RELACIÓN ENTRE METACOGNICIÓN Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS. ESTUDIO A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

DIEGO ALEJANDRO GUERRERO RODRÍGUEZ
maestroalejandroguerrero@gmail.com

Tesis de grado presentada para optar al título de
Magister en Educación
Línea Comunicación y Educación

CÓDIGO: 04868105

DIRIGIDO POR:

RITA FLÓREZ ROMERO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
BOGOTÁ, D. C., Mayo 2011

A Simón y Samuel,

Como seña para que recuerden siempre que la lectura y la escritura son dos regalos de la vida para autoconstruirnos y recrear la realidad

A Ányela,

con la que aprendí a fluir y
con quien construí este texto

AGRADECIMIENTOS

A los maestros, maestras, compañeros y compañeras que permitieron que la Maestría en Educación, en su línea de Investigación, Comunicación y Educación, fuera un proceso de cambio personal.

Gracias a mi compañero Jahir por motivarme a seguir creciendo.

Gracias a mi monitor Nicolás Arias que tanto en lo administrativo como en lo académico fue constante orientación.

Un agradecimiento gigante a la Maestra Rita Flórez que me orientó, enseñó, confió en mí y me permitió embarrarla así como crear con libertad.

Unas gracias para mis estudiantes de la Acacia II, quienes durante 5 años nos hemos visto crecer juntos y con esta tesis hacemos una nueva apuesta colectiva.

Y a Ányela, con quien construimos una sola realidad.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN…… 13

I.PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN……..15

1. Antecedentes de investigación…….. 15

a) *Investigaciones que estudian la relación estadística entre prácticas metacognitivas y desempeño en la escritura de textos…..….*16

b). *Investigaciones que abordan el diseño o validación de instrumentos para evaluar metacognición durante la escritura……..…..*18

c) *Investigaciones que realizan intervención didáctica soportada en estrategias metacognitivas con el fin de mejorar la composición escrita……...……...…..*19

2. Planteamiento del problema…….……...20

3. Objetivos…….……21

4. Justificación…….…. 22

A. Necesidad nacional e importancia individual…….……22

a) Lectura y escritura……...……..…..…… 23

b) Argumentación…….……..…..…….. 24

c) Metacognición……..…..…..…... 25

B. Posibilidades y ventajas pedagógicas del texto argumentativo…….…….. 26

II. MARCO CONCEPTUAL..... 29

1. Metacognición..... 30

Metacognición y motivación.....32

2. Metacognición y escritura 32

3. Metacognición y escritura como proceso.....34

4. Argumentación y textos argumentativos.....36

III. METODOLOGÍA..... 38

1. Tipo de investigación y diseño..... 38

2. Participantes..... 38

3. Procedimiento..... 38

4. Instrumentos y estrategias para recolección de datos..... 39

A. La secuencia didáctica (***El Taller***).....39

B. Instrumento para lectores/jueces.....43

C. Instrumentos Encuesta y Cuestionario.....44

D. Estrategia de revisión de cambios entre versiones.....46

a). Tipos de Cambios.....47

i. Cambios en el contenido.....47

ii. Cambios en la forma……..……...48

iii. Cambios en términos o palabras…….…...49

b) Jerarquía para la asignación de cambios……..……49

E. Tesis explícita y cuantificación de argumentos……..……50

Criterios para identificar una oración como tesis o argumento…51.

IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS..…… 53

1. Resultados de la Secuencia Didáctica……..……..53

a) Prueba Piloto……..……..53

b) Implementación final……..……53

c) Origen de los textos estudiados……..……55

2. Resultados del instrumento para lectores/jueces……...59

a) ¿Qué es y qué no es un texto argumentativo?.....61

b) Dos criterios……..……..…61

3. Resultados de los instrumentos Encuesta y Cuestionario……..…62

4. Resultados Estrategia de Revisión de Cambios……..……..…64

a) Caracterización de los tipos de cambio……..……..65

b) Frecuencias de los cambios discriminados…..……..……..67

c) Relación entre los tipos de cambio…….……..……..…..…69

d) Cambios de forma y formato de presentación de los textos….70

e) El peso de las nuevas ideas y las nuevas redacciones……..…70

f) La corrección ortográfica y el computador……..……..…70

g) Otras implicaciones según el tipo de cambio……..……..…71

5. Resultados de la identificación de propósito persuasivo y número de argumentos explícitos……..……..…72

6. Resultados sobre exigencias y condiciones escriturales……..……..…73

a) Número de versiones previas……..……..……74

b) Argumentación y origen del tema……..……..…75

c) Argumentación y tipo de texto……..……..…76

d) Textos con mayor cantidad de argumentos……..……..…77

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES..... 78

1. Características metacognitivas y su relación con características del texto.....78

a) Exigencias escriturales vinculadas a subprocesos de planeación.....79

i. La claridad del propósito.....79

ii. La limitación del tema o tesis.....80

iii. La importancia de la planeación.....81

iv. La conciencia del lector.....82

v. La lectura previa.....83

vi. El conocimiento de las estrategias.....83

b) Exigencias escriturales vinculadas a subprocesos de regulación y evaluación.....85

i. la escritura de nuevas versiones.....85

ii. Los tachones y la regulación durante la escritura.....87

iii. El lugar del computador.....88

c) En síntesis.....89

2. Reflexión Pedagógica. Lo didáctico como medio para crear la relación "metacognición-producción de textos" 93

DECÁLOGO PARA ESCRIBIR UN TEXTO
o exigencias escriturales básicas para un estudiante.....95

REFERENCIAS..... 96

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

Tabla 1. Resultados Calificación de jueces……..…**59**
Tabla 2. Resultados Instrumento Encuesta y Cuestionario
por proceso metacognitivo……..…63

Tabla 3. Resultados Instrumento Encuesta y Cuestionario por estudiante……63

Tabla 4. Promedios y número de Cambios Generales (sin ortografía)……..65

Tabla 5. Discriminación de cambios en el contenido (promedio y suma)……..6**5**

Tabla 6. Discriminación de cambios en términos o palabras (prom. y suma).....66

Tabla 7. Discriminación de cambios en la forma (promedio y suma)……..6**6**

Tabla 8. Cambios en la forma con
y sin cambios ortográficos (promedio y suma)……...67

Tabla 9. Frecuencia de los Cambios……...…68

Tabla 10. Cambios Generales por texto……..……..……..69

Tabla 11. Cambios en la forma en manuscritos e impresos…...……..…70

Tabla 12. Número de Argumentos por texto……...……7**2**

Tabla 13. Número de versiones previas en los textos de la primera sesión.…74

Tabla 14. Textos sin argumentos y origen del tema……..……75

Tabla 15. Textos con cinco o más argumentos……..76

Tabla 16. Número de argumentos en diferentes textos de los
estudiantes que escribieron los dos textos con mayor argumentación…….77

Cuadro 1. Recuerdo de textos. Instrumento para lectores/jueces……..…4**4**

Cuadro 2. Rejilla para captura de datos. Instrumentos Encuesta y
Cuestionario……..……...4**5**

Gráfico 1. Índice de la Secuencia Didáctica "*El Taller*"……44

INDICE DE ANEXOS

ANEXO 1

Tablas de datos

ANEXO 2

Secuencia didáctica

ANEXO 3

Instrumentos de recolección de datos

RELACIÓN ENTRE METACOGNICIÓN Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS. ESTUDIO A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objeto identificar algunas características de la relación entre el conocimiento y la práctica metacognitiva y la composición de textos argumentativos. El estudio de esta relación se desarrolló durante la implementación de una secuencia didáctica tendiente a mejorar los niveles de desempeño en la composición de textos argumentativos a través de la práctica y el conocimiento de procesos metacognitivos durante la escritura. Se utilizó como estrategia para la obtención de datos: la comparación de los cambios entre varias versiones de un mismo texto, encuesta, cuestionario durante la escritura, evaluación cualitativa por parte de lectores/jueces y la identificación de tesis y argumentos explícitos. Se concluye de la caracterización de esta relación, que algunas exigencias y condiciones para la escritura de textos argumentativos, conlleva prácticas metacognitivas específicas que a su vez generan mejoras también particulares en la calidad de la composición de los mismos textos.

Palabras Clave: Metacognición, lectura, escritura, texto argumentativo, argumentación.

RELATIONSHIP BETWEEN METACOGNITION AND COMPOSITION ARGUMENTATIVE TEXTS. STUDY THROUGH THE IMPLEMENTATION OF SEQUENCE LEARNING

ABSTRACT

The present research was to identify some characteristics of the relationship between metacognitive knowledge and practice and the composition of argumentative texts. The study of this relationship developed during the implementation of a teaching sequence aimed at improving performance levels in the composition of argumentative texts through practice and awareness of metacognitive processes in writing. Was used as a strategy for data collection: a comparison of changes between various versions of the same text, survey, questionnaire for the deed, qualitative evaluation by readers / judges and the identification of theses and arguments explicit. It is concluded from the characterization of this relationship, some requirements and conditions for the writing of argumentative texts, involves specific metacognitive practices which in turn leads to improvements in particular also the quality of the composition of the texts themselves.

Key Words: Metacognition, Reading, writing, argumentative text, argumentation.

INTRODUCCIÓN

Los bajos indicadores de desempeño en lectura y escritura en el país (ver por ejemplo los resultados de la prueba Pisa 2009 o SERCE-UNESCO 2010) junto con las consecuencias desfavorables que ello acarrea para las personas en particular y para la nación en general, hacen prioritario para la academia y para todos los actores del sistema educativo nacional, desarrollar ideas, prácticas y políticas conducentes a sobrepasar estos indicadores.

La necesidad de elevar nuestros niveles de desempeño en lectura y escritura contiene justificaciones políticas, psicológicas, educativas, históricas, entre otras. De igual manera las posibilidades de acción para alcanzar tal fin, requieren también de la combinación de los aportes de diferentes órdenes. Se requieren políticas públicas, orientaciones educativas, ideas y hallazgos de la academia, voluntad de los ciudadanos, entre muchos otros factores que favorezcan la construcción de una cultura de la escritura y la lectura en el país.

En este trabajo se hace una apuesta por la metacognición y la escritura argumentativa como elementos estratégicos que pueden aportar al propósito mencionado. La mirada con la que hacemos este abordaje es pedagógica, es decir, hay una intención de hallar ideas pedagógicas y didácticas que permitan en las instituciones educativas promover la formación de estudiantes y ciudadanos más competentes en el uso de la lengua escrita. Como dice Daniel Cassany:

> "*Formar ciudadanos críticos, que no sean meros engullidores y reproductores de discursos ajenos, sino que estén preparados tanto para interpretar los hechos, como para deconstruir las interpretaciones oficiales y para elaborar las suyas propias*" (Cassany, 1999. Pg 38)

Con tal fin, esta investigación tuvo como objeto caracterizar algunos aspectos de la relación “metacognición/texto argumentativo”. Para lograr la identificación de tales aspectos, se caracterizó la metacognición durante la escritura de textos y se relacionó ello con algunas características de los textos resultantes. Los textos estudiados se generaron durante el desarrollo de una secuencia didáctica que buscaba aumentar los niveles de desempeño en metacognición y en calidad de la composición de textos argumentativos.

El presente texto está organizado en 5 capítulos. En el primer capítulo se presenta el problema de investigación, antecedentes investigativos y justificación. En el segundo se recoge el marco referencial y conceptual y se propone la relación “metacognición/ composición de textos argumentativos”. En el tercer capítulo se presenta el método, donde se describe el tipo de investigación, objetivos, metodología, participantes, instrumentos, procedimientos y estrategias de análisis. Finalmente en el cuarto y quinto capítulo se presentan los resultados y análisis de resultados y las discusiones y conclusiones.

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Antecedentes de investigación

"El acto de escritura se materializa a través de un proceso en el cual el redactor imagina a la audiencia, formula objetivos, desarrolla ideas, produce anotaciones, borradores y un texto elaborado, que corrige para satisfacer las expectativas de la audiencia. A medida que el proceso se desarrolla, el redactor realiza cada una de esas tareas en cualquier momento"
Daniel Cassany (1999, pg. 16).

"Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva"
(Flavell, J. 1993. El desarrollo cognitivo, pg. 160)

Para la documentación de antecedentes investigativos se buscaron estudios que abordaran la relación entre capacidades metacognitivas y capacidades escriturales. Entendiendo metacognición como la capacidad de autorregulación de la propia actividad en función de un propósito, los estudios reseñados a continuación evidencian la relación teórica y fáctica entre esta autoregulación y el desempeño en la composición de textos escritos.

Clasificamos en tres grupos los antecedentes investigativos hallados. Esta clasificación responde al objetivo y manera en que se aborda la relación planteada entre metacognición y composición escrita: a) Investigaciones que estudian la relación estadística entre prácticas metacognitivas y desempeño en la escritura de textos, b) Investigaciones que desarrollan o validan instrumentos de evaluación de la metacognición durante la escritura, c) Investigaciones que evalúan el impacto de una estrategia didáctica para mejorar la escritura a partir del desarrollo de habilidades metacognitivas.

a) *Investigaciones que estudian la relación estadística entre prácticas metacognitivas y desempeño en la escritura de textos*.

Este grupo de investigaciones realizan estudios estadísticos correlacionales para comprobar si hay relaciones significativas entre el nivel de habilidad o desempeño en el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de desempeño en la composición de textos escritos. Dentro de este grupo de investigaciones encontramos la de Monereo y Álvarez (2008) en la cual se encuentra que los estudiantes que muestran mayor *conocimiento estratégico* al construir un texto escrito, es decir, que saben y ponen en práctica estrategias para alcanzar un propósito al escribir, confían más en sus habilidades escriturales, conocen los géneros discursivos y tienen buen desempeño en habilidades lingüísticas básicas. Por el contrario, los estudiantes que evidenciaron debilidades en tal *conocimiento estratégico* desconfían de sus habilidades para escribir; están muy preocupados por atender a la gestión del contenido, fallan al revisar sus escritos y descuidan los requisitos del género discursivo solicitado o lo desconocen.

En el estudio de Poblete Olmedo (2005), se aborda como tema central la relación entre metaproducción y calidad de los textos producidos por alumnos textualmente competentes, siendo el objetivo del estudio comprobar si existe correlación entre ambas variables. El autor define la *metaproducción* como "*un fenómeno que aparece en diferentes modelos cognitivos de escritura bajo diversas denominaciones, a saber, monitor, reflexión, monitoreo, metacog*nición… *incluye aspectos relacionados con el conocimiento acerca de los subprocesos de escritura tales como: planificación, textualización, texto, revisión y monitoreo*" (Idem, pág. 64). La conclusión a la que llegan los autores es que, en lo que concierne a esta investigación, no se comprueba una relación determinante entre las variables estudiadas, es decir, que no se halla una relación significativa entre el nivel de desempeño en metacognición y la calidad de los textos producidos por los estudiantes *textualmente competentes.*

Los investigadores García, J & Bauselas (2004), estudiaron la relación entre la coherencia y la productividad de composiciones escritas y el autoconocimiento y autorregulación hacia la escritura. Los resultados de este estudio muestran *correlaciones positivas y débiles,* es decir, poco significativas, entre autoregulación y autoconocimiento por una parte y la coherencia y productividad en la escritura de los textos por la otra.

Flórez y cols. (2005), por su parte, realizaron una investigación que se propuso explorar las habilidades metalingüísticas, las operaciones metacognitivas y su relación con las competencias en lectura y escritura. Los resultados de este estudio generan cinco conclusiones: 1) Se observa una relación importante entre la metacognición en lectura y comprensión lectora, 2) así como entre metacognición en escritura y producción escrita; 3) se presenta una relación entre la metacognición y grado escolar; 4) se presenta una relación entre metacognición en escritura y comprensión lectora con el nivel socioeconómico del colegio y 5) se relacionan la metacognición en escritura y competencia escrita.

Aun cuando no todas las investigaciones confirman de manera significativa la relación entre metacognición y composición de textos, si queda en evidencia que un proceso escritor regulado implica mejores resultados que un proceso de escritura sin regulación por parte del escritor.

La diferencia entre los resultados de las investigaciones posiblemente se relacione con cuestiones metodológicas. El reconocimiento de indicadores de metacognición durante la escritura no es un proceso sencillo y mucho menos cuando se intenta evidenciar la metacognición más allá de lo declarativo (lo que se dice saber o hacer) y se pretende observarlo en lo procedimental (lo que se hace efectivamente).

b). *Investigaciones que abordan el diseño o validación de instrumentos para evaluar metacognición durante la escritura*.

Este grupo de investigaciones tenían como propósito la construcción o la validación de instrumentos para medir el desempeño metacognitivo durante el ejercicio escritural. La importancia de este grupo de investigaciones para nuestro propio estudio, radica en la explicitación de indicadores de metacognición que nos permitió también aclarar qué evidencia de metacognición podríamos buscar en los textos de los estudiantes que abordamos.

Uno de estos estudios es el de Difabio (2009) quien evaluó los valores psicométricos de una prueba y una escala para medir la autorregulación en el proceso escritural en estudiantes universitarios. Los resultados son la validación de la *Escala de competencia autorregulatoria de la escritura académica.* Según los resultados, esta Escala manifiesta una confiabilidad de 0.8975 según el *alpha* de Cronbach, coeficiente que la teoría psicométrica juzga "*considerable*". Igualmente, el 86% de los indicadores tienen capacidad de discriminar niveles de autorregulación, lo que muestra a ésta escala como efectiva para la evaluación de autoregulación en escritura en estudiantes universitarios.

En la investigación de Chávez (2006), se realizó un estudio para probar un instrumento que permite el registro de indicadores de metacognición durante la escritura *.* La investigación le permitió a los investigadores generar una serie de recomendaciones para el desarrollo de procesos didácticos intencionados a desarrollar metacognición.

Castillón C (2006) desarrolló una investigación que le permitió la propuesta de dos rejillas de observación de metacognición, una para capturar información sobre prácticas metacognitivas en estudiantes y otra rejilla para revisar las prácticas metacognitivas que motiva un docente en la enseñanza de la composición escrita.

En línea con la investigación anterior, Nicasio y Fidalgo (2003) desarrollan un estudio que busca definir unas categorías de metacognición de los procesos mecánicos, sustantivos y de otros subprocesos de la escritura, también con ánimo de aportar a la construcción de instrumentos para la observación y captura de indicadores de metacognición durante la práctica de la escritura.

c) Investigaciones que realizan intervención didáctica soportada en estrategias metacognitivas con el fin de mejorar la composición escrita

Este grupo de estudios realizó intervenciones didácticas basadas en la metacognición, en grupo de estudiantes escolares, con el fin de medir su impacto en el desarrollo de habilidades de escritura.

En el estudio de Gómez y Godoy (2010) se investiga una didáctica de la argumentación escrita mediante la implementación de procesos metacognitivos y metadiscursivos. Los resultados de la propuesta indican que los estudiantes que participaron de la estrategia didáctica presentan avances importantes en el proceso de producción del texto argumentativo.

Los investigadores Rosales y Coba (2009) miden el impacto de una propuesta pedagógica intencionada a mejorar la producción escrita a través de estrategias metacognitivas. Los autores afirman que: "*Con esta propuesta se logró que los estudiantes produjeran, de una forma efectiva, textos expositivos del tipo descriptivo, gracias a que pudieron hacer consciente y reflexivo el proceso de producción escrita".*

Resultados igualmente positivos se logran en la intervención educativa de Velazquez (2005). En palabras del autor *"Los resultados muestran no sólo un aumento en la competencia de los estudiantes, sino también en la capacidad reflexiva y en la autonomía como escritores".*

García y Caso-Fuertes (2002), intervienen en un grupo de alumnos con Deficiencia de Atención y/o Bajo Rendimiento que se caracterizan por ser incapaces de identificar la información relevante que han de anotar, y cuyos

textos suelen ser cortos y carecer de interés, organización, cohesión y claridad. Los autores presuponen que pueden *"aumentar la productividad y mejorar sus composiciones escritas significativamente, de modo que se les enseñe a comprometerse con los procesos de escritura de manera flexible, adaptativa y repetida, para desarrollar estrategias efectivas y corregir de forma eficaz los errores mecánicos"*. Al analizar los resultados de esta investigación los autores encuentran mejoras en la composición de los textos pero no encuentran mejoras estadísticamente significativas en reflexividad

2. Planteamiento del problema

La relación que en esta investigación abordamos (metacognición/textos argumentativos), tiene implicaciones importantes en el campo pedagógico dado que los dos elementos implicados en la relación, invocan capacidades y prácticas básicas sobre las que nuestro sistema educativo se construye en búsqueda de su consecución: lectura, escritura, argumentación y aprendizaje autónomo.

Identificar las características que guarda la relación metacognición y texto argumentativo, permitiría un aporte teórico y fundamentalmente didáctico. Es decir, reconocer qué ejercicios metacognitivos aparecen relacionados con ciertas características de la calidad de un texto argumentativo, brinda información pertinente para desarrollar estrategias didácticas que potencien esta relación con el fin de permitir mayores niveles de desempeño en ambos factores: mayores niveles de metacognición y mayores niveles en la calidad de los textos argumentativos.

Así pues, tal como lo plantean resultados investigativos y desarrollos teóricos previos, es posible mejorar la calidad de la composición de los textos argumentativos (en cuanto escritura, lectura y argumentación orientada por un

fin) gracias al aprendizaje de estrategias metacognitivas que generen mayor control del escritor sobre su producción.

Las anteriores posibilidades pedagógicas y didácticas son buscadas en esta investigación a través de la caracterización de las estrategias metacognitivas usadas al escribir y la caracterización de los textos argumentativos resultantes.

3. Objetivos

Objetivo General

Caracterizar la relación entre metacognición y calidad en la composición de textos argumentativos a través de su estudio durante la implementación de una secuencia didáctica tendiente a elevar el nivel de desempeño de ambos factores (metacognición y calidad de textos).

Objetivos Específicos

1. Diseñar y aplicar una secuencia didáctica intencionada a generar mejoras en la metacognición y en la calidad de la composición de textos argumentativos.

2. Identificar algunas características de la relación: “metacognición / calidad en la composición de textos argumentativos”.

3. Proponer estrategias pedagógicas y didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura argumentativa a partir de los resultados obtenidos

4. Justificación

A. Necesidad nacional e importancia individual

En la sociedad del conocimiento, la aspiración de cualquier país es que sus ciudadanos puedan, sepan y quieran leer y escribir. La escritura y la lectura como instrumentos privilegiados de acceso a la información y al saber son un derecho ciudadano, una condición para aprender y seguir aprendiendo, una vía para pensar ordenadamente y una condición para participar en la democracia y en el mundo laboral. Los resultados de la prueba PISA 2009 en Colombia indican que *el 47% de los estudiantes* se encuentra por debajo del nivel mínimo aceptable de lectura y que 7 de cada 10 muchachos colombianos figuran sin los niveles de competencia requeridos internacionalmente. Es de igual manera frecuente entre los docentes de todos los niveles de formación, escuchar cuestionamientos sobre las deficiencias de los estudiantes en cuanto a la escritura, "u*na gran cantidad de los jóvenes que ingresan a la universidad tiene problemas para reconocer la escritura como base para el aprendizaje" (BARRIOS, M. 2009)*

El desarrollo de habilidades para la producción escrita de textos argumentativos tiene una función preponderante en la formación de los estudiantes porque la argumentación es una de las vías sociales y culturales mediante la cual una persona puede acceder libremente a la información que circula, procesarla, asumir una posición propia y expresarla. Así pues, la superación de las deficiencias en lectura, escritura y argumentación, debe hacer parte de las estrategias para la superación del atraso de Colombia en ciencia y tecnología.

En el propósito nacional de mejorar la calidad educativa, es imperativo que la sociedad colombiana mire hacia la ciencia para identificar los hallazgos y reflexiones que ella nos aporta en la búsqueda de tal propósito. Dado que las

investigaciones han mostrado una fuerte relación entre los desempeños en lectura y escritura y las capacidades metacognitivas (a mayor metacognición mejores desempeños en lectura y escritura), en esta investigación abordamos de manera central las características de la relación entre competencia metacognitiva y calidad en la composición de textos argumentativos con el ánimo de generar reflexiones y propuestas pedagógicas que permitan el mejoramiento de las competencias lectoras, escritoras y argumentativas de los estudiantes aprovechando la relación que ellas tienen con las habilidades metacognitivas.

a) Lectura y escritura.

Respecto a la lectura y la escritura, nuestra sociedad ha hecho de ellas las herramientas básicas para acceder al conocimiento así como para producirlo. Y ello es así porque tal como lo enuncia el decreto 133 del 2006 de Bogotá "Por medio del cual se adoptan los lineamientos de Política pública de Fomento a la Lectura para el periodo 2006 - 2016." (Registro Distrital 3525 de abril 21 de 2006)), "*se debe reconocer que la lengua escrita constituye un poderoso medio para el desarrollo intelectual, para la transformación del individuo y para la construcción de la subjetividad, al igual que es soporte de la memoria y llave maestra para acceder a la herencia cultural de la humanidad"*. La misma ley en su segunda prioridad impele a investigadores y miembros de instituciones educativas públicas a "*fortalecer las instituciones educativas en todos los niveles de la educación formal para que estén en condiciones de formar lectores y escritores que puedan hacer uso de la lectura y la escritura de manera significativa y permanente"*.

Con la lectura y la escritura la humanidad se permite la construcción de nuevas posibilidades personales tanto como colectivas. Las diferentes áreas del conocimiento y de la expresión humana encuentran en la lectura y la escritura sus principales medios de desarrollo y difusión: la política, el arte, la espiritualidad, la ciencia, etc. Hablar de un sujeto que pueda aportar a estas

áreas implica hablar de un sujeto crítico y autónomo en la construcción de su conocimiento al igual que propositivo y participativo. Un sujeto así es inevitablemente atravesado por la lectura y la escritura.

b) Argumentación

Por otra parte, la argumentación se considera un factor clave para el desempeño efectivo en las áreas de actuación humana donde se requiere el planteamiento de ideas y la defensa argumentada de las mismas. Podríamos afirmar que prácticamente todas las áreas de interacción humana exigen de los sujetos este requerimiento de afirmar y argumentar lo afirmado. Incluso, esta capacidad de argumentar es tan valorada y es tan importante para el saber humano, que se convierte en un factor de éxito en las mismas. Saber argumentar es un factor para el éxito político, laboral, comunitario, familiar, académico, etc. La argumentación lógica es una condición del discurso que le aporta solidez al tiempo que le da prestigio personal al productor del texto.

En el ambiente académico y científico la capacidad argumentativa es esencial puesto que la legitimidad y la validación de la información viene dada por la calidad argumentativa que la respalda, por lo cual, la capacidad argumentativa se convierte en esencial para participar en la comunidad académica local, nacional y mundial.

c) Metacognición.

> *"Por si esto fuera poco, las ya numerosas investigaciones que se han realizado en torno a los efectos y consecuencias que conlleva la adquisición de habilidades metacognitivas parecen dibujar un paisaje casi "bucólico" del estudiante que alcanza el "nirvana metacognitivo" : demuestra poseer un conocimiento más flexible y sensible a establecer nuevas relaciones semánticas; transfiere con mayor facilidad sus competencias a nuevas y distintas tareas; es más autónomo en sus aprendizajes; posee un concepto de sí mismo como sujeto cognitivo más realista; se muestra más independiente y crítico en las decisiones que toma; se adapta mucho mejor a los cambios y controla bien las situaciones de incertidumbre"*
>
> **ENSEÑAR A CONCIENCIA**
> *Carles Monereo Font (1995)*

¿Cómo promover buenos estudiantes en diversas asignaturas y como permitir la formación de personas de altos desempeños al iniciar el aprendizaje de nuevos conocimientos o habilidades? Parafraseando a Bruer (1995), ¿cómo promover estudiantes avanzados y principiantes inteligentes?. La ciencia cognitiva ha encontrado en la metacognición un elemento común a ellos. La metacognición es considerada por su autor, Flavell (1996. Pág. 456), el más alto nivel de la actividad mental: "*la capacidad de orientar consciente y voluntariamente nuestra actividad mental hacia un fin"*.

El desarrollo de habilidades metacognitivas es central en la formación de estudiantes autónomos en sus procesos de aprendizaje (Bruer, 1995) y es por ello mismo una característica de los autodidactas y de los expertos en general de cualquier área del conocimiento. Tanto la experticia como el autodidactismo implican motivación a aprender con independencia y capacidad de monitorear el aprendizaje hacia metas que implícita o explícitamente se propone el sujeto. En otras palabras, expertos y autodidactas son sujetos que ejercitan la metacognición y la desarrollan en ese mismo ejercicio.

De igual manera algunas investigaciones corroboran la estrecha relación entre la capacidad metacognitiva y el dominio cognitivo general (Flórez, Torrado, Mesa. 2006. Pg. 458), lo cual implica que la metacognición cumple un papel importante en el desarrollo de las capacidades intelectuales generales

necesarias para el buen desempeño en el ambiente académico escolar y universitario.

"El aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para auto-regular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación ejercida sobre el propio aprendizaje puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz" (Mateos, 2001. Pág. 20).

B. Posibilidades y ventajas pedagógicas del texto argumentativo

El supuesto que subyace a esta propuesta es que pueden generarse alternativas pedagógicas y didácticas que aprovechen la relación positiva entre lectura, escritura y metacognición, para desarrollar competencias metacognitivas y mejoramiento en el desempeño como escritores de textos argumentativos.

El texto argumentativo hace parte de las estrategias básicas que usan casi todas las asignaturas para permitir que los estudiantes se apropien de una temática y asuman una posición argumentada sobre la misma. Esto permite afirmar que potenciar la capacidad educativa de los textos argumentativos, implica potenciar la capacidad educativa de un instrumento susceptible de ser utilizado por cualquier docente de cualquier asignatura. Toda temática de cualquier disciplina (asignatura) es susceptible de convertirse en tesis de un texto argumentativo.

Otro aspecto que genera valor agregado al uso del texto argumentativo es su uso generalizado. En la escuela la construcción de "*ensayos*" (termino genérico dado a los textos argumentativos en la escuela) se da como parte de evaluaciones, tareas en casa, actividades de clase e incluso en conmemoraciones y celebraciones. Así pues, el texto argumentativo es un tipo de texto conocido y trabajado por estudiantes tanto como por docentes, lo que

nos da una línea de base importante para desarrollar esta investigación con pretensiones prácticas en la cotidianidad docente y escolar.

Existen también razones que nos comprometen con el *ensayo* por su relación con el desarrollo de la metacognición: el ensayista posee una serie de ideas que confronta con otras, busca argumentos que apoyen una posición y busca exponer de manera tal que el lector comprenda e incluso se convenza de la legitimidad de sus ideas. En este proceso lee, escribe, se lee a si mismo, asume distancia del texto, modifica, reconstruye, añade o elimina partes, en búsqueda de un objetivo que solo la globalidad del texto puede lograr.

