de comunicación (7) que muestra patrones que son lejanos a la sociedad actual (9) chilena (5) donde se alaba la belleza física (7) lo que trae frustración en los adolescentes (5) especialmente (8) y que deben seguirse por ellos (5) a la vez que la violencia que se engendra (7) en la televisión y que es modelo de copia (7) de la juventud actual (14). Se puede decir que la libertad (5) es una utopía (8) y que no existe realmente (11) y que se quebranta más (15) por ejemplo los presos son castigados (5) por el mismo sistema (6) sistema social por no haber respetado (9) Escribe en página D5 los valores y principios de la sociedad, (18) los que realmente sufren al estar encarcelados (5) pues se les acarrea variadas dificultades (6) como el hacinamiento, (15) la violencia (6) y el no tener el derecho a estar con sus seres queridos cuando quieran (6) y la limitante (5) de no salir, (6) se puede ver que esto es para unos (5) que en realidad (7) han quebrantado (5) la ley, (5) pero existe un sinnúmero de personas (7) que está suelta en las calles y sigue produciendo daño, (9) por lo tanto (7) la libertad se ve limitada siempre, (6) pues siempre existirían limitantes (15) que opacan este término (28).</p>	7	Escribe.
31.	<p>Por último quiero decir¹¹ que lo que yo realizo (7) actualmente (7) me gusta en referencia (7) a la carrera que estudio, (5) pero no es fácil (6) y tiene sus limitantes (6) pues se ven casos penosos (5) en que tú no puedes hacer nada (11) y eso te produce frustración por algún momento (9) y te ves limitada (5) y te ves limitada por no poder dar (7) lo que la otra persona (7) necesita (19) sino quedar (9) no obstante haber realizado lo máximo (7) que pudieras haber hecho (8) y sé que siempre</p>	11, 7	Escribe e introduce un marcador textual.
32.	<p>Mira las hojas anteriormente escritas¹² (5)</p>	8	Relee para no repetir las ideas
33.	<p>van a ver situaciones difíciles (7) que no se pueden solucionar, (6) ya sea por el por la por el sistema social mismo (7) socioeconómico mismo en que nos involucramos (21) o por motivos de salud (10) mismo de la persona (11) que limitan tu acción (8) y al haber esta limitación (8) no hay libertad (9) porque es una utopía (9)</p>	7	Escribe

<p>34.</p>	<p><u>Es</u>cribe en la página D3 <u>En el sector vivienda</u> (6) <u>las personas no tienen derecho muchas veces a una vivienda que cumpla con las determinadas</u> (5) <u>necesidades que tienen las personas.</u> (10) <u>por un lado al no tener el suficiente ingreso</u> (14) <u>postulan por medio de SERVIU</u> (8) <u>y al resultarles la postulación</u> (6) <u>tienen obtienen una vivienda del gobierno.</u> la que no es <u>elegida</u> por ellos <u>realmente</u> por ellos <u>en referencia al lugar físico donde van a vivir</u> (6) <u>el que muchas veces no es del gusto de las personas.</u> (6) <u>por otra parte éstas son de reducido tamaño.</u> (11) <u>lo que limita el esparcimiento de las personas y hacen surgir problemas como el hacinamiento.</u> (11) <u>por otro lado existen las personas que no tienen los recursos para postular a una vivienda o viven de allegados.</u> (6) <u>por lo que tienen</u> (8) <u>que verse forzados</u> (7) <u>a... a</u> (5) <u>a tomar terrenos</u> (7) <u>y asentarse en sectores de muy difícil acceso</u> (6) <u>y no pueden</u> (7) <u>o no tienen una digna calidad de vida</u> (6) <u>al no tener agua potable.</u> (5) <u>la que deben acarrearla desde los camiones aljibes</u> (6) <u>o de pozos para poder llevarlos a los hogares</u> (13) <u>lo que lo que les atrae mucha dificultad</u> (14) <u>por la distancia y el difícil acceso.</u> (6) <u>a la vez la salubridad se ve afectada</u> (5) <u>por la existencia de pozos negros.</u> a la vez <u>dichas personas muchas veces por tener luz eléctrica</u> (19) <u>se conectan ilegalmente para poder obtenerla y todo por la falta</u> (6) <u>de dinero</u> (5) <u>para poder obtenerla</u> (7) <u>por otro lado</u> (12) <u>carecen de los recursos necesarios para poder</u> (12) <u>cubrir sus necesidades</u> (9). <u>Como se habla de libertad si la realidad dice otra cosa que limita la elección</u> (12). <u>Por otra parte</u> (6) <u>se habla de libertad hoy en una sociedad</u> (6) <u>donde existe la competencia</u> (8) <u>en muchas áreas</u> (6) <u>y para lo único</u> (5) <u>que están las personas</u> (5) <u>es para ganar</u> (5) <u>y para arruinar al otro.</u> (10) <u>donde las personas se ven agobiadas por el estrés</u> (20)</p>	<p>7</p>	<p>Escribe.</p>
<p>35.</p>	<p>Hace el gesto de terminar. E: ¿Terminaste? S: Terminé¹³.</p>	<p>9</p>	<p>Cumplido el plan de relacionar las cuatro áreas de la carrera con libertad, termina.</p>

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: En el principio ¿te acuerdas cómo fue empezar a escribir?

S: Estaba confundida, o sea, no tenía idea que... es que no tenía como... es que no tenía nada.

E: No tenías nada.

S: Nada. Lo asocié al tiro con dignidad.

E: ¿Cómo es esa asociación?

S: Mira, es que para mí todo... todo... todo, tiene que ver con el respeto. Todo. Entonces es como un concepto tan... tan... tan amplio que introduce a valores que están en ese concepto. Entonces yo lo puse ahí.

² E: Ahí tú estás escribiendo y no hablas. Cuando nosotros te decíamos que hablaras al mismo tiempo que escribías tú no podías. ¿Qué pasó ahí?

S: Es que no tenía como un orden, un orden mental de qué decir. No tenía como idea de qué escribir, qué cosas escribir más adelante, yo sabía que...

E: ¿Se te acabaron las ideas?

S: Sí, eso. Se me acabaron... y después no sé cómo lo asocié con esta pega. Y lo asocié con los problemas, entonces ahí sentí que era como una utopía que... que el concepto no debiera decir.

E: ¿Y ahí te fue más fácil asociarlo con tu carrera?

S: Sí.

E: ¿Y seguir escribiendo?

S: Sí.

³ E: Te quedas en silencio y dices “son los únicos conceptos que tengo, no se me ocurre más”. ¿qué pasó ahí?

S: O sea no tenía idea que... de qué cosa pensar porque el concepto liberal de el poder ser independiente, ¿no?, sin dañar del... dignidad al otro, es como esa idea, entonces después –mientras tanto seguí pensando- ahí quedé en blanco, pero ahí después pensé que, que esto era “a lo Matrix” **Se refiere a una película, en la cual se plantea un escenario donde los seres humanos no son libres** porque en realidad no existía tal concepto, porque me encontré con los **Pronuncia palabra ininteligible** totalmente que no... que en mi ...caleta acción... se...

⁴ E: Dices “pienso que la libertad es una utopía”, pero un momento antes te habías quedado en silencio ¿Qué pasó ahí?

S: Ahí como que lo asocié esto con lo que te hablo, porque realmente no existe el concepto. En este otro, si yo me limité hasta ahí, me limité hasta acá, era por algo.

E: ¿Hasta acá?

S: Hasta que... lo mismo, me di vuelta en lo mismo, que la libertad era una forma de expresarse, sin vulnerar al otro ¿no? y creo que... que me di cuenta que era por algo que estaba llegando al mismo punto, al mismo rumbo y ahí lo asocié a que me di cuenta que... que no lograba definir libertad, pues no... no existe. Realmente no... no conseguía... no podés pensar sin dañar al otro, porque o te atacan o te ves limitado. Entonces, por otro lado, ahí esto lo asocié con la limitación. Entonces que para... se supone que si existe libertad es porque no hay limitación, pero actualmente todo... todo te limita, especialmente la sociedad actual limita.

⁵ E: En ese momento tú dices “y lo que realmente pienso ahora...”, y guardas silencio. Me da la impresión que nos miras. ¿Qué pasó en ese rato?

S: No me acuerdo.

E: ¿No te acuerdas exactamente?

S: No.

E: Es que a mí me dio la impresión de que nos hablabas a nosotros. Mira. **Se repite el video.**

S: Que a lo mejor estaba discutiendo... estaba tratando de hacer uniones.

E: ¿Pero eso lo recuerdas o estás sacando conclusiones?

S: No me acuerdo.

⁶ E: Aquí dejas el lápiz al lado. ¿Por qué ese gesto ¿recuerdas por qué lo hiciste?

S: Porque no, como que no... creo que, que pensé que... mejor como aclarar todo y después que estaba clarito... no tenía antecedentes fue como... para mí me fue más fácil como tener todo en mi mente sin escribir y después alcanzamos a hablar de...

E: Eso ¿lo hiciste consciente o salió así?

S: No, salió así no más.

⁷ E: Dices en este minuto “creo que ya lo dije todo” ¿Por qué dices eso?

S: Parece que... me acuerdo que ahí después ustedes me dijeron sí, si pensa... que escribiera sin pensar.

E: A ver, veámoslo **Pone el video** ¿ahí?

S: Sí.

E: ¿Qué pasa en ese momento? Cuando dijiste “ya lo dije todo”

S: Es que, lo que pasa es que... como todo eso era lo que me... entonces lo dije todo y como ahí se me acabó todo, porque todo lo relacioné con las áreas dentro de mi carrera, entonces son como cuatro áreas y ahí... por ese... correlacionar con eso, y ahí se me acabó todo.

E: ¿Por qué pensaste que ahí había terminado el ejercicio en general?

S: Porque yo creí que era más importante lo que yo estaba hablando que lo que yo escribí.

E: ¿Tiene que ver con como te leímos las instrucciones? Me da la impresión que por ahí puedes haberte confundido.

S: Es que no me acuerdo.

⁸ E: Al hablar de la confusión vocacional dices “esto lo digo porque me pasó, no tenía que estudiar... estudié informática” ¿qué pasó en ese momento?