Para realizar un ensayo se debe mirar el contenido tanto como la forma. Se ponen en juego las propias concepciones y teorías de la vida. Se hace un extrañamiento sobre las propias ideas al leerlas y al tratar de ponerse en la percepción que tendría un otro sobre ella. Impulsado por el deseo de darle fuerza argumentativa a las justificaciones, se hace referencia a fuentes convincentes: investigaciones científicas, casos reales, experiencias propias, ideas de personajes reconocidos, reflexiones filosóficas, textos clásicos, entre muchas otras estrategias de persuasión que el ensayista tiene en cuenta.

Así pues, todas las estrategias que enumeramos y que integran el proceso de construcción de un texto argumentativo, son indicadores de la puesta en marcha de estrategias metacognitivas, y por lo tanto, mejorar la calidad de los textos argumentativos significa mejorar las habilidades metacognitivas. En otras palabras, muchas de las estrategias cognitivas que se ponen en marcha al construir textos argumentativos son estrategias metacognitivas, y por lo tanto, mejorar la calidad de los textos argumentativos implica un desarrollo en la habilidad metacognitiva, y –viceversa-, desarrollar competencia metacognitiva implica una mejora en la calidad de la composición de textos argumentativos.

Realizar ensayos es un ejercicio que implica la posibilidad de crear, que requiere para su ejecución solo de lápiz y papel, que genera un acto creativo que le permite el ejercicio de procesos cognitivos complejos y que emocionalmente compromete al sujeto con una idea que lo puede poner en marcha por el camino de la reflexión filosófica. Un ejercicio con tantas posibilidades formativas y de tan común uso tiene justificado su estudio y su promoción.

II. MARCO CONCEPTUAL

Para obtener una conceptualización que nos permitiera orientar esta investigación, tuvimos en cuenta que un objetivo secundario de esta investigación es la construcción de una didáctica para enseñar a construir textos argumentativos.

Se tiene entonces como supuesto que dado que un texto argumentativo es escritura, por ser escritura es también un proceso (Flórez, R. 2006). Por lo tanto asumimos la organización de una secuencia didáctica que tenga en cuenta la organización, dinámica y partes de tal proceso. Así, los conceptos de metacognición, escritura y argumentación, que tienen múltiples y variados significados, pueden limitarse conceptualmente a la luz de esta necesidad teórica y metodológica de aprehenderse como procesos.

¿Qué concepto de metacognición precisamos? Aquel más acorde para acercarnos a la concienciación y al control sobre la actividad mental como procesos que pueden desarrollarse a partir de la práctica de realizar textos argumentativos. Así, se prefirió aquellos conceptos que implicaran la consideración de nuestros objetos de estudio como *procesos* que pudieran articularse a una secuencia didáctica (puesto que también es un proceso). Un ejemplo de esta orientación conceptual se ha hecho al considerar *la escritura como proceso* o al preferir el término *composición* del texto (en lugar de producción, realización u otros), que tal como lo afirma Daniel Cassany (1999), nos habla tanto de un producto como de su proceso de realización.

1. Metacognición

La metacognición es un constructo definido como "*cognición de la cognición*", lo que de entrada nos deja entrever tantas discusiones alrededor de este constructo como con el concepto mismo de "*cognición*". En términos simples cognición significa "conocimiento (acción y efecto de conocer)" definición que posibilita evidenciar, de nuevo, el hecho de que se trata de un proceso tanto como de un producto. El sufijo "*meta*", es utilizado por Flavell "*para referirse al hecho de que un proceso mental, un conocimiento, se refleja sobre sí mismo, como la imagen en un espejo. Por ejemplo, el conocimiento de que algo se sabe o no se sabe, el conocimiento de las mejores estrategias para memorizar, de las estrategias para mantener la atención sobre algo en particular o para aprender algo de lo leído o escuchado*" (Peronard, 2005. Pág. 62). La idea fundamental, de Flavell en Desarrollo Cognitivo (1996) es que la habilidad metacognitiva debe ser entendida como *conocimiento y capacidad de regulación de cualquier actividad cognitiva*

Flavell señala cuatro características básicas que equiparan el conocimiento metacognitivo con otros conocimientos humanos: es procedimental y declarativo, crece a medida que pasan los años durante el proceso de desarrollo, puede ser activado en forma automática ante situaciones familiares y puede tener deficiencias. En otras palabras, lo que hace al saber metacognitivo diferente no es su naturaleza sino el objeto que lo ocupa (Crespo, N. 2004)

Respecto a como se da esta relación entre lo cognitivo y lo metacognitivo, Nelson y Narens (citados por Crespo, 2004) suponen que en su ejercicio de las acciones cognitivas los sujetos desarrollan un modelo ideal de cómo deben operar estos procesos; debido a esto, representan el funcionamiento de dicho sistema de control en dos niveles cognitivos distintos. Uno de ellos es el nivel objeto, es decir, el nivel de la actuación concreta del individuo. El otro es el metanivel en el cual se encuentra el modelo de lo que esta actuación debería ser. Entre ambos niveles hay un flujo de información en el cual el metanivel ejerce un papel de dominancia o control respecto del nivel de objeto. El nivel

objeto, por su parte, envía información al nivel meta sobre su situación actual a través del monitoreo.

La metacognición también es considerada como una "*habilidad de explicitación de las operaciones que se usan para resolver tareas*" (Flórez, Arias. 2006, pg. 122). Estas "*habilidades metacognitivas… se les considera generales a todas las áreas del conocimiento y consisten en la formulación explicita de estrategias de solución y en el automonitoreo de la ejecución por parte del sujeto. Estas habilidades permiten aproximarse mejor a los conocimientos nuevos y a las habilidades de transferencia más fácil de un área de conocimiento que se domina a otra que todavía no se domina*. *Por ejemplo, un individuo utiliza estrategias metacognitivas cuando repite para si mismo instrucciones para poder conducir un automóvil*. (Flórez & Torrado, 2006. Pág. 122).

Incluso algunos autores asumen que desarrollar capacidades metacognitivas implica en últimas *aprender a aprender* y por lo tanto, enseñar metacognición significa *enseñar a aprender* (Bruer, 1999). De esta manera, las implicaciones educativas del desarrollo de la metacognición, desbordan los límites de la lectura y la escritura y puede impactar de manera integral todo el proceso formativo de los estudiantes.

Para Monereo Font (1995)*,* al igual que para Flavell*, l*as estrategias metacognitivas son un conjunto de mecanismos de autorregulación que emplea el estudiante activamente para *planificar* su actividad, *monitorizar* su acción a partir de los resultados intermedios que va obteniendo y *revisar y evaluar* la efectividad de las operaciones realizadas al realizar una tarea o resolver un problema.

Para los propósitos de esta tesis asumiremos el concepto de metacognición como un proceso de definición de metas, autorregulación y evaluación de los resultados en función de la meta propuesta. Así pues, se evidencia la metacognición en la lectura y la escritura si hay indicadores que develan que al leer y escribir hay un propósito claro, que el sujeto reguló el proceso en función

de la consecución de tal propósito y que al terminar se evaluó y modificó los resultados con miras a lograr efectivamente la meta. Ese propósito, en el caso de los textos argumentativos, es argumentar a favor de una idea para ganar la voluntad del lector.

Metacognición y motivación. Finalmente es importante resaltar la importancia de la motivación para el desarrollo de las habilidades metacognitivas. *El componente afectivo permite el componente metacognitivo*. Gardner (Citado por Crespo, 2004. Pág. 98) señala que *todo accionar cognitivo y metacognitivo por parte del sujeto está supeditado en última instancia a su motivación,* es decir, en cuál sea su interés en alcanzar su objetivo y cuánto esté dispuesto a trabajar por él. Este elemento motivacional está dado por la identificación de un propósito en la fase de planeación del proceso mental a regularse. Sin motivación no hay posibilidad de perseguir un propósito cognitivo y por lo tanto no hay posibilidad de regulación metacognitiva.

2) Metacognición y escritura

> *"Otro camino que han encontrado los investigadores para develar lo que ocurre en la mente del que escribe es comparar lo que sabe el que escribe bien con lo que no sabe el inexperto. La diferencia entre estos dos individuos radica en la metacognición. La persona que tiene metacognición reúne tres condiciones: sabe cuáles son sus procesos mentales, ejerce control voluntario sobre ellos y puede hablar sobre ellos. En el caso de la escritura, esto marca la diferencia entre escritores expertos y novatos"* Bruer, 1999.

Respecto a la relación de la metacognición con la escritura, múltiples investigaciones han demostrado que las capacidades metacognitivas influyen en el paso de escritores novatos a escritores expertos "*a partir de la relación entre metacognición y escritura, y reconociendo el papel que tiene la metacognición en la calidad de las producciones escritas, se ha diseñado una serie de programas de intervención para mejorar el funcionamiento metacognitivo durante la escritura… los resultados de estas investigaciones mostraron un efecto positivo de la instrucción en estrategias metacognitivas sobre la escritura*" Por ejemplo, en los estudios de Lienemann y Graham,

citados por Ochoa (2008), se encontró que después de la instrucción, las historias que los niños escribían eran más largas, más completas y cualitativamente mejores, y que estos resultados positivos se sostuvieron en el tiempo. Ochoa también cita a De la Paz (1999), quien desarrolló un programa de instrucción basado en la utilización de estrategias de planificación para la escritura de ensayos expositivos, orientado a estudiantes de secundaria con y sin dificultades de aprendizaje. Los efectos de la instrucción fueron positivos para los dos tipos de estudiantes. La longitud de los ensayos que escribían era mayor, los textos eran más completos y tenían una mejor calidad. Al igual que Lienneman y Graham, De la Paz halló que estos resultados se mantuvieron en el tiempo.

La metacognición en la escritura se evidencia en la capacidad de orientar y monitorear los propios pensamientos y procesos de pensamiento en función de la intencionalidad que orienta la producción escrita: convencer, animar, desacreditar, justificar, etc. El texto argumentativo es una producción escrita que soportada en reflexiones personales, apoyo bibliográfico, evidencia empírica y estrategias argumentativas, busca convencer al lector de la veracidad de una idea o postura en particular.

La escritura dentro del proceso de construcción de un texto argumentativo es una escritura para expresar opiniones o debatirlas con el fin de persuadir al receptor sobre la propia postura. Así, durante la escritura se evidencia la metacognición si existe propósito al escribir, si se regula y orienta el proceso de escritura para alcanzar el propósito propuesto (persuadir en el caso del texto argumentativo) y si hay evaluación para verificar la satisfacción con el producto o hacer modificaciones propicias para lograr tal propósito.

Le es propio a un tipo de escritura el poseer las características arriba mencionadas durante su composición: *la escritura como proceso*. Así, en esta investigación asumimos que los indicadores de la escritura como proceso son también indicadores de metacognición en la escritura.

Parodi (2003. Pág. 119) afirma*: "La capacidad metacognitiva del sujeto se contempla como un componente central en el desarrollo de un buen escritor. Sin un desarrollo adecuado de ella, el sujeto no logra ejercer el dominio de la situación de escritura y no alcanza a visualizar el problema retórico por resolver. Solo si se da cuenta y está consciente de que debe llevar a cabo una determinada tarea y de los recursos disponibles, podrá dimensionar su problema y buscar y ejecutar estrategias tendientes a una solución pertinente".*

3. Metacognición y escritura como proceso

La *escritura como proceso* es un término que hace referencia al ejercicio de escribir a través de un proceso donde intervienen fases y desarrollos. Hayes y Flower (Citados por Poblete. 2005) describen un modelo de composición que da cuenta de las operaciones cognitivas que siguen los sujetos cuando se enfrentan a la tarea de escribir. El funcionamiento de este modelo está ligado a un proceso de resolución de problemas en términos de tareas y a la consecución de objetivos retóricos para resolverlas. Dichas operaciones son referidas con los términos de *planificar, textualizar y revisar*.

En la planeación, el sujeto hace una representación mental del texto y sus objetivos (intención, destinatario, tema, tipo de discurso), para esto debe hacer una generación, selección y organización previa de ideas. *La textualización*, es la operación donde se traducen en escritura las primeras representaciones mentales sobre el texto. En esta tarea se conjugan muchos conocimientos tales como la riqueza léxica, la concordancia entre ideas, la estructuración de párrafos, los conectores y los aspectos ortográficos, entre otros. *La revisión,* es la operación que supone la comparación entre el texto logrado y el texto deseado, ésta es una de las fases determinantes en la calidad final del texto, porque aquí el autor relee el texto, valora lo que ha hecho y comprueba si realmente corresponde a lo planeado, y si deben realizarse o no modificaciones. Podría decirse, entonces, que como actividad metacognitiva la

revisión es la operación de mayor exigencia durante el proceso de escritura, ya que es aquí donde el escritor desde su conocimiento del proceso de la producción textual debe leer, releer y reescribir su texto, analizando qué y cómo lo dijo.

Para lograrlo, primero compara los desajustes o faltantes, luego trata de encontrar las causas de ese desajuste, apoyándose en sus conocimientos previos y sus competencias lingüísticas y, finalmente, cuando encuentra estas causas intenta cambiar lo escrito o modificarlo.

Como puede notarse, a la escritura como proceso le es inherente la metacognición, puesto que si la metacognición, por un lado, responde a subprocesos de

- Proposición de metas y planeación de su consecución

- Regulación del proceso en función de la meta propuesta

- Evaluación de los resultados del proceso y ajustes necesarios

La escritura como proceso, por su parte, está integrada operativamente por:

- Definición del propósito que motiva la escritura

- Producción y recolección de ideas apropiadas para los propósitos del texto

- Planeación del texto

- Escritura de una primera versión

- Edición (relectura y reescritura)

Es evidente entonces que al escribir como proceso estamos haciendo metacognición. Escribir como proceso es, en términos metacognitivos:

- Proponerse una meta que motive la escritura

- Regular un proceso con el ánimo de cumplir tal meta (recolección de ideas, planeación y escritura de la primera versión)

- Evaluar si la primera versión del texto cumple el propósito y hacer las modificaciones pertinentes con el ánimo de que así sea.

4. Argumentación y textos argumentativos

Como dice Vignaux (1976, citado por Santibáñez y Marafioti, 2009) toda argumentación es un conjunto de razonamientos que apoyan una tesis. La argumentación supone, entonces, que "*existe un sujeto argumentador, que pone en acción medios discursivos para provocar o aumentar la adhesión de una audiencia a las tesis que se presentan para su asentimiento"*.

Se sabe de antemano que una buena argumentación en el ámbito académico debe trascender la adquisición de saberes enciclopédicos o de habilidades argumentativas tales como las estrategias exclusivamente retóricas y el entrenamiento en la discusión. Todas ellas son condiciones necesarias, pero no suficientes. Además son imprescindibles: la relevancia, la pertinencia y la creatividad de los conceptos comprometidos en la actividad argumentativa y su construcción depende en gran parte de la mediación del docente para favorecer el desarrollo de la reflexión y del pensamiento crítico (Obando, 2007).

Por su parte, un texto argumentativo es un texto que está destinado a convencer de una determinada tesis a un interlocutor, mediante la utilización de una serie de pruebas o ideas, que se denominan argumentos. El proceso de construcción de un texto argumentativo implica por lo general las siguientes partes:

1. Identificación de un propósito persuasivo

2. Anotar las propias ideas a través del método personal que mejor permita la creación de las mismas.

3. Organizar las ideas en grupos o relacionarlas para que construyan una estructura lógica con propósito argumental (una suerte de “índice” del texto, una organización)

4. Escritura de versiones del texto

5. Revisión y edición del texto

El proceso de creación de textos argumentativos difícilmente se da de manera lineal, es decir, el escritor se puede encontrar en una etapa final de corrección de ortografía y de pronto puede crear una idea o encontrar un dato nuevo que incluir; o puede apenas estar escribiendo las primeras ideas y necesitar saber en ese momento cómo se escribe correctamente una palabra.

III. METODOLOGÍA

1. Tipo de investigación y diseño de la investigación

Esta investigación se enmarca dentro de la tipología de Investigaciones descriptivas en cuanto su objeto es la caracterización de una relación a través de la coincidencia de aparición de indicadores.

2. Participantes

Los estudiantes participantes de esta investigación pertenecen a la Institución Educativa Distrital Acacia II de la Localidad de Ciudad Bolívar. De los cerca de 100 estudiantes participantes en la secuencia didáctica, fueron seleccionados los datos de 25. Estratos predominantes 1 y 2. Edades entre los 16 y los 20 años. Grupo mixto de hombres y mujeres. De la prueba piloto de la secuencia didáctica se seleccionaros los datos de 11 estudiantes de grado once en el 2010. De la implementación final se tomaron los datos de 14 estudiantes de grados décimo que tenían por lo menos 2 textos con doble versión (lo cual nos permitía hacer mayores comparaciones).

3. Procedimiento

Para el desarrollo de ésta investigación se desarrollaron los siguientes momentos:

1. Diseño de los instrumentos de evaluación y diseño de la secuencia didáctica

2. Prueba Piloto: Prueba del instrumento de evaluación de metacognición en escritura y prueba de las primeras sesiones de la Secuencia Didáctica.

c. Rediseño de la secuencia didáctica y de la prueba con los aportes de la prueba piloto

e. Implementación de la secuencia didáctica: 9 sesiones programadas a tres grados décimos de las cuales se desarrollaron efectivamente 6. A lo largo del proceso se pide en tres ocasiones la escritura en clase de una primera versión de un texto argumentativo atendiendo a los aprendizajes hechos durante los encuentros. Luego se les pide como tarea traer una versión mejorada o realizarla en la misma clase. Se solicita también a los estudiantes traer una fotocopia de todo lo que hizo en el cuaderno con el ánimo de escribir su texto. De ésta manera, las fotocopias de lo hecho en el cuaderno y las versiones finales impresas, nos permiten obtener indicadores de metacognición o escritura como proceso: tachones, cambios, adiciones, planeación, revisión, entre otros.

d. Implementación de las estrategias de análisis de los productos de la secuencia didáctica.

g. Análisis de las caracterizaciones en búsqueda de regularidades, coincidencias, exclusiones, etc. entre los dos factores (metacognición y calidad del texto y reflexión sobre los instrumentos y estrategias para la recolección de datos.

h. Interpretación didáctica de los hallazgos

4. Instrumentos y estrategias para la recolección de datos

A. La Secuencia Didáctica

Se entiende por secuencia didáctica una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos o habilidades.

Sobre cómo enseñar estrategias metacognitivas, es decir, sobre cómo construir estrategias y procesos cognitivos, Peronard (2005) afirma que se realiza "*mediante actividades didácticas que combinen la enseñanza directa de este*

conocimiento en asociación inmediata con actividades y reflexión acerca de la utilidad de dichos conocimientos al momento de leer comprensivamente y escribir textos congruentes con las situaciones retóricas decididas durante la planificación de la actividad … nos parece recomendable replicar este tipo de intervención dada su efectividad en el aumento del conocimiento metacomprensivo y metaproductivo, y por haber probado su capacidad para mejorar la habilidad comprensiva de textos escritos, tan importante para el éxito en el sistema escolar".

"*El maestro tiene la responsabilidad de cooperar con el niño para que desarrolle significados, es decir, construya conocimiento. La pregunta que sigue es "¿cómo se logra esto? Se consigue a través del habla y la escritura reflexivas y de la escucha y la lectura activas. Reflexionar quiere decir "volver sobre*" (Flórez, R. y Cuervo, M. (2006) *El lenguaje en la Educación*. Pg. 21)

Esta secuencia didáctica fue estructurada tomando en consideración dos niveles del proceso de creación de una obra escrita: El nivel de los ejercicios cognitivos que realiza el escritor y el nivel de los momentos secuenciales del proceso de creación.

A nivel de los ejercicios cognitivos, un escritor: lee, escribe y argumenta.

A nivel de los momentos secuenciales y retomando la *escritura como proceso,* dividimos el proceso creativo en los siguientes momentos o subprocesos: *recuperación y búsqueda de información, planeación, seguimiento, escritura de la primera versión, edición y revisión y evaluación final*

Se hizo hincapié en las lecturas compartidas por cuanto según Bruer (1995), el modelo de la lectura compartida sigue siendo el mejor para reforzar las tareas de lectura en la escuela. El programa que describe Bruer se llama *enseñanza recíproca* y se desarrolla en sesiones de lectura turnada entre varios estudiantes: *"al finalizar cada turno, la persona que leyó debe formular una*

pregunta pertinente al contenido leído, y los demás deben responderla entre todos. Al principio el maestro dirige la actividad y luego va dejando que alguno de los estudiantes pase a dirigirla, y así se convierte paulatinamente en un participante más. En la lectura compartida el adulto lee en voz alta, y formula preguntas antes, durante y después de la realización de la lectura". (Flórez y Arias, pg 124)

Luego de un proceso de pilotaje con las primeras sesiones de la secuencia didáctica en el 2010, estructuramos en el 2011 el proceso de la siguiente manera en 9 encuentros de 1 hora y 40 minutos.

EL TALLER

Sesión introductoria: *Un Taller de Artesanía Intelectual*

1er Encuentro	*El texto argumentativo como obra.*
	Evaluación inicial

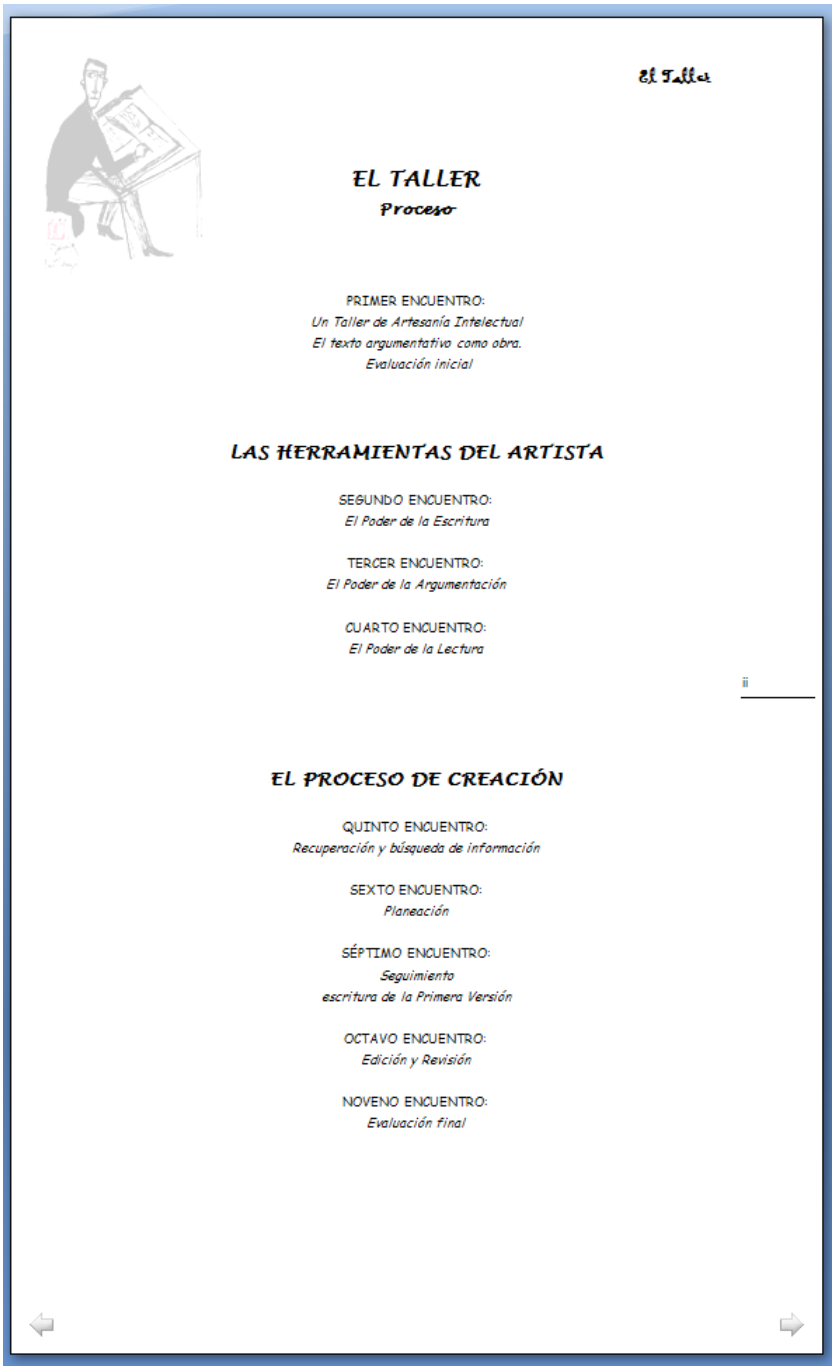
Primera Parte: Las herramientas del artista

2º Encuentro	:	*El Poder de la Escritura*
3er Encuentro:		*El Poder de la Argumentación*
4º Encuentro:		*El Poder de la Lectura*

Segunda Parte: El proceso de creación

5º Encuentro:	*Recuperación y búsqueda de información*
6º Encuentro:	*Planeación:*
7º Encuentro:	*Seguimiento. Escritura de la Primera*
8º Encuentro	*Edición y Revisión*
9º Encuentro	*Evaluación final*

Gráfico 1. *Índice de la secuencia didáctica "El taller"*



B. Instrumento para lectores/jueces

El instrumento para lectores/jueces consistía en cuadernillos que recopilaban los textos de los estudiantes para que un lector calificado pudiera evaluar cada uno según su propia percepción. El principal criterio de calificación era la capacidad que tenía cada texto de lograr el propósito que le era inherente por ser texto argumentativo: Persuadir. Se diseñaron 3 cuadernillos con 32, 29 y 31 textos. Tres lectores/jueces tuvieron la tarea de calificar la calidad y capacidad persuasiva de estos textos.

Se le solicitó a un grupo de jueces que clasificarán según criterio personal cada uno de los textos en alguna de las siguientes categorías:

Capacidad de convencimiento del texto

- No es un texto argumentativo (0)
- Nada convincente (1)
- Poco convincente (2)
- Algo convincente (3)
- Convincente (4)
- Muy convincente (5)

Al final se le solicitaba al lector/juez diligenciar la siguiente tabla:

Cuadro 1. *Recuerdo de textos. Instrumento para Lectores/Jueces*

LOS CINCO TEXTOS QUE MÁS RECUERDO SON	
EL TEXTO QUE MÁS RECUERDO ES EL NÚMERO	?
EL SEGUNDO TEXTO QUE MÁS RECUERDO ES	?
EL TERCER TEXTO QUE MÁS RECUERDO ES	?
EL CUARTO TEXTO QUE MÁS RECUERDO ES	?
EL QUINTO TEXTO QUE MÁS RECUERDO ES	?

Los tres jueces participantes poseen el siguiente perfil profesional:

Juez 1: Psicólogo, Magister en Educación, Investigador y profesor universitario en temas de aprendizaje de la lengua materna.

Juez 2: Licenciada en Ciencias Sociales, Candidata a Magister en Historia. Docente de educación secundaria

Juez 3: Psicólogo, candidato a Magister en educación y docente de educación secundaria

C. Instrumentos Encuesta y Cuestionario

Los instrumentos Encuesta y Cuestionario permitieron la identificación de conocimiento metacognitivo declarativo o procedimental a partir del cuestionamiento sobre los propios procesos desarrollados durante una escritura en marcha (con el instrumento cuestionario) y al final de la misma (con el instrumento encuesta).

Para el análisis de las respuestas de los estudiantes se tuvo en cuenta que cada pregunta de los instrumentos se diseñó para que fuera un indicador de conocimiento o procedimiento metacognitivo. Tales indicadores se correspondían a alguna de las tres fases propuestas por Flavell (idem) planeación, autorregulación o revisión.

Cuadro 2. *Rejilla para captura de datos de los instrumentos Encuesta y Cuestionario*

PLANEACIÓN	**SI**	**NO**
Hay propósito persuasivo		
Pregunta 1		
Pregunta 12		
Pregunta 13		
Ficha 1.1		
Conciencia del Lector		
Pregunta 2		
Motivación al escribir		
Pregunta 5		
Planeación		
Ficha 1.2		
Ficha 1.3		

AUTORREGULACIÓN	**SI**	**NO**
Cambio o corrección de palabras o ideas durante el proceso		
Pregunta 3		
Pregunta 6		
Evaluación de la pertinencia de lo que se escribe		
Pregunta 4		
Pregunta 9		
Relectura		
Ficha 2.4.		
Ficha 3.4		

EVALUACIÓN	SI	NO

Auto percepción del texto		
Es entendible		
Ficha 4.1		
Hay consecución del propósito		
Ficha 4.2		
Hay necesidad de mejorarlo		
ficha 4.3		
Relectura completa del texto		
Ficha 4.4		
Conciencia de ser un texto mejorable		
pregunta 7		
pregunta 8		
Pregunta 17		
Pregunta 19		
Pregunta 20		
Conciencia de los propios procedimientos		
Ficha 10		

En la tabla, el término "*preguntas*" responde a ítems de la encuesta (hecha al final de la escritura del texto) y el término "*ficha*" responde a ítems del cuestionario (hecho sobre el proceso de composición de la escritura). Los instrumentos completos se encuentran en los anexos.

D. Estrategia de revisión de cambios entre versiones

Así como los instrumentos de Encuesta y Cuestionario nos permitieron identificar algunas características del conocimiento declarativo, la estrategia de revisión de cambios nos permitió identificar características del conocimiento metacognitivo procedimental.

Para el desarrollo de ésta estrategia se escogieron los estudiantes con mayor número de textos a su haber, puesto que ello permitía una mayor cantidad de

comparaciones entre los textos de un mismo autor (comparado consigo mismo) así como con los de otros.

a) Tipos de cambios

La estrategia de revisión de cambios entre la primera y las versiones siguientes de un mismo texto permitió reconocer dos tipos de cambios fundamentales en la revisión de un escrito: cambios en el contenido o cambios en la forma.

i. Cambios en el contenido: Referidos a cambios semánticos, lo cual para ésta tesis se reflejaba en: Adición de ideas nuevas, cambio de una idea por otras y eliminación de ideas.

Los cambios semánticos son cambios en el sentido de lo expuesto. En términos de lo que ocurre en una segunda versión de un texto con respecto a la primera, se puede decir que cuando hay un cambio semántico, se dice más o se dice menos de lo que ya está escrito. Este fue el criterio fundamental para asumir un cambio como semántico: que a nivel de las ideas se diga algo más o algo menos.