S: Que sentí como que te desfilaban por ti el **Pronuncia palabra ininteligible** de libertad. Pero lo demás lo ví, pero lo otro lo viví, entonces lo sentí como... super emotiva.

E: ¿Porque traes a colación tu experiencia personal?

S: Porque realmente yo estaba confundida y no sabía que hacer en el, en ese momento, no me importaba lo que estaba escribiendo y porque no quiero que comprueben esto, no me gusta que le pase algo que me pasó a mí.

E: ¿Porqué se te ocurrió escribir de tu experiencia personal?

S: No, porque yo creo que, que con eso compruebo mejor la libertad que... si tú no tienes idea o estás confundido o estás desorientado no logras realmente tener una satisfacción, entonces eso como que te limita, porque uno... ves yo quería... porque, porque yo creía que era mi lado científico, que tenía un lado científico, entonces me di cuenta que no, todo por la poca experiencia, porque las matemáticas y no... y de ahí yo fui al psicólogo y me orientaron y chao... no pescó... entre comillas.

⁹ E: Ahí usas el corrector ¿recuerdas las circunstancias en que pasó eso?

S: A ver, creo que escribí una cosa y no adopté lo otro, que no era como coherente con la... con la... con la idea.

E: ¿Fue una palabra o una frase?

S: Una palabra, no una frase, una palabra. **Busca la palabra borrada en el escrito sin encontrarla.** No se... no te voy a decir eso pero, fue por plural, singular, todo eso, por falta de redacción, problemas de redacción que quería solucionar.

E: ¿Lo usaste varias veces?

S: No. Creo que hay otros rayones por ahí.

¹⁰ E: Ahí tomas otra hoja ¿qué pasó?

S: Ahí me confundí.

E: ¿Qué pasó?

S: Es que pensaba que, que tenía las dos partes escritas, **Se refiere a los dos lados de la hoja** entonces me confundí.

¹¹ E: Hace una pausa dices "Por último quiero decir que lo que yo realizo actualmente..." ¿recuerdas qué pasó ahí?

S: Es que yo... es que yo tenía como esquematizado hablar sobre las cuatro áreas de mi carrera, lo relacionaba con libertad y todo eso, entonces ahí terminé y...

E: ¿En qué momento se te ocurrió hablar de las cuatro áreas? ¿Antes de empezar a escribir? ¿en el medio?

S: Antes, no, quizás cuando estaba hablando, ahí ya ahí como que me... me surgió la idea, yo... antes que...

E: ¿Y cómo era esta idea? ¿Era un plan o solamente los tomaste como una guía para hacer surgir las ideas?

S: No, no era, no, surgen porque yo supe que en todas estas áreas como que habían limitaciones, entonces estas limitaciones como con el concepto mismo de la libertad tenían que... que hacer más... más creíble que no es realidad, entonces por eso fue porque yo creo que no es realidad, a través de qué: a través de mi experiencia, a través de lo que he visto, yo creo que...

E: A ver, me perdí un poco. Las cuatro áreas a las cuales tú quieres aplicar el concepto libertad surgieron cuando tú ibas hablando al principio, antes de que te pusieras a escribir ¿en ese momento tú hiciste un plan para escribir o te acordaste de un área y luego de las otras?

S: No, me acordé de la primera, de la segunda, de la tercera, de la cuarta, primero tomé el laboral, está el... el educacional y lo administrativo también nos elegirá igual que la salud y al final tampoco y la vivienda tampoco.

E: ¿Esas son las cuatro áreas? Salud, educación, vivienda y laboral.

S: Todo con un concepto clave que para mí es calidad.

¹² E: Ahí me parece que tú estás mirando la hoja anterior.

S: No.

E: ¿Recuerdas lo que hiciste en ese momento?

S: No. A lo mejor en una que miré la hoja.

E: ¿Sí?

S: Es que como relevante.

E: ¿Cómo?

S: Por ejemplo, que no sabía si... si repetía mucho las cosas.

E: **Se repite el video** Me decías que en ese momento tú estabas mirando para no repetirte.

S: Claro, para no repetir el área, cuando terminaba y después no sabía si... ya como en la tercera no sabía si estaba en términos del área educación, del área vivienda y así quería ver cuál había puesto para ponerlos, para no repetirlo, para que no se me olvidaran por si venían después.

¹³ E: En ese momento tú terminas ¿qué pasó ahí?

S: ¿Cómo me decido?

E: Sí, ¿cómo decides terminar?

S: A ver, creo que por mi propia experiencia laboral, yo creo que en lo laboral que te van a... que ciertas decisiones como... las llevan a... muchas veces no va haber solución porque en la propia realidad la persona contigo está "sonada" que... son problemas que yo no puedo solucionar aunque sea... aunque haga el mejor esfuerzo no... no se pueden solucionar, entonces, eso te limita también.

E: En el momento en que escribes la última frase del texto "no hay libertad porque es una utopía" ¿Cómo decides que ahí termina el escrito?

S: Porque... porque estoy acostumbrada a seguir un tema, o sea, te agradezco que creas en una utopía, y lo terminé con mi propia experiencia, porque también yo lo viví, que tuve un caso de una persona que no había solución por ningún lado.

E: ¿No recuerdas algo especial que te hizo terminar de escribir?

S: No, ya no... no tenía... era como que había hablado de las de las cuatro áreas, era como una descripción de todo, de todo lo anterior, esos problemas no se pueden cruzar.

E: ¿La palabra utopía te sirvió para darte cuenta?

S: Sí.

E: ¿Cómo así?

S: Porque pienso que es como un sueño, un sueño que nunca me pude dar cuenta, lo mismo que la salud, también como es, como que es un sueño, que no... porque apenas hay salud y falta hacer.

Nombre: Eduardo
Número: 53
Tipo de Escritor: No Hábil
Ubicación: 15 últimos
Observaciones conductuales: Parco. Poco expresivo. Apurado. Molesto por tener que hablar y escribir a la vez.

THINKING ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	<p>S: (41)</p> <p>E: La idea es que hables todo el tiempo, sin detenerte, aunque estés escribiendo.</p> <p>S: Mmmm.</p> <p>E: Si estás pensando cosas personales no es necesario que las digas, sólo basta que digas que piensas cosas personales.</p> <p>S: Ya (21).</p> <p>E: Continúa hablando.</p> <p>S: ¿Ah?</p> <p>E: Trata de ir hablando todo el tiempo. Sabemos que es difícil, pero...</p> <p>S: Es que estoy concentrado tratando de escribir, entonces...</p> <p>E: No importa que repitas lo que vas hablando, como si te fueras dictando. Te va a costar pero te vas a ir acostumbrando.</p>	14	Se le aclaran las instrucciones.
2.	<p>S: Sí (42) Es difícil escribir a partir de una pura palabra¹ (33).</p> <p>E: Continúa hablando.</p>	1	Evalúa la dificultad de la tarea.
		Ex	<i>Nota que es difícil hablar y escribir a la vez.</i>
3.	<p>S: (11) Lo primero con lo que lo relaciono es con tolerancia² (24).</p>	2	Localiza un identificador de tópico.
		Ex	<i>Nota que la reflexión sobre la tolerancia es algo que ya había efectuado anteriormente.</i>

4.	<p>E: Si lo que estás pensando es lo mismo que estás escribiendo, entonces puedes irlo diciendo como si te fueses dictando en voz alta.</p> <p>S: Es que hay partes en que solamente estoy escribiendo. Ya, ya pensé y estoy preocupado de escribir no más³.</p> <p>E: No importa, la idea es que te mantengas hablando aunque sean cosas que ya hayas dicho antes.</p> <p>S: Ah (13).</p>	14	<p>Se le repiten las instrucciones.</p> <hr/> <p><i>Advierte que el hablar y escribir a la vez le interfiere en el proceso de redactar sus ideas, al principio de la tarea y así hasta el final, aunque decayó.</i></p>
5.	<p>Creo que la clave cuando uno habla de libertad, es la tolerancia, a partir de ahí se puede construir todo lo que tenga que ver con la libertad (20).</p>	10	<p>Relaciona libertad y tolerancia.</p>
6.	<p>Me desconcentra ir hablando. No, no escribo las ideas tal como están redactadas, o sea...</p> <p>E: Trata de hacerlo como menos te moleste, no importa que lo que hables sea coherente.</p> <p>S: Pero ¿qué es más importante? ¿Lo... lo que hablo o lo que escriba? Porque lo que me está saliendo escrito no... no... no es lo que yo estoy pensando.</p> <p>E: La idea es que hables mientras vas escribiendo. En ese sentido las dos cosas son importantes. Trata, por último, de repetir lo que vas escribiendo. No hay problema si eso es lo único que estás pensando. Sabemos que es difícil, pero te vas a ir acostumbrando.</p>	14	<p>Habla de su concentración y cómo se relaciona con la producción de escritos.</p> <hr/> <p><i>Nota que el hablar y escribir a la vez le interfiere en el proceso de redactar sus ideas.</i></p>
7.	<p>S: <u>Escribe en la página D1 (16) a partir de la tolerancia (6) se puede ser mucho más libre. (15) reconociendo que las ideas (7) y las opiniones son todas subjetivas (36)</u></p>	7	<p>Escribe.</p>
8.	<p><u>Relee la página D1 que las... opiniones son todas subjetivas (7)</u></p>	8	<p>Relee.</p>
9.	<p><u>y que ninguna persona es poseedora de la verdad. (28)</u></p>	7	<p>Escribe.</p>
10.	<p>Lee las instrucciones PUBLICADO EN UN DIARIO⁴ (12)</p>	1	<p>Repasa las instrucciones para aclarar lo que debe hacer.</p>
11.	<p><u>luego (5) todo juicio de valor (17) merece ser respetado y tenido en cuenta. (10) siempre y cuando (11) ese juicio no sea de por sí descalificador (16) y, por lo tanto, (7) intolerante. (8)</u></p>	7	<p>Escribe.</p>
12.	<p>En Filosofía del Derecho Golpea la mesa⁵ vimos esta idea de libertad y tolerancia. (5) Era Kelsen creo el que creía que la tolerancia se relacionaba con la libertad y por tanto creía en la democracia (26).</p>	14, 10	<p>Relaciona libertad y tolerancia mientras trata de concentrarse.</p> <hr/> <p><i>Sabe que el golpear la mano con la mesa se relaciona a veces con un aumento en su concentración.</i></p>
13.	<p><u>creía que por tanto (5) valía la pena (9) la idea de la democracia. (20) porque si todas las opiniones (8) pueden deben coexistir. (5) es en el juego de la democracia (5) deben</u></p>	7	<p>Escribe.</p>
14.	<p><u>coexistir de la democracia donde todos pueden participar (19)</u></p>	8,7	<p>Relee para escribir.</p>

15.	<u>el juego de la democracia donde todos pueden participar (8) y en el que se adopta la decisión de la mayoría (18)</u>	8,7	Relee para escribir.
16.	<u>es en el juego de la democracia donde todos pueden participar y en el que se adopta la decisión de la mayoría (9) es en el juego... ¿Cómo quedará mejor? el juego de la democracia (20) donde todos pueden participar... No, está mal redactado⁶. (13) en el que se adopta la decisión de la mayoría (5) es en el juego. No, no está bien redactado.</u>	11 Ex	Relee para evaluar la redacción del texto, para ver si ha logrado expresar lo que se propuso. <i>Se da cuenta que mientras siga verbalizando no mejorará su rendimiento al escribir.</i>
17.	<u>Kelsen creía que por tanto valía la pena...(9) donde todos pueden participar y en el que se adopta la decisión de la mayoría... No queda bien, no queda bien. (10) Kelsen creía que por tanto valía la pena la idea (10)</u>	11	Evalúa su redacción.
18.	<u>que la tolerancia encuentra (7) su "suelo existencial" -como decía el profesor de Internacional-, "suelo existencial"⁷. (15) Tolerancia, Democracia y Libertad: <u>Tolerancia y Democracia.</u></u>	7	Escribe.
19.	Ahí está todo. (21) ¿Sigo con lo mismo (6) o lo dejo hasta acá? No, sigo ⁸ .	9, 11	Evalúa si ha terminado y decide seguir para arreglarlo un poco.
20.	<u>Tolerancia y Democracia (21) si la sociedad dirige su atención (10) a estos dos temas (8) en el futuro, (5) probablemente (13) seamos todos un poco más libres (13).</u>	8,7	Relee para escribir.
21.	No me gusta ná' como está esto, es un desorden completo ⁹ , hueón (14).	11	Evalúa como le ha quedado el texto
22.	ESCRIBE QUÉ ENTIENDES POR "LIBERTAD", PENSANDO EN QUE VA A SER PUBLICADO EN UN DIARIO. NO TIENES LÍMITE DE TIEMPO. USA EL TIEMPO NECESARIO PARA OBTENER UN TEXTO DE BUENA CALIDAD. USA EL NÚMERO Y EL TIPO DE HOJAS QUE QUIERAS.	1	Relee las instrucciones.
23.	También me gustaría escribir la relación de libertad e igualdad. No, pero eso ya es romper un poco, romper con esto. (27)	6	Piensa en incluir un tema y desiste.
24.	Jamás dejaría que esto me lo publicaran en un diario; está pésimo. (14) No, está mal acá. <u>merece ser respetado y tenido en cuenta, siempre y cuando ese juicio no sea de por sí descalificador. Relee en silencio (27)</u>	11	Evalúa su redacción
25.	Es como una ecuación: tolerancia.. tolerancia más democracia igual Libert... más libertad (12)	10	Se refiere a la relación entre libertad y tolerancia
26.	No me gusta como está redactado. No me gusta ná la redacción est... (23).	11	Evalúa su redacción
27.	<u>Si todos aceptamos (23) aceptamos participar (12) del procedimiento (7) que implica la Democracia. (7) es decir aceptar y tolerar (6) las decisiones de la mayoría (12) las decisiones de la mayoría (14) entendiendo que no necesariamente (7) esa opción es la mejor (11) pero es la que desean (8) la mayor cantidad de personas (14)</u>	7	Escribe
28.	Oh, se me olvidó ¹⁰ . <u>la que desean la mayor cantidad de personas (7)</u>	5,8	Recupera de la memoria, porque olvidó lo que iba a escribir a continuación. Para acordarse relee.

29.	siempre existirá la posibilidad (15) de que nuestra... de que nuestra opción sea la que (8) adoptemos (6) y luego es este procedimiento (6) el que entrega la posibilidad (16) de que toda la comunidad (8) tenga la mayor libertad posible (10) aunque no siempre (6) se haga lo que deseamos (13).	7	Escribe
30.	¡Qué complicado esa cuestión! He saltado de una idea a otra sin... sin ningún orden. (17) Me gustaría mucho más decir las cosas que escribirlas. No, no me gusta como queda ¹¹ (16)	11 Ex	Evalúa como le ha quedado el texto. <i>Se percata de que el hecho de hablar perjudicaba el proceso de pasar sus ideas al papel.</i>
31.	La estatua de la libertad. (14)	5	Recupera la imagen de la Estatua de Libertad.
32.	¿En qué diario lo publicarían? (7) En El Mercurio no. (18)	14	Se refiere a dónde se publicaría este texto.
33.	Corrigiendo la redacción no estaría tan malo esto ¹² . (16) <u>Tolerancia y Democracia, si la sociedad dirige su atención a estos dos temas en el futuro probablemente seamos todos un poco más libres. Si todos aceptamos participar del procedimiento que implica la Democracia, es decir aceptar y tolerar las decisiones de la mayoría entendiendo que...</u>	11 8 Ex	Evalúa como le ha quedado el texto. Relee <i>Advierte que si no hubiese hablado hubiera mejorado su proceso de redacción.</i>
34.	Será esto entonces. Listo. E: ¿Has terminado? S: Ahá. ¹³	9 Ex	Decide terminar <i>Se da cuenta que hablar y escribir le interfiere en su normal concentración.</i>

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: Ahí tú dices "Es difícil escribir a partir de una pura palabra". ¿Te acuerdas de ese momento?

S: Sí.

E: ¿Sí? ¿Y en qué estabas pensando?

S: A ver, una... una... una mezcla, porque era... aparte que era difícil hacer lo que estaba tratando de hacer y además, escribir a partir de una pura palabra... O sea, es libertad y ahí empiezo a hablar de eso, que ni siquiera una lección. O sea, en qué sentido la libertad, y que yo diga lo primero que se me ocurra, entonces no... es mucho más fácil a partir de... de qué se yo. O sea, como... como lo dice al final me hubieran dicho libertad y tolerancia, libertad y democracia, entonces ahí ya hay... hay un... a partir de qué empezar a decir qué es lo que... qué es lo que yo creo, pero no... no que yo prácticamente tenga que inventar lo que... lo primero que se me ocurra de la libertad, eso.

² E: Ahí tú dices "Lo primero con lo que lo relaciono es con tolerancia". ¿Por qué dijiste eso?

S: Es que eso fue lo que se me ocurrió, o sea, tolerancia es la idea con la que siempre me... o sea, me ha interesado la libertad, o sea, que a partir de la tolerancia donde todos, todos los seres humanos donde encuentran con el mayor grado de libertad posible y eso es una idea que siempre me ha dado vuelta y con, con lo primero... a lo que recurrí, para empezar hablar del tema.

E: ¿Y se te ocurrió de repente? ¿te vino a la memoria?

S: No, ¿la relación con la tolerancia? O, o sea, no... en ese momento me acordé, o sea, pero, pero fue algo así como una, como una idea que surgió en ese momento.

E: ¿Te acordaste?

S: Sí.

E: ¿Cómo te acordaste? ¿fue algún ícono que tú viste, te acordaste de alguna conversación?

S: O sea, por una parte con... diría que es una idea mía, o sea, es como recordar cosas que yo haya pensado respecto de eso y la relación inmediata es con el curso de Filosofía del Derecho que hice ahora en el segundo semestre, en que se habló, no específicamente la libertad, pero, pero es lo... estos filósofos que ibamos viendo le iban dando vuelta al tema de la libertad, de repente y había uno específico que hablaba de la relación de la democracia y la y la tolerancia y la libertad.

E: Pero ¿cómo recuerdas esa idea? ¿cómo se te aparece en la conciencia?

S: Creo, sin estar seguro que leyendo, leyendo los apuntes, estudiando pa' el examen.

E: ¿Eso es lo que tú ves?

S: Claro, podría ser verme a mí estudiando, leyendo, leyendo un texto de los apuntes o de la materia.

³ E: ¿Qué te pasaba ahí? Te estaba siendo difícil hablar y escribir al mismo tiempo.

S: Sí, eh, hasta incluso desagradable, me tenía un poco desesperado porque tenía la, la idea, la las tenía bien, pero en el momento en que tenía que hablar al mismo tiempo, me daba cuenta que no estaba saliendo lo mismo en el... lo mismo que yo quería expresar en el texto, era sumamente desagradable tratar de decir las dos cosas, porque...

E: ¿Te interfería?

S: Sí, o sea, de hecho me iba dando vuelta, no... que lo que yo había pensado que quería escribir y saber que... y que me dejaba bastante conforme las ideas que estaba teniendo, no, no las estaba redactando bien y no estaba expresando lo que yo quería expresar y eso me colocaba un poco desagradable, incluso un poco de desesperación, no es cierto, daban ganas de o hablo o escribo, pero las, las dos cosas no, no me... no resulta bien.

E: ¿Eso te pasó solamente ahora, por el hecho de tener que hablar o te sucede en otras ocasiones?

S: No, no ahora.

E: ¿Y se te pasó después? ¿fue solamente al principio?

S: No, pero, pero el tiempo... después fue menos, pero de todas maneras todo el tiempo que estuve escribiendo, fue, fue decayendo, pero nunca se... la situación siempre... no ayudó.

⁴ E: ¿Qué pasó ahí? Al parecer dices "publicado en un diario".