Un cambio era categorizado como “idea nueva” si había Información adicional que no existía en la primera versión. Las ideas nuevas se acompañan de cambios en redacción, pero la redacción es fruto de la intensión de decir por escrito algo más. La “redacción” en nuestra categorización implica por su parte la conservación de la misma idea pero expuesta con una redacción diferente.

Los tres tipos de cambios que componen la categoría “*cambios en el contenido*” fueron: adición de nuevas ideas, cambio de una idea por otra, eliminación de una idea.

ii. Cambios en la forma: Referidos como cambios sintácticos o gramaticales. Cambios en la forma de expresión de una idea que no implica cambios en la idea misma. Dentro de ésta categoría se incluyen los siguientes cambios:

- Nueva Redacción. Una “nueva redacción” corresponde a aquel cambio en las oraciones que mantiene la idea de la primera versión del texto pero con una manera diferente de expresarse, una nueva redacción.

- Corrección ortográfica. Las correcciones ortográficas de los estudiantes vienen referidas fundamentalmente a las tildes.

- Cambios de número, género o persona. Tipo de cambio en una idea que implica que se dio un cambio en el número (de singular a plural o viceversa), cambios en el género (de masculino a femenino) o de persona (de primera a tercera persona, por ejemplo),

- Nuevo punto aparte. Un nuevo punto aparte significa que aparecen por lo menos dos párrafos nuevos que son la división por un punto aparte de lo que antes era un solo párrafo.

- Cambio de formato. Un cambio de formato significa que se cambia el formato de escritura pasándola de minúscula a mayúscula, diferenciándola del texto restante con una tipografía diferente o con el tamaño de la letra, subrayado o negrita.

- Cambio en la ubicación de una idea dentro de la estructura del texto.

iii. Cambios en términos o palabras. Puesto que la adición, eliminación o cambio de un término o palabra puede generar cambios tanto formales como semánticos, éste tipo de cambios se asumió de manera independiente a los cambios de forma y de contenido.

Las "*palabras o términos nuevos*" es una categoría de cambios que implica la adición de una nueva palabra o un nuevo término a una idea previa de la primera versión. En este caso las palabras o términos nuevos permiten precisar o delimitar la idea en la que se insertan pero no modifican la idea central. La modificación que puede hacer una palabra, está determinada por su función en la oración, sea esta como verbo, sustantivo, adjetivo, modo o condicionante.

Aun cuando no hicimos en extenso la investigación respecto al tipo de palabras que se modificaban, si nos permitió tal reconocimiento reflexionar sobre la importancia y los datos que pueden generarse de tal análisis, así como las luces pedagógicas que también pueda darnos.

b) Jerarquía para la asignación de cambios

Puesto que una idea escrita puede tener al tiempo varios de los cambios que hemos nombrado (por ejemplo, es inevitable al cambiar una idea no hacer al tiempo un cambio de palabras). Construimos una jerarquía en la asignación de las categorías, ubicando como prioridad aquel cambio que implicara la causa primera. Así pues, por ejemplo, al darse una idea nueva aparecen también nuevas redacciones, nuevas palabras, etc. pero la causa de que hallan nuevas redacciones y palabras es la aparición de una nueva idea.

Las ideas nuevas necesariamente se acompañan de cambios en redacción para acoplar sintácticamente el texto circundante a la nueva parte. Un cambio de palabras implica el mantenimiento de toda la oración a excepción de la

palabra o término cambiado, lo que significa también el mantenimiento de una misma idea pero modificada solo en algún aspecto por el cambio lexical.

Nuevas redacciones implica una misma idea que se redactó de manera diferente . En otras palabras, un cambio en las ideas siempre llevará cambio en redacción, en gramática y en léxico, pero un cambio lexical que conserve la idea principal es cambio de término o palabra y no un cambio en la idea.

Prioridad en la categorización de los cambios:

1. Cambios en Ideas

2. Cambios en redacción

3. Cambio de tiempo, género o persona

4. Cambio de término o palabra

E. Tesis explícita y cuantificación de argumentos

Como ya lo anotamos sobre el Instrumento para Lectores/Jueces, solo dos coincidencias evidenciamos en el juicio subjetivo de los lectores sobre la capacidad de persuasión de los textos. De ellos la coincidencia sobre el calificar bien a los textos que enunciaban de manera explícita su tesis y que también de manera explícita exponían sus argumentos, nos permitió considerar una nueva estrategia de caracterización de la calidad de los textos argumentativos:

1. La escritura explícita de la tesis o el propósito persuasivo

2. Evidencia clara de un cierto número de argumentos

Así pues, estudiamos las versiones finales de los textos y buscamos esos dos mismos criterios de evaluación dados tácitamente por los jueces.

Es una suerte de desglosamiento del texto argumentativo en sus partes nucleares: la tesis principal a defender y el conjunto de argumentos que hacen tal defensa.

De igual manera, dado que esas son las dos condiciones estructuralmente constituyentes de un texto argumentativo, entonces, no existiría texto argumentativo donde no es posible localizar aquello que lo constituye: Un texto sin tesis ni argumentos no es un texto argumentativo.

Criterios para identificar una oración como tesis o argumento.

La dinámica para identificar tesis y argumentos de un texto, fue desglosar el texto argumentativo en sus partes estructurales: tesis (o intensión persuasiva) y argumentos. Tales tesis y argumentos debían ser extractos fieles del texto, transcripciones literales que no implicaran ningún tipo de inferencia sino que de manera explícita se evidenciara que lo que se lee allí es un argumento de lo que se dice también textualmente como tesis o propósito del texto.

Esto es así "_____ " (Tesis o intensión persuasiva)

Porque "_____", "_____", "_____" (argumentos)

En otras palabras, un texto argumentativo es aquel del que podemos afirmar con las mismas palabras del autor que tal tesis o intensión persuasiva, es cierta o se dará dado que hay un conjunto de argumentos, también literales, que el propio texto aporta.

Otro indicador evidente son las oraciones que afirman directamente la intención de convencer sobre alguna idea al lector del texto. Frases tales como: *"el propósito de este escrito es hacer caer en cuenta que….", "lo que yo quiero mostrarles es la importancia de…"..*

También usamos como criterio de evaluación el segundo de los criterios aportados por los lectores/jueces: la inteligibilidad. Si la inteligibilidad de un texto es un criterio para su evaluación, y un texto argumentativo se caracteriza por tener un propósito persuasivo que se desarrolla a través de argumentos, debe ser entonces inteligible para el lector de un texto argumentativo la idea de la cual el escritor quiere persuadirle. Usamos pues un criterio claro para la selección de una frase como tesis o intensión persuasiva o como argumento: que se lea de manera explícita a través de las palabras literales que usa el escritor sin que se requieran inferencias.

IV. RESUTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. Resultados de la Secuencia Didáctica

a) Prueba Piloto

Durante el desarrollo de la prueba piloto se hizo énfasis en la explicación metacognitiva explícita. Sin embargo se evidenciaba en los ejercicios escriturales de los estudiantes que habían deficiencias en competencias y conocimientos básicos para escribir efectivamente. Un ejemplo de ello era que muchos alumnos no usaban párrafos ni sabían que cada párrafo desarrollaba solo una idea principal. Lo anterior hizo que la secuencia didáctica se reformulara para que incluyera la enseñanza de conocimiento básicos para escribir textos. Así pues, se pasó en la secuencia didáctica de un proceso que iba del aprendizaje guiado, luego cooperativo y finalmente autónomo, para construirse un nuevo proceso dividido en dos partes donde se abordaba primero el conocimiento básico sobre leer, escribir y argumentar y luego la escritura como proceso. La reformulación de la secuencia didáctica implicó que el conocimiento metacognitivo a enseñar se transversalizara para la primera parte y se asumía como inherente a la *escritura como proceso* para la segunda.

b) Implementación final

La secuencia didáctica diseñada para ésta tesis tuvo una fase de pilotaje durante el 2010 con estudiantes de grado once y una implementación final durante el 2011 con estudiantes de grado décimo. Tanto el pilotaje como la implementación fueron desarrolladas en la Institución Educativa Distrital Acacia II de la Localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá (Colombia).

La secuencia didáctica se diseñó para ser desarrollada en 9 sesiones de las cuales pudieron desarrollarse efectivamente 5. Dado que el objetivo principal

de la secuencia didáctica era el de servir de medio para la investigación, lo que se traduce como, permitir las condiciones para alcanzar los objetivos investigativos propuestos, entonces consideramos que la secuencia didáctica cumplió su función.

De igual manera se tuvo la proyección de aplicar el instrumento “Encuesta” y “Cuestionario” también al final del proceso, tal como se hizo al inicio. El objetivo de ésta doble aplicación era permitir una evaluación pre y post que permitiera evaluar los cambios generados por efecto de la secuencia didáctica.

Sin embargo, dado que la secuencia didáctica no pudo ser aplicada en su totalidad, hicimos un cambio sobre la mirada evaluativa que teníamos acerca de ella. De esta manera pudimos acercarnos a la evaluación de la secuencia no a través de su evaluación como proceso sino redirigiendo la atención sobre las exigencias o condiciones que durante cada sesión permitieron mejores resultados en la composición de textos por parte de los estudiantes.

Tal transformación evaluativa nos permitió también ajustarnos mejor a la justificación que nos motivaba a asumir el texto argumentativo como eje didáctico. Tal como se dijo en la justificación, parte del interés por el texto argumentativo se da por su posibilidad de ser usado en cualquier asignatura, por su extendido uso en la escuela y por la posibilidad de potenciar la capacidad formativa de un instrumento de éstas condiciones. Es decir, queríamos algo que enseñar operativamente. Y esa operatividad se tradujo como condiciones y exigencias escriturales que fomentan la práctica metacognitiva durante la escritura de textos argumentativos.

En búsqueda de las características de la relación central de ésta tesis, encontramos algunas posibilidades de construir la existencia efectiva de esa misma relación y la posibilidad de aplicar tales hallazgos en el contexto de

cualquier asignatura disciplinar del currículo de bachillerato. De tal suerte que se encontró en las condiciones de escritura y en los cambios que ello generaba un puente entre la metacognición y la composición de textos argumentativos.

Una secuencia didáctica no podría insertarse en todas las asignaturas de bachillerato y ni siquiera en una sola de manera periódica; por el contrario, a todo docente que solicite un texto argumentativo a sus estudiantes, siempre le es posible solicitar tal escritura con base en ciertas exigencias escriturales.

Así pues, la nueva mirada evaluativa nos permitió reconocer que los estudiantes mejoraron con el desarrollo de la secuencia didáctica no de una manera lineal durante el proceso sino de acuerdo a las exigencias escriturales que les demandábamos en cada una de las sesiones. Tal hallazgo nos parece de mayor aplicabilidad.

c) Origen de los textos estudiados

Los textos producidos, objeto de estudio de esta investigación, se generaron de la siguiente manera:

Primer texto.

Sesión: Texto construido durante la primera sesión como parte de la evaluación en metacognición realizado a través del instrumento “Encuesta” y “Cuestionario”.
Tema: Sugerido.
Número de versiones: Doble versión sugerida.
Lector: Sin lector explícito
Formato de segunda versión: Manuscrito.

Se dio a cada estudiante la guía “*Encuentro Número 1*” (ver anexos) para ser desarrollada de manera autónoma, con intervención mínima del maestro. Sin

embargo en el ejercicio se vio la necesidad de que para el desarrollo de las siguientes guías se diera mayor participación del docente y que cada estudiante tuviera también su propia guía con la cual seguir la explicación.

Todas las guías que constituyen la secuencia didáctica se pensaron como guías autocontenidas, es decir, que fueran suficientes en si mismas para permitir que cada estudiante desarrollara la secuencia sin necesidad de intervención del maestro. Sin embargo las condiciones de convivencia, disciplina, concentración, hábitos de lectura y demás condiciones del trabajo en aula y de los estudiantes de bachillerato, nos mostraron desde la prueba piloto que las guías debían funcionar en éste contexto como guías para el maestro.

Para que funcionaran como guías autocontenidas se hacía necesario sujetos con mayores y mejores capacidades de lectura así como más autónomos, tal como estudiantes de universidad o personas interesadas en la escritura con ciertos hábitos de lectura previos. Y ello era así dado el volumen de texto introducido en las guías. En términos propedéuticos, las guías no estaban considerando las particularidades del ciclo V de educación media.

Segundo texto

Sesión: Escritura
Tema: Libre
Planeación: Sin planeación previa
Número de versiones: Segunda versión exigida
Lector: Sin lector explicito
Formato de segunda versión: Impresa

Se desarrolló ésta segunda sesión con el "*Encuentro Número 2*", guiado por el maestro, quien hacía una lectura metacognitiva en voz alta, es decir, leía y hacía pausas en la lectura de la guía para reflexionar, explicar, ejemplificar, cuestionar, etc. Una suerte de lectura reflexiva personal compartida con los estudiantes en voz alta. Los estudiantes tenían cada uno su propia guía para seguir al maestro.

Tercer texto
Sesión: Lectura
Tema: Dado por el maestro
Planeación: Sin planeación previa
Número de versiones: segunda versión exigida
Lector: Si mismo como lector (carta para si mismo)
Formato de segunda versión: impresa

Al igual que en la sesión anterior, en ésta se leyó el "Encuentro Número 3· en voz alta y de manera metacognitiva. Cada estudiante debía traer la guía en la que se incluían los textos que debían leer como parte del proceso de construcción de su propio escrito (Carta a mi mismo: *"Puedo alcanzar todo lo que me proponga"*). Algunos no trajeron las guías por lo que tuvieron que compartirse algunas copias entre varios estudiantes.

Cuarto Texto:
Sesión: Planeación
Tema: Semilibre
Planeación: Con planeación previa
Número de versiones: Segunda versión exigida
Lector: Lector real explícito
Formato de segunda versión: impresa

Este texto surgió durante la prueba piloto. Se dieron 4 temas posibles para que entre ellos cada estudiante escogiera el que más le interesara desarrollar en su escritura: La importancia de la lectura, la importancia de la escritura, la importancia de la argumentación y la importancia de la metacognición. El maestro hacía una exposición sobre la importancia de cada uno de los cuatro temas, cada estudiante seleccionaba los temas y recogía los argumentos que el maestro exponía sobre el tema que seleccionó, realizaba un plan de escritura y debía traerlo impreso con el ánimo de ser recogido en una sola carpeta que quedaría en la Biblioteca y se llamaría: "*Mensaje del grado 1105 de la promoción 2010 a los estudiantes acacianos del futuro*".

Las sesiones implementadas fueron atravesadas por el conocimiento y la práctica metacognitiva: lectura metacognitiva en voz alta, tablero como cuaderno de apuntes común, ejercicio metacognitivo explícito del maestro, enseñanza de la argumentación a través del debate, exigencia de revisión, cuestionamiento sobre propósito de escritura, importancia de la planeación, etc (ver secuencia didáctica en los anexos 3). Se dio así la transversalización de las fases metacognitivas en escritura en el diseño de la secuencia y en su implementación.

Finalmente, las guías epistolares (ver anexos 3 también), que servían de actividad para la casa, fueron reemplazadas solo por la realización de las segundas versiones, puesto que en la prueba piloto se notó que las dos tareas implicaban una sobrecarga de actividades para los estudiantes.

2. Resultados del Instrumento para Lectores/Jueces

La comparación de la calificación hecha por cada juez mostró falta de coincidencia y distancias significativas entre la calificación de cada uno. Así pues, algunos textos fueron calificados como “0” (cero) por un juez, lo que implicaba que no era considerado un texto argumentativo, y calificado como “5” por otro, lo cual significa que era considerado un texto argumentativo con mucha capacidad de persuasión.

Tabla 1. *Resultados calificación de jueces*

Cuadernillo número 1

NÚMERO DE TEXTO	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	NÚMERO DE TEXTO	Juez 1	Juez 2	Juez 3
1	3	0	2	**19**	2	2	0
2	0	3	0	**20**	0	0	0
3	0	2	2	**21**	0	3	0
4	2	3	1	**22**	3	3	4
5	0	0	0	**23**	4	2	3
6	0	0	1	**24**	1	1	2
7	1	3	0	**25**	0	1	0
8	1	4	2	**26**	1	3	1
9	0	3	0	**27**	1	2	3
10	0	3	0	**28**	0	1	3
11	0	3	1	**29**	4	3	5
12	3	1	0	**30**	0	0	0
13	1	0	2	**31**	1	2	0
14	2	2	1	**32**	2	1	1

15	3	1	1	**33**	1	1	2
16	4	3	4	**34**	1	2	3
17	2	3	0	**35**	0	1	0
18	0	3	0				

Cuadernillo Número 3

NÚMERO DE TEXTO	**JUEZ 1**	**JUEZ 2**	**JUEZ 3**	**NÚMERO DE TEXTO**	**JUEZ 1**	**JUEZ 2**	**JUEZ 3**
1	2	4	0	**17**	1	3	3
2	0	3	3	**18**	0	0	3
3	0	1	2	**19**	3	5	2
4	0	3	3	**20**	1	0	0
5	3	2	0	**21**	0	0	3
6	0	0	0	**22**	2	2	3
7	2	0	3	**23**	0	5	2
8	1	1	4	**24**	2	0	1
9	0	4	3	**25**	4	3	1
10	2	1	3	**26**	3	1	3
11	1	2	3	**Recuerdo**			
12	3	0	1	**1o**	25	6	11
13	0	4	0	**2o**	26	1	9
14	4	4	2	**3o**	12	16	8
15	0	0	1	**4o**	14	8	23
16	3	1	3	**5o**	16	5	16

De esta manera, los datos de los jueces no nos servían para correlacionar con otros datos porque no parecían ser un indicador veraz de la calidad del texto, sino más bien un indicador de impresiones personales que variaban de manera aleatoria en cada juez.

Lo anterior implicó que con este instrumento no obteníamos datos para saber el nivel de calidad de la composición de un texto e incluso si cumplía o no condiciones para ser considerado un texto argumentativo o no.

a) ¿Qué es y qué no es un texto argumentativo?.

El Instrumento para Lectores/Jueces fue una apuesta metodológica que nos permitió la reflexión sobre qué es y qué no es un texto argumentativo. ¿Pueden los cuentos ser textos llenos de argumentos y persuasiones para convencer sobre alguna idea?, ¿Las parábolas y otros textos narrativos no exponen siempre una realidad a la que tácitamente muestran como cierta al expresarla? ¿Para que un texto sea argumentativo requiere que así lo considere el escritor, el lector o los dos al tiempo? Es decir, ¿un texto argumentativo lo es porque el escritor defiende conscientemente una idea, porque el lector reconoce una idea que se defiende, o porque se dan las dos cosas?. ¿Se pueden inferir tesis y posiciones que defiende el escritor aunque no halla intención explícita del escritor en hacerlo?

b) Dos Criterios

Así pues, las coincidencias entre los lectores/jueces fueron mínimas siendo significativo solo dos tipos de calificaciones coincidentes; la coincidencia en baja puntuación de textos inteligibles y la alta puntuación en textos con tesis

claramente explícita y claramente defendida. De los datos de los jueces/lectores se pueden inferir entonces dos conclusiones:

- Coincidencia en puntuación mínima de textos inteligibles. Se coincidió en calificar con los menores puntajes la falta de inteligibilidad en la lectura, es decir, los textos que ya fuera por sintaxis, semántica o gramática no eran entendibles, fueron calificados por todos los jueces como cero o uno. Al parecer el primer requisito que tácitamente se valora en un texto es su inteligibilidad al ser leído.

- Coincidencia de buena puntuación de textos con tesis o intensión persuasiva explícita y defensa explícita de la misma. Aunque en la gran mayoría de datos los jueces no coincidieron en su puntuación, algunos si obtuvieron puntuación favorable por parte de todos los jueces, y tales textos tienen en común la explicitación de la tesis a defender y una clara defensa de tal tesis. Los textos que su tesis no era explícita o debía inferirse, no permitió coincidencia en la puntuación de los lectores/jueces.

Como anotaremos más adelante, estos dos criterios de juicio sobre un texto argumentativo nos permitieron desarrollar una nueva estrategia de evaluación.

3. Resultados de los instrumentos Encuesta y Cuestionario

Respecto a la forma en que procedieron mientras desarrollaban un ejercicio de escritura argumentativa, los estudiantes que diligenciaron los instrumentos encuesta y ficha respondieron:

Tabla 2. *Resultados Instrumento Encuesta y Cuestionario por proceso metacognitivo*

Total Planeación	65% de indicadores de presencia
Total Autoregulación	70% de indicadores de presencia
Total Evaluación	55% de indicadores de presencia de conocimiento metacognitivo declarativo

Tabla 3. *Resultados Instrumento Encuesta y Cuestionario por estudiante*

Datos de Encuesta y Cuestionario por estudiante (muestra)			
Número de indicadores de planeación	**Número de indicadores autorregulación**	**Número de indicadores de evaluación**	**Total Indicadores conocimiento declarativo**
Sobre 7 indicadores posibles	Sobre 6 indicadores posibles	Sobre dos indicadores posibles	Sobre 15 indicadores posibles
5	5	1	11
5	6	1	12
6	6	1	13
5	4	1	10
5	2	2	9
4	4	1	9
5	2	0	7
5	5	1	11
6	4	0	10
4	4	1	9

Los indicadores más bajos de metacognición son:

- No tener conciencia de los propios procedimiento de escritura (solo 3 de 10 evidenciaron tal conocimiento ante la solicitud de la descripción de tal proceso)

- Escribir de un solo tirón (sin evaluar durante la marcha, dejando fluir el discurso). Solo 4 de10 dicen evaluar mentalmente lo que van a escribir, los seis restante solo dejan que las palabras surjan y se transcriban sin evaluar.

- Falta de ideas principales. Solo 4 de 10 estudiantes tenían junto a su idea principal algunas ideas secundarias que estructurarían su texto. El resto solo tenía su idea principal, lo que quizá se relaciona con el número de argumentos que pueden esgrimir (considerando que en un texto argumentativo las ideas secundarias tienen que ver con argumentos gruesos de la tesis principal).

El resto de indicadores tienen buena puntuación, aunque al igual que con el análisis y la interpretación de los cambios, cada respuesta asociada a las características del texto sobre el que se respondía, tendría posibilidades interpretativas que desbordan los límites de ésta tesis.

Al parecer los estudiantes saben lo que tienen que hacer y los problemas de los textos derivan de competencias pobres en escritura y no del desconocimiento de ellas. Estas competencias pobres se relacionan evidentemente con motivación pobre para desarrollar ejercicios escriturales, quizá en una suerte de círculo vicioso (“*no tengo competencias escriturales, por eso no me motiva escribir, como no me motiva escribir no puedo desarrollar competencias escriturales*”).

4. Resultados Estrategia de Revisión de Cambios

Los textos de los estudiantes aquí estudiados, tienen un proceso de composición corto y hecho en primera versión en el aula de clases en el contexto de las actividades de una asignatura escolar (ética y valores). Estos textos son una especie de textos argumentativos de opinión. De los 54 textos estudiados, 33 de ellos tenían doble versión. Sobre esos 33 desarrollamos la estrategia de revisión de cambios.

a) Caracterización de los tipos de cambio

Tabla 4. *Promedios y Número de Cambios Generales (sin ortografía)*

	Cambio de ideas	**Cambio de términos o palabras**	**Cambio en la forma sin ortografía**
Promedio entre los textos	5	3,03125	1,5
Número de cambios totales	160	97	76

Los cambios en las ideas es el tipo de cambio general más común en los estudiantes muy por encima del cambio que le sigue, cambios en términos o palabras.

Tabla 5. *Discriminación de cambios en el contenido (promedio y suma)*

	CAMBIOS EN EL CONTENIDO		
	Ideas nuevas	**Ideas cambiadas**	**ideas eliminadas**
PROMEDIO	4,7	1,5	2,6
NÚMERO TOTAL	118	16	26

Las ideas nuevas son el 73 % del total de todos los cambios en ideas.

Tabla 6. *Discriminación de cambios en términos o palabras (promedio y suma)*

	CAMBIOS EN PALABRAS O TÉRMINOS		
	palabra o término nuevo	**Palabra o término cambiado**	**Palabra o término eliminado**
PROMEDIO	2,4	1,8	1,7
NÚMERO TOTAL	39	32	26

Por su lado los cambios en palabras es más homogéneo dentro de su grupo, aun cuando entre el más alto (palabra nueva) y el menor (palabra eliminada) hay una diferencia considerable: 40.2% contra 26,8%.

Tabla 7. *Discriminación de cambios en la forma (promedio y suma)*

	CAMBIOS EN LA FORMA				
	Cambio de ubicación de idea	**Nuevo punto aparte**	**Cambio de formato**	**Redacción nueva**	**Correcciones ortográficas**
PROMEDIO	1,0	1,0	1,0	3,1	5,1
NÚMERO TOTAL	2	4	5	65	82

Notamos también en ésta tabla como las correcciones ortográficas jalonan el promedio y suma de los cambios en la forma. Como ya lo anotaremos más adelante, estas correcciones ortográficas se dan en las versiones impresas y no en las manuscritas, lo que evidencia que ha sido la herramienta ortográfica de algún procesador de texto el que ha generado tales cambios y no el conocimiento del estudiante. Veamos entonces la comparación de los datos de *cambios en la forma* con y sin correcciones ortográficas:

Tabla 8. *Cambios en la forma con y sin cambios ortográficos (promedio y suma)*

	CAMBIOS EN LA FORMA CON ORTOGRAFÍA	**CAMBIOS EN LA FORMA SIN ORTOGRAFÍA**
Promedio de cambios en los textos	2,24	1.5
Suma de cambios en todos los textos	158	76

Así pues, dado que la ortografía genera tanto ruido en los datos y su origen no son las capacidades del estudiante sino una herramienta digital, se analizan aparte los cambios de ortografía y los cambios en la forma.

b) Frecuencias de los cambios discriminados

Ahora anotemos los cambios discriminados que se presentan en orden de su frecuencia

Tabla 9. *Frecuencia de los Cambios*

	Suma de cambios
Ideas nuevas	118
Ortografía	82
Redacción nueva	65
Nuevas palabras o términos	39
Cambio de palabra o término	32
Idea eliminada	26
Palabra o término eliminado	26
Ideas cambiadas	16
Cambio de formato	5
Punto aparte	4
Cambio de ubicación de idea	2

Se extrae de los anteriores datos que tanto en el trabajo sobre las ideas como sobre las palabras, impera la adición de nuevos elementos (nuevas ideas o nuevas palabras).

Como se nota en la tabla de cambios discriminados, los cambios en las palabras no tiene diferencias tan grandes entre ellas (palabras nuevas = 39, eliminadas = 26 y cambiadas = 32) lo que si sucede entre la adición de ideas nuevas (118) en comparación con las ideas eliminadas (26) o cambiadas (16).

Sin embargo se da más fácil el cambio o eliminación de palabras (58 en total) que el cambio o eliminación de ideas (42 en total).

Así pues, los tres principales cambios hechos por los estudiantes son la adición de ideas nuevas, nueva redacción de las mismas ideas y adición de palabras o términos. De éstas, la adición de ideas nuevas casi dobla en su suma al segundo lugar (118 ideas nuevas y 65 redacciones nuevas).

c) Relación entre los tipos de cambio

Los cambios en forma, en sentido y en palabras parecen relacionarse solamente en cuanto a su aparición pero no parecen tener relaciones directa ni indirectamente proporcionales. Así pues, un análisis más exhaustivo debe superar la comparación estadística y entrar a reflexionar sobre el contenido de los cambios, es decir, respecto a que implica que se de particular tipo de cambio y no otro (tal como lo esbozamos más adelante con el análisis de lo que podría implicar el tipo de término o palabra cambiada en una idea).

Tabla 10. *Cambios Generales por texto*

Código del texto	Total cambio de ideas	Total cambio de términos o palabras	Total cambio en la forma
12,1	6	**7**	10
7,3	7	4	8
8,3	4	3	6
2,1	2	**5**	5
7,2	11	3	5
3,1	0	4	4
1,1	5	3	4
7,4	8	1	4
25,1	13	**5**	3
2,2	1	3	3
10,3	0	2	3
6,2	6	1	3
14,1	0	**11**	2
5,3	2	5	2
4,3	8	3	2
13,3	10	2	2
5,2	1	1	2
6,3	1	0	2
17,1	**15**	2	1
1,2	5	2	1
18,1	1	2	1
8,2	9	1	1
2,3	4	1	1
9,2	1	1	1
14,3	2	5	0

Código del texto	Total cambio de ideas	Total cambio de términos o palabras	Total cambio en la forma
11,3	1	5	0
9,3	1	5	0
4,2	12	4	0
9,4	4	3	0
6,1	1	3	0
4,4	12	0	0
11,2	7	0	0
24,1	0	0	0
23,1	0	0	0
22,1	0	0	0
21,1	0	0	0
20,1	0	0	0
15,1	0	0	0
13,4	0	0	0
13,2	0	0	0
13,1	0	0	0
12,2	0	0	0
11,1	0	0	0
10,2	0	0	0
10,1	0	0	0
9,1	0	0	0
8,1	0	0	0
7,1	0	0	0
4,1	0	0	0

d) Cambios de forma y formato de presentación de los textos

En los textos manuscritos no aparecen nuevos punto aparte, nuevos formatos ni cambios en la ubicación de la idea. Estos cambios solo aparecen en las versiones impresas. ¿Son éstos cambios facilitados por los procesadores de textos y en menor medida por el trabajo sobre el papel?. Por ejemplo, el poder jugar con la tipografía para resaltar alguna frase es una ventaja posible gracias al computador

Tabla 11. *Cambios en la forma en manuscritos e impresos*

	Manuscritos	Impresos
Suma de cambios (punto aparte, formato y ubicación de idea)	0	11

e) El peso de las ideas nuevas y las nuevas redacciones

Casi todos los que hicieron una segunda versión, incluyeron en sus cambios ideas nuevas a excepción de 4 textos. De 33 textos que tuvieron una segunda versión, 25 (82%) incluyeron ideas nuevas y 21 (69%) nuevas redacciones, de allí el siguiente cambio, nuevas palabras, los realizan menos de la mitad, 16 (40%).

f) La corrección ortográfica y el computador

El dato más diferencial entre las segundas versiones en manuscritos y las impresas están en el número de correcciones ortográficas. Las correcciones ortográficas se dan sobre todo en las versiones impresas y no en las manuscritas, lo que evidencia que ha sido la herramienta ortográfica de algún procesador de texto el que ha generado tales cambios y no el conocimiento del estudiante. Los procesadores de texto son herramientas para mejorar lo

ortográfico y gramatical de los textos pero son una dudosa estrategia para mejorar la ortografía y la gramática del sujeto (por lo menos cuando no hay intensión/voluntad del estudiante en utilizar estas correcciones para mejorar su propio conocimiento ortográfico. Es decir, parece que no sucederá de manera automática).

g) Otras implicaciones según el tipo de cambio:

La función de las palabras. Cuando aparecen o se cambian palabras, el tipo de palabra adicionada o cambiada implica particular cambio en la idea que se expresa. Tal cambio particular viene dado por la función que cumplen las palabras en las oraciones. En general, un cambio en palabras o términos implica intensión de precisar, delimitar o mejorar estética o comprensiblemente la idea expresada.