S: Es lo mismo, la relación de la desesperación... no, estaba tratando como de evadirme, tratando de pensar en otras cosas o sea ahí como que me sentía un poco presionado a hablar, como que ya quería... o sea, por último... qué decir algo de lo que de lo que estaba en esa... en el papel pa' pa' decir algo, o sea, no, no... simplemente no me salía hablar y "publicado en un diario", eso no me iba a sal... o sea, jamás dejaría que me lo publicaran en un diario y eso fue también como pa' salir del paso, o sea, ya por decir algo, no...

⁵ E: Ahí golpeas en la mesa con el lápiz ¿eso lo hiciste para algo en especial? ¿tenía alguna utilidad?

S: No, no tenía alguna utilidad, pero lo hago a veces cuando estoy escribiendo y en eso también tiene que ver un poco... como... o sea, ahora que lo veo, eso demuestra un poco, lo, lo desagradado que estaba por esa situación y tiendo a golpear, igual como podría haber golpeado la mesa o algo y no sólo golpear el lápiz.

E: ¿Es una muestra de desagrado?

S: En ese momento, no me quedaba ot... sí, sí, era una muestra de desagrado.

E: ¿Aunque en ese minuto tú no te dabas cuenta de eso?

S: No.

E: ¿Te sirve para concentrarte o alguna otra cosa?

S: No, porque cuando estoy concentrado simplemente escribo y son esos momentos en que me, me quedo en blanco o no me acuerdo de algo o en este caso el, el... lo desagradable que me resultaba lo que estaba haciendo, ya uno como que hace **Repite el golpe del lápiz en la mesa** no sé, tan... puede servirme como para decir, vamos, o sea, concéntrate de nuevo, pero no...

E: El "vamos, concéntrate de nuevo ¿lo haces consciente o lo haces solamente?

S: Te diría que conscientemente, pero no estoy tan seguro, pero no daría la absoluta certeza, o sea, creo que también deben haber veces en que lo hago y ni siquiera me doy cuenta que lo estoy haciendo. Pero hay veces en que lo hago conscientemente. Sí llevo mucho rato bloqueado, un rato en blanco, no, **Repite el golpe del lápiz en la mesa** ya o sea, "concéntrate, poh".

⁶ E: Dices "¿Cómo quedará mejor?" y al final dices "está mal redactado".

S: Mira, la verdad es que en esta parte y si estaba... y quedó mal redactado, a veces, o sea, fue con... me di cuenta que estaba mal redactado y lo que quería expresar después, no, no encajaba y los juntaba, no podía hacerlo y quedara bien y la única solución era a lo mejor borrarlo todo y empezar de nuevo y no, no quería hacer eso, o sea, digamos que está mal redactado y todavía está mal redactado, encuentro yo.

E: ¿Cómo te diste cuenta que estaba mal redactado?

S: Ah... cuando ya escribí las siguientes frases, no, no quedaba bien con, con lo que ya había escrito después de este punto seguido.

E: ¿Después de qué palabra?

S: Aquí. Después de la palabra "participar" **En la página D1** todo esto, todo lo... eso no, no está bien conectado...

E: **Lee la página D1** "y que se adopta la decisión..." ¿de esto estás hablando?

S: Ahá. Sabes todo el párrafo en sí, no, no... no, sé, a lo mejor no estaba bien coordinado, no tenía una estructura... y te caen, quieres y no lo lograba solucionar bien, no encontraba... y al final traté de arreglarlo, lo que se podía pero no, no le encontré la vuelta, hueón.

E: Dijiste recién que la solución era empezar el texto de nuevo, pero no quisiste hacerlo. Primero ¿por qué no lo hiciste? y segundo ¿en general empiezas de nuevo los textos?

S: O sea, primero, acá no lo quería hacer porque pens... o sea, por una parte me daba lata empezar de nuevo y por otro, no creía que si lo empezaba de nuevo no me fuera a volver a pasar, o sea, porque encontraba que me costaba tanto escribir y al mismo tiempo hablar que probablemente me iba a volver a equivocar, entonces mejor tratar de arreglarlo lo mejor posible y terminar, terminar esto, que, que volver a empezar y en la... así como en la vida, no ¡poh! no, las cuestiones que las estoy haciendo mal, las empiezo de nuevo, o sea, no... si no logro arreglarlas bien, prefiero empezar de nuevo, o sea, primero tratar de buscarle la solución y si me doy cuenta que no, que es mejor empezar de nuevo, empiezo de nuevo.

⁷ E: Dices "suelo existencial". ¿Te acordaste de eso en ese minuto?

S: Sí. Era un profesor de Internacional que hablaba siempre de cada autor, pero junto a su "suelo existencial" y me dieron ganas de ponerlo y lo puse.

E: ¿Cómo te acordaste de ese profesor?

S: Su cara, su cara, diciéndome "el suelo existencial de Maquiavelo".

⁸ E: ¿Qué pasa ahí? Dices "sigo con lo mismo ¿o lo dejo hasta acá? no, sigo".

S: En ese momento ya dejé de... la misma parte, donde hay un punto aparte, había terminado esa idea y podía desarrollarla más en otro párrafo o podía perfectamente dejarlo hasta ahí y era... si tomaba la decisión de esa idea.

E: ¿Por qué tomaste la decisión de seguir?

S: Porque encontraba que había escrito muy poco y que a lo mejor podía arreglar un poco lo malo que encontraba que era el primer párrafo, haciéndolo de nuevo.

⁹ E: En este momento dices "No me gusta como está esto, es un desorden completo" ¿qué te pasaba ahí?

S: O sea, si llegamos hasta ahí no... estaba, estaba desordenado que no me gustaba como... que no tenía na' que ver lo que yo pensaba... o sea, no na' que ver, eso es como si alguien... no era lo que yo pensaba, lo que estaba logrando redactar y es que me pasó durante toda el, durante toda la tarea o trabajo.

E: ¿Eso te tiene un poco molesto?

S: Sí.

¹⁰ E: Dices "se me olvidó" ¿que te pasó?

S: Ehh, estaba en la mitad de un frase, o sea, ya, ya, ya había pensado lo que iba a escribir y en la mitad me quedé pegado y ahí si... y por un momento se me olvidó lo que, lo que iba a escribir escribiendo y me acordé al tiro y seguí adelante.

¹¹ E: Dices "Qué complicado esa cuestión, he saltado de una idea a otra, sin, sin ningún orden, me gustaría mucho más decir las cosas que escribir las, no, no me gusta como queda" ¿qué pasó?

S: Era... o sea, que en realidad a mí el tema de la Libertad y la Democracia y la Tolerancia es un tema que me interesa y que, que he pensado mucho y, o sea, y encuentro que, que las ideas que tenía y lo que se me iba ocurriendo en ese momento era... o sea, que estaba bien, estaba conforme con eso, pero, pero al escribir las encontraba que estaba quedando pésimo y era una ensalada y no... y que me hubiera gustado poner... simplemente hablarla o escribir exactamente lo que estaba pensando, pero no lo que estaba saliendo.

E: El hecho de que el texto no te resultara exactamente como te hubiera gustado ¿tiene exclusiva relación con el hablar en voz alta? ¿o te ocurre en otras oportunidades?

S: No, no, el... ella... o quizás alguna vez me haya pasado, pero no, ahora, o sea, por esta cuestión de hablar en voz alta.

¹² E: Dices "Corrigiendo la redacción no estaría tan malo esto" ¿a qué te referías con eso?

S: Que si lo... a ver, si lo hubiera redactado bien, si hubiera podido escribir con calma y no, no me lo exijan esto hablar en voz alta, no, no... hubiera estado conforme con lo que había escrito.

E: ¿Te referías más bien a las ideas?

S: Sí, lo que yo había pensado era lo que hubiera quedado bien, o sea, hubiera estado conforme y qué se yo, o sea, dentro de la tarea, hubiera permitido que me publicaran en un diario, o sea, no, no como éste, que está... **Hace un gesto de reprobación**

¹³ E: ¿Cómo decidiste cuándo terminar?

S: O sea, lo terminé de escribir esto, al igual que cuando terminé de escribir el primer párrafo, decía "ya lleguemos hasta acá". Pero ahí me demoré un rato en que, o sea, no sé cuanto habrá sido, un minuto, en que me quedé mirando, y ahí lo saqué, no sé qué fue, pero decidí que sí, efectivamente, o sea, ahí estaba bien, estaba bien.

E: ¿Tuviste algún dato o señal de que había que terminar? ¿o se te ocurrió espontáneamente?

S: O sea, lo terminé de repente. Escribía, pensé... o sea, hasta aquí lo podría dejar, o sea, no... está terminada la idea, no... tendría que empezar otro párrafo, tendría que empezar con otra idea y ahí el rato que me demoré fue decidiendo si... si lo dejaba ahí o no. ¿Algún dato? A lo mejor que, incluso, se me haya terminado la plana, o sea, que me parecía bien que una plana... puede ser... o sea no fue eso, pero, pero creo que noté que ¡Ah! una, una plana, podría dejarlo hasta acá perfectamente, total no tengo límite, o sea, no... eso podría ser un dato, pero no es el dato que me haya decidido a terminar, o sea, mi... que haya terminado de... de desarrollar la idea.

E: ¿Qué diferencias notaste en tu forma habitual de escribir y lo que pasó ahora?

S: Que no me podía concentrar poh', y que no estaba expresando lo que... lo que pensaba como en el papel y me estaba equivocando constantemente y a cada rato me daba cuenta que... que había tenido algún problema de redacción o que...o que las ideas había quedado, o sea, la... lo escrito había quedado distinto a lo que yo había pensado, eso era la... la gran diferencia con lo que... cuando yo escribo normalmente.

Nombre: : Gianni
Número: 37
Tipo de Escritor: No Hábil
Ubicación: 10 últimos
Observaciones conductuales: Calmado. Muchas dificultades para escribir y hablar a la vez. Demoró casi 2 horas en escribir.