Por definición, cuando se adiciona un adjetivo a una idea, es para precisar una cualidad, cuando se adiciona un sustantivo es para precisar el objeto, sujeto o fenómeno del que hablamos. ¿Para qué se adiciona un nuevo verbo en una idea ya hecha?: Para precisar una acción que hace más clara a la idea previa. Si se cambia sustantivo por sustantivo, o verbo por verbo, es evidentemente que el sujeto autor cree más preciso o mejor la última alternativa. Así pues, un cambio o inserción de cada tipo de palabra da luces sobre la caracterización general de los tipos de cambio que tienen mayor o menor presencia y lo que ello pueda decirnos sobre maneras particulares de escribir y revisar de los estudiantes.

Adjetivos: Precisan o limitan el significado del sustantivo
Verbos: Palabras que expresan las acciones y cambios de los seres y las cosas.
Modo: Da cuenta de la forma en que se expresa la acción
Adverbio: Es una palabra que modifica al verbo

Preposición: Partícula que establece relaciones de una palabra y aquella que la precede o la sucede

Determinante: Precisa de cuál objeto, sujeto o fenómeno se habla.

Conjunciones: Palabras o expresiones que se usan para enlazar palabras u oraciones.

El estudio minucioso del tipo de verbo cambiado o añadido (verbos conjugados o no, transitivo o intransitivo, copulativo o auxiliar, reflexivo o no,), o el tipo de adverbio (de tiempo, de modo, de lugar, de cantidad, de afirmación, de negación, de duda) por ejemplo, desbordaría las pretensiones de esta tesis, Hacemos entonces aquí solo un análisis de los cambios en palabras sin mirar en extenso su función.

5. Resultados de la identificación de propósito persuasivo y número de argumentos explícitos

Tabla 12. *Número de Argumentos por texto*

Código de Texto	Cantidad de argumentos	Código de Texto	Cantidad de argumentos
3,2	16	**12,2**	3
5,2	16	**11,3**	2
22,1	14	**14,1**	2
17,1	13	**6,3**	2
21,1	8	**10,3**	2
18,1	7	**8,1**	2
25,1	6	**4,3**	1
2,1	6	**9,1**	1
2,2	5	**19,1**	1
20,1	5	**8,2**	0
16,1	5	**8,3**	0
2,3	4	**9,3**	0

7,4	4	**7,3**	0
5,3	4	**14,3**	0
10,1	4	**1,1**	0
11,1	4	**4,2**	0
15,1	4	**4,4**	0
13,2	4	**9,4**	0
6,1	4	**5,2**	0
3,1	4	**9,2**	0
12,1	3	**10,2**	0
1,2	3	**13,1**	0
13,3	3	**23,1**	0
7,2	3	**24,1**	0
6,2	3	**4,1**	0
13,4	3	**7,1**	0
11,2	3	**5,4**	0

Los resultados del estudio de la argumentación muestran los siguientes datos:

- El promedio de argumentos por texto es de 3.3 sin considerar los 4 textos que tienen más de 13 argumentos y que en el grupo de textos con intensión persuasiva jala el promedio hasta 4.5.

- 38 textos tienen argumentos y 16 no, a pesar de que todos recibieron la orientación de hacer textos argumentativos con capacidad de persuasión sobre alguna idea o tesis. Entre esos 16 textos sin argumentos se incluyen 2 textos que explicitan una tesis a defender pero finalmente no esgrimen ningún argumento.

6. Resultados sobre exigencias y condiciones escriturales

La secuencia didáctica nos permitió exponer a los estudiantes a diferentes exigencias escriturales y por ello mismo también a una suerte de experimentación de un fenómeno (la producción escrita) bajo la influencia de diferentes variables (diferentes exigencias escriturales metacognitivas). Las exigencias o condiciones escriturales más significativas fueron las siguientes.

a) Número de versiones previas

Los estudiantes no muestran evidencias de hacer planes o borradores antes de emprender la escritura de la versión para entregar. Sin embargo es interesante anotar que cuando se sugiere hacer un borrador (sin obligación ni premio por hacerse), 4 de 10 lo hacen. Los textos producidos durante la primera sesión, en la que la guía traía una hoja en blanco que decía "borrador" y en la instrucción se le decía que si le era necesario hacer un borrador o plan previo lo hiciera en tal hoja, motivó a que se pasara de cero (cuando no se sugiere en los otros textos) a 4 de 10.

Tabla 13. *Número de versiones previas en los textos de la primera sesión*

Código de Texto	Número de versiones previas a la final
8,1	0
9,1	0
4,1	0
7,1	0
2,1	1
13,2	0
6,1	1
11,2	1
3,1	1
12,2	0

Obviamente cuando se exige como actividad de clase traer una segunda versión, casi todos lo traen por su propio rendimiento académico en los boletines. Sin embargo es interesante que cuando es opcional y no aportaría nada a la propia calificación de rendimiento, lo haga casi la mitad.

b) Argumentación y origen del tema

Los temas libres tienen el mayor porcentaje entre los textos según los tipos de temas (libre, semilibre o predeterminado) en no responder a un texto argumentativo por no tener tesis o intención persuasiva explícita ni argumentos.

Tabla14. *Textos sin argumentos y origen del tema*

Código de texto	Tipo de tema	Número de argumentos	Tesis o intensión persuasiva explícita
1,1	libre	0	No
1,3	libre	0	No
4,1	dado	0	No
4,2	libre	0	No
4,4	libre	0	No
5,2	libre	0	No
5,4	libre	0	No
7,1	dado	0	No
7,3	libre	0	No
8,2	dado	0	Si
8,3	libre	0	Si
9,2	libre	0	No
9,3	libre	0	No
9,4	dado	0	No
10,2	libre	0	No
13,1	libre	0	No
14,3	libre	0	No
23,1	semilibre	0	No
24,1	semilibre	0	No

c) Argumentación y tipo de texto

Por el contrario los textos con mejores desempeños por número de argumentos y por tesis o intensión persuasiva clara, fueron los documentos de la prueba piloto, que tuvieron mayor presencia de exigencias o condiciones escriturales: lectura previa, exigencia de planeación y reconocimiento de un lector real.

Veamos en la siguiente tabla que contiene los textos con más de 5 argumentos, como el color magenta, que representa textos de prueba piloto, prepondera. La relación es de 7 textos de la prueba piloto en un grupo de 11 textos.

Tabla 15. *Textos con cinco o más argumentos*

Código del texto	Tipo de tema	Número de argumentos	Tesis o propósito persuasivo explícito
3,2	Dado	16	Si
5,1	Dado	16	Si
22,1	**Semilibre**	**14**	**SI**
17,1	**Semilibre**	**13**	**SI**
21,1	**semilibre**	**8**	**SI**
18,1	**semilibre**	**7**	**SI**
2,1	dado	6	Si
25,1	**semilibre**	**6**	**SI**
2,2	libre	5	Si
16,1	**semilibre**	**5**	**SI**
20,1	**semilibre**	**5**	**SI**

Azul: Textos de la primera sesión

Verde: Textos Carta a mi Mismo: "*Puedo alcanzar todo lo que me proponga*"
Blanco: Textos argumentativos libres
Magenta: Textos con planeación de la prueba piloto

d) Textos con mayor cantidad de argumentos

También es de anotar que los 4 textos con más argumentos en todo el grupo, que están por encima de los 13 argumentos, están compuestos por tres tipos de textos diferentes, (con condiciones escriturales diferentes), lo que permite inferir la intervención decisoria de algún factor diferente a los tres esquemas de condiciones escriturales que produjeron estos tres tipos de textos.

Hay pues un factor que no es meramente personal dado que los otros textos de los mismos autores, tienen un número mucho menor de argumentos, lo que puede permitirnos inferir que la riqueza argumentativa de un texto, al igual que quizá la riqueza en otros niveles de juicio sobre un texto, se derivan de una combinación del escritor y de las particularidades en el proceso de composición de un texto. Esta es quizá una cuestión que tenga que ver con la motivación y el interés del alumno en la realización de la tarea escritural.

Tabla 16. *Número de argumentos en diferentes textos de los estudiantes que escribieron los dos textos con mayor argumentación*

ESTUDIANTE	CÓDIGO DE TEXTO	TESIS O PROPÓSITO PERSUASIVO EXPLÍCITO	NÚMERO DE ARGUMENTOS
3	3,1	Si	4
	3,2	Si	16
5	5,1	Si	16
	5,2	No	0
	5,3	Si	4
	5,4	No	0

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Características metacognitivas y su relación con características del texto

Nuestros estudiantes revelaron a través de su escritura y de sus respuestas a los instrumentos, algunas características de su dinámica metacognitiva al escribir. Expondremos éstas características en su relación con las exigencias o condiciones escriturales que permitieron su aparición y que, por lo tanto, influyeron sobre la composición del texto.

Las exigencias escriturales identificadas como promotoras del ejercicio metacognitivo se pueden organizar en función de su pertenencia a alguno de los subprocesos que componen la escritura como proceso: Planeación, autorregulación o revisión. En otras palabras, hallamos en esta tesis que ciertas exigencias escriturales promueven ejercicios metacognitivos vinculados al desarrollo de la escritura como proceso.

Así pues, las exigencias escriturales vinculantes de la relación metacognición-composición de textos argumentativos, hallados y estudiados en esta investigación, son las siguientes:

Exigencias escriturales vinculadas a subprocesos de planeación:

- Claridad del propósito.

. Delimitación del tema o tesis

- La planeación.

- Conciencia del lector.

- Lectura previa

- Conocimiento de las estrategias

Exigencias escriturales vinculadas a subprocesos de regulación y evaluación:

- Escritura de nuevas versiones

- Los tachones

- Revisión por medio del computador

a) Exigencias escriturales vinculadas a subprocesos de planeación

i. la claridad del propósito. Respecto al propósito de la escritura, encontramos en nuestros estudiantes dos tipos de propósitos escriturales: aquellos que hacen la escritura un fin en si mismo y aquellos propósitos que la convierten en un medio para lograr otro objetivo (en la escuela, la escritura puede enajenarse al convertirse en medio para una calificación, perdiendo en ocasiones la cualidad de ser un fin en si misma).

Los estudiantes en general afirmaron realizar textos no solo por tarea sino haciendo de la escritura un fin en si mismo. Es claro sin embargo que sin la presión de la calificación que genera una actividad escritural en la escuela, los estudiantes en su mayoría no realizarían ejercicios de escritura.

A nivel declarativo nuestros estudiantes muestran que antes de escribir siempre hay un propósito presente, sin embargo tal propósito puede no ser el mismo pretendido por el maestro o maestra. Algunos estudiantes dijeron haber escrito por cumplir con la tarea y algunos otros por interés compartido entre expresarse y cumplir con la tarea. Si el propósito de un estudiante al escribir es presentar una tarea para lograr cierta calificación, la escritura deficiente de

textos puede no ser un inconveniente a este propósito. Un caso diciente es el de una estudiante que entrega escritos que son transcripción fiel de los textos de otra compañera, y su propósito explícito en la encuesta era cumplir con la tarea. Para esta estudiante la presentación de textos, así fueran plagiados, permitía su propósito, obtener una calificación por presentación.

En otras palabras, los estudiantes escriben con un propósito que puede o no coincidir con el propósito del maestro. Así, la discusión no es sobre si existe o no intención al escribir sino cuál es esa intensión y cómo procurar intensiones orientadas pedagógicamente.

Los textos con temas libres tienen el mayor porcentaje en no responder a un texto argumentativo por no tener tesis o intención persuasiva ni argumentos explícitos. Los estudiantes tienen inconvenientes para construir libremente tesis a argumentar y tienden a confundir tal tesis con ideas sobre las cuales simplemente se puedan expresar (***Tabla 15****. Textos sin argumentos y origen del tema)*.

Se requiere entonces de la construcción de estrategias pedagógicas que desarrollen en los estudiantes atracción por la posibilidad de expresarse de manera escrita y la pasión por la defensa también escrita de sus ideas (en coherencia con la importancia de la motivación al escribir y la motivación como requisito para la práctica metacognitiva).

ii. La limitación del tema o tesis. No se hallan diferencias significativas en prácticas metacognitivas entre los textos con tesis o título predeterminado por el maestro y los textos de tema libre. Sin embargo, si se notan diferencias en cuanto delimitación del tema que se trata y por ello mismo mayor puntualidad al escribir (muestra de tal delimitación).

En el texto de la prueba piloto, con tesis semilibre, se da mayor argumentación y puntualidad en su descripción.

Los textos de temas libres fueron los que mayor porcentaje de textos sin intensión persuasiva tuvieron. De igual manera se nota mayor vaguedad en los límites de sus temas así como tendencia a los lugares comunes (la drogadicción, el aborto, el embarazo adolescente).

El texto como totalidad es el cuerpo de expresión de una idea. Que tan clara esté la idea define que tan claro tenemos lo que queremos con el texto y ello es lo que define finalmente el texto resultante. Una estrategia pedagógica que permite un rango de libertad y permite al tiempo que el estudiante tenga temas definidos, es la estrategia usada en ésta misma investigación de dar un grupo de alternativas interesantes entre las cuales escoger libremente el tema que más interese (fue llamado en este estudio a los textos de ésta dinámica, textos de tema “semilibre”)

iii. La importancia de la planeación. Nuestros estudiantes mostraron respecto a los procesos de planeación que si no hay directriz sobre realizar planeación previa no la hacen, sin embargo, al existir tal directriz efectivamente la hacen y son capaces de construir textos basados en tal planeación. De igual manera mostraron que la mera sugerencia en realizar un plan o borrador previo aumentaba de manera considerable el número de estudiantes que lo hacía.

Tiene importancia pedagógica este último dato. La mera sugerencia de hacer un “borrador” crea una posibilidad que quizá no se contemplaba antes de darse tal sugerencia. En el caso de nuestros estudiantes casi la mitad siguió la sugerencia sin requerir premios o castigos por ello.

Los datos muestran también que los estudiantes parecen tener clara la idea principal de sus textos pero no las ideas secundarias. Esto se relaciona con que desarrollen un tema pero no tengan como argumentar su posición (ideas secundarias). Esta puede ser también una de las causas por las cuales sus textos terminan siendo meramente expresivos aun cuando se propongan ser argumentativos. Evidentemente, una planeación con solo una idea principal, sin ideas secundarias, no es posible puesto que no existirían elementos que

planear; sin embargo, la misma planeación se puede convertir en el ejercicio que permita construir la estructura a partir de la idea central,

iv. La conciencia del lector. La mayoría tiene en cuenta que serán leídos por su maestro pero acompañado de la imagen del maestro como lector viene la imagen de la escritura como tarea (como medio para la nota, podríamos llamarla *escritura enajenada*, no es un fin en si misma).

Al no considerar muchos al lector posible o dejar su texto como tarea, escriben para si mismos en el sentido de que no consideran como impactará sus palabras al otro. Al no considerar al otro no se puede argumentar bien, porque no se está pensando en cómo lograr persuadir a ese posible lector. Aquí la metacognición es posibilitadora de la argumentación. En los textos sin propósito explícito de persuasión, los estudiantes muestran incluso su inconformidad con un tema como si éste fuera un argumento. Su intención es, como ya lo dijimos, expresarse, no convencer.

Los textos de la prueba piloto, donde la instrucción era crear textos que compondrían una carpeta que luego leerían los estudiantes acacianos del futuro, están escritos de manera tal que parecen cartas dirigidas a personas vivas y no textos con información dirigida a nadie. Los textos de las cartas para si mismos, con el título dado de "*Soy capaz de alcanzar todo lo que me proponga*", fueron escritos a manera de discurso inspirador o motivador. Se estaban automotivando con su propia escritura al ser ellos mismos los lectores destinatarios de sus textos. Utilizaron el lenguaje que más los tocaba, porque se conocen como lectores.

Así pues, es necesario que el estudiante escritor se sepa constructor de un texto que tendrá un lector real que atenderá a sus palabras y que se interesará en lo que quiere decir en su texto. La imagen de maestro puede tener

dificultades en generar esto puesto que el estudiante ve en el maestro no al lector de su texto sino al evaluador de su tarea.

v. La lectura previa. Es necesaria la lectura para pasar de textos meramente expresivos a textos de opinión con argumentación más rica.

Más ideas, en la mayoría de textos significan, más opiniones personales y no más argumentos. Las excepciones a lo anterior son los textos que tuvieron una lectura previa para capturar argumentos. Puede decirse que sin la lectura, los textos argumentativos tienden a ser en los estudiantes más bien textos de opinión sin respaldo. Sin lectura, en el contexto de nuestra investigación, difícilmente puede haber argumentación efectiva.

Las ideas secundarias en un texto argumentativo están relacionadas con los argumentos principales que defienden la tesis principal, que sería en éste caso la idea principal del texto. De tal suerte que la falta de ideas secundarias puede considerarse como una muestra de la existencia de una opinión (idea principal) sin argumentación (sin ideas secundarias) que la secunde. La falta de argumentación revela falta de conocimiento sobre el tema, falta de lectura.

Evidentemente aquí se juega con los innumerables factores que permean la construcción de un texto y la vida escolar. Dos estudiantes de la prueba piloto, por ejemplo, que se expusieron a lectura previa y planeación, construyeron textos no argumentativos que parecían no haber tenido tales condiciones previas. Sin embargo, es claro que la lectura en general implica mayor información y construcción de conocimiento respecto a un tema, lo que permite mayor capacidad argumentativa para asumir una posición respecto a tal tema.

vi. El conocimiento de las estrategias. La pregunta en nuestra encuesta por el conocimiento de las propios procedimientos al escribir solo muestra a 3 de 10 estudiantes conscientes de ello.

Al estar puesta su mirada sobre si mismo (la expresión) y no sobre el otro (la impresión) la construcción del texto tiene como propósito la misma intensión: permitir mayor expresión. Es ese uno de los motivos por los que quizá la adición de ideas es el cambio más corriente entre una versión y otra. En este caso lo que los estudiantes pueden considerar argumentos son más bien ideas para expresar y no argumentos para persuadir. El resultado de su estrategia de revisión era principalmente la adición de nuevas ideas.

Otro dato respecto al desconocimiento de estrategias son los dos textos que explicitan una tesis a defender pero finalmente no desarrollan ninguna argumentación ¿existencia de propósito pero inexistencia de estrategia para lograrlo?.

Los que estuvieron en la prueba piloto y no lograron un texto argumentativo (teniendo propósito persuasivo prefijado y argumentos extraídos de lectura y debates), en general tienen problemas para hacerse entender por escrito por deficiencias en competencias básicas de escritura. Tenían el propósito pero no tenían la habilidad para lograrlo, es decir, les era desconocida las maneras de conseguir la tarea. Habría que estudiarse también el reconocimiento por parte del estudiante de los requisitos del género escrito demandado.

La Falta de lectura completa del texto muestra el desconocimiento de una estrategia clave de todo escritor. la relectura de los propios textos. Esta falta de lectura se relaciona con una falta de percepción del texto como totalidad por falta de su lectura completa (en la revisión, por ejemplo, no se lee todo para mejorarlo sino que se modifica a medida que se va transcribiendo). Algunos párrafos iniciales o finales parecen párrafos cualesquiera posibles de ser ubicados en alguna otra parte de la estructura del texto., es decir no hay cuestionamiento de la armonía de una parte respecto a la totalidad, por ejemplo, cuestionamiento sobre cómo iniciar o cómo terminar mejor.

Para la escritura de una segunda versión, como lo muestran los datos, tanto en el trabajo sobre las ideas como sobre las palabras, impera la adición de nuevos elementos (nuevas ideas o nuevas palabras). La estrategia es escribir lo que

valla surgiendo adicional a medida que se va transcribiendo. Un indicador de esto es que las ideas nuevas en muchos casos se escriben al final de un párrafo o al final de una oración.

La estrategia persuasiva preponderante en la prueba piloto (con lector real) fue aludir al beneficio que le acarrea al lector el convencerse de la idea del escritor. Cuando la carta era para si mismo actuaron en consonancia, escribiéndose para si mismo textos de una manera que ellos consideran les puede impactar: más de carácter inspiradora que argumentativa.

b) Exigencias escriturales vinculadas a subprocesos de autorregulación y evaluación

i. La escritura de nuevas versiones. Una intensión diferente se lee tras el muchacho que en su segunda versión cambia sobre todo su redacción a aquel que cambia sobretodo palabras, en este último hay mayor conformidad con la manera en que escribió y sus mejoras son solo puntualizaciones de ideas. ¿Qué indica el que una idea sea cambiada por otra?, ¿Qué indica el que a una idea se le halla adicionado una palabra? ¿Qué indica una idea a la que se le hace una nueva redacción?.

El que la mayor cantidad de cambios entre versiones sea la adición de nuevas ideas puede deberse a muchos factores. Quizá al no haber lector real el escritor tiene puesta su mirada sobre si mismo (la expresión) y no sobre el otro (la impresión) y así el desarrollo de la revisión tiene como propósito la misma intensión: permitir mayor expresión. Es ese uno de los motivos por los que quizá la adición de ideas es el cambio más corriente entre una versión y otra. También puede inferirse que los estudiantes asumen como mejor un texto con ideas de más y así una mejora en los textos implica para ellos un texto con mayor cantidad de ideas.

No hay diferencias significativas entre los textos que tenían una segunda versión hecha inmediatamente a mano en el salón de clases y aquellos textos que su segunda versión fue transcrita en computador y entregada impresa. Puede esto significar que la misma estrategia de escritura de la segunda versión se utilizó tanto en el colegio como en casa frente al computador: modificaciones que surgen a medida que se transcribe (esta inferencia de la manera de editar sus primeras versiones se da tanto por la adición de ideas nuevas como por la ubicación general de ella: al final de los párrafos).

El dato más diferencial entre las segundas versiones en manuscritos y las impresas están en el número de correcciones ortográficas. La herramienta de corrección ortográfica de los procesadores de texto permiten mejorar este aspecto en los textos pero no se nota en comparación con los manuscritos que ello implique mejoras en la ortografía del estudiante Incluso hay un texto impreso sacado de internet con buena ortografía que al ser transcrito por el estudiante al cuaderno (en un intento de mostrar la versión del cuaderno como la primera versión) aparecen los mismos errores ortográficos del estudiante en sus otros textos y no la versión correcta del texto impreso.

Solo hay dos cambios en la ubicación de las ideas, es decir, reordenamiento de la estructura. Todos los cambios indican que no se toma al texto como una unidad sino que se evalúa en sus partes (párrafos) y no en su armonía con el texto total. No hay, por ejemplo, cambios que indiquen cuestionamientos sobre un mejor inicio o un mejor final (es decir, mejoras en consideración de todo el texto).

Algunos mejoraron al hacer más clara la idea, y así un texto con ideas más claras se relaciona con cambios en términos o palabras. Parece que las nuevas ideas fueran una respuesta a : ¿*haber qué más quisiera decir*?. O ¿*haber que más se me ocurre*?.

Nuevas redacciones implican una misma idea que se redactó de manera diferente. Algunos mejoraron su redacción lo que implica mayor conveniencia

con lo escrito pero intensión de mejorar por estética, comprensibilidad o claridad

El cambio de formato puede leerse como la intensión de resaltar una idea sobre otras, a través de su diferenciación por tipografía, color, negrilla, aislamiento, etc.

Las segundas versiones, en general, siempre son mejores que la primeras, es decir, autoevaluar (revisar o corregir) en general, siempre mejora la composición del texto. Es claro que todo escritor revisa con el ánimo tácito de dejar mejor el texto que antes de revisarlo.

ii. Los tachones y la regulación durante la escritura. ¿Qué revelan los cambios sobre la marcha? ¿Qué indica la revisión sobre la marcha metacognitivamente hablando?, ¿Qué indica su inexistencia?

Teníamos como presupuesto para el análisis de las primeras versiones la interpretación de los tachones que aparecieran en ellas. Sin embargo no existían, a excepción de algunos errores que en su mayoría implicaba una suerte de lapsus al escribir más que una corrección del contenido o la forma.

Las primeras versiones no están tachadas, lo que significa que no se hizo el ejercicio de corregir mientras se escribía, en cambio si se hizo mientras se iba transcribiendo (lo que quizá le quite la posibilidad de leer el texto como unidad, de captar como suena en su totalidad y no en sus partes a medida que se lee).

Asociado a la falta de tachones se encuentra que solo 3 de 10 estudiantes afirman que evalúan en su mente lo que van a escribir antes de hacerlo. La jefe de área del departamento de humanidades, docente de lengua castellana de la IED Acacia II, compartía con nosotros la impresión que tienen los muchachos de que un texto es bueno si está bonito a la vista, por lo cual tachar se evita.

Hay una suerte de preferencia por mantener los textos “limpios” (sin tachones) a pesar de que ello implique no corregir ideas o palabras. Otros creen que

corregir es faltarle a la autenticidad y que sólo es auténtico aquello que surge espontáneamente sin revisar.

Lo anterior hace que se consideren las correcciones y segundas versiones como faltas al pensamiento espontáneo, lo cual son creencias limitantes para una correcta revisión de las prácticas escriturales de los estudiantes.

Eliminar estos mitos y percibir las primeras versiones como borradores para pulir, tal como lo hace un artista sobre sus bocetos, es esencial para permitir mejor revisión por parte de los estudiantes.

iii. El lugar del computador. El computador hace presencia en ésta investigación a través de los textos impresos. Dos elementos interesantes aparecen relacionados con que un escrito sea hecho en su segunda versión en computador y no a mano.

1. En los textos manuscritos no aparecen nuevos punto aparte, nuevos formatos ni cambios en la ubicación de la idea. Estos cambios solo aparecen en las versiones impresas. ¿son éstos cambios facilitados por los procesadores de textos y no por el trabajo sobre el papel?. Por ejemplo, el poder jugar con la tipografía para resaltar alguna frase es una cualidad que nos permite *Word*.

2. Las correcciones ortográficas se dan en las versiones impresas y no en las manuscritas, lo que evidencia que ha sido la herramienta ortográfica de algún procesador de texto el que ha generado tales cambios y no el conocimiento del estudiante. Así, los procesadores de texto son herramientas para mejorar lo ortográfico y gramatical de los textos pero son una dudosa estrategia para mejorar la ortografía y la gramática del sujeto (por lo menos cuando no hay intensión/voluntad del estudiante en utilizar estas correcciones para mejorar su propio conocimiento ortográfico. Es decir, parece que no sucederá de manera automática).

c) En síntesis

Nos acercamos a la evaluación de la secuencia didáctica (El Taller) no a través de su evaluación como proceso secuencial y sumatorio sino redirigiendo la atención sobre las exigencias o condiciones que durante cada sesión permitieron mejores resultados en la composición de textos por parte de los estudiantes.

Respecto a la evaluación de jueces sobre la capacidad de persuasión de los textos (característica estructural de un texto argumentativo), existe coincidencia solo en dar baja puntuación a textos inteligibles y alta puntuación a textos con tesis claramente explícita y claramente defendida.

Los estudiantes no muestran evidencias de hacer planes o borradores antes de emprender la escritura de la versión para entregar. Sin embargo es interesante anotar que cuando se sugiere hacer un borrador (sin obligación ni premio por hacerse), 4 de 10 lo hacen.

Para la escritura de una segunda versión, tanto en el trabajo sobre las ideas como sobre las palabras, impera la adición de nuevos elementos (nuevas ideas o nuevas palabras). La estrategia parece ser escribir lo que valla surgiendo adicional a medida que se va transcribiendo. La misma estrategia de escritura de la segunda versión se utilizó tanto en el colegio como en casa frente al computador: modificaciones que surgen a medida que se transcribe.

Los tres principales cambios hechos por los estudiantes son la adición de ideas nuevas, nueva redacción de las mismas ideas y adición de palabras o términos. De éstas, la adición de ideas nuevas casi dobla en su suma al segundo lugar (118 ideas nuevas y 65 redacciones nuevas).

La escritura de nuevas ideas son el 73 % del total de todos los cambios en ideas. Los cambios en palabras es más homogéneo dentro de su grupo, aun cuando entre el más alto (palabra nueva) y el menor (palabra eliminada) hay una diferencia considerable: 40.2% contra 26,8%. Así, tanto en el trabajo sobre las ideas como sobre las palabras, impera la adición de nuevos elementos

(nuevas ideas o nuevas palabras). Se da más fácil el cambio o eliminación de palabras (58 en total) que el cambio o eliminación de ideas (42 en total).

El dato más diferencial entre las segundas versiones en manuscritos y las impresas están en el número de correcciones ortográficas. Las correcciones ortográficas se dan sobre todo en las versiones impresas y no en las manuscritas, lo que evidencia que ha sido la herramienta ortográfica de algún procesador de texto el que ha generado tales cambios y no el conocimiento del estudiante. Los procesadores de texto son herramientas para mejorar lo ortográfico y gramatical de los textos pero son una dudosa estrategia para mejorar la ortografía y la gramática del sujeto (por lo menos cuando no hay intensión/voluntad del estudiante en utilizar estas correcciones para mejorar su propio conocimiento ortográfico. Es decir, parece que no sucederá de manera automática).

Los cambios en forma, en sentido y en palabras parecen relacionarse solamente en cuanto a su aparición pero no parecen tener relaciones directa ni indirectamente proporcionales. Es necesario un análisis de discurso que supere la comparación estadística y entre a reflexionar sobre el contenido de los cambios, es decir, respecto a que implica que se de particular tipo de cambio y no otro. ¿Qué indica el que una idea sea cambiada por otra?, ¿Qué indica el que a una idea se le halla adicionado una palabra? ¿Qué indica una idea a la que se le hace una nueva redacción?.

Los temas libres tienen el mayor porcentaje entre los textos según los tipos de temas (libre, semilibre o predeterminado) en no responder a un texto argumentativo por no tener tesis o intención persuasiva explícita ni argumentos. Los estudiantes tienen inconvenientes para construir libremente tesis a argumentar y tienden a confundir tal tesis con ideas sobre las cuales simplemente se puedan expresar. En cambio en los textos con tesis semilibre (seleccionado en un pull ofrecido por el maestro), se da mayor argumentación y claridad en el propósito. Los textos con mejores desempeños por número de argumentos y por tesis o intensión persuasiva clara, fueron los de la prueba

piloto, que tuvieron mayor presencia de exigencias o condiciones escriturales: lectura previa, exigencia de planeación y reconocimiento de un lector real.

Las exigencias escriturales identificadas como promotoras del ejercicio metacognitivo se pueden organizar en función de su pertenencia a alguno de los subprocesos que componen la escritura como proceso. Las exigencias escriturales vinculadas a subprocesos de planeación son: claridad del propósito, delimitación del tema o tesis, la planeación, conciencia del lector, lectura previa y conocimiento de las estrategias. Las exigencias escriturales vinculadas a subprocesos de regulación y evaluación son: escritura de nuevas versiones, los tachones y revisión por medio del computador.

Dos tipos de propósitos escriturales se hallan en los estudiantes: aquellos que hacen la escritura un fin en si mismo y aquellos propósitos que la convierten en un medio para lograr otro objetivo (en la escuela, la escritura puede enajenarse al convertirse en medio para una calificación, perdiendo en ocasiones la cualidad de ser un fin en si misma). Los estudiantes escriben con un propósito que puede o no coincidir con el propósito del maestro. Así, la discusión no es sobre si existe o no intención al escribir sino cuál es esa intensión y cómo procurar intensiones orientadas pedagógicamente.

Nuestros estudiantes mostraron respecto a los procesos de planeación que si no hay directriz sobre realizar planeación previa no la hacen, sin embargo, al existir tal directriz efectivamente la hacen y son capaces de construir textos basados en tal planeación. De igual manera mostraron que la mera sugerencia en realizar un plan o borrador previo aumentaba de manera considerable el número de estudiantes que lo hacía.

Es importante que el estudiante escritor se sepa constructor de un texto que tendrá un lector real que atenderá a sus palabras y que se interesará en lo que quiere decir en su texto. La imagen de maestro puede tener dificultades en generar esto puesto que el estudiante ve en el maestro no al lector de su texto sino al evaluador de su tarea. Al no haber lector real percibido, el escritor tiene puesta su mirada sobre si mismo (la expresión) y no sobre el otro (la impresión)

y así el desarrollo de la revisión tiene como propósito la misma intensión: permitir mayor expresión (por ello lo que hay en la revisión es suma de más ideas que expresar).

Los estudiantes parecen tener clara la idea principal de sus textos pero no las ideas secundarias. Esto se relaciona con que desarrollen un tema pero no tengan como argumentar su posición (ideas secundarias). La falta de argumentación revela falta de conocimiento sobre el tema, falta de lectura. Cuando no hay lectura, los textos argumentativos tienden a ser en los estudiantes más bien textos de opinión sin respaldo.

Los cambios indican que no se toma al texto como una unidad sino que se evalúa en sus partes (párrafos) y no en su armonía con el texto total. Por ejemplo, la falta de lectura completa del texto muestra el desconocimiento de una estrategia clave de todo escritor. la relectura de los propios textos para percibir el resultado como totalidad. No se lee todo para mejorarlo sino que se modifica a medida que se va transcribiendo, no hay cuestionamiento de la armonía de una parte respecto a la totalidad (por ejemplo, cuestionamiento sobre cómo iniciar o cómo terminar todo el texto).

Las primeras versiones no están tachadas, lo que significa que no se hizo el ejercicio de corregir mientras se escribía. Hay una suerte de preferencia por mantener los textos “limpios” (sin tachones) a pesar de que ello implique no corregir ideas o palabras, ya sea porque se prefiere que la hoja se vea sin tachones o porque se considere que revisar es no ser fiel a lo que sale espontáneamente (considerado como original). Eliminar estos mitos y percibir las primeras versiones como borradores para pulir, tal como lo hace un artista sobre sus bocetos, es esencial para permitir mejor revisión por parte de los estudiantes.

2. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Lo didáctico como medio para generar la relación metacognición-composición de textos

Lo didáctico es el puente que hallamos para la relación entre la composición de un texto argumentativo y la puesta en marcha de procesos metacognitivos durante tal composición. Los textos mejoran si se crean ciertas condiciones o exigencias de escritura, de manera independiente a si la calidad estética o la riqueza discursiva del escritor es buena o no. Aun cuando el desarrollo de prácticas metacognitivas no pueda suplir las deficiencias en conocimiento básico para el manejo del lenguaje escrito (por ejemplo, no podría suplir la falta de léxico), si permite hacer mejores textos en comparación a si no hubiera práctica metacognitiva. Podemos afirmar que aunque el estudiante tenga poco léxico o insuficientes capacidades escriturales, siempre le será de ayuda hacer nuevas revisiones, tachar sobre sus primeras versiones, releerse y reescribir.

Los datos de esta tesis muestran la importancia de las condiciones de escritura que le exige el medio y el maestro a las prácticas de escritura de los estudiantes. Hallamos así una suerte de exigencias escriturales para la promoción metacognitiva.

Hallamos las exigencias escriturales como condiciones que da el docente para que el estudiante realice un ejercicio escritural metacognitivo. La diferencia entre las estrategias didácticas para desarrollar escritura metacognitiva y estas exigencias escriturales, radica en que tales exigencias son condiciones para la composición de la escritura y no son ni explicaciones nuevas ni conocimiento nuevo para desarrollar la tarea escritural. Son una suerte de tareas subsidiarias de la tarea principal que es escribir un texto.

Asumimos como una de las conclusiones que: "*Ciertas exigencias y condiciones de escritura posibilitan ciertas prácticas metacognitivas. Dichas prácticas metacognitivas durante la escritura generan mejoras específicas en la composición de los textos*".

Los hallazgos y las propuestas didácticas para mejorar la composición de textos argumentativos a través de unas exigencias escriturales que permitan mayor ejercicio metacognitivo, son importantes para todos aquellos que de una u otra manera nos servimos de la escritura para enseñar (para otros, como maestro) tanto como para la práctica personal (para uno mismo, como escritor). De tal suerte que estas exigencias escriturales nos competen por nuestro oficio de enseñantes así como por nuestro oficio de escritores.

Finalmente queremos resaltar un dato del instrumento Encuesta relacionado con el conocimiento del sujeto sobre si mismo. Un conjunto de ítems (7, 8 17, 19 y 20 de la encuesta) cuestionaba sobre la conciencia que tiene el sujeto de que su texto pueda ser mejorado y de que pueda mejorar como escritor. Según los datos, todos los estudiantes son conscientes de que pueden mejorar su práctica escritural. Ese es un espacio para la posibilidad educativa de formar mejores escritores.

Esta conciencia de que pueden hacerse mejores textos permite la posibilidad de que pueda generarse en el estudiante la intensión de que así sea efectivamente. Una percepción diferente, es decir, la creencia de que esos textos son lo mejor que pueden hacer o de que no podrían ser mejores escritores, podría implicar un bloqueo a la posibilidad de mejorar como escritor. Tal auto impedimento no aparece en ningún estudiante. Ese es el espacio de la posibilidad.

DECÁLOGO PARA ESCRIBIR UN TEXTO

O exigencias escriturales básicas para un estudiante

Un texto es mejor si tiene un propósito que comprometa al escritor

Un texto es mejor si el propósito o tema es claro y puntual

Un texto es mejor si hay conciencia de un lector real

Un texto es mejor si hay lectura previa del tema

Un texto es mejor si tiene planeación

Un texto es mejor si se revisa al final leyéndolo todo

Un texto es mejor si se revisa a medida que se escribe

Un texto es mejor si se hacen más versiones

Un texto es mejor si el autor se ayuda de herramientas tecnológicas

Un texto es mejor si hay motivación e interés en hacerse

REFERENCIAS

Álvarez, B. & Monereo, C. (2010) Evaluación del conocimiento estratégico de los alumnos a través de tareas auténticas de escritura en clase de ciencias naturales. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Vol. 28(2). pp. 251-264.

Atorresi, Ana (2010). *ESCRITURA: Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.* UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. En: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925S.pdf (Recuperado el 22 de abril de 2011).

Barrios, M. (2009). *La lectura y la escritura en los procesos de apropiación y producción de conocimiento*. En: Memorias del Congreso Internacional Lectura 2009: Para leer el XXI. Universidad del Tolima, Colombia. En:http://www.centroceri.com/articulos/la_lectura_y_la_escritura_en_los_procesos_de_apropiacion_y_produccion_de_conocimiento.pdf (recuperado el 10 de abril de 2011)

Bruer, J. *Escuelas para pensar: Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós, 1995.

Cassany, D. (1999) *Construir la escritura.* Barcelona: Paidós.

Castrillon C.†. (2006). La enseñanza de estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita: un estudio de caso sobre un modelo para la intervención educativa. *Revista Grafías Disciplinares*. Vol 3, pp: 49 - 75

Chavez Z.J. (2006). Creación de zonas de desarrollo del metapensamiento con la escritura productiva o creativa. *Revista de Investigación en Psicología* – Vol. 9(1). pp. 101 – 108.

Crespo, N. (2004). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista Signos*. Vol 33(48), pp. 97-115.

Cuervo, C. y Flórez R. *La escritura como proceso*. Universidad Nacional de Colombia (1992). En: Jurado Valencia , F. y Bustamante Zamudio, G. (1996). *Los procesos de la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Colección Mesa Redonda. Disponible En: http://pide.files.wordpress.com/2007/06/la-escritura-como-proceso.doc

De Lucia, N.. & Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos* (Universidad Nacional de Cuyo. Argentina). Vol. 41(67) pp. 231-255.

Difabio de Anglat, H. (2009). Escala de competencia autorregulatoria de la escritura académica. *Revista Aprendizaje Hoy de la Universidad Católica de Argentina*. Año XXIX, Nº 72.

Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor

Flórez R. et al. (2006) El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. En: *Revista Educación y Educadores*, Vol. 9, Nº 1.. Disponible en:http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/802/1694>

Flórez R. Torrado, M. et al. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma Y Función*. Vol. 18 pp. 15-44.

Flórez R. & Castro, M. *El Lenguaje para aprender, a través de la interacción comunicativa, a través del currículo.*

Flórez R., Torrado, M. et al (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*. No. 12, pp. 85-98.

Flórez, R., Torrado, M., et al. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio.. *Forma Y Función.* Vol. 18 pp. 15-44.

Flórez, R; Torrado, M & Mesa, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. En: *Revista Latinoamericana de Psicología.* Vol 38(3). pp 457 – 475.

Flórez, R; Arias, N & Guzmán, R. (2006) El aprendizaje en la escuela: El lugar de la escritura y la lectura. En: *Educación y Educadores*, Vol 9, Nº 1. Pg. 118 – 133.

García, J. & De Caso-Fuertes, A. (2002). ¿Es posible mejorar la composición en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escritura?.. *Psicothema.* Vol. 14(2), pp. 456-462

García, J. &.Bauselas, E. (2004). Relación del conocimiento de la persona, de la tarea y de la estrategia en relación a la escritura con la coherencia y productividad de la composición escrita en niños/as con y sin dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento. *Revista de Educación.* Núm. 334, pp. 223-234.

García, J. y Fidalgo, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3º EP a 3º ESO*. Revista de Psicología General y Aplicada.* Vol. 56 (2), pp. 239 – 251.

Gómez, N. & Godoy, C. (2010). *Los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumentación escrita*. Tesis de Magister en Ciencias de la Educación, Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá.

Gutiérrez Rodríguez, M. (2010) S*aberes y prácticas sobre la enseñanza de la escritura en la universidad: hacia la construcción de un programa de alfabetización académica en la facultad de educación de la institución universitaria iberoamericana.* Tesis de Magister en Educación. Universidad Nacional de Colombia.

Karmiloff-Smith, (1994) *Más allá de la modularidad,* 1994

Mateos, 2001: 20. Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique

Melo, J. (2000). Bibliotecas y Educación. EN: *Leer y Releer*. Vol. 24. Disponible en: <http://biblioteca-virtual-antioquia.udea.edu.co/pdf/35/essay-jom-be.pdf>

Monereo, C. (1995):"Enseñar a conciencia: ¿hacia una didáctica metacognitiva?. Aula de innovación educativa, 34. pp. 74-80.

Ochoa, S. & Aragon, L (2001). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Univ. Psychol.* [online]. Vol.6(3), pp..493-506. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300003&lng=es&nrm=iso>

Nicasio, J y Fidalgo, R. (2003) Cambios en la metacognicion de los procesos psicologicos de la escritura en estudiantes de 3° EP a 3° ESO. Revista de Psicologia General y Aplicada. V56/No.2 Pp 239-251

Poblete O. C. (2005). Producción de textos argumentativos y metacognición. *Letras*. [online]. Vol.47, no.71. pp. 63-88. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832005000200003&lng=es&nrm=iso> (2 de abril 2011).

Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva- discursiva.* Valparaíso: EUVSA.

Peronard, M. (2005) La metacognición como herramienta didáctica. *Revista. signos*. [online]. vol.38, no.57, p.61-74. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100005&lng=es&nrm=iso>.

Rosales, D. & Cova, Y. (2009). Las estrategias metacognitivas: una propuesta para la producción de textos expositivos del tipo descriptivo. *Revista UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales*. Vol. 1

Santibáñez y Marafioti (2009). *Teoría de la argumentación: A 50 años de Perelman y Toulmin*. Buenos Aires: Editorial Biblos**.**

Velázquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y. lingüística* [versión online]. Vol.16, pp. 281-295. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-81120050001000016&lng=es&nrm=iso>. (Revisado el 4 de abril de 2011).

ANEXOS

ANEXO 1

Cuadro de datos consolidados

ANEXO 2

Instrumentos de recolección de datos

ANEXO 3

Secuencia didáctica

ANEXO 1
CUADRO DE DATOS CONSOLIDADOS

ESTUDIANTE	Código de texto	Tesis o propósito persuasivo explícito	Número de argumentos	Número de versiones previas	Formato de la última versión	Cambios en el contenido			Cambios en palabras o términos			cambios en la forma					Datos de Encuesta y Cuestionario			Planeación previa	Lectura previa	Lector Predado	Tesis libre, semilibre o dado	Cambio gramatical (género, número o persona)
						Ideas nuevas	Ideas cambiadas	ideas eliminadas	palabra o término nuevo	término	término	ubicación de nuevo punto	cambio de	formato	Redacción nueva	correcciones ortográficas	indicadores de	indicadores	indicadores de					
1	1,1	No	0	1	M		2	3	1	1	1				4					No	no	no	libre	
	1,2	Si	3	1	M	5			2						1	4				No	no	si mismo	dado	
	1,3	No	0	1	M	Toda la redacción es nueva, parece haber tomado solo las ideas principales y haber redactado a partir de ellas un nuevo texto sin tener como guía la primera versión (a excepción de esas ideas). Incluso no coinciden en juntas versiones datos numéricos, como edades.														No	no	no	libre	
2	2,1	Si	6	1	M	1		1	4		1				5		5	5	1	No	no	no	dado	
	2,2	Si	5	1	I	1			3						3					No	no	no	libre	
	2,3	Si	4	1	I	4				1				1						No	si	si mismo	dado	
3	3,1	Si	4	1	M				1		3				4		5	6	1	No	no	no	dado	
	3,2	Si	16	1	I	Un discurso fluido transformado a medida que se transcribe también fluidamente permitiendo cambios y adición espontánea de ideas (transcribió atendiendo a las ideas que expresaba). Por eso hay innúmero de cambios sobre todo ideas nuevas, redacciones y nuevos términos														No	si	si mismo	dado	
4	4,1	No	0	0	m												6	6	1	No	no	no	dado	
	4,2	No	0	1	i	10		2		4						3				No	no	no	libre	1
	4,3	Si	1	1	I	6	2		2	1					2	9				No	si	si mismo	dado	
	4,4	No	0	1	M	7	1	4												No	no	no	libre	
5	5,1	Si	16	1	I												no diligenció encuesta ni cuestionario			No	no	no	dado	
	5,2	No	0	1	i	1				1				1	1					No	no	no	libre	
	5,3	Si	4	1	i	2				5			1	1						No	si	si mismo	dado	
	5,4	No	0	1	m	Es un texto nuevo que solo mantiene las ideas centrales y hace a partir de ellas un texto diferente														No	no	no	libre	
6	6,1	Si	4	1	M	1				1	2						5	4	1	No	no	no	dado	
	6,2	Si	3	1	I	2		4			1				3					No	no	no	libre	
	6,3	Si	2	1	I		1								2	4				No	si	si mismo	dado	1
7	7,1	No	0	0	M												5	2	2	No	no	no	dado	
	7,2	Si	3	1	I	7	3	1		3			1	1	3	5				No	si	si mismo	dado	

	7,3	No	0	1	M		1	6	3	1					8					No	no	no	libre	
	7,4	Si	4	1	I	3	2	3		1				1	3	12				No	no	no	libre	
8	8,1	Si	2	0	M												4	4	1	No	no	no	dado	
	8,2	Si	0	1	I	9			1				1			5				No	si	si mismo	dado	
	8,3	Si	0	1	I	3		1			3				6					No	no	no	libre	
9	9,1	Si	1	0	m												5	2	0	No	no	no	dado	
	9,2	No	0	1	i	1				1					1	2				No	no	no	libre	
	9,3	No	0	1	m	1			3		2					1				No	no	no	libre	
	9,4	No	0	1	i	4					3									No	si	si mismo	dado	
10	10,1	Si	4	0	i															No	si	si mismo	dado	
	10,2	No	0	1	m															No	no	no	libre	
	10,3	Si	2	1	i					1	1	1	1		1	7				No	no	no	libre	
11	11,1	Si	4	0	M															No	no	no	libre	
	11,2	Si	3	1	M	7														No	no	no	dado	
	11,3	Si	2	3	I		1		1	1	3					6				No	no	no	libre	3
12	12,1	Si	3	2	I	6			3	2	2				10	7				No	no	no	libre	
	12,2	Si	3	0	M												5	5	1	No	no	no	dado	
13	13,1	No	0	0	I															No	no	no	libre	
	13,2	Si	4	0	M												6	4	0	No	no	no	dado	
	13,3	Si	3	1	I	9		1	1		1				2	9				No	si	si mismo	dado	
	13,4	Si	3	0	M															No	no	no	libre	
14	14,1	Si	2	1	I				10	1		1			1	2				No	si	si mismo	dado	
	14,2	Si	2	1	M	Son dos textos diferentes sobre el mismo tema, solo coinciden las dos ideas principales del mismo párrafo, es resto es nuevo (y mucho más extenso) en comparación con la primera versión														No		no	dado	
	14,3	No	0	1	I	1	1		2	2	1					6				No	no	no	libre	1
15	15,1	SI	4	0	M															si	si	si	semil ibre	
16	16,1	SI	5	1	I	Aproximádamente 60% de la segunda versión es nueva, y del 40% restante hay dos cambios de palabras, una palabra eliminada y 4 correcciones ortográficas										4				si	si	si	semil ibre	
17	17,1	SI	13	1	I	14	1			2					1					si	si	si	semil ibre	
18	18,1	SI	7	1	I	1			1		1				1					si	si	si	semil ibre	
19	19,1	SI	1	0	I	Son instrucciones para leer y no el desarrollo de una argumentación de porqué hacerlo														si	si	si	semil ibre	
20	20,1	SI	5	0	I															si	si	si	semil ibre	
21	21,	SI	8	0	I															si	si	si	semil	

	1																				ibre	
22	**22, 1**	SI	14	0	I													si	si	si	semil ibre	
23	**23, 1**	No	0	0	I													si	si	si	semil ibre	
24	**24, 1**	No	0	0	M													si	si	si	semil ibre	
25	**25, 1**	SI	6	1	I	12	1		1	3	1			3				si	si	si	semil ibre	1

TEXTOS DE CUESTIONARIO Y ENCUESTA

Carta a mi mismo: puedo alcanzar lo que me proponga

Prueba piloto

Textos argumentativos de tema libre

El Taller

Bienvenidos a un taller donde se construye un tipo de artesanía muy sutil, quizá la más sutil de todas las artesanías, porque el material del que nos volveremos artistas es invisible y a veces inentendible e indefinible. Hacemos "artesanía intelectual" y nuestras obras de arte son las ideas escritas

EL TALLER

PRIMER ENCUENTRO:
Un Taller de Artesanía Intelectual
El texto argumentativo como obra.
Evaluación inicial

LAS HERRAMIENTAS DEL ARTISTA

SEGUNDO ENCUENTRO:
El Poder de la Escritura

TERCER ENCUENTRO:
El Poder de la Argumentación

CUARTO ENCUENTRO:
El Poder de la Lectura

EL PROCESO DE CREACIÓN

QUINTO ENCUENTRO:
Recuperación y búsqueda de información

SEXTO ENCUENTRO:
Planeación

SÉPTIMO ENCUENTRO:
Seguimiento
escritura de la Primera Versión

OCTAVO ENCUENTRO:
Edición y Revisión

NOVENO ENCUENTRO:
Evaluación final

BIENVENIDOS y BIENVENIDAS

Amigos o amigas que leen esto. Debo antes que nada agradecerles por prestar atención a mis palabras. Permitan ellas mismas darles una grata bienvenida a este proceso que ha sido llamado "**El Taller**". Cuando escuchen la palabra Taller, recuerden el taller de un artesano, o de un carpintero, o de un ebanista, o de un forjador de hierro, o el taller de un joyero.

Bienvenidos a un taller donde se construye un tipo de artesanía muy sutil, quizá la más sutil de todas las artesanías, porque el material del que nos volveremos artistas es invisible y a veces inentendible e indefinible. Hacemos "**artesanía intelectual**" y nuestras obras de arte son las ideas escritas.

En este taller de artesanía intelectual, como en todo taller, hay un Maestro Artesano que orienta a otros que desean manejar con maestría el arte. ¿Y cómo orienta un Maestro Artesano?: estando al lado mientras el Aprendiz ensaya, trata, intenta, prueba, se arriesga, se esfuerza en lograrlo. El Maestro Artesano está ahí para decir cómo tallar, cómo aprender la técnica, cómo superar un obstáculo, cuál paso dar luego de éste, cuando tener paciencia y cuando redoblar el esfuerzo. El papel del Aprendiz es comprometerse con su propia evolución, con su propio crecimiento. El papel del Aprendiz debe ser desear y luchar por llegar a lo más alto, a la maestría en el arte. *Mientras más alto apuntes más alto llegarás.*

En este primer encuentro te presentaremos las herramientas, el cincel y el martillo con el que lograrás tus más grandes obras. Podríamos afirmar que estas herramientas han sido desarrolladas y evolucionadas incesante, creativa y fantásticamente desde hace 5000 años por todas las generaciones humanas. Vas a entrenarte para manejar estas herramientas que son la metacognición, la argumentación, la lectura y la escritura. Son herramientas que usan los Maestros de la **artesanía intelectual**, arte que bien podemos resumir como **el arte de pensar y crear nuestro mundo**.

Te presentaré nuestra primera herramienta: la metacognición. La metacognición es la marca característica de los estudiantes de alto nivel y de los principiantes inteligentes (aquellas personas que aprenden más rápido que el promedio de la gente). La metacognición permite mayor conocimiento y control sobre nosotros mismos y nuestra mente. Incluso para los Maestros de la Pedagogía Crítica (un tipo de artesano intelectual), la metacognición es necesaria para liberarnos de la esclavitud mental, puesto que permite hacernos conscientes de lo que ocurre en nuestra mente, primer paso para descolonizar la subjetividad atrapada por la televisión, la radio, la publicidad y todos los mecanismos de reproducción cultural del sistema capitalista. Podemos resumir la **metacognición** como la **capacidad de pensar sobre el pensamiento**, que de cierta manera también es la **capacidad de observar la propia mente**, la capacidad de **autoobservarse**.

Nuestra segunda herramienta se llama la argumentación. Creemos en la argumentación como herramienta para eliminar los prejuicios y validar con la razón los propios pensamientos. Creemos en la argumentación como herramienta que nos permite pensar con criterio propio y con fundamentos. Creemos en la argumentación como herramienta para profundizar en las propias ideas y construir la propia realidad simbólica y mental. La argumentación es una herramienta para **construir nuestro propio mundo psicológico**. Aprender a argumentar es aprender a pensar más profundamente.

Y ahora hablemos de la lectura y la escritura, empezando por algunos fragmentos de la política pública de lectura y escritura de Bogotá:

"la lengua escrita constituye un poderoso medio para el desarrollo intelectual y para la transformación del individuo y la construcción de su subjetividad; es soporte de la memoria y llave maestra para acceder a la herencia cultural de la humanidad.

El dominio de la lengua escrita cualifica la opinión y la capacidad de juicio de las personas, les permite una mirada crítica de su realidad, amplía sus posibilidades de participación política y social y constituye una condición para el ejercicio de los derechos ciudadanos.
También significa reconocer el valor que tienen la lectura y la escritura como condición para alcanzar mejores niveles educativos, mantener posibilidades de aprendizaje durante toda la vida, como vías de acceso a la información y al conocimiento y al mismo tiempo como posibilidad de creación y producción del mismo"

Creemos en la lectura como capacidad para permear nuestra mente con nuevas ideas, para motivar el pensamiento, para construir nuevos mundos, para **resignificar la propia realidad**. Creemos en la lectura como constructora de nuestra identidad, como vehículo para acceder a la mente de los grandes pensadores tanto como a la mente de grandes aventureros. Solo es lector aquel que se deja transformar por la lectura.

Creemos en la escritura como herramienta para reconstruirnos y hallar las propias respuestas. La escritura reconstruye nuestra vida al permitirnos ver como los conceptos pueden ser transformados en un papel, y por lo tanto como pueden ser transformados en nuestras cabezas. Al ver las ideas fuera de nosotros, convertidas en palabras, adquirimos mayor control sobre ellas. Cuando controlamos nuestras ideas por medio de la escritura, las ideas inconscientes que orientan nuestra vida dejan de actuar en las sombras, podemos verlas y al verlas podemos manipularlas, transformarlas, resignificarlas, afirmarlas o invalidarlas. La posibilidad epistémica de la escritura es el poder que tiene la escritura de hacer que transformemos nuestra manera de pensar y de interpretar el mundo. Creemos cuando Krishamurti afirma que *la escritura organiza el pensamiento*, y cuando Walter Ong dice que "*la escritura reorganiza la conciencia*". "*Escribir* ***es nacer de nuevo****. Darse a luz uno mismo. Recrear el goce. Es, en fin, ser doble* ". afirma Louis Timbal – Duclaux.

Estas cuatro herramientas deben ser conquistadas y su conquista implica convertirse en un Artesano Intelectual. Serás un Maestro de la Artesanía Intelectual cuando seas Maestro de la lectura, de la escritura, de la argumentación y de la metacognición. En este taller te pondremos en el camino de la Maestría Intelectual, pero la conquista de las herramientas solo depende de tu voluntad.

De este taller saldrás siendo diferente solo si se da una condición, la condición más importante para todo Aprendiz de un arte: **La decisión de aprender.** Debes por lo tanto tomar esa decisión, comprometerte con ella y luchar por permanecer en el compromiso de tu decisión.

Si tu te comprometes a aprender, nosotros nos comprometemos a entrenarte.

Creo que hasta aquí ya habrás comprendido que pensar es como hacer finas artesanías intelectuales, obras de arte que a través de la escritura, la lectura, la argumentación y la metacognición, alcanzan sus mayores niveles de creación y expresión.

Un Maestro de la Artesanía Intelectual es un librepensador, un estudiante autónomo, un autodidacta. Leonardo Da Vinci, Thomas Alba Edison, Estanislao Zuleta, Simón Bolívar y prácticamente todo gran personaje de la historia tuvo que ser autodidacta para ser un Maestro de su oficio, ya hubiera sido este oficio el karate, la literatura, la cocina, la joyería o incluso el arte de la guerra.

Este taller se desarrollará en dos niveles de independencia, uno, el que practicarás junto con los otros aprendices reunidos periódicamente aquí en este espacio, y dos, el que harás solo. Ningún Maestro de ningún arte ha llegado a serlo sin práctica. Te entrenaremos en grupo y te orientaremos para que luego lo hagas solo. Al final los más dedicados en su entrenamiento individual son los que lo logran y son los que descubren

los secretos que queremos develar pero que solo con la experiencia y la práctica se descubren.

¿Cómo orientaría el Maestro de escultura a su alumno si este nunca presentara obras sobre los cuales evaluar su avance en el arte?. Si en algo se demostrará tu capacidad de persistir en lo que te propones será en que te atrevas a luchar por superar los "Retos", es decir, las pruebas que harás solo para medir tu persistencia y decisión de vencer. Nadie puede superar los Retos de otro así como nadie puede aprender por otro o alimentarse por otro.

Si quieres llegar a ser un estudiante superior, un autodidacta, un librepensador, quien debe entrenar eres tú: el que quiere lograrlo.

Finalmente quiero hablarte del objetivo político, social, soñador y utópico de este taller, del propósito más profundo de este camino de transformación personal que es "El Taller". Las cuatro herramientas te las damos con un solo propósito: que te construyas a ti mismo y descolonices tu mente de los deseos consumistas , egoístas y de la realidad banal que te han construido los medios de comunicación y toda la cultura absorbida por el capitalismo. Queremos que liberes tu subjetividad y la reconstruyas a voluntad con las herramientas de la lectura, la escritura, la metacognición y la argumentación. Este es todo nuestro deseo. La lucha por tu mente es una lucha política. Ya nadie puede negar que la conciencia que construyó el sistema capitalista y consumista está en crisis y ha puesto en jaque la vida en el planeta. Necesitamos una nueva manera de pensar si queremos sobrevivir como especie, necesitamos una nueva conciencia.

Una sola cosa te pedimos para iniciar: olvídate de lo que sabes sobre la lectura, la escritura, la metacognición y la argumentación. ¿Crees que son actividades de colegio?, son realmente regalos de los dioses que aún no conoces, pero que vas a conocer.

Atrévete a mirarlos con nuevos ojos, atrévete a profundizar en ellos, atrévete a encontrar el poder que en ellos reside.

El Maestro

BIENVENIDOS Y BIENVENIDAS
Y GRACIAS

Recuerda superar con prontitud tus retos, recuerda superar tu *Reto* número *1*

segundo encuentro

EL PODER DE LA ESCRITURA

En este encuentro nuestros objetivos son acercarte al reconocimiento de la importancia de algunas estrategias metacognitivas en la escritura, permitirte evidenciar las ventajas de asumir la escritura como un proceso y posibilitarte el reconocimiento de las ventajas de leer con un propósito. Deberás entender esto a través de la práctica. Esperamos lograr esto con tu ayuda en un tiempo de 100 minutos.