THINK ALOUD

Nº	Transcripción	Código	Metacognición/ Comentario
1.	<p>S: (37)</p> <p>E: Habla en voz alta.</p> <p>S: (6) Es que no sé cómo empezarlo. Estoy... estoy pensando cómo... cómo redactarlo.</p> <p>E: Eso también nos interesa. Habla todo el tiempo.</p> <p>S: Sí (28).</p> <p>E: Continúa hablando en voz alta.</p>	14	Recibe instrucciones de los experimentadores.
2.	<p>S: Tengo... tengo que hablar... cómo decir, expresar, fuera de tono los... el contexto que... que uno le... cuando uno le reprimen las cosas, o sea, aunque ar... quiero usar la palabra... la misma palabra, pero es un poco redundante y cómo la... la forma... una forma libre de decir cosas de... de redactar también de... de estar pensando también, aunque uno... en... en verdad las cosas se... se las... aunque uno quiera decidir cosas, yo creo se las... se las instauran. Más menos eso. Al principio es lo que estoy pensando (17).</p>	1	Se representa las instrucciones de la tarea.
3.	<p>E: La idea es que vayas teniendo como una conversación contigo mismo, también hablando mientras escribes.</p> <p>S: (33).</p> <p>E: Continúa hablando.</p> <p>S: (16) Es que me acuerdo de... de... en clase de un profesor que me decía que... que aunque, o sea, es la misma... lo que estaba diciendo antes, tampoco, parecido, es que la vida de la gente... uno le pide libertad cuando está, está haciendo cosas, o sea, es una acción, pero no se da cuenta que como uno está en un en un sistema, o sea, en, en cualquier país, está en mi país, Chile, eeeh, una de... cómo dijera... reaccionaria, esa es la palabra, uno reacciona ante las cosas, no, no, no decide y creo que esa sería la, la, el punto importante, es la acción, no sé, eh, hacer cosas, no, no reaccionario ante las cosas, aunque, por ejemplo, no sé poh, en cualqui... en caso que está ahora de, de... en diario, de noticias de Pinochet que dice una cosa y la gente reacciona, no, no hace cosas para dar vuelta el caso, no tiene la libertad de hacerlo, puede reaccionarlo no más (43).</p>	5	Recupera información de la memoria.
4.	<p>E: Trata de hablar todo el tiempo. Que el hecho de hablar no sea impedimento para escribir ni viceversa.</p>	14	Declara que está intentando compatibilizar su

	<p>S: Sí... es que estoy... estoy tratando de... o sea, estoy pensando solamente y... y después redactar.</p> <p>E: Trata de hablar todo el tiempo. No importa que lo que vayas hablando sea lo mismo que vas escribiendo.</p>		pensamiento con el habla.
5.	<p>S: No, si no... de hecho no... estoy hablando no más y no... y no... no estoy escribiendo mucho... no estoy tratando de escribir también... estoy pensando. (38)</p>	1	Declara su intención de hablar pero no de escribir.
6.	<p>No... ti... también tiene que ver con la igualdad. Hay gente que lo... que... que lo... no sé... que lo... lo... lo... Se cree que es lo mismo, aunque la igualdad igual es poco libertad cada uno. (5) Al... al... al querer ser igual cree... cree... cree ser más libre (63).</p>	10, 5	Hace una asociación entre libertad e igualdad a la vez que recupera información de la memoria.
7.	<p>E: Continúa hablando.</p> <p>S: (52)¹.</p> <p>E: Trata de continuar hablando.</p>	14	Declara no poder hablar y escribir al mismo tiempo.
		Ex	<i>Repara en que le es muy difícil hablar y escribir a la vez.</i>
8.	<p>S: (26) También tiene que ver con... estaba pensando en película también. En toda... toda la... el cuento de los... de los afroamericanos que tenían... Me viene la libertad, o sea, en... en... en... No se cacha que... que llegó por las... el imperialismo británico lo... lo... los llegó... a ser esclavos, entonces... incluso hasta un francés también. No, en América no. No hemos hecho ná tampoco, o sea, en su... en su... en su país uno puede estar... estar libre, pero ya acá evidentemente no. (6) Se toma un poco de libertad, o sea, en... en... o sea, no... no... no... no lo sé en verdad, pero quizás esas personas... los... los africanos eran libres en su país. No... no... no creo que hubiesen reglas, normas. Creo que el otro día en... salvaje como teg... hay... hay al... o sea, no tengo nada... nada... nada, pero... o primera... eran reglas, aunque igual hayan tribus. O sea, igual... igualdad era... algunas normas ahí (40).</p>	5	Recupera información de la memoria.
9.	<p>E: Es importante que también hables cuando escribas, no solamente hables al dejar de escribir.</p> <p>S: ¿Leo lo que estoy escribiendo?</p> <p>E: Sí, no hay problema pero sigue hablando.</p> <p>S: Mmmm, o sea, voy a leer lo que tengo: estaba... estaba pensando otras cosas si no... no sigo redactando... tengo...</p>	14	Los experimentadores le aclaran nuevamente las instrucciones
10.	<p><u>Relee la página D1. libertad es la forma de decir, expresar, las cosas que me rodean en forma, digamos, sin represiones ni opresiones. Tratar de decidir, tener acción en lo que uno dice, pero lo que uno hace en realidad es sólo reacción, porque estamos dentro de un sistema ya instaurado, configurado antes por personas que tienen poder, la autoridad, la libertad es acción pura, por eso está en contraposición con la reacción que es lo que cotidianamente sucede cuando uno define algo y a "definido", esto es, lo que realmente sucede cuando se habla de la palabra libertad o de la acción de ser libre</u> (8) Es puro copiar. O sea, lo que sigue quiero unirlo, pero, no sé cómo unirlo². (99)</p>	10	Relee para revisar si las ideas que ha colocado son atingentes.
		CS	<i>Sostiene que siempre recupera material que no es apropiado para incluirlo en el texto.</i>
11.	<p>aquí tengo una... una... No sé. Bueno, hice una distinción,</p>	10	Hace una distinción de contenido.
12.	<p>pero como cuando porque dije, por ejemplo, cuando a mí me preguntan</p>	5	Recupera información

	qué es libertad, por ejemplo, en este trabajo yo puedo decir libremente... o sea, fuera de lo que he perdido y ése... ése ya... eso no es libre, o sea, como repetir cosas que ya han enseñado, aunque uno... uno lo que... lo que quiero decir acá también es lo que tan... dicen, hacer lo que uno realmente quiere, o sea, vivir... y también tiene que ver con lo que uno quiere. Uno... uno siempre quiere muchas cosas y... lo que pasa es la densidad con que uno... que uno quiere también, o sea, tiene que ver con los deseos y las necesidades de las personas (6) sin que... sin que les digan qué hacer porque ellos necesitan, me imagino que las... las personas necesitan eso. Lo... lo hacen libremente... de... de comer y beber, o sea...		de la memoria.
13.	Yo otra... otra cosa me... en la vestimenta, quizás el... el ejercicio también pueda ser una necesidad biológica, pero la estética es una rama instaurada, se la pusieron al hombre, crea... no, estoy pensando, quizás también puede ser que sea en serio, pa'l frío (7) la... la... más... tres son... son comer y beber. Tú puedes... tú puedes reconocerlo en los primitivos. Juega con la hoja. ³ Al principio de la humanidad que existían en cavernas, quizás, quizás por eso inventaron el fuego, bueno, no se vestían, pero eso tiene que ver con la necesidad de hacerlo.	5	Recupera información de la memoria.
14.	Uno realmente quiere, necesita (13) sea, sea, biológicamente (10) o, o de otra forma, no sé poñ, socialmente ⁴ puede ser también, no estar solo tampoco, o sea, eso fue por... formaron tribus también, socialmente (36)	6	Examina la palabra "biológicamente", la cual cambia por "socialmente".
		CS	<i>Declara que usa regularmente la estrategia "elegir palabras"</i>
15.	también creo que también puede haber libertad dentro de un sistema, o sea, la... está la Constitución, el código, los deberes y los derechos de uno, quizás uno de adentro de la familia de uno, donde... de una forma incluso se socializa ahí, en el fondo... (82) incluso la... incluso la... las Instituciones lo han... han hecho actos libres, digamos en... en... contrario a la ley. ¿No? O sea, no hay ley, por ejemplo ahora los... (8) en ejemplo escribir un diario. (25) Creo que son... un... un acto libre es un acto libre, o sea, por eso le dicen... eh... "libre expresión". Así yo digo... lo que uno piensa... aunque igual hay leyes que te ponen... hay marcos... marcos en tu... últimamente se ha visto más eso, porque en el gobierno militar no... no se podía... no se podía... (7) Aunque igual a veces... a veces la... a veces la distanc... eh, se va pa' otro lado, onda insultar también, onda unos tonitos, después de lo, después de todo lo que uno podía decir, uno básicamente... (8) porque tiene... tiene la libertad de decirlo, antes no se podía decir, antes hay que decir tantas cosas y no, no miden lo que dicen, pueden herir personas o de repente no, no decir la verdad, (81).	10	Expresa una creencia respecto de la relación entre libertad y Estado.
16.	E: Continúa hablando. S: Dame... me, me, me llegó a dar la libertad de, de, de hacer de hacer cosas, o sea, lo... por ejemplo, los artistas y que empiezan a (7) hacer cosas en la calle o sea, pintar, cosas... no... llevan... vocaciones, yo, uno, uno puras vocaciones, la calle, pintarse, hacen malabarismo ahora, el circo, entonces se pueden hacer cosas dentro de, de un sistema, o sea, siempre que uno no, no, no haya opresión, porque no deja, no deja de ser también (22) también los escritores, los escritores, los poetas son, son, son libres porque tienen lo que, lo que quieren, sobretudo los que escriben poesía siguen saliendo, cosa que lo hacen a los humanos, a las personas (9) incluso los, los, los filósofos también, estoy pensando en los antiguos, siguió después empezó a evolucionar dentro de un mismo marco (8) o sea, esa libertad empezar a, como a pulir lo que antes decían, porque en verdad es muy, muy amplio la palabra libertad, quita... voy a muchas cosas (7). Presentarse a actividades, a un acto, visión, uno antes hablaba que no se	10	Reflexiona sobre la libertad, los artistas y los filósofos.