Como siempre, nuestro compromiso es permitirte el aprendizaje para que seas un estudiante avanzado, un estudiante de excelencia, un estudiante que se salga del montón, un maestro de esta artesanía intelectual que son los ensayos o textos argumentativos, nuestras obras. Y tu compromiso es disponerte mentalmente, aprovechar esta oportunidad única, concentrarte en lo que es importante en este momento: el desarrollo de tu cerebro. Aprovecha el encuentro de hoy, recuerda que para todo hay tiempo y todo tiene su momento. Hoy es tiempo de aprovechar nuestro Segundo Encuentro para iniciar tu camino como estudiante autónomo y de alto nivel, como artesano.

LOS RECURSOS QUE REQUERIRÁS SON

- 2 hojas block tamaño carta por persona (hoja 1 y hoja 2)
- Esfero (por persona)
- Reloj (por pareja)

El producto principal de este encuentro serán los aprendizajes conscientes que extraigas de este ejercicio y reflejados en el desarrollo del punto 8 (hoja 1)

Iniciemos esta actividad reconociendo lo que hay que tener en cuenta para evaluar la calidad de una obra, la calidad de un texto argumentativo, y por lo tanto, lo que hay que tener en cuenta al crear un texto argumentativo

CRITERIOS PARA QUE EVALUES Y CREES TU OBRA

- ¿Es clara la tesis que se defiende?
- ¿Los argumentos defienden efectivamente la tesis planteada?
- ¿La redacción permite una lectura comprensible y un texto integrado (no fragmentado, no parecen varios textos pegados sino uno que tiene un tema claro)?
- ¿Qué tal la ortografía, la puntuación y el léxico?.
- ¿El texto puede llegar a convencer sobre la veracidad de la tesis?
- ¿Gusta o atrae la manera en que se expresa?

En el punto cinco necesitarás estos criterios, no olvides usarlos cuando los necesites.

LO QUE DEBES SABER

Las ideas centrales que deben surgir de este encuentro son:

- Párrafo por idea central
- Importancia de la relectura
- Importancia de la lectura en voz alta
- Importancia de asumir la escritura como proceso
- Importancia de fortalecer los argumentos de las propias ideas

LO QUE DEBES SABER

Primero escoge una pareja para trabajar. Deben contar con un reloj para que juntos controlen el tiempo asignado para cada punto del procedimiento aun cuando el maestro avisará un poco antes cuando el tiempo para cada actividad esté por terminar.

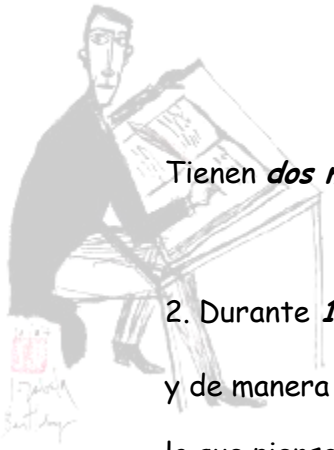
Cada uno escoja una tesis (idea, postura, creencia, afirmación, verdad) para defender. No se requiere que la pareja entre en debate con el tema propio por eso escoja cada uno su tema independiente del tema del compañero. Les proponemos algunos temas, pero pueden escoger cualquier idea, propuesta, evento o posición que quieran argumentar y defender. Escojan un tema que les interese, una idea que les de pasión cuando hablen de ella, algo de lo que quieran realmente expresarse y plantear su punto de vista. Te proponemos algunos ejemplos.

- Convencer a tus papás de dejarte ir a una fiesta o un paseo
- Convencer a un(a) chico (a) para que sea tu novio (a)
- Convencer a un maestro de que te de más plazo para entregar un trabajo
- Convencer a tus amigos de ir a algún lugar o realizar cierta actividad que tú quieres
- Convencer al coordinador de que tenías razones para estar por fuera del salón cuando él te pilló y que en realidad no estabas capando clase.
- Convencer a un conocido de que te compre X cosa o te preste X objeto
- Defender por escrito el derecho a: usar piercing, ser LGBT, pensar diferente, acceder a la educación superior o criticar al gobierno.
- Convencer sobre la necesidad de no tomar en la calle, de leer, de estudiar, de hacer deporte, de hacer los trabajos del colegio,…
- Defender la idea de que el Estado provea más recursos para la universidad pública, de tener sueños en la vida, de luchar por un mundo diferente, de protestar por lo injusto, etc.
- Defender la supremacía de tu equipo de fútbol

1. Una vez cada uno escoja su tema (la tesis o punto de vista a defender), escojan un título para sus textos y escríbanlo en la hoja 1.

Hoja 1

"Título de mi escrito"



Tienen ***dos minutos*** para este primer punto

2. Durante ***10 minutos***, cada uno en su hoja y de manera independiente, escriba libremente sobre lo que piensa o siente sobre el tema. Además haz una lluvia de ideas para conseguir argumentos adicionales o ideas para defender mejor tu punto de vista (hoja 1).

1

Hoja 1

"Título de mi escrito"

Ideas, ejemplos, el caso de mi tía, lo que dice el profe, lo que leí, una prueba, otra idea,...

Recuerda que los argumentos son razones, pruebas, evidencias, justificaciones, ejemplos de la vida real, razonamientos lógicos, explicaciones, ideas que confirman que algo es cierto o no.

2

3. Durante ***5 minutos***, resalta las ideas centrales de tu texto y planea un nuevo texto que incluya las ideas centrales y los argumentos adicionales. Planea el orden en que van a aparecer esas ideas, es decir, piensa en qué orden desarrollarás las ideas para que logres un texto claro y convincente (puedes utilizar un esquema, un listado, pensar las partes y su orden de aparición, la estructura del texto. Debes preguntarte: "*qué es mejor que valla de primero y qué de segundo*", "*dónde coloco cada idea para convencer mejor o para ser más claro*", *"en qué orden quiero las cosas",* etc). (hoja 1).

Hoja 1

"Título de mi escrito"

1. Lo que yo creo, 2. Lo que le paso a mi tía, 3. Otra prueba 4. Yo creo que es así porque…, 5. Internet

3

4. Durante los siguientes ***10 minutos***
redacta una primera versión del texto (hoja 2).
Ten en cuenta construir párrafos por cada idea principal
y hacer conexiones entre párrafo y párrafo. A medida que
avances lee en voz alta para que sientas como se escucha
y cómo va quedando tu texto, y ve corrigiéndolo y mejorándolo
según "*te suene*" mejor

Hoja 2

"Título de mi escrito"

Yo creo que la verdad es X porque a mi tia le pasó Y, Además en internet encontré que Z…

4

5. Intercambia con tu compañero de taller la primera versión del texto y léanlos en voz alta. El compañero lector puede y debe parar durante la lectura para hacer observaciones y correcciones sobre el texto del compañero (oriéntense con los "criterios de evaluación y análisis" que se encuentran al inicio de esta guía) y para debatir, controvertir o incluso contradecir o cuestionar los argumentos que se usaron para defender la tesis. Mientras se lee tu propio texto y tu lo escuchas, anota errores y observaciones que te surjan para mejorarlo, al igual que las observaciones que haga tu compañero (hoja 1). Tienen ***20 minutos*** para este punto, 10 minutos para trabajar sobre el texto de un compañero y 10 minutos para trabajar sobre el texto del otro compañero.

Hoja 2

"Título de mi escrito"

Yo creo que la verdad es X porque a mi tia le pasó Y, Además en internet encontré que Z…

10 minutos

La hoja de Luis la lee en voz alta Juan

Mientras tanto Luis anota en su hoja 1 lo que haya por mejorar a su escrito ya sea porque él lo note o porque Juan se lo hace notar

Hoja 2

"Título de mi escrito"

Yo creo que la verdad es X porque a mi tia le pasó Y, Además en internet encontré que Z…

10 minutos

La hoja de Juan la lee en voz alta Luis

Mientras tanto Juan anota en su hoja 1 lo que haya por mejorar a su escrito ya sea porque él lo note o porque Luis se lo hace notar

Ejemplo

Hoja 1

Faltan más ejemplos – Dejar de repetir tanto X palabra – Mejor no decir lo de Y porque no tiene que ver – decir X – no se entiende X parte…

6. Durante ***10 minutos*** elabora una segunda versión del texto teniendo en cuenta las anotaciones hechas por tu compañero y las que tu mismo hiciste (hoja 2).

Hoja 2

"Título de mi escrito"

version 1

Yo creo que X porque a mi tia le pasó Y, Además en internet encontré que Z…

Hoja 2 (por el reverso)

"Título de mi escrito"

version 2

Yo creo que la verdad es X porque a mi tia le pasó Y, Además en internet

7. En los últimos ***10 minutos*** lee la primera y segunda versión y observa las mejoras que posee la segunda respecto a la versión no revisada.

Hoja 1 (puede utilizarse el reverso)

Con este ejercicio me di cuenta lo importante de…, además también se nota que cuando uno…, y para hacer

CXX

8. Anota en una hoja las estrategias, técnicas o procedimientos que esta actividad te enseñó para mejorar tus escritos (hoja 2). Con base en tu propia práctica y en lo que escribiste en la hoja 1.
Ten en cuenta lo que aprendiste quizá respecto a: cómo mejorar la escritura, cómo mejorar la lectura, cómo convencer mejor (argumentar) y qué evaluar de un texto para mejorarlo, qué practicar para escribir mejor, aprendizajes sobre ortografía, etc.

En la Hoja 1 se desarrollan los puntos:

- Punto 1
- Punto 2
- Punto 3
- Punto 5
- Punto 8 (por el reverso)

En la Hoja 2 se desarrollan los puntos

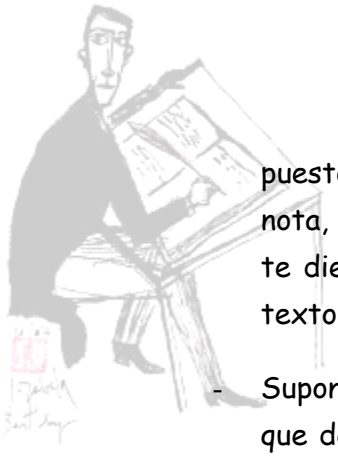
- Punto 4
- Punto 6 (por el reverso)

Adelante, con ésta práctica haz empezado realmente tu entrenamiento.

LO QUE DEBES RECORDAR

De esta sesión debes recordar las <u>condiciones mínimas para escribir un texto argumentativo:</u>

- Tener una meta orientadora, un propósito que se busca con el texto. Demostrar la verdad de una idea (llamada tesis), esa es la meta esencial de todo texto argumentativo y es ella la que le da energía, fuerza, pasión al texto. LA TESIS ES generalmente UNA CONVICCIÓN QUE YO YA TENGO. Es importante visualizar lo que se quiere generar en el otro (la emoción que se quiere generar o la certeza que se desea hacer sentir, el propósito final)..
- Concentrarse en la meta. Mantener nuestra mente buscando elementos para nuestro texto, para lo cual se hace necesario siempre estar con un esfero y un cuaderno para anotar las ideas que nos surjan quizá en el bus, caminando o comiendo. Mantente concentrado en tu obra.
- Voluntad de hacer un texto excelente, por satisfacción personal. La obra debe convertirse en un fin en si mismo. Si el texto se enajena, es decir, si se construye por obligación para conseguir alguna otra cosa (como una nota, un premio, reconocimiento, etc) entonces perderemos energía y concentración,



puesto que ya no tendremos un objetivo sino dos: construir el texto y sacar una nota, por ejemplo. Debes estar tan interesado por tu texto que incluso si no se te diera la nota estarías muy contento por lo vivido en la construcción de tu texto y contento por el texto que resultó de ese proceso.

- Suponer un lector que no cree en la propia tesis y al que vamos a convencer. Así que deberás usar todo tu poder seductor a través del sabio manejo de lo que dices y cómo lo dices. Ya habrás practicado esto en tu vida cuando intentas convencer de algo a tus papás, amigos o novio(a). ¿Qué dices y cómo lo dices cuando intentas convencer, seducir, vender o persuadir?

- Toma en consideración la audiencia a la que va dirigida el texto para orientar así la forma y el contenido del texto en función de ella. No le escribes igual a tus amigos que a la chica o chico que te gusta.
- Reglas de deducción verificables para el lector, o sea, que el lector se vea ineludiblemente llevado a dar la razón al texto dado que se demuestra la verdad de las afirmaciones a través de un camino lógico (es decir, que se muestra como "obvio" al lector, los argumentos se desarrollan de manera tal que pareciera llevar sin lugar a dudas a afirmar la certeza de lo enunciado). Tal como cuando se dice: si todos los hombres mueren, y si Juan es un hombre, entonces lógicamente Juan debe morir como todo hombre.

Recuerda superar con prontitud tus retos, recuerda superar tu **Reto** número **2**

TERCER ENCUENTRO

EL PODER DE LA ARGUMENTACIÓN

Justifica tus debilidades y ciertamente las tendrás

Richard Bach

Hola. Saber argumentar tiene una gran importancia en el mundo moderno en que vives. Todos vivimos exponiendo ideas y demostrando que son ciertas. Todo el mundo vive argumentando. Así que mientras mejor sepas argumentar mejor te podrás mover en este mundo que vives.

Nuestros objetivos para este encuentro son acercarte al reconocimiento de la importancia de algunas estrategias metacognitivas en la construcción de textos argumentativos, permitirte evidenciar la importancia de la intención y la motivación al argumentar y permitirte aprender los elementos básicos para realizar una obra argumentativa. Tenemos un tiempo de 100 minutos para lograrlo. No perdamos tiempo e iniciemos.

LO QUE DEBES HACER

Realiza una lectura metacognitiva de los siguientes textos, para lo cual debes subrayar las ideas principales y –sobretodo- las que llamen tu atención o te parezcan interesantes. De igual manera debes escribir al margen ideas, reflexiones, dudas, comentarios y cualquier anotación que desees hacer sobre la lectura (tal como se hizo en el primer encuentro con la evaluación de metacognición en lectura). Habla con el texto de "LO QUE DEBES SABER" escribiendo, rayando y resaltando donde quieras.

LO QUE DEBES SABER

Seduciendo con los argumentos

En la sesión de hoy aprenderás a seducir con las palabras. Saber argumentar permite entrar en el mundo de las ideas y de las convicciones de otros y de uno mismo. Sabiendo utilizar apropiadamente los argumentos (es decir, sabiendo QUÉ DECIR Y CÓMO DECIRLO) tendrás la llave para penetrar en la cabeza y el corazón de otras personas al igual que en el tuyo propio. Aunque es cierto que con los textos argumentativos uno busca convencer y persuadir, también es cierto que ello solo es posible porque el que argumenta en realidad está justificando lo que para él es una verdad. De cierta manera la argumentación es una forma de hallar la verdad y, realmente, de construirla. Vas a exponer tu verdad y defenderla, serás abogado de tus ideas.

El poder creador y transformador de los argumentos

Así que lo más importante para empezar este encuentro es que te preguntes *¿Qué te gustaría creer*?, ¿qué creencias quieres que guíen tu vida?, ¿Cómo te gustaría interpretar la realidad? Recuerda, **tu y tu vida son un reflejo de lo que crees y cuando argumentas algo estás dándole razones, fuerza y sentido a una creencia**. Así que ten cuidado, lo que argumentes será una verdad para tu vida y por lo tanto **esa verdad ayudará a dirigir tu vida**. Si quieres creer algo convéncete de que así es, y argumentar es llenarse de motivos, razones, justificaciones, pruebas, evidencias, razonamientos, ejemplos, etc. para convencerse. Así que adelante, hazlo con pasión. En el encuentro de hoy aprenderás a argumentar. *Argumenta tus fortalezas y ciertamente las tendrás*. Argumenta tu mundo y ciertamente lo construirás.

Metacognición y argumentación

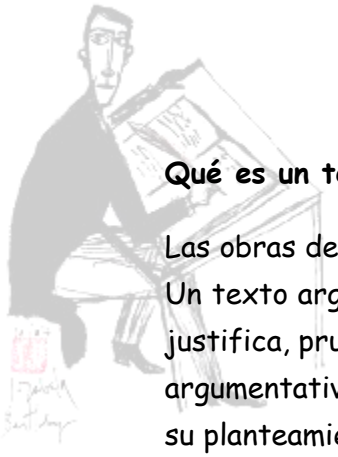
De cierta manera tener metacognición es desarrollar un dialogo consciente consigo mismo a través del cual evaluamos nuestro actuar y nos cuestionamos si debemos o no variar en pos de una meta predeterminada o, incluso, asumida durante el proceso.

Para que exista metacognición en cualquier proceso se requiere de claridad en la meta que se busca y motivación para alcanzarla. Y esto es así porque la metacognición no es un fin en si misma, ella nos interesa porque es una herramienta que nos permite avanzar con mayor eficacia y eficiencia hacia nuestros propósitos. Tener **metacognición** significa tener la **capacidad de ponernos unas metas, planear cómo conseguirlas, regular durante el camino si avanzamos realmente hacia ellas y evaluar si se ha conseguido el propósito o si es momento de finalizar el proceso**.

Necesitarás una intención al escribir (por ejemplo, convencer, seducir, persuadir, convencerte de una idea, profundizar sobre una creencia, justificar una verdad, conquistar adeptos para una causa, interiorizar alguna idea apropiada para el crecimiento personal, generar en otros una convicción o una sensación particular, etc.). Sólo teniendo un propósito se puede desarrollar la metacognición. Sin metas ni intensiones no hay faro que nos permita saber hacia donde vamos y si estamos avanzando o no.

Recuerda las dos columnas que sostienen todo este proceso: **intención y motivación**. Sin columnas no hay edificio. Se constante en mantener de pie estas columnas.

Unas últimas palabras antes de comenzar. *Para tener una versión final hay que tener una versión inicial*. Por eso hay que arriesgarse, probar, ensayar, experimentar,…debo sin embargo advertirte que *los ensayos impacientes, hechos sin seriedad ni perseverancia, no pueden dar ningún resultado*. Afortunadamente tú no eres del montón, tu no buscas solo pasar una asignatura, se que tu buscas la excelencia. Concéntrate y persevera. Que nada te distraiga, que nada te detenga.



Qué es un texto argumentativo

Las obras de arte que te preparas para elaborar son textos argumentativos o ensayos. Un texto argumentativo es un tipo de texto en el que el autor plantea una idea la cual justifica, prueba o demuestra a través de diferentes estrategias. El éxito de un texto argumentativo se encuentra en su capacidad de persuadir al lector de la veracidad de su planteamiento central.

Los textos argumentativos (a veces llamados genéricamente "ensayos" en el ámbito escolar) Se centran generalmente en un único objeto de estudio: un problema, un área problemática, un autor, un concepto, una idea, un proceso. Con otras palabras, el ensayo guarda una *unidad temática*: no aborda en el mismo escrito temas ajenos unos de otros.

Acorde con lo anterior, también presenta una *unidad argumentativa*; es decir, el ensayo pretende ofrecer un conjunto de «pruebas» a favor de la tesis o posición que se pretende defender en él. Estrictamente, un argumento consiste en un conjunto de enunciados que dan apoyo (o fundamento o justificación) a otro enunciado, el cual expresa la tesis principal que se pretende defender en el ensayo. Muchas veces los enunciados que apoyan a la tesis principal necesitan ser defendidos por otros enunciados, de modo que en el ensayo tiene que haber lugar para el argumento principal y para otros secundarios, que, en conjunto, contribuyen a que el argumento principal sea **racionalmente persuasivo**.

Un buen argumento contiene razones y pruebas. Lo malo no es tener opiniones sino no tener más que solo opiniones, es decir, no tener más fuentes de información sino "*lo que yo creo*". Las ciencias, el pensamiento, la filosofía, los millones de libros, de investigaciones, los millones de documentos, la infinita información que se encuentra en la Internet y en las bibliotecas. ¡Son para usar!. No te quedes solo con "*lo que yo pienso*" desaprovechando lo que los humanos llevamos miles de años construyendo: **nuestro conocimiento**. Busca evidencias y reflexiones que te permitan formar un criterio más sólido, mejor fundamentado, más documentado, con más conocimiento de causa. Supera el "*yo pienso así*", o "*eso es lo que creo yo*" y madura: el mundo ni se creó ni terminará contigo. Investiga, documéntate. En otras palabras, aprovecha el conocimiento desarrollado por la inmensa historia humana para **tener conocimiento y no solo opiniones** sin fundamento. Y es por esto que la lectura es esencial cuando

realizas un texto argumentativo. Con la lectura podemos evolucionar de la opinión al conocimiento. Con mejores lecturas tendremos mejores argumentos y con ello mejores obras.

LO QUE DEBES HACER

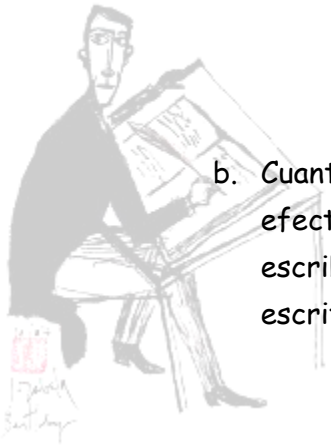
Cómo es un texto argumentativo

Comprendamos ahora cómo es un texto argumentativo. Vamos a hacer un análisis de la estructura, contenido y desarrollo de un ensayo con el fin de reconocer estas características y al saber de ellas poder manejarlas para nuestro beneficio. La capacidad de ANÁLISIS de otros textos argumentativos ayudará a que construyas los propios con mayor calidad.

Identificar es el primer paso para hacer algo manipulable, asible, controlable. No puedes cazar un conejo hasta que primero lo identifiques, lo veas; no podrás cambiar algo de tu personalidad hasta que seas consciente de él, hasta que lo identifiques, hasta que lo veas. De igual manera, para convertirte en un maestro de la argumentación primero tienes que identificar en qué consiste hacer un buen texto argumentativo, y para eso te servirá este análisis.

Primero lee el texto de Severn Suzuki y luego desarrolla los siguientes ejercicios.

a. Para ti, ¿qué idea o planteamiento está argumentando, es decir, cuál es la conclusión de todas las argumentaciones?. ¿En qué lugar del texto está?. Subráyalo.



b. Cuantos argumentos puedes identificar. ¿Los argumentos defienden efectivamente la tesis planteada?. Enumera cada argumento sobre el texto, escribiendo un número encerrado en un círculo encima del lugar donde está escrito el argumento.

c. Reescribe en el cuadro "*Cuadro para reflexionar la capacidad argumentativa de un texto*" las 5 afirmaciones que más te hallan interesado. En la segunda columna indica que tipo de afirmación es, en la segunda califica de uno a cinco la capacidad de convencimiento que tiene la afirmación y el propósito que tuvo la autora al expresarla, en la cuarta columna escribe el lugar que ocupa entre las otras afirmaciones según su capacidad de convencimiento (uno= la afirmación con mayor capacidad de convencer; cinco= la afirmación con menor capacidad de convencer) y reflexiona de donde viene esa mayor o menor capacidad de convencer; y en la quinta columna escribe contraargumentos que podrían apelarse en contra del argumento que se expresa en la afirmación.

Severn Suzuki
Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro (1992)

"Hola, soy Severn Suzuki y represento a ECO (Environmental Children's Organization). Somos un grupo de niños de 12 y 13 años de Canadá intentando lograr un cambio: Vanessa Suttie, Morgan Geisler, Michelle Quigg y yo. Recaudamos nosotros mismos el dinero para venir aquí, a cinco mil millas, para decirles a ustedes, adultos, que deben cambiar su forma de actuar. Al venir aquí hoy, no tengo una agenda secreta. Lucho por mi futuro.

Perder mi futuro no es como perder unas elecciones o unos puntos en el mercado de valores. Estoy aquí para hablar en nombre de todas las generaciones por venir. Estoy aquí para hablar en defensa de los niños hambrientos del mundo cuyos lloros siguen sin oírse. Estoy aquí para hablar por los incontables animales que mueren en este planeta porque no les queda ningún lugar adonde ir. No podemos soportar no ser oídos.

Tengo miedo de tomar el sol debido a los agujeros en la capa de ozono. Tengo miedo de respirar el aire porque no sé qué sustancias químicas hay en él. Solía ir a pescar en Vancouver, mi hogar, con mi padre, hasta que hace unos años encontramos un pez con cáncer. Y ahora oímos que los animales y las plantas se extinguen cada día, y desaparecen para siempre.

Durante mi vida, he soñado con ver las grandes manadas de animales salvajes y las junglas y bosques repletos de pájaros y mariposas, pero ahora me pregunto si existirán siquiera para que mis hijos los vean. ¿Tuvieron que preguntarse ustedes estas cosas cuando tenían mi edad?. Todo esto ocurre ante nuestros ojos, y seguimos actuando como si tuviéramos todo el tiempo que quisiéramos y todas las soluciones. Soy sólo una niña y no tengo soluciones, pero quiero que se den cuenta: ustedes tampoco las tienen.

No saben cómo arreglar los agujeros en nuestra capa de ozono. No saben cómo devolver los salmones a aguas no contaminadas. No saben cómo resucitar un animal extinto. Y no pueden recuperar los bosques que antes crecían donde ahora hay desiertos.
Si no saben cómo arreglarlo, por favor, dejen de estropearlo. Aquí, ustedes son seguramente delegados de gobiernos, gente de negocios, organizadores, reporteros o políticos, pero en realidad son madres y padres, hermanas y hermanos, tías y tíos, y todos ustedes son hijos.

Aún soy sólo una niña, y sé que todos somos parte de una familia formada por cinco mil millones de miembros, treinta millones de especies, y todos compartimos el mismo aire, agua y tierra. Las fronteras y los gobiernos nunca cambiarán eso. Aún soy sólo una niña, y sé que todos estamos juntos en esto, y debemos actuar como un único mundo tras un único objetivo. Estoy enfadada, pero no estoy ciega; tengo miedo, pero no me asusta decirle al mundo cómo me siento.

En mi país derrochamos tanto… Compramos y desechamos, compramos y desechamos, y aún así, los países del Norte no comparten con los necesitados. Incluso teniendo más que suficiente, tenemos miedo de perder nuestras riquezas si las compartimos. En Canadá vivimos una vida privilegiada, plena de comida, agua y protección. Tenemos relojes, bicicletas, ordenadores y televisión.

Hace dos días, aquí en Brasil, nos sorprendimos cuando pasamos algún tiempo con unos niños que viven en la calle. Y uno de ellos nos dijo: “Desearía ser rico, y si lo fuera, daría a todos los niños de la calle comida, ropa, medicinas, un hogar, amor y afecto”. Si un niño de la calle que no tiene nada está deseoso de compartir, ¿por qué nosotros, que lo tenemos todo, somos tan codiciosos?

No puedo dejar de pensar que esos niños tienen mi edad, que el lugar donde naces marca una diferencia tremenda. Yo podría ser uno de esos niños que viven en las favelas de Río; podría ser un niño muriéndose de hambre en Somalia; un niño víctima de la guerra en Oriente Medio, o un mendigo en la India.

Aún soy sólo una niña, y sé que si todo el dinero que se gasta en guerras se utilizara para acabar con la pobreza y buscar soluciones medioambientales, la Tierra sería un lugar maravilloso.

En la escuela, incluso en el jardín de infancia, nos enseñan a comportarnos en el mundo. Ustedes nos enseñan a no pelear con otros, a arreglar las cosas, a respetarnos, a enmendar nuestras acciones, a no herir a otras criaturas, a compartir y a no ser codiciosos. Entonces, ¿por qué fuera de casa se dedican a hacer las cosas que nos dicen que no hagamos?

No olviden por qué asisten a estas conferencias: lo hacen porque nosotros somos sus hijos. Están decidiendo el tipo de mundo en el que creceremos. Los padres deberían poder confortar a sus hijos diciendo: “todo va a salir bien”, “esto no es el fin del mundo” y “lo estamos haciendo lo mejor que podemos”.

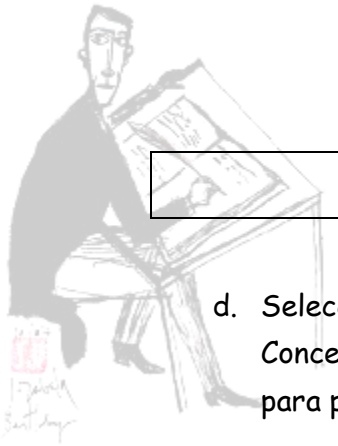
Pero no creo que puedan decirnos eso nunca más. ¿Estamos siquiera en su lista de prioridades? Mi padre siempre dice: “Eres lo que haces, no lo que dices”.

Bueno, lo que ustedes hacen me hace llorar por las noches. Ustedes, adultos, dicen que nos quieren. Los desafío: por favor, hagan que sus acciones reflejen sus palabras. Gracias.

Cuadro para reflexionar la capacidad argumentativa de un texto:

afirmación	**Tipo de afirmación: prueba, reflexión, descripción, testimonio, ejemplo,…**	**Capacidad de convencer de 1 a 5 y cuál es el propósito de haber escrito esta idea**	**Clasificación del poder de convencimiento desde el más hasta el menos convincente**	**Contraargumentos posibles**
No saben cómo resucitar un animal extinto. Y no pueden recuperar los bosques que antes crecían donde ahora hay desiertos. Si no saben cómo arreglarlo, por favor, dejen de estropearlo	*Argumento: No saben arreglar lo que estropean, pues no lo hagan entonces.*	*Calificación: 4.5* *Hacerle notar al público que no pueden arreglar lo que dañan, así que no deberían seguir haciendo daños*		*La ciencia puede avanzar genéticamente y podría hacer que se hicieran clones de animales y especies extintas.*
afirmación	**Tipo de afirmación: prueba, reflexión, descripción, testimonio, ejemplo,…**	**Capacidad de convencer de 1 a 5 y propósito**	**Clasificación del poder de los argumentos desde el más hasta el menos convincente**	**Contraargumentos posibles**
afirmación	**Tipo de afirmación: prueba, reflexión, descripción, testimonio, ejemplo,…**	**Capacidad de convencer de 1 a 5 y propósito**	**Clasificación del poder de los argumentos desde el más hasta el menos convincente**	**Contraargumentos posibles**
afirmación	**Tipo de afirmación: prueba, reflexión, descripción, testimonio,**	**Capacidad de convencer de 1 a 5 y propósito**	**Clasificación del poder de los argumentos desde el más hasta el menos convincente**	**Contraargumentos posibles**

CXXX



	ejemplo,…			

d. Selecciona y analiza un párrafo de Severn y escribe **qué se propone** con él. Concentra tu análisis en las estrategias lógicas o psicológicas que usa Severn para persuadir al lector. Ejemplo:

> "Perder mi futuro no es como perder unas elecciones o unos puntos en el mercado de valores. Estoy aquí para hablar en nombre de todas las generaciones por venir. Estoy aquí para hablar en defensa de los niños hambrientos del mundo cuyos lloros siguen sin oírse. Estoy aquí para hablar por los incontables animales que mueren en este planeta porque no les queda ningún lugar adonde ir. No podemos soportar no ser oídos".

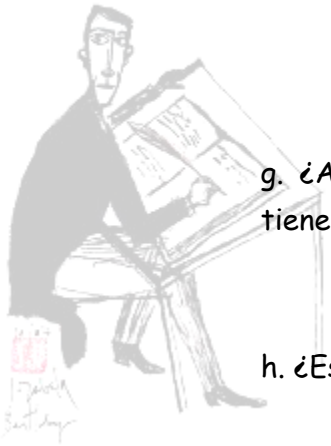
Reflexión: *En este párrafo la autora busca que el lector sepa su posición y en nombre de quién habla. Intenta "tocar" las emociones del lector haciendo referencia a cosas tristes: niños hambrientos, animales que mueren, la vida de las generaciones por venir. Inicia llamando la atención afirmando que va a hablar de algo más importante que unas meras elecciones, con lo cual llama la atención puesto que hace suponer que es algo trascendental lo que se tratará.*

e. Identifica qué parte del texto te atrajo más y porqué. Qué norma o ley para hacer ensayos podrías identificar con la característica del texto que llamó tu atención.

> Ejemplo: "No saben como resucitar un animal extinto… si no saben como arreglarlo por favor dejen de estropearlo".

Reflexión: *Si uno muestra un ejemplo dramático como la extinción de las especies y como eso es culpa de quien se intenta convencer, puede hacerse que el lector se sienta culpable y así es más fácil convencerlo. Además es una prueba que no tiene refutación: se está efectivamente extinguiendo animales y es culpa efectiva del sistema creado por los adultos.*

> f. ¿El texto está escrito para convencer a una audiencia concreta? ¿Qué audiencia?



g. ¿Aparecen elementos NO funcionales (que sobran, no aporta nada o no tiene relación con el tema) para el propósito del texto?

h. ¿Estás de acuerdo con la autora? ¿logra convencerte?

Recuerda superar con prontitud tus retos, recuerda superar tu ***Reto*** número ***3***

cuarto encuentro

EL PODER DE LA LECTURA

Hola. Vamos a crear un texto argumentativo pero haremos énfasis en el ejercicio de la lectura, una lectura que tiene el propósito de fortalecer, mejorar y embellecer nuestras propias ideas cuando se expresan como una obra escrita. Realizaremos un ensayo en grupo con la siguiente tesis que nos servirá de título también: **"Soy capaz de alcanzar todas las metas que me proponga"**. Hagamos entonces un ejercicio colectivo de escritura argumentativa con práctica metacognitiva guiada.

a. Selección del tema o tesis: "*Soy capaz de alcanzar todo lo que me propongd*"

b. Lluvia de ideas: Qué tipo de cosas deberíamos considerar para argumentar nuestra tesis: Ejemplos de vida, frases de personajes, propios logros anteriores, otras personas semejantes que han logrado sus metas, lo que dicen los sabios, porque es una cuestión de estrategia y no de suerte, porque ya he logrado antes lo que me he propuesto, ¿qué otras ideas se te ocurren?, etc.

c. Búsqueda en fuentes (lectura de los textos cortos que hay luego de estas instrucciones). Debes tomar apuntes para que luego compartas con el curso las ideas que pueden entrar como contenidos en la estructura planteada o que genere modificaciones en la misma estructura. *Con práctica metacognitiva (ejemplo metacognitivo explícito y participativo). Debes leer los textos anexos y tomar apuntes de ideas y fragmentos que construirán tu texto..* Subraya las ideas de los textos que te interesan o llaman tu atención y escribe al margen o entrelíneas las ideas que te surjan durante la lectura.

d. Planeación de estructura o desarrollo de la secuencia argumentativa colectivamente y graficando la propuesta en el tablero. ¿cómo nos gustaría que se desarrollara nuestro texto?

e. En grupos de 3 se entrega una versión del texto.

f. Luego de que todos los grupos terminan (es decir, tiene cada uno una propuesta de texto). Se hace en el tablero una versión que incluya lo que el grupo considere lo mejor de lo propuesto en los textos realizados por cada grupo. La pregunta fundamental es: ¿cómo llenamos de contenido la estructura de manera tal que el texto argumentativo cumpla sus propósitos?.. Se leen en voz alta las propuestas de cada grupo a medida que se va construyendo el texto. El maestro va haciendo reflexiones sobre las propuestas (ejemplo metacognitivo en voz alta) y porqué se prefiere una propuesta sobre otras). Tener siempre en cuenta respecto al texto:

   i. Cómo iniciamos y porqué

   ii. Cómo avanzamos y porqué

   iii. Como terminamos y porqué

g. Al final se lee la primera versión que quedó y se hacen las modificaciones pertinentes que surjan durante la lectura.

T SER OPTIMISTA ES MEJOR

De: http://psicologia-positiva.com/2009/12/optimismo/

En general, parece que las personas más optimistas tienden a tener mejor humor, a ser más perseverantes y exitosos e, incluso, a tener mejor estado de salud física. De hecho, uno de los resultados más consistentes en la literatura científica es que aquellas personas que poseen altos niveles de optimismo y esperanza (ambos tienen que ver con la expectativa de resultados positivos en el futuro y con la creencia en la propia capacidad de alcanzar metas) tienden a salir fortalecidos y a encontrar beneficio en situaciones traumáticas y estresantes.

TU ERES EL RESULTADO DE TI MISMO

No culpes a nadie, nunca te quejes de nada ni de nadie porque fundamentalmente Tu has hecho tu vida.

Acepta la responsabilidad de edificarte a ti mismo y el valor de acusarte en el fracaso para volver a empezar, corrigiéndote.

El triunfo del verdadero hombre surge de las cenizas del error.

Nunca te quejes del ambiente o de los que te rodean, hay quienes en tu mismo ambiente supieron vencer, las circunstancias son buenas o malas según la voluntad o fortaleza de tu corazón.

No te quejes de tu pobreza, de tu soledad o de tu suerte, enfrenta con valor y acepta que de una u otra manera son el resultado de tus actos y la prueba que has de ganar.

No te amargues con tu propio fracaso ni se lo cargues a otro, acéptate ahora o seguirás justificándote como un niño, recuerda que cualquier momento es bueno para comenzar y que ninguno es tan terrible para claudicar.

Deja ya de engañarte, eres la causa de ti mismo, de tu necesidad, de tu fracaso.

Si Tú has sido el ignorante, el irresponsable, Tú únicamente Tú, nadie pudo haberlo sido por ti.

No olvides que la causa de tu presente es tu pasado, como la causa de tu futuro es tu presente.

Aprende de los fuertes, de los audaces, imita a los violentos, a los enérgicos, a los vencedores, a quienes no aceptan situaciones, a quienes vencieron a pesar de todo.

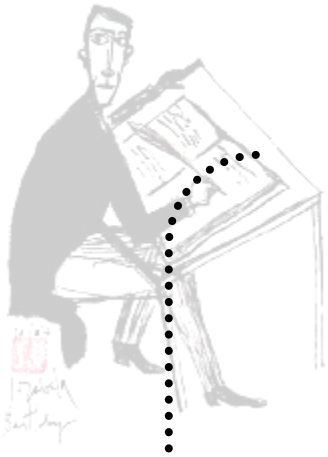
Piensa menos en tus problemas y mas en tu trabajo y tus problemas sin alimento morirán Aprende a nacer del dolor y a ser mas grande, que es el mas grande de los obstáculos.

Mírate en el espejo de ti mismo. Comienza a ser sincero contigo mismo reconociéndote por tu valor, por tu voluntad y por tu debilidad para justificarte. Recuerda que dentro de ti hay una fuerza que todo puede hacerlo, reconociéndote a ti mismo, mas libre y fuerte, y dejaras de ser un títere de las circunstancias, porque Tu mismo eres el destino y nadie puede sustituirte en la construcción de tu destino.

Levántate y mira por las montañas y respira la luz del amanecer. Tu eres parte de la fuerza de la vida.

Nunca pienses en la suerte, porque la suerte es el pretexto de los fracasados.

RECUERDA: LA LECTURA DEBE SER ORIENTADA POR UN PROPÓSITO, y en el caso de quien lee para construir un texto argumentativo, LA LECTURA TIENE EL PROPÓSITO DE HALLAR IDEAS QUE ENRIQUEZCAN, APOYEN Y EMBELLEZCAN NUESTRO TEXTO Y LA IDEA QUE DEFENDEMOS.



TODO LO PUEDO EN CRISTO QUE ME FORTALECE

La excusa es solo una mentira.

De: http://fredy91306.tripod.com/id20.html

El Apostol Pablo nos aconseja que vivamos en victoria atraves del poder que tenemos por medio de nuestro Señor Jesucristo. "Todo lo puedo en Cristo que me fortalece." (Fil. 4:13).

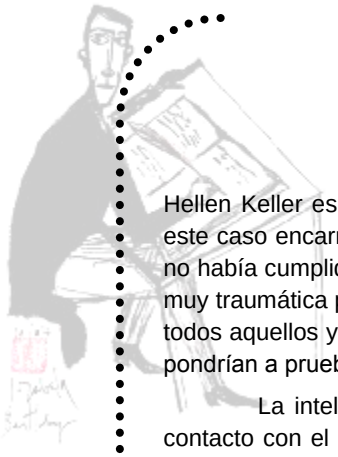
Nehemias dice: Id, comed grosuras, y bebed vino dulce, y enviad porciones a los que no tienen nada preparado; por que día santo es a nuestro Señor; no os entristezcais, porque el gozo de Jehová es vuestra fortaleza. (Nehemias 8:10)

¿Que, pués, diremos a esto? Si Dios es por nosotros. ¿Quién contra nosotros? (Ro. 8:31).

El apostol Pablo nos recuerda que como cristianos tendremos que pasar por momentos no agradables dando a entender que todavia estamos en este mundo como lo dijo Jesús que en este mundo tendriamos aflicciones pero que el es el campeón, el unico victorioso y que con él nosotros también somos vencedores no importando la situación en que nos encontremos ya que siempre habrá una salida en la cual su nombre es glorificado.

Mi querido hermano y amigo recuerde que los grandes descubrimientos fueron hechos por personas cuya fe sobrepasó a su razonamiento. Aprenda a extenderse donde esta Dios. Apunte alto y corra riesgos. La actitud del mundo es mirar al proximo año en base a lo que sucedio el año pasado. Los cristianos debemos ser un tanto diferentes alcansando el potencial en cada uno de nosotros no mirando al pasado, quienes logran grandes metas son aquellos que se arriesgan haciendo planes frente a los desafíos de la vida.

Decida hoy mismo a soñar en grande y a esforzarse por llegar a su potencial de su llamamiento, escogiendo lo principal en los asuntos importantes de la vida.



NO HAY LÍMITES

El caso de Hellen Keller

Hellen Keller es uno de los ejemplos más notables de superación personal ante las limitaciones físicas, en este caso encarnado en una excepcional mujer. Hellen nació en Tuscumbia, Alabama, en 1880. Cuando aún no había cumplido los dos años de edad quedó ciega, sorda y muda debido a una enfermedad pasajera, pero muy traumática para ella y su familia. Su capacidad para afrontar retos le llevó, no sólo a superar uno tras otro todos aquellos ya de por sí difíciles para una persona altamente discapacitada, sino incluso muchos otros que pondrían a prueba a seres considerados "normales".

La inteligencia de Hellen era prodigiosa, algo que sus padres tuvieron en cuenta, y tras un primer contacto con el Instituto Perkins para ciegos de Watertown, Hellen quedó en manos de una joven profesora llamada Anne Sullivan, la cual iniciaría un largo pero fructífero camino en su enseñanza. 49 años duró su trabajo pedagógico.

Al principio, Hellen era incontrolable. Carecía de dos sentidos fundamentales, además de la pérdida del habla, y eso hacía improbable que pudiera llegar a comunicarse con otros humanos. Cualquier proyecto personal parecía infranqueable. Anne utilizaba el tacto para enseñar a Hellen cómo eran las cosas que le rodeaban. Un día se dio cuenta de que Hellen relacionó el tacto del agua con un movimento que le había hecho sobre la palma de la mano. Hellen enseguida aprendió a nombrar las cosas que su maestra le enseñaba con diferentes signos de las manos sobre su palma, de tal modo que cinco años después ya dominaba hasta 70 señas diferentes, que empleaba para comunicarse con las personas más cercanas, especialmente su familia.

Anne enseñó a Hellen a reconocer los carácteres alfabéticos, deletreándolos sobre la palma de la mano, y a "entender" lo que hablaba otra persona tocando sus labios con los dedos (el llamado método *Tadoma*), en el cual se identifican las palabras por las vibraciones que produce la voz.

A los ocho años de edad Hellen ingresó en el Instituto Perkins para ciegos, y más tarde en la Escuela Wright-Humason para sordos de Nueva York. El progreso de Hellen, fruto de su voluntad y ansias de superación, le llevó a graduarse con Matrícula de Honor en el College Radcliffe de Cambridge (Massachusetts), en 1904, cuando contaba con 24 años de edad. Anne, su inseparable maestra, fue su intérprete en todo momento.

Sorprendentemente, Hellen no sólo fue capaz de aprender su lengua en Braille, sino también francés, alemán, griego e incluso alguna lengua ya muerta, como el latín. Además, se doctoró en Ciencias y en Filosofía y Letras. Cuando tenía 31 años de edad se había convertido en la persona más famosa e influyente de Estados Unidos, en lo que se refiere a la dirección de la opinión pública.

Hellen se afilió al partido socialista, y hasta 1921 realizó activas campañas en apoyo de las clases trabajadoras. Se estableció como meta en su vida la de luchar por los derechos de los discapacitados, creando incluso una fundación para la prevención de la ceguera. Trabajó mucho en favor de sus conciudadanos y para la consecución de la reforma social y política del país.

Hellen, contando siempre con la compañía de su instructora, Anne, viajó a numerosos países y conoció a variados personajes públicos de relevancia. Algunas personas famosas del momento obtuvieron la amistad de Hellen, como Alexander Graham Bell, el primero en orientar a sus padres sobre sus posibilidades de recuperación; también se contaron entre sus amigos a Mark Twain y Charlie Chaplin.

El Presidente Johnson le galardonó con la Medalla Presidencial de la Libertad, considerado el mayor honor para un ciudadano estadounidense. Por medio del Braille, Hellen escribió varias obras (hasta once), como *La historia de mi vida* (1902), *Dejadme tener confianza* (1940) o *Luz en mi Oscuridad*(1960), así como numerosos artículos. Su vida y la de Anne Sullivan fueron argumento para varias películas.

Hellen estuvo al lado de su maestra, Anne, en los últimos momentos de su vida, fallecida el 20 de octubre de 1936, a la edad de 70 años. Hellen aún viviría 32 años más, murió el 1 de junio de 1968, cuando

Recuerda superar con prontitud tus retos, recuerda superar tu **Reto** número **4**

quinto encuentro

RECUPERACIÓN Y BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

"La escritura es… es magia. La escritura es un arma
y es más poderosa de lo que jamás será un puño…"
NACH SCRATCH (Interludio 2)

"Quítenle a este mundo el arte de escribir

y le quitarán toda su gloria."
FRANCOIS RENE DE CHATEAUBRIAND

Hola. Entraremos ahora a la segunda parte de este proceso formativo. Durante esta segunda fase nos entrenaremos en 4 fases de la producción de una obra escrita: Recuperación y búsqueda de información, planeación, escritura de una primera versión y revisión.

La primera fase, que desarrollaremos en este encuentro, incluye 3 partes:

1. Decidirse a expresar lo que se piensa o siente sobre un tema o idea y escribir cual fue ese tema o idea escogida.

2. Escribir de manera libre ("como le fluya") lo que se piensa o siente sobre el tema que se quiere expresar.

3. Buscar más información interesante y apropiada para hacer un texto con el que uno quede satisfecho y que pueda convencer al lector de nuestras ideas.. Buscar más ideas y datos interesantes y que me ayuden a apoyar la idea que estoy defendiendo. Recopilar fragmentos interesantes. En esta parte debes convertirte en un

coleccionista de ideas y tu colección la lograrás buscando en diferentes fuentes o crearlas con tu reflexión.

LO QUE DEBES HACER

Vamos a acompañarnos para construir un texto. En tanto tú desarrollas tu texto yo desarrollaré el mío. Escoge tu tema. Por mi parte, el tema que yo quiero desarrollar es: "*EL PODER TRANSFORMADOR DE LA ESCRITURA O SU PODER EPISTÉMICO.*"

Para mi texto tengo planeado conseguir toda la información existente sobre como la escritura puede cambiar maneras de pensar e incluso construir identidades diferentes (recuerdas, tal como le pasó a Don Quijote por leer tantos libros de caballeros). También voy a incluir un apartado bien grande sobre lo que le llaman las ciencias humanas: el poder epistémico de la escritura, es decir, su capacidad para transformar las maneras de pensar.

Para tal propósito reuniré tres tipos de datos diferentes:

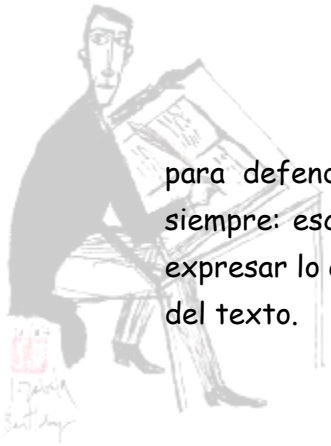
1. Reflexiones personales y datos previos que ya poseo recogidos en textos espontáneos y libres (es decir, registrar de la manera que se quiera lo que ya se, pienso o siento sobre el tema que me interesa escribir).

2. Frases celebres y reflexiones cortas de escritores sobre el poder de la escritura y su influencia en las maneras de pensar, de sentir y de ser.

3. Datos académicos y científicos acerca del poder epistémico de la escritura

IDEAS PERSONALES PREVIAS

Al escoger el tema del que quieres expresarte, ya tienes algunas ideas acerca de ella, ideas que son precisamente las que te permiten escoger tal tema y asumir una posición



para defender, demostrar o convencer. Esta quizá debería ser la primera tarea siempre: escribir de manera libre y espontánea lo que uno piensa del tema, es decir, expresar lo que uno ya sabe y siente como base para iniciar el proceso de construcción del texto.

EL PODER EPISTÉMICO DE LA ESCRITURA

"Un poder constructor de mundos"

*El poder de la escritura deviene del poder de la palabra y el poder de la palabra deviene del poder de las **ideas**. Así, jugar con la escritura es jugar con la palabra que viene a ser jugar con las ideas.*

DE CIERTA MANERA BUSCAR LA PALABRA ADECUADA NO ES SOLO BUSCAR LA PALABRA QUE MEJOR REFLEJE UNA IDEA PREVIA SINO QUE BUSCAR LA PALABRA ADECUADA ES BUSCAR LA IDEA ADECUADA.

ASÍ , AVECES, ENCONTRAR UNA PALABRA ES ENCONTRAR UNA IDEA.

Recordar una palabra es abrirse a un mundo de ideas y asociaciones ligadas a una palabra que expresa una idea o un mundo de ideas para uno (por eso la importancia de tener un léxico rico y amplio, para que el mundo no se vea reducido a cuatro palabras muletillas).

Escribir una palabra puede significar un camino de reflexión y creación totalmente diferente a si se hubiera optado por otra palabra durante la construcción de un texto. Como el puntito de Botero que le permitió encontrar su estilo mientras pintaba la boca de una mandolina).

En el proceso de categorización y de planeación del texto se construye una nueva manera de percibir y tratar conceptualmente el tema tratado: Con la categorización y organización se construye una conceptualización del tema tratado, SE CONSTRUYE TEORÍA, SE CONSTRUYE PENSAMIENTO.

*…Hasta no escribirlas, no se tienen las ideas claras (o los sentimientos claros) → a propósito del nobel que dijo no saber que sentía con ese premio porque no había escrito aún sobre ello < ¿la frase pregunta sobre cómo se **siente** o qué **piensa**?> (es decir, la escritura le aclara, según esta frase, su sentir o su pensar).*

El poder epistémico de la escritura y la argumentación.

Con las palabras se construyen ideas y con los argumentos se les da realidad.

Y al igual que las palabras en si, no solo expresa una idea o realidad previa sino que revela y descubre nuevas ideas y realidades, es decir, al escribir argumentos y buscar argumentos y construir argumentos, no estamos solo elaborando formas para ideas ya conocidas sino descubriendo nuevas ideas que me revelan la realidad de lo que estoy argumentando. Y esos nuevos argumentos (que para el escritor son nuevas realidades descubiertas a través de la escritura) permitirán el despliegue de nuevas ramificaciones de ideas, argumentaciones y reflexiones.

Toda palabra es una idea, no una cosa. Pensar que las palabras son cosas (y además tener que pensarlo con palabras, lo cual nos lleva a un círculo interpretativo vicioso, y de ahí quizá la dificultad para salir de órdenes discursivos previos al naturalizar con ellos las maneras de interpretar y el estado de cosas y sobretodo el como nombrarlas) lleva a creer que las palabras son las cosas, por ejemplo, creer que uno comprende algo porque lo puede nombrar. (este es el origen epistémico de la ilusión cultural).

Considerar las palabras como ideas (significados si sequiere) vehiculizadas en un código, lleva a creer que las palabras y las cosas pueden cambiar, tal como lo pueden hacer las ideas: crearse, transformarse, imaginarse, recrearse.

(Foucault: Nombramos el mundo bajo una lógica discursiva (que en este momento de las historia es una lógica discursiva capitalista predominante: la lógica de la esclavitud, la explotación y la manipulación con ánimo de lucro).

PRACTICA: Haz lo mismo y escribe lo que piensas o sientes sobre el tema que escogiste. Escribe de manera libre y espontánea todo con lo que vienes, lo que quieres expresar.

TESTIMONIOS PERSONALES

Así pues, la tarea siguiente (y realmente la que más me interesa en este momento), es recoger información, frases, experiencias, ideas, etc., sobre el poder transformador de la escritura. Tengo planeado conseguir información sobre cómo la escritura puede cambiar maneras de pensar y de ser, es decir, pruebas de que la escritura construye para el escritor nuevos mundos y nuevas identidades. **(Buscados en internet bajo rótulos como "frases sobre la escritura", "el poder de la escritura", etc.)**

"La escritura es ese lugar neutro, compuesto, oblicuo, el blanco y negro en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe" Roland Barthes, escritor francés. *IDENTIDAD*

Rudyard Kipling, narrador: ***"****Las palabras constituyen la droga más potente que haya inventado la humanidad.****"***

Benjamín Disraeli, ensayista: ***"****Cuando necesito leer un libro, lo escribo.****"*** *ALIMENTO ESPIRITUAL*

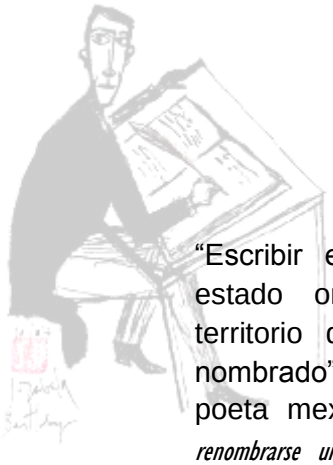
Arturo Pérez Reverte, narrador: ***"****La vida es muy traicionera, y cada uno se las ingenia como puede para mantener a raya el horror, la tristeza y la soledad. Yo lo hago con mis libros.****"*** *TERAPIA*

Michael Dorris, narrador: ***"****Mi objetivo como escritor es desaparecer dentro de la voz de mi historia, convertirme en esa voz.****"*** *<convertirse en su discurso> IDENTIDAD*

Ursula K. Le Guin, narradora: ***"****Las primeras oraciones son puertas a mundos.****"****MUNDOS POSIBLES***

"Escribir es una forma de terapia. A veces me pregunto cómo se las arreglan los que no escriben, los que no componen música o pintan, para escapar de la locura, de la melancolía, del terror pánico inherente a la condición humana" Graham Greene, escritor inglés. *TERAPIA*

"Las ideas se le vienen a uno al escribir, durante el trabajo. Michael Ende, escritor alemán. *<durante el proceso, es el proceso donde surge la transformación, no es antes> IDEAS – MUNDOS POSIBLES*



"Escribir es devolver al mundo a su estado original, expulsarlo hacia el territorio de lo que aún no ha sido nombrado" Jorge Esquinca, escritor y poeta mexicano. *<lo que da la posibilidad a renombrarse uno mismo y renombrar el propio mundo. Renombrarlo, reinterpretarlo, resentirlo, recrearlo>IDENTIDAD – MUNDOS POSIBLES*

"Escribir es como mostrar una huella digital del alma" Mario Bellatín, escritor mexicano. *< reflejar lo que es uno y, a ciencia cierta, construir lo que es uno>. IDENTIDAD*

"De todas las cosas tal y como existen, y de todas las cosas que uno sabe, y de todo lo que uno puede saber, se hace algo a través de la invención, algo que no es una representación sino una cosa totalmente nueva, más real que cualquier otra cosa verdadera y viva, y uno le da vida, y si se hace lo suficientemente bien, se le da inmortalidad. Es por eso que yo escribo y por ninguna otra razón*". Ernest Hemingway, escritor estadounidense. < y esa cosa totalmente nueva es el mismo escritor y la propia realidad del escritor> MUNDOS POSIBLES (totalmente reales).*

Samuel Beckett, narrador: "Las palabras son todo lo que tenemos." *IDENTIDAD*

Cuando le preguntaron a Saul Bellow cómo se sentía después de ganar el Premio Nobel, respondió: "No lo sé. Aún no escribí sobre eso." <nome conozco hasta que no escribo sobre eso>.. La pluma es la lengua del alma. Miguel de Cervantes Saavedra. (7) *<otra vez, una cuestión de reconocerse en la propia palabra> AUTOCONOCIMIENTO*

Escribir es fabricarse una identidad. **Javier Cercas**, escritor español. *IDENTIDAD*

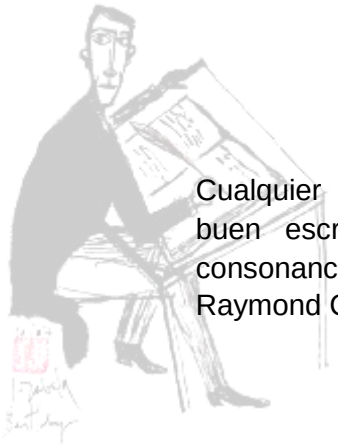
"Los poetas no tienen biografías. Su obra es su biografía". Octavio Paz, *(su obra se constituye en su vida y en lo que fueron ellos). IDENTIDAD - EXPRESIÓN*

En el proceso de la escritura la imaginación y la memoria se confunden. Adelaida Gacía Morales *<podemos decir que la escritura transforma porque permite que al reconocimiento de lo que somos y llevamos dentro sumemos la creación de nosotros mismos que nos permite la imaginación vehiculizada en la palabra escrita> MUNDOS POSIBLES*

Uno escribe para convertirse en un otro distinto de quien uno es. Foucault *IDENTIDAD*

La escritura destila, cristaliza y clarifica el pensamiento y ayuda a separar el todo en sus partes. Stephen R. Covey (y así también lo hace con el propio ser del escritor, al aclarar su pensamiento aclara su ser). AUTOCONOCIMIENTO

Poesía es la unión de dos palabras que uno nunca supuso que pudieran juntarse, y que forman algo así como un misterio." Federico García Lorca *(así, dos palabras juntas pueden significar la posibilidad de ser o crear algo que uno nunca supuso que pudieran ser o existir antes de escribirlas) MUNDOS POSIBLES . CREACIÓN – IDEAS*



Cualquier gran escritor, o simplemente buen escritor, elabora un mundo en consonancia con su propia especificidad. Raymond Carver. *IDENTIDAD Y MUNDOS POSIBLES*

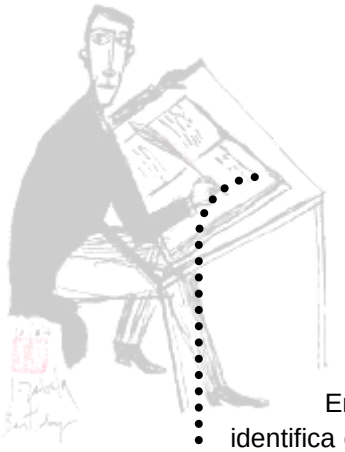
La escritura organiza el pensamiento. Krishnamurty

Por que escribir es mi manera de aguantar la soledad, y punto!.. Canción Escritura' de XHELAZZ, cantante de RAP

Así pues, estas frases me sirven como testimonios personales de aquellos a quienes la escritura los ha transformado. Y a partir de ellas puedo reflexionar sobre este poder transformador de la escritura.

2. BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA

Me dedico ahora a iniciar la segunda parte "el poder epistémico de la escritura" desde lo que nos aporta la academia (supongo que encontraré datos desde las ciencias humanas). Inicio entonces la búsqueda de argumentos para la segunda parte yendo a Google y buscando en ella "el poder epistémico de la escritura" prefiriendo los textos de origen académico o científico.



Autora: PAULA CARLINO

http://t-orientamos.jimdo.com/alfabetizaci%C3%B3n-acad%C3%A9mica/

En el ámbito de la Psicología, Harry K. Wells explora el concepto de lo escrito e identifica cuatro niveles de uso, uno de ellos es el epistémico, que se refiere al uso más desarrollado cognitivamente, en el que el autor, al escribir, transforma el conocimiento desde su experiencia personal y crea ideas…

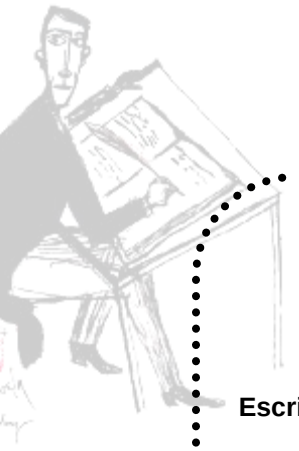
…La manipulación de datos permite al autor generar opiniones e ideas que no existían antes de iniciar la actividad escritora. Escribir se convierte en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos. Todos hemos experimentado el poder epistémico de la escritura en situaciones cotidianas. Al tener que explicar por carta a un amigo una situación complicada o comprometida.

La escritura alberga un potencial epistémico, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber

Fuente: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6959/6372)

A este tipo de escritura se le considera epistémica por cuánto obliga a revisar, ampliar, contrastar y reorganizar el propio conocimiento mediante ajustes continuos a la situación comunicativa con lo que puede generar nuevas formas de comprensión y con ello nuevo conocimiento.