	podía dentro del sistema hacer, hacer, decidir porque estaba todo encuadrado, pero ahora me acordé de estas cosas, la... de lo que está dentro de uno, porque uno desea expresar y decir, eh, vivir, intentar, pensar también (26) estoy... tantas cosas que decir de, sobre esta palabra quizás tampoco existo también, porque toda, todas, todas las cosas están hechas también, todo lo que uno todo lo que uno pueda escribir quizás, cosas que ya pasaron y que uno que ve que son libres (51)		
17.	Incluso, incluso pensar tampoco en el... es, es tan libre como uno cree, de repente a uno a uno le exig... a uno le crían y todo, todo lo que uno está pensando es lo que, lo que... no, no, no creo que... no creo que sea tan así ⁵ y que uno, uno va a pensar lo que uno quiera no más, uno tiene un con, con... no sé poh, si se está desarrollando un niño, un niño desde que nació... siempre hay cosas que me... aportes de los papás, de los hermanos, de todas cosas, del ambiente, de la tele, de todas las cosas que, las cosas que... los dibujos, todas esas cosas lo hacen a ser a uno (6) o sea, he leído a, a gente que dice que no hay libertad y para nada (8) que desde chico uno no está siendo libre, estoy pensando en cosas instauradas, instauradas, cuántas mafias de los papás, de los hermanos que a uno le, le desarrollan, no sé poh, la imaginación también, incluso la imaginación también, esa cosa que uno se imagina, saben copiar, yo no sé si...	10	Piensa en la libertad de los niños.
18.	quizás en los sueños uno, uno... se puede ser más libre, lo, lo... el surrealismo así era tan, tan libre. Poetas, poetas como, no sé poh, Rimbaud, Baudelaire o el mismo Breton que escribió el libro del surrealismo, son cosas que sueños de ellos, no sé, todas esas... mucha imaginación, el mismo Dalí también, no sé si estará dentro del, o sea, surrealismo, Picasso, también, Tzara (29) más, más que pensar en la en la imaginación de un hombre con el medio, o sea, se supone que la imaginación es lo que uno inventa, o sea, invenciones, por eso, los desplazamientos y los sueños, porque no son, no confun... puntuales... no son de acá, o sea, creo, creo que la imaginación es más de libre desplazamiento (77)	10	Relaciona la libertad con los sueños y el surrealismo.
19.	Se dirige a los experimentadores No sé mucho de Psicología, pero me imagino que la imaginación está dentro del pensamiento ¿no? Uds. que estudian Psicología. ¿es parte del pensar? E: Como te parezca a ti. S: Es que no... es que yo... después no sé si tanto... tampoco... tonterías. E: Nada de lo que digas es una tontería. S: No, pero que... quizás está mal, mal pensado. E: No importa, nos interesa lo que tú vayas pensando.	14	Aclara dudas con los experimentadores.
20.	S: (56) Creo que la imaginación es lo, lo... podía ser un acto negativo, a la única, única cosa que le queda a uno pa' ser libre, uno puede hacer las cosas que quiere con la imaginación, cuando veís películas, o sea, no sé poh', Matrix, fuiste a ver... imagina al tiro (10). Creo que de ahí uno imaginando cosas de, no sé, eh, combina cosas, lo mezclan así, yo estoy diciendo que lo inventan, dentro de la mente de las personas, se imaginaban (19) tampoco, tampoco creo que... bueno, sí, sí... siento que los, los americanos de inventar cosas para hacer daño, bomba atómica, ahí hay una, una... la parte negativa de, de la imaginación, no creo que sea, sea tan libre, no (6) inventó las, las... rarísimas cosas, las, las... yo creo que lo imagina, después las crea y las dibuja, no sé, entonces, da saltos libres, a nadie nadie está obligando a que, no sé, poh', inventos, por lo menos los antiguos inventores, no los de ahora que no habrían esas cosas (5). Esa, esa... da más entran... la, la... estaba hablando de eso, de las opresiones, de	10	Piensa en la libertad en relación con los temas de la imaginación e inventos.

	<p>las... uno la... odiar... no, no inventárselo, cuando, cuando no se dan cuenta que hay gente que inventa que se imagina, son, son instrumentos, me dijeron al tiro que los inventos para que uso, pa' pa' nosotros, pero por lo menos es más es más libre que te obliguen a hacer cosas para no sé, para ocuparlos. Se diferencian... bueno, me imagino que después ya lo in... ya que son inventores, ganan plata, quizás, se sienten oprimidos a hacer cosas y que... y ahí la, no sé poh', la inventiva de la persona, no sé, ahí, me imagino que hay gente, más que otra, que trabaja, bajo presión, no estoy diciendo que eso yo, yo... no es libre yo, no es libre. Me imagino que los principios... primer invento que uno hace es libre y esto no, porque existe el dinero ya, ya, ya, bueno también si el invento es útil y se puede usar y le pagan harta plata pa' que lo haga y salte pa' la, la, la avaricia, la plata, usualmente la codicia más bien, no avaricia, y el socio quiere más, más plata y empieza a inventar (71).</p>		
21.	<p>E: Continua hablando. S: (28). E: Trata de seguir hablando y simultáneamente escribiendo.</p>	14	Se le recuerdan las instrucciones.
22.	S: (28) Borra algo ⁶	11	Borra un trozo de texto por su redacción.
23.	<p>Al, al mismo tiempo también estaba pensando... se me ocurrió otras cosas de esto mismo de... que ese, ese alto... esa libertad de uno pa' imaginar cosas, pa' preguntar también... imagínate a tal, tomemos un solo... pa', pa' la gente, pa' nosotros... por ejemplo, nuestras utilidades, pero, pero sigue siendo libre, sigue siendo libre, porque no hay ninguna cosa, o sea, él quiere ser... ahí se le ocurre, no sé, no, eh, que puede inventar algo p'al... más comodidades, nadie le está, no sé, por lo menos, no sé poh'... cómo se dice, entrar a la cabeza pa' que hagan cosas, no más se da al principio, también, por ejemplo, ahora voy a ganar plata, si es un invento muy grande va a ganar plata, pero no creo que sea así, o sea, inventar cosas pa', pa' que uno es persona, (5) me voy coartando ya, o sea, porque... siempre pensando en el dinero (13) por eso decía, hacer lo que uno quiere, o sea, bueno, todavía existirán en el... en el psiquiatra, pero, pero, en general, es lo que uno quiere, hacer lo que uno quiere, o sea, es una ocurrencia (43)</p>	10	Piensa sobre la libertad y los inventos.
24.	<p>o sea, lo que estoy tratando de escribir es la libertad en sentido puro, sin... que no tenga que ver con otra, otra decisión, aunque la decisión de uno también está, también, con uno de la primaria de, de ser, aunque eso es bueno, eso, o sea, hacer bien a la humanidad. Después la, la otra decisión de, de ganar plata o sea, decidir hacer cosas pa' ganar plata, pero quiero dejar fuera esas, esas, esas cosas, creo, no sé poh', libertad en, en, en el sentido de, de que uno se apura a lo que, puta, no sé poh', porque hay gente que necesita, necesita cosas y él se las va a inventar, (15) puta, estará libre de decidir, decidir de que uno quiere ganar plata y muchas cosas pa' ganar plata, así... delante tuve un, un... Esa también, esa idea me gusta mucho:⁷ lucrar (84).</p>	10	Relaciona libertad y el decidir.
25.	<p>E: Continua hablando. S: (15) También estaba pensando en, no sé... terminar con eso, y si se puede llamar a tomar el... bacán (7).</p>	9	Piensa en terminar el texto.
26.	<p>Estoy pensando en un, un acto libre, por una necesidad biológica, no sé poh', hacer ejercicio, caminar, comer, eso ya... caminata... el trabajador ahí va estar, uno no tiene que... uno no puede caminar, caminar por ciertas partes... (8) ayer vi una noticia que uno, uno no puede... unas playas que está encerrada, justamente las playas son de todos, de todos y le taparon el acceso a la playa. Si llega, si llega hasta eso, hasta que, lamentable hasta, hasta dónde uno busque (16). Cuando... encuentro difícil decir que tengo libertad, me cuesta mucho⁸, pero lo que le quita es un pro, más razón (44).</p>	10	Reflexiona sobre los actos biológicos y los considera libres.

27.	Claro que él quiere decidir, decidir, eh, uno al azar, por eso lo puse entre comillas porque no tiene mucho... que haya... fue una pura decisión (7).	12	Le agrega comillas a un contenido para darle un matiz retórico.
28.	No, quizás, quizás la pueda ver, pero no, no todavía no la veo (5). Esas cosas tan, no sé, tan insignificantes, pero... de tan poca importancia como caminar y ir pagar cuentas, o sea, ese, ese trayecto de caminar también, cada uno hacer... la casa a pagar eso, cuentas y lo hace libremente, bueno, se supone que uno va uno va a pagar algo, pero dentro de lo que uno, dentro de lo que se puede llamar decisión (6) está, está igual está dentro de libertad poh' (68).	10	Retoma el tema de las decisiones.
29.	De hecho, de haber, de haber o pensando bien hueón, da... tiene que haber decisión, así que hay, hay en el medio cosa que ya están hechas (6). Uno de repen... uno en verdad confunde que uno, en verdad... recibiendo cosas y no se da cuenta que está reacc... siempre reaccionando. Entonces, y eso es en lo que uno en verdad ha caído, en puro reaccionar, o sea, bonito es decidir por uno por uno mismo. Por, por eso estaba pensando en los... en el movimiento surrealista, lo que escribían y lo que, o sea, las... (9) de las cosas que escribieron y pintaron, las cosas artísticas, cosas del arte, todo con, con el arte, cosas tan... imagínate llegó a la Filosofía la... el surrealismo (10). Que la, que la... creo haberlo estudiado eso de que hay decisión, parece que... pero no lo recuerdo en este momento. Juntamos... y yo me bajo, o sea... y sin prueba, en verdad decisión, de verdad (76).	10	Retoma el tema del surrealismo.
30.	También tiene, tiene que ver con la libertad, revisar el... las cosas del modo como uno quiere que sean, lo que quiero redactar ahora (9) que esa, esa, puede ser una decisión libre, también puede ser una, una manía así también que... es una señal, no sé poh, de, de ordenar la mente una... mueble como uno se le ocurre, atravesado, no sé (83).	10	Piensa en las decisiones libres.
31.	E: ¿En qué estás pensando? S: Que esto, esto tiene que ver también con, me imagino, con el orden de las cosas en el caso de, de la... del pintor, sigo siendo lo, lo, lo que pasa es que... surrealista que, que pintan cosas, no... puede ser que como, como lo señala de repente cómo se lo imagina, en un orden correspondiente, uno... un cuadro de Dalí que, que ese reloj derretido que tiene que estar en esa forma también, hasta en ese punto el gallo eligió las cosas, decide qué tiene que estar ahí, no sé si lo nombré, era elegir el tema, entonces, dentro de, de... bueno primero decidir cómo es, después dije (8) lo que pasa es... iniciativa también, eso es muy importante. Al comienzo de todo, antes, antes incluso de decidir, o sea, partir, haciendo cosas, pues uno, uno quiso hacerlo, entonces, tiene relación con la decisión o elección (8) y eso, eso sí que nadie te lo, te... no, es coincidencia, no diría que no, que ni siquiera la iniciativa es, es una forma de expresión libre (8) o sea, malo o bueno, es lo que estaba pensando, pero quiero dejar las cosas malas, por... y hoy se habla mucho de eso, de las cosas malas (110).	10	Habla acerca del tema de la libertad de los pintores.
32.	E: Continúa hablando. S: (128) Me fue más... más... más libre de expresión de las artes, estaba pensando en eso (13) en cuanto a... a iniciativa, decisión y elecciones, por lo menos, no sé el resto (157).	10	Insiste en el tema de la libertad de las artes.
33.	E: Continúa hablando. S: (5) Estaba tratando de la libertad y la igualdad, en terceras personas de... del deseo libre de las personas de ser igual, (5) pero parece que son incompatibles las dos en forma negativa, o sea, o sea, a mucha igualdad, poca libertad, en forma inversa, inversamente proporcional, o sea, hay mucha libertad, pero no hay igualdad y si no y si... va a haber control, entonces (18) incluso... incluso entonces manipula mucho lo... lo que es la	10	Relaciona libertad e igualdad.

	libertad, en... en condiciones, uso... uso... el uso de las palabras, las menciones de las palabras ¿no?... un poco lógico, incluso en la palabra como signo y usar las razones de las... lo que implica la palabra, mientras uno... manipulación, como parte esta conversación y son todos libres y igual... a qué se... a qué se refiere ser libre, pero igual, (6) o sea, me interpretan en forma de igual, o sea, libre es igual (6) no, no creo que estén las dos puestas al mismo nivel y la fuerza en un mismo número, eso es mucha, mucha maravilla, o sea, les dan... les dan harta igualdad, o sea, les dan igualdad, pero le bajan libertad, pa' compensar (7). Soñé con, la otra vez pasó, las, las divisiones de personas, un poder... con algunos... por, por algo hay esclavos y esas cosas, y dimensiones de la facultad (33).		
34.	Esa, esa es la palabra libertad, esté, esté en... desde siempre o como palabra misma fue inventada por el hombre, es una palabra, no más, aunque sean no, no como algo tangible, es ser un nombre no más, pa' definir, y justamente se puede llamar de otra forma, no libertad, igual uno se, se está refiriendo a lo mismo, ya sea un nombre (7). Más encima y si la, la misma palabra es impuesta, pero bueno, no es última palabra (96).	10	Reflexiona sobre la palabra "libertad".
35.	E: Continúa. S: (30). E: Continúa hablando. S: (91). E: Continúa hablando mientras estás escribiendo. S: (10) Estaba pensando en... en... en... E: La idea es que no pares de escribir por el hecho de hablar.	14	Se le recuerdan las instrucciones.
36.	S: Sí, es que no siento que (7) en... (6) comparar la libertad con la igualdad, así que sobra la... escribir	10	Relaciona libertad e igualdad.
37.	<u>la libertad debe ser el deseo de las personas para alcanzar la anhelada igualdad de todos, pero al parecer son incompatibles de manera equitativa, pues es una forma noble de pensar el querer ser iguales, no hablando de la persona misma (porque de hecho no somos iguales), somos diversos sino que la posición que ocupamos sea igual, es decir, socialmente en un país o comunidad, que muestra presencia allí sea igual</u>	11	Relee para revisar.
38.	presencia... no sé, poh', en el tiempo de, no sé poh', la, la, la Revolución Francesa, no, de repente no es igual, uno, uno... diferencias sociales impuestas poh', así impuestas no más, antes, antes estaba hablando de que personas creen que el... que pueda existir pueda existir igualdad y la libertad en forma igual, o sea, equitativa, porque las... las mismas personas que tienen poder, las autoridades y todo eso les dan mucho y a otras, las... las enriquecen más, poca libertad y poca igualdad y se hace (5) o sea, este, este acto es libre, o sea, la persona de querer ser igual (6). Por eso estoy diciendo no... no... no como persona, uno sabe que somos, somos diferentes (6), o sea, nuestras actividades son iguales, igual, la presencia (8) por, por eso puse acá que es una forma muy noble de pensar (78).	10	Retoma el tema de la libertad y la igualdad.
39.	También estaba pensando en el Estado, y cuánto cuesta, por ejemplo, por ejemplo, las guerras, o sea todo, judíos (6) y, y quitar la libertad eso es matar, o sea, los judíos, a los negros les quitaban la libertad pa', pa', pa' ocuparlos como (7) como sirvientes, pa', digamos pa' solucionar sus comodidad (6) o sea, está bien con (6) ser flojo, hay gente... por algo trajo gente que les trabajara a ellos, ellos no, no sienten... no querían hacer ese trabajo, les quitaron la libertad a otras personas pa', pa' que hicieran el trabajo (8) de repente si a uno le quitan la libertad, ehh, tiene que luchar	10	Habla de libertad y servidumbre

	contra eso, si uno al principio era libre... muchas cosas que cree, este no... (154)		
40.	o sea, la esclavitud es una forma de obligar, o sea, desde el... primero que nada le... le quito la libertad al, de hacer las cosas que estaba haciendo en su país, no sé, más encima obligan esas cosas que... en contra de su voluntad (17). Perfectamente podrían ser otras cosas pero como... Y... y deciden hacer y deciden que las personas hagan lo que ellos quieren hacer, su voluntad de ellos mismos, su voluntad de... quieren hacer otras cosas, o sea, le, le cambian las formas de hacer también, porque, ya, una cosa es tener libertad y que la hacen para ellos, pero más encima les, les hacen trabajar en las cosas que ellos quieren que trabajen (5) entonces como, no sé poh?, (14) el pituto... la libertad, la, la han tirado las mismas personas, el mismo prob... le quitaron la libertad al hombre (9). Quizás satis... en verdad conozco a unas eh... o sea, cuando el hombre evitó el... al, al mismo... quizás fue para beneficio del mismo hombre, lo de tirar leyes y no, no ir a (6) a un conflicto, pero después parece que necesitó más, más leyes y más cuestiones pa' quitarles la igualdad y libertad a los hombres, les quitaron las, las, las elecciones, las decisiones, les iban coartando varias cosas (16) una, una forma de coacción super sutil, por eso, por eso hay gente no se da cuenta, total... los gallos, si hasta los gallos que le quitan libertad a otros, tampoco se dan cuenta que hay mucha gente que también les quita libertad a ellos (7) y es coacción sin, sin violencia, o sea, (5) no hay, no hay violencia de por medio, en algunos casos, no, una sed, una coacción vehemente, (5) la, la gente dice leyes no más, no coaccionaba a la gente exactamente, sino... dice escritas para que les, les quitaran la libertad a otros, o sea, no sé... en su beneficio, no creo que sean de esa manera, como pa' puro (9) obligarlos (77)	10	Habla de la libertad de los esclavos.
41.	todo tiene que ver con la, con la forma en que uno, en que uno llegó no más acá en forma natural, o sea, es la, es la, es la disminución de la de la libertad natural de las personas, (7) lo, lo que pasa es que las personas decidieron libremente juntarse pa' no estar solas y otros, que llegan... gente y les instaura cosas (8) o quizás la, quizás la, la noción de libertad nació en esos mismos, cuando la gente se juntó pa' que no hubieran, como son todos son diferentes, no hubieran conflictos entre ellos, no sé, se crearon normas, definitivas, o reglas también (11) aunque cada... bueno, al final cada... va a tener más libertad más personas, más, más cosas, más, más deberes para más gente (5) puras obligaciones no más (111)	10	Habla de libertad y la formación de la sociedad.
42.	Como... la libertad es como la definición, la forma natural de la, de, de uno, la, la... así como personalidad, como uno, uno en verdad es, así... pero si no igual te la creen, por, por lo menos partiendo de la base que va a tener que... la personalidad, no va a ser, quizás, porque después vienen otras cosas, poh, está... tienen que estudiar ya, y eso también... una necesidad de... no, no eso no, para enriquecerse, enriquecerse o quizás no, ahora, ahora es necesario porque se ve que sin estudio no es nada (36) porque quizás también, o sea, llevar a la persona, o sea, tiene que haber... entonces, partiendo del yo cuando uno le hacen la personalidad, pasar de ahí uno ya debería ser libre, pero no es así (81)	10	Reflexiona sobre la personalidad y la libertad.
43.	que.. yo antes pensaba igual que no, no, no había libertad, pero al leer más y se dan cuenta o... tranquilo, como, como un concepto inventado tiene, tiene que ser definido, o sea, compararlo entre definiciones, también la palabra, pero siempre proyectando las situaciones, de dentro de la libertad de las personas de las puras personas (111)	10	Piensa acerca del concepto mismo de la libertad.
44.	estoy tratando... la libertad tiene que ver con todas las cosas, con todas las cosas que hacemos, con la mayoría de las cosas que, que nunca las personas se vincula libertad, cada acto, cada decisión humana debería ser libre (53)	10	Habla de los vínculos entre libertad y muchos temas.

45.	<p>Hace referencia a lo escrito en la página D2 digo que tiene que ver con las personas porque no, no, no se lo... como son las personas, los, los, los entes que hablamos tiene que ser de nosotros, no, no, o sea, les, les adjudicamos eso a los animales, los animales con los animales salvajes, es lo único que tiene que, que ver con las personas, con sus actos, creo que está mal ocupada la palabra en... (21) tiene que ver con, tiene que ver con nuestro lugar en el mundo, tiene que ver lo que estamos (69) por eso es que la libertad es la, la forma primitiva del animal, igual eso pensaron cuando lo inventaron, ese instinto tan natural del, del animal, la naturaleza, si a una no le gusta... (9) bueno, no había nada de estas cosa que... tiene que ser eso, una forma primaria, cómo nació, aunque he pensado en las personas que inventaron la palabra (64)</p>	10	Habla de la libertad de los animales
46.	<p>Se dirige a los experimentadores ¿Llego hasta acá? No, no, cacho si... uno va haciendo cosas⁹.</p>	14	Termina de escribir por su cansancio.

PROTOCOLO RETROSPECTIVO

¹ E: ¿Qué pasó? ¿Por qué cuando escribías no hablabas y cuando hablabas no escribías?

S: Sí, porque creo... tengo que pensar las cosas que escribo. No... no puedo escribir hablando.

E: No hubo caso. No pudiste.

S: No... no... bueno, yo nunca he hecho esto. Bueno, yo puedo leer contigo, pero no puedo hablar contigo, porque si estoy pensando, lo único es escribir no más. No puedo escribir lo que pienso. Lo... lo... terminar lo que pienso y me pongo a escribir.

² E: Aquí te pedimos que hablaras en voz alta y tú releíste lo que habías escrito. Luego agregaste "lo que sigue quiero unirlo, pero, no sé cómo unirlo". ¿Recuerdas qué pasó ahí?

S: Claro, sí. En verdad lo que estaba pensando... pensaba en otras cosas y pensé unirlo con el texto... esa... esa cosa que no tiene na' que ver.

E: ¿Había cosas de lo que estabas pensando que querías unir?

S: Claro, estaba viendo cómo unirlos, pero no... no tuvo caso. O sea, no quise, porque era empezar a decir cosas que... que... cosa que... o sea, cosas que no tienen nada que ver con libertad, justo pa' mí. O sea, un poco cuando hablé de igualdad con que... todos nos interesa un poco, o sea, empecé con, empecé con... tenía quién, pero lo que pasa es que... y yo no veía cómo unirlo.

E: ¿No veías la conexión a nivel de las ideas o a nivel de las palabras en el texto?

S: No, conectarlas con lo que estaba diciendo.

E: O sea, a nivel de las ideas.

S: Claro.

E: ¿Cómo conectas la idea anterior con la que estabas pensando?

S: Claro. Lo que yo quería... lo que yo quería hacer era decir cosas y de repente... y lo que estaba pensando escribirlo durante... decir cosas, pero no escribirlas, o sea cosas que dije no las escribí.

E: ¿Tú quisiste hacer eso?

S: Claro.

E: ¿Por alguna razón?

S: No, porque quise hacerlo.

E: Pero eso ¿tú lo planeaste?

S: Claro, eh, cuando Uds. me dijeron la, la, la forma de trabajo del, del... cómo, cómo lo voy a... la idea es que hablara mientras escribía, pero no podía hacer eso. Hablo, digo cosas, de repente escribo, onda que... no... no hablo mucho, eh, no son... las, las digo, cosas que, por eso te digo, son cosas que dije, muchas veces no las escribí, las dije no más.

E: Pero eso ¿tú lo habías planeado?

S: Claro, pero ahí me dijeron que...

E: A ver si te entiendo. Tú planeaste no escribir todo lo que ibas a decir.

S: De hecho sí, siempre hay muchas cosas que uno dice que no le gustan.

E: O sea, tú estabas consciente de que ibas a pensar más cosas que las que ibas a escribir.

S: Claro, de hecho yo siempre he sido así.

E: ¿Y cómo trabajaste entonces? Pensabas, tratabas de decirlo en voz alta y...

S: Pensaba... es que cuando... cuando las... las hablaba era como... como más posible, con... con lo cual tenía que escribir.

E: Entonces, las pensabas, después las hablabas. Luego veías cómo las unías y después las escribías.

S: Claro, lo que me servía... lo que me servía de verdad, o sea, lo más conciso lo escribía. Lo que... lo que era más como al aire, de repente na' que ver con lo que yo creía... todo es posible... los juntaba que... porque más encima tenía que ver con la... con el pensamiento, cosas que yo creía que no... no... es incoherente, por eso las estaba dejando de lado.

E: O sea, estabas haciendo algún tipo de filtro, para ver qué ideas ponías.

S: Claro, pa' no poner un poco de cualquier cosa.

E: ¿Y cuál era el filtro? ¿cómo decidiste qué poner y qué dejar fuera?

S: Mmm, eso es un método, o sea, ver lo que sirve y lo que no sirve.

E: ¿Un método?

S: Claro... acerca de lo que uno sabe de que una... dos cosas, o sea, por decir... ése... ése es como el filtro que yo... yo veo qué disfunciones... de acuerdo... cómo son en verdad las cosas que yo creo, como... intuición mía y lo que es verdad.

E: ¿Y cómo cotejabas eso?

S: Acordándome de cosas que yo sabía y contenidos que yo estudié.

E: Todo esto que se te venía a la cabeza ¿lo comparabas con contenidos ya aprendidos?

S: A veces sí, a veces no.

E: ¿Y te alcanzaba con eso?

S: No, no, no. No, porque... lo que pasa es que, no sé poh', un pensamiento uno sabe qué se va a seguir, claro que uno lo dice normalmente, o sea...

E: Entonces, pasaban por un filtro para saber si eran...

S: ... coherente.

E: Coherentes. ¿Ése era tu filtro?

S: Sí, claro.

E: Coherente con el tema de la libertad.

S: Claro. Bueno, estaba pensando todo... todo lo que tuviera que ver con libertad... posible... todo nuestro... que apoye los temas.

³ E: Aquí tú juegas con la hoja ¿Qué pasó?

S: No, eso es un detalle como... pa' ver si... pa' ver... a veces quedo en blanco.

E: ¿En esa ocasión estabas en blanco?

S: Quizás estaba en blanco.

E: ¿No sabes?

S: Parece que me quedo en blanco, a ver qué...

E: ¿Habitualmente cuando te quedas en blanco haces ese juego con la hoja?

S: O sea, no... no me acuerdo, no sabía cuál.

E: ¿No te diste cuenta?

S: No.

E: Ya. Fue totalmente inconsciente entonces.

S: Yo creía que era lo mejor en el momento.

⁴ E: En este momento tú cambias la palabra sobre la marcha, dices “socialmente...” ¿recuerdas qué pasó?

S: En general cambio, yo cambio las palabras pa’ ver cuál decirla.

E: ¿En las pruebas?

S: Claro.

E: ¿Y qué determina si sirven o no sirven?

S: Es como... busca el indicado.

E: ¿Cómo sabes cuál es el indicado? ¿cómo lo decides?

S: Leyendo el texto, leyendo el quizz, o, o depende de lo que estoy pensando, si esa palabra está bien utilizada, o sea, si encaja en... igual que... bueno, hay sinónimos que no, no tiene que ver, se te van pa’ otro lado, yo trato... la lata es saber utilizarlos. De repente lo que dice esa palabra hay que agarrarlo, hay que tener un tino, tino, o sea, tampoco es tan... sería... me gusta más esta palabra que esa.

E: ¿Por gusto?

S: A veces por gusto, a veces por, por, por lucir más, cual... pa’ que queda más linda, según yo.

⁵ E: Dices “creo, quizás no es tan así” ¿qué significa?

S: Claro, no, no, no estoy seguro, no creo **Rie** te vas a enojar, no me acuerdo, está bien, está bien, está bien lo que acabo decir era que... bueno, ¿puedo decirlo? que tiene que ver con la, tiene que ver... o sea, al revés, de verdad, o sea, de verdad son así, busca en... sabi que así, que no es desigual, porque diga tonterías, o sea, no sé si tonterías, pero...

E: ¿Esa era tu duda, si es que era real lo que estabas diciendo?

S: Mmm **Aprueba con la cabeza** o sea, eso en la mañana pero dudé.

⁶ E: Aquí me parece que borras ¿estabas borrando?

S: Sí, parece.

E: ¿Qué estabas borrando exactamente?

S: La verdad no me acuerdo.

E: A mí me da la impresión que fue esto, el último párrafo de la página 1 **Se refiere a la página D1.**

S: O sea, está mal escrito o mal, mal redactado, ahora vas a tener que... que, que escribir otra cosa, escribir mejor también.

⁷ E: Dices “esa idea no me gusta mucho” ¿te acuerdas en qué estabas pensando?

S: A ver, bueno lo que, lo que la gran mayoría... que uno tiene la parte creativa de libertad, lo que dice libertad para... la voz de la experiencia, entonces el ingreso de, el ingreso de la gente que, que quite o sea, tan... elegir esto, esto de las palabras, de lo que es la libertad, pero en forma restringida, o sea, menos con las cuestiones económicas, quizás por eso.

E: O sea, era la idea que no te gustaba mucho.

S: Y después eh, vincularla, porque, en estas cosas... vincularla a la parte del estrés de la gente, eso, instancia negativa, por ejemplo plata o no estoy seguro, hacer daño a las personas, las guerras y, y dar libertad al crimen, no sé poh...

⁸ E: Un poco más adelante dices “encuentro difícil definir libertad”.

S: Sí, que... a ver, no, al principio que yo me maní, teniendo esto un...

E: ¿La libertad era muy amplia para definirla?

S: Aparte, aparte. No parte en, en... si piensas tiene que ver con la decisión de las personas, los, los... a, a la persona, a lo que... a los líderes de, de lo que es una etapa, la “U”, o cómo, cómo se originaba la “U” cuando chico, no sé poh, o lo que uno ha leído de, de libertad, ahí na’ que ver, porque es asunto de las personas.

⁹ E: ¿Cómo decidiste cuándo terminar de escribir?

S: Uno quiere... lo que quiere... no quería demorarme, pucha, estaba cansado de escribir y no, no, ya no podía escribir más.