La escritura puede ser una poderosa herramienta para desarrollar el pensamiento, para mejorar la capacidad de aprender, para transformar el conocimiento, para cualificar la



Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos

Escrito por Anna Iñesta y Anna Teberovsky

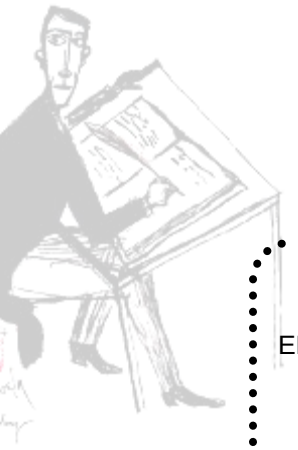
Escritura, aprendizaje y conocimiento

Resulta muy común suponer que la escritura es simplemente una traducción del habla un medio para expresar y comunicar lo que pensamos, sentimos y conocemos; según esta noción, para elaborar un buen texto es suficiente dominar el alfabeto y querer compartir una idea. No obstante, los teóricos e investigadores del área han demostrado que la composición escrita también es un instrumento eficaz para cualificar, transformar e incrementar el conocimiento; es decir, posee gran valor epistémico. Como explica Carlino (2005), la actividad de escritura influye en el conocimiento de dos maneras: 1) la coherencia de un texto requiere establecer relaciones entre los diferentes conceptos, y entre éstos y el conocimiento previo del autor, lo cual implica una mejor comprensión; 2) como la escritura es una representación del pensamiento —objetiva, externa al sujeto y estable en el tiempo—, facilita el análisis y revisión de los contenidos. Al poner las ideas sobre el papel, ocurre el distanciamiento necesario para examinarlas, evaluarlas y precisarlas. Existe una relación inseparable entre la escritura y el pensamiento. La buena producción escrita es un ejercicio que implica y fomenta estrategias de pensamiento ordenadas en sus ideas, libres de vaguedades, contradicciones e inexactitudes; para escribir bien es necesario pensar con claridad. Un buen nivel de competencia para la expresión escrita no sólo sirve para comunicar las ideas a otros, sino que ayuda al escritor a comprender, definir y desarrollar mejor estas ideas; la palabra escrita es un valioso instrumento de la mente (Thurn, 1999). La escritura transforma el conocimiento inicial mediante dos procesos: la *planificación* y la *revisión.* Un texto escrito de buena calidad, que contenga ideas interesantes, no se produce de manera espontánea; es el resultado de una preparación y reelaboración cuidadosa. Al revisar un texto, el escritor vuelve a pensarlo, lo relee y entiende mejor, descubre y clarifica lo que intenta expresar. La capacidad de pensar y leer en forma analítica y crítica son competencias involucradas en la escritura. Es común que los escritores expertos revisen muchas veces un texto antes de aceptarlo como un producto terminado. Muchas ideas valiosas surgen y se decantan durante la corrección y la reescritura (Thurn, 1999).

Diversos autores han señalado el poder que tiene la actividad de escritura como medio para comprender y captar nuevas significaciones de un tema u objeto de conocimiento. El acto de escribir, de organizar las ideas con la intención de comunicarlas a otros, no sólo evidencia el conocimiento que ya tenemos, sino que refuerza, transforma y activa ese conocimiento. La comprensión de lo que se está intentando escribir crece y cambia durante el proceso de composición (Scardamalia y Bereiter, 1992). La escritura es un acto de reflexión y análisis; mientras componen un texto, los autores están aprendiendo sobre los temas tratados y sobre sí mismos. Cuando se alude al poder epistémico de la escritura se está indicando su valor como herramienta intelectual, y su eficacia como medio para acceder al aprendizaje (Cassany, 1997).

Los autores jóvenes e inexpertos describen la experiencia de escribir como un proceso

consistente en plasmar, sobre el papel, el conjunto de ideas que habitan su mente, relacionadas con el tema objeto de composición. Como utilizan menos representaciones abstractas en su escritura, sus textos resultan más cortos y menos complejos. En cambio, los escritores expertos explican que el proceso mismo de composición cumple un papel importante en la transformación



EN QUÉ PARTE DEL PROCESO SURGEN LAS IDEAS NUEVAS DEL AUTOR

Es decir, en donde se da el parto de la idea que es el producto evidente del poder epistémico de la escritura. Daniel Cassany en su libro "construir la escritura", nos revela la respuesta descubierta por Flower y Hayes (1981). Estos investigadores descubren que "*el autor desarrolla sus ideas durante los momentos de lectura y evaluación de las producciones intermedias, es decir, cuando compara la producción actual (el borrador que está escribiendo) con la producción intentada (las ideas que querría que dijera el texto y que tiene en la mente). Este hallazgo indica que <<los momentos>> epistémicos de la*

PRACTICA: Ahora haz lo tuyo. Ve a internet o a los libros y busca las ideas que te interesen de los textos que seleccionaste para este encuentro y subraya o apunta lo que más te interesa y lo que más te sirve.

Muy bien, yo ya te mostré como he hecho lo mío, ahora haz lo tuyo. Adelántate hasta donde yo voy: escogí un tema e incluso el título y me dije a mi mismo lo que quería lograr con mi escrito, luego me dejé llevar por mi deseo de expresarme y escribí lo que quería y ya tenía en mi cabeza, y luego de me dejé llevar por mi interés en lo que estaba diciendo y busqué datos que me interesaban sobre el tema que escogí. Te espero, alcánzame.

Recuerda, las cuestiones que ya he adelantado sobre mi escrito y que ya debes tener tu también son: Mi tema va a ser… Mi propósito al escribir esto es… Un título inicial para mi escrito puede ser… Los argumentos que primero se me ocurren van a ser de tipo…(…reflexiones personales, casos de la vida real, ideas de conocidos, argumentos científicos, ideas de personas reconocidas, testimonios, sucesos vividos por ti, pruebas…). Y finalmente debo tener todos los datos que conseguí y mis propios pensamientos sobre el tema, en un solo documento (puede ser un cuaderno, un documento en el pc, una carpeta…).

Recuerda superar con prontitud tus retos, recuerda superar tu ***Reto*** número **5**

RETO 1

"No acepten lo habitual como cosa natural,

pues en tiempo de desorden sangriento,

de confusión organizada y arbitrariedad consciente,

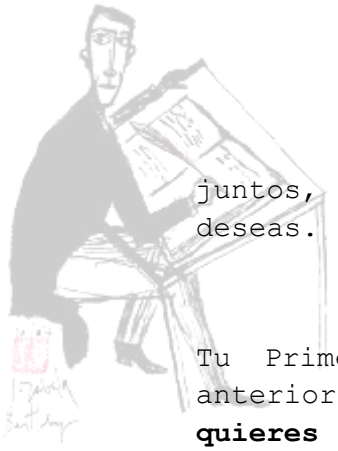
de humanidad deshumanizada,

nada debe parecer imposible de cambiar."

Bertolt Brech

Querido amigo o amiga. Estás pronto a enfrentarte con lo que quizá pueda ser la experiencia más transformadora de tu vida. Conocerás un poder como ningún otro sobre el planeta. Te daremos la llave para entrar al infinito: al universo de las infinitas posibilidades. Por el momento solo puedo adelantarte que tal poder está al alcance de tus manos pero que no se consigue manejar sino con **voluntad**, demostrando **nuestra propia capacidad** de romper con nuestra inercia, romper con la mecanicidad que nos mantiene en los mismo hábitos y hace aparecer como difícil de realizar lo que no esté dentro de esos hábitos. Tienes que demostrarte que estás por encima de tus costumbres, que eres más fuerte que los hábitos de tu cuerpo y tu mente y que puedes romper con ciertas creencias y costumbres mentales, emocionales y comportamentales. Para adentrarse en esta experiencia se requiere **voluntad y constancia**.

Te voy a guiar en este camino iniciático a través de una serie de pruebas y retos que irán puliendo tu espíritu y te permitirán conocerte a ti mismo. Por unos minutos retira la vista de esta carta y piensa en lo siguiente: **¿qué tipo de persona, de ser humano, quieres ser?, ¿Cómo te gustaría pensar e interpretar la vida?** Piénsalo, mastica las preguntas, llévatelas rumiando contigo mientras caminas, mientras te transportas, mientras haces tus oficios. ¿Cómo te sueñas a ti mismo? Vuelve a esta carta de cuando en cuando y recuerda las preguntas. Con estas cartas trabajaremos



juntos, hombro a hombro, para que halles el camino de ser como deseas.

Tu Primer Reto es construir un texto donde respondas a las anteriores preguntas: **¿qué tipo de persona, qué tipo de ser humano quieres ser?, ¿Cómo te gustaría pensar e interpretar la vida?.** Necesitarás construir por cada pregunta un texto de mínimo dos hojas carta de extensión. Da igual si lo haces a mano o en computador, pero no hagas menos, recuerda que esto es un reto para que demuestres de lo que eres capaz. No pidas ni hagas menos, porque realmente yo no espero menos de ti.

Tienes que tener cuidado con lo que desees. Por favor, no desees nada de lo que te puedas arrepentir o que pueda traerle sufrimiento, dolor o desazón a cualquier persona, incluyéndote. Sueña con lo mejor, con lo más elevado, con lo más ejemplar, con lo más bonito, con lo más bello, con lo más bueno… con lo mejor. Y te hago esta petición de rodillas porque las herramientas que te vamos a dar son muy poderosas, tanto que prácticamente han construido todo el mundo que conocemos, tanto que la historia humana comienza con ellas: antes de ellas solo había una suerte de "prehistoria". Definitivamente, **créelo**, te haremos entrega de un regalo de los dioses que siempre has tenido al alcance de tus manos pero que tu solo has visto en su forma menos atractiva. Así siempre sucede: el acceso a lo más profundo se camufla con apariencias poco atractivas para que solo los audaces, los inquietos, los curiosos, puedan acceder. Es un conocimiento vetado para los que no son capaces de ver al rey que se esconde tras el ropaje de mendigo. Tal como un dios habitando en un zapatero, la verdad hallada tranquilamente bajo un árbol o una idea genial mientras contemplamos el agua al bañarnos. Me recuerda a la Navaja de Occam, la ley que dice que ante un fenómeno la explicación más sencilla tiende a ser la cierta. No te dejes atrapar por los preconceptos que tienes de ellas, debes aprender a mirarlas con nuevos ojos, y solo así te revelaran sus secretos.

Bienvenido, si has aceptado el compromiso de poner todo de ti en este camino, nuestro compromiso es que no te defraudaremos.

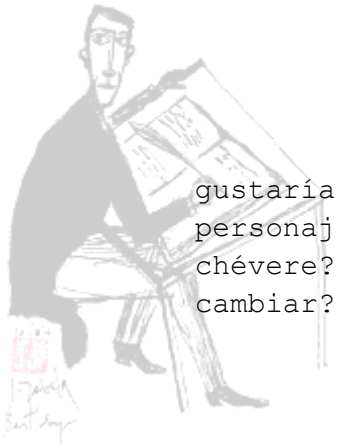
Atentamente

El Maestro

Posdata: Para superar tu primera prueba te puedo ayudar con algunas indicaciones. Puedes guiarte por los siguientes cuestionamientos adicionales para cada pregunta. Recuerda, lo mínimo que debes hacer son dos hojas tamaño carta por cada pregunta, pero si tu cerebro, tu mente, realmente aspira a grandes alturas, no mires los límites y simplemente realiza esta prueba con la mirada puesta en tu propia autotransformación.

La pregunta **¿qué tipo de persona, qué tipo de ser humano quieres ser?** es un cuestionamiento sobre las características de personalidad y de identidad que quieres tener: ¿qué imagen quieres proyectar ante otros?, ¿cómo te gustaría ser?, ¿Qué valores, virtudes o principios quisieras tener y reflejar ante otros?, ¿te gustaría parecerte en qué aspectos a quién?, ¿cómo te gustaría ser descrito por otros?, ¿te gustaría ser modelo de qué tipo de persona? ¿Cómo te gustaría que otros te recordaran?, ¿cómo te gustaría describirte a ti mismo?, ¿Cómo quieres ser?

La pregunta **¿cómo te gustaría pensar, sentir e interpretar la vida?** es un cuestionamiento sobre la manera en qué piensas y sientes el mundo, la manera en que reaccionas ante los estímulos y ante los eventos: ¿qué te gustaría pensar y sentir sobre el sentido de la vida?, ¿qué te gustaría pensar sobre lo que es la vida, el humano, la muerte, el mundo, la realidad?, ¿te gusta la manera de pensar de alguien en especial?, ¿qué te gusta de la manera de pensar de esa persona?, ¿te gusta como afronta y se comporta ante la vida alguien?, ¿en qué quisieras parecérsele? ¿te



gustaría parecerte en la manera de pensar y sentir de algún personaje real o fantástico? ¿qué manera de pensar te parece chévere?¿qué forma de pensar tuya no te gusta y quisieras cambiar?, ¿qué quieres pensar sobre ti mismo?.

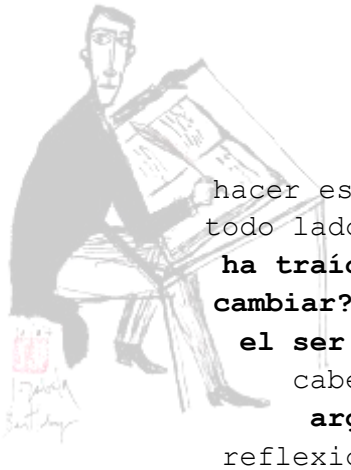
Suerte en este primer Reto

RETO 2

Hola, quiero iniciar esta segunda carta advirtiéndote algo. Otras personas tienen cartas parecidas a esta, incluso pueden estar al lado tuyo en este momento. Pero que esto no te confunda, realmente no son la misma carta. Así como la Biblia es una para los rastas que ven en ella a un Dios Negro que a través de Salomón les entrega la ganya, otra para la congregación de Israel que leen en ella la venida del último profeta desde las tierras del Perú o para los Testigos de Jehová que no ven ella la evidencia de la existencia de cielo o infierno, lo que por el contrario si ven los católicos. En fin, es una Biblia pero no es una. Así, es una carta pero no es una. El color, la atmósfera, la energía, el calor, la emociones, el mundo que vivas a través de estas cartas dependerán de tu meta: lo que quieras ser, sentir, pensar o vivir. Tus respuestas a estas cuestiones y tu compromiso con ellas harán de estas cartas algo únicas y especiales entre todas las cartas. Así pues, ¡Adelante!.

En este Segundo Reto empezaremos a penetrar en tu cabeza para que saques de dentro de ella todos los motivos que le den sentido y pasión a tu meta. Necesitamos entonces que en una hoja de papel escribas **todas las razones** por las cuales es bueno y necesario que hagas ese cambio personal que identificaste en el Reto anterior. Debes hacerlo puntualmente sobre lo que quieres. Por ejemplo, si lo que quieres es dejar de ser tímido, escribe todas las cosas incómodas, malas, desagradables, que no te gustan de ser tímido, y en seguida escribe todas las cosas buenas que te traería ser más "arriesgado" o "espontáneo". Mira el ejemplo de otras vidas, otras personas, y escribe lo que les trae de malo, en este caso, ser tímidas, o de bueno el no serlo.

Con este ejercicio estamos convenciendo a tu mente de que la decisión de ser de X o Y manera, es legítima, importante, necesaria y no da espera. En una palabra, la tarea es convencerte por escrito de que la decisión debe ser radical, está tomada y no hay vuelta atrás. Serás una persona diferente. No te sientes a



hacer esto como una tarea, más bien, lleva un esfero y un papel a todo lado y junto con ellos lleva las preguntas: **¿qué perjuicio me ha traído o me puede traer la característica personal que quiero cambiar?**, **¿Qué beneficios me traerá el cambio que estoy haciendo, el ser como me lo he propuesto?*** Llévate estas preguntas en la cabeza, mastícalas, repítelas, escríbelas, dilas y **busca argumentos**, motivos, razones, explicaciones, ejemplos, reflexiones, ideas, intuiciones, recuerdos, que apoyen y motiven tu decisión de cambiar… Mientras más tiempo y más concentrado estés en este ejercicio de "*autoconvencimiento*", más rápido y con más seguridad se realizará el cambio. Te estoy pidiendo que te *laves el cerebro* tu mismo para que alcances lo que desees. Todo el poder está en tus creencias y

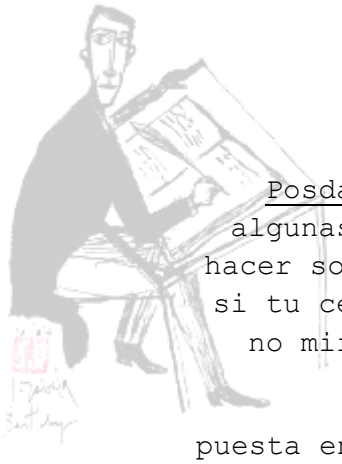
sobre ella estamos trabajando.

Recuerda TU MISIÓN ES SER TU MISMO y tú eres lo que decidas ser. La ciencia, la filosofía y el ancestral conocimiento humano sólo te brindan las herramientas. Esas herramientas aquí te las entregamos y se llaman escritura, lectura, metacognición y argumentación. No las subestimes por creer conocerlas, su poder es

ilimitado.

Atentamente,

El Maestro



Posdata: Para superar este segundo Reto te puedo ayudar con algunas indicaciones adicionales. Recuerda, lo mínimo que debes hacer son dos hojas, una hoja tamaño carta por cada pregunta; pero si tu cerebro, tu mente, TÚ, realmente aspiras a grandes alturas, no mires los límites y simplemente realiza esta prueba con la mirada

puesta en tu propia autotransformación..

La pregunta **¿qué perjuicio me ha traído o me puede traer la característica personal que quiero cambiar?** Es un cuestionamiento sobre las consecuencias desagradables que ya te han sucedido -o que puedas inferir- por la característica de personalidad o de identidad que quieres cambiar: ¿cómo ha afectado mis relaciones con los hombres y con las mujeres?, ¿qué cosas negativas ha traído a mi imagen y a mi autoimagen?, ¿qué cosas que he deseado no las he podido conseguir por su culpa?, ¿qué efectos negativos causa en otros que también poseen esa característica?, ¿cómo ha afectado mi cotidianidad, mi vida diaria?, ¿cómo me afectaría en mi vida adulta el seguir teniendo tal elemento personal que voy a cambiar?, ¿cómo ha afectado mis sentimientos, mis

pensamientos, mi vida?, etc.

La pregunta **¿Qué beneficios me traerá el cambio que estoy haciendo, el ser como me lo he propuesto?** es un cuestionamiento sobre la manera en qué te beneficiará el lograr el cambio personal que te has propuesto: ¿qué beneficios en mis relaciones con hombres y con mujeres me traerá?, ¿porqué y cómo mejorará mi imagen y mi autoimagen?, ¿Qué nuevas cosas podré alcanzar al hacer mi cambio?, ¿Qué beneficios genera en aquellos que ya poseen esa característica personal que yo lograré?, ¿cómo mejorará mi cotidianidad mi nueva manera de ser? ¿qué beneficios traerá a mi vida adulta el lograr mi propósito personal?., etc, etc, etc.

Suerte en este segundo Reto

RETO 3

Si los Encuentros son una suerte de nivel básico, un taller de artesanos, con estas cartas -que realmente son el nivel Avanzado- estás entrando a una Academia de Guerreros, de artes marciales si lo prefieres. Si en el nivel del Encuentro aprendes *Artesanía Intelectual* en este nivel avanzado aprenderás una suerte de *Karate Mental.* Así que… ¡atención! como el guerrero en época de guerra. Así como el artista marcial se concentra en su objetivo y no piensa en nada más mientras se entrega totalmente a su entrenamiento, así debes actuar, porque así se actúa con pasión,

y este camino debe andarse con pasión para lograrse. Concentrado.

Tu prueba consiste en que apliques todo lo que has aprendido para que te conviertas en un Otro Yo que te pueda guiar. Te convertirás en tu propio maestro. Para esto necesitamos que construyas una suerte de alterego, de Otro Yo, y que le coloques el nombre que quieras. Ese otro Yo, utilizará todo lo que has hecho con los retos anteriores para escribirte una carta, una carta donde te convenza de la necesidad de que llegues a ser lo que te has propuesto. Ese otro Yo debe escribirte una carta a modo de texto argumentativo con todas las estrategias que has aprendido en los Encuentros y teniendo como base todos los argumentos, razones y justificaciones que has construido con estos Retos.

Atención, no es una mera transcripción de lo que ya hiciste. Debes seguir todo el plan de construcción de textos argumentativos que has aprendido en los Encuentros. Recuerda, si la carta te logra convencer, si está bien redactada, con claridad y con energía, con belleza y con fuerza,

si es una carta transformadora, lo haz logrado.

Atentamente

El Maestro

Posdata: Para superar este Tercer Reto te ayudaré con algunas indicaciones adicionales. Como todo texto argumentativo, tu carta debe tener una tesis, es decir, alguna idea, posición o creencia que defender. Tu tesis será algo parecido a: *La importancia y la necesidad de que sea menos tímido para hablar en público (o aprendas a ser de tal manera, desarrolles tal característica personal, seas de X forma, dejes de ser de tal manera*, etc.). Si tu nombre personal es Juan, puedes llamar a tu Otro Yo, por ejemplo, Pedro. Así, será una carta de Pedro para Juan con todos los argumentos que ya has construido con los retos anteriores y con toda la belleza y calidad que surge de aplicar lo que has aprendido en los Encuentros del colegio. Suerte… estás avanzando.

¿cómo te quieres llamar?. Si yo fuera Juan y nombrara a mi Otro Yo como Pedro,

empezaría mi carta algo así:

Juan, luego de que leas esta carta quedarás convencido de la importancia, la necesidad y la posibilidad real de que seas diferente, como quieres ser. Espero que luego de leerla quedes realmente motivado a transformarte… Afectuosamente, Pedro.

Recuerda, estás legitimando un cambio personal a través del poder de la escritura, un poder que la ciencia llama el poder epistémico de la escritura:

el poder de la escritura para transformar nuestra manera de interpretar la vida.

Es importante y necesario que construyas con autonomía tu identidad, tu subjetividad, tu personalidad. Con la escritura haces más conscientes y claras tus ideas además de darles un cierto grado de materialidad, una materialidad que las palabras escritas incorporan a las ideas que llevan. Una materialidad tal que las ideas se constituyen en un algo que ya no solo están en mi cabeza sino

que también otros pueden ver (leer).

Las palabras se convierten en el ropaje con el que las ideas aparecen en el mundo material.

RETO 4

Vamos a observar nuestras mentes ¡Vas a observar tu propia mente!.

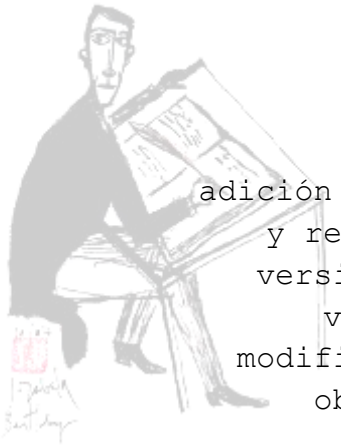
Vuelve a la carta que escribiste en el Reto anterior, léela como si no fueras tú, léela como si por primera vez la leyeras, concéntrate y se consciente de cada idea expresada, de cada palabra incluso. ¡Sorpresa!, esa es tu mente, esos son contenidos de tu mente, esas son palabras de tu mente. Esos significados no hacen parte de tu mente, son tu mente misma. Esa es la mente que dirige tu vida y tu forma de ser: de pensar, de sentir y de actuar. Leerse es conocerse a si mismo, leerse es autoobservarse.

Debes releer tu propio escrito, evaluarlo y refinarlo. Así como el jugador de fútbol ensaya una y otra vez las misma jugada hasta que la realiza con perfección; así como el artista que borra líneas y vuelve a dibujar y vuelve a borrar y vuelve a dibujar y así sigue hasta que consigue una obra maestra, o como el compositor que lee sus líricas y las mejora con cada lectura hasta que logra la obra que esperaba. Así debes hacer tú, tu texto es una lírica y tu eres el compositor, busca hacer de tu lírica, de tu texto, una obra maestra, y para eso deberás borrar partes, poner otras, cambiar el orden de las cosas, cambiar

ciertas palabras por otras, mejorar el estilo, etc.

No quieras hacer las cosas de afán porque estos Retos está vetados para superficiales, solo con dedicación se logran obras incomparables, mágicas.

Tu reto es realizar una segunda versión de tu escrito. Lee tu texto, anota correcciones, sugerencias, cambios para mejorar,



adición de nuevas ideas y argumentos, etc. Y luego de anotar y realizar todas las mejoras posibles, haz una segunda versión más pulida. Y luego de hacer la segunda versión vuelve a leerla y si es necesario vuelve a hacer modificaciones, hasta que consigas hacer de tu texto una obra maestra: vas a pulir tu propia obra de arte.

Recuerda el propósito: realizar un texto argumentativo **con la capacidad de convencer, de seducir**. Debes entregar como prueba de superación de este reto una nueva versión mejorada de tu propio texto y junto con tu nueva versión **debes entregar una hoja donde describas los cambios que le hiciste a tu texto y porque consideraste positivo hacer tales cambios.**

Para cuando termines tu Reto ya deberás haberlo entendido: la escritura nos permite tomar distancia de nosotros mismos, y, desde lejos, podemos vernos a nosotros mismos, como leídos por otros ojos, como escuchados por otros oídos, como comprendidos por un otro. Y al tomar distancia de nuestras propias ideas y formas de pensar -a través de la escritura- nos hacemos conscientes de ellas, obtenemos mayor control sobre ellas y podemos transformarlas.

Luego de que veas tu propia mente en la palabra escrita, entenderás que para entrar en otra mente, en otro mundo, en otro universo, lo único que se requiere es acercarse a la palabra escrita que ha salido de esas otras mentes. ¿Empiezas a ver el poder que oculta la lectura y la escritura?

De nuevo, Suerte

Atentamente

El Maestro

Recuerda, debes entregar las pruebas de que superaste el Reto: Una nueva versión de tu texto y la descripción *enumerada* de los cambios que hiciste y porqué los hiciste.

a) Cuadernillo 1 del instrumento para Lectores/Jueces (Primeras 4 páginas)

40 Páginas. 35 textos

CUADERNILLO DE CLASIFICACIÓN PARA LECTORES/EVALUADORES

Cuadernillo Nº 1

Compañero Lector (a)

Gracias por colaborar en este proyecto de investigación. El objetivo del mismo es estudiar las características de la relación "*metacognición/composición de textos argumentativos*". Un Texto Argumentativo es un tipo de texto que tiene como propósito convencer al lector de una tesis o idea mediante un despliegue de argumentos y estrategias lógicas y persuasivas.

A continuación encontrará un grupo de textos elaborados por estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Distrital Acacia II de la Localidad 19 de Ciudad Bolívar en Bogotá (Colombia).

Luego de la lectura de cada texto le solicitamos que clasifique según su criterio personal el texto leído en alguna de las siguientes categorías:

0 → No es un texto argumentativo (no defiende ninguna idea o tesis)
1 → Nada convincente
2 → Poco convincente
3 → Algo convincente
4 → Convincente
5 → Muy convincente

Escriba la clasificación que le asigna a cada ensayo en el cuadro de texto de la parte inferior derecha donde se lee "**Escriba aquí su NÚMERO**". Escriba el número de su clasificación en reemplazo del signo de interrogación en rojo (?).

Apreciado lector o lectora, le invitamos a que entre al mundo de estos jóvenes a través de sus textos. Nos interesa que disfrute con este viaje por la mente juvenil de Ciudad Bolívar. Esto es una suerte de recorrido por la Localidad 19 a través de las mentes juveniles que la habitan y construyen.

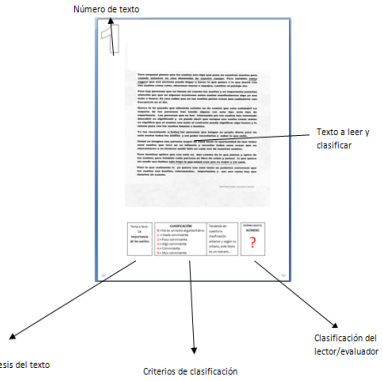
En signo de agradecimiento por su colaboración como lector se le hará reconocimiento en el documento de la tesis a su labor como evaluador de esta investigación posgradual de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia.

Para evaluar cada texto tenga en cuenta la capacidad de convencimiento que éste tenga sobre el tema o tesis que expone (tema o tesis que se encuentra en el cuadro inferior izquierdo de cada texto. Mirar el gráfico de más abajo).. Si no se hace una defensa argumentativa, entonces no es un texto argumentativo se clasificaría como cero (0).

La clasificación "0" (cero), "*No es un texto argumentativo*", puede significar que no tiene tesis o intensión argumentativa o que por lo menos no es lo suficientemente clara para el lector. Algunos de estos textos exponen una opinión pero no hacen una defensa con argumentos de la misma. Son más una suerte de textos expositivos o de opinión.

Finalmente, en la tabla de la última hoja, escriba en orden los cinco textos que más recuerde, desde el número uno (el que más recuerda sobre todo el resto) hasta el número cinco. Encontrará al final un listado de los textos con sus temas o tesis para que pueda diligenciar más fácil este último cuadro.

Nuevamente gracias y le invitamos a que disfrute de estos textos como quien disfruta de un viaje a un lugar que le es desconocido, a un mundo que quizá le es nuevo.



1

TENGO DERECHO A

Como estudiante del colegio acacia II tengo el derecho de vestirme y llevarme las prendas que quiera eso no le tiene por que interesar a nadie uno es el responsable de lo que se quiera poner y no tiene por que impedírselo ni decirle que llevar y que no ni nada de eso.

Uno tiene el derecho de vestirse como sea, la ropa es igual de uno y también no tiene por que decomisársela y entregarla hasta que vaya el acudiente eso no debe ser por que no le pueden a uno quitar lo que es de uno. Deberían dejar que todos los estudiantes escogieran como quiere su uniforme y no solo la opinión de los profesores, coordinadores etc.

Javier Sánchez 1004

Tema o tesis: **Derecho de los estudiantes a vestir libremente**	**CLASIFICACIÓN** 0 = No es un texto argumentativo 1 = Nada convincente 2 = Poco convincente 3 = Algo convincente 4 = Convincente 5 = Muy convincente	Teniendo en cuenta la clasificación anterior y según su criterio, este texto es un número...	ESCRIBA AQUÍ EL NÚMERO ?

2

MI VIDA

Para esta fecha quiero pedirles perdón ami mama, mi hermanito, mi papa bueno AEL a medias por haber echo lo que hice solo les digo que no se preocupen por mi que yo boy a salir adelante pase lo que pase que a unque mi hermanito no sabe nada el lo tendra que saber que solo les digo un bebe no es un estorbo ne nada por el estilo que al contrario es una bendicion y nada yo puedo con mi universidad y con todo y ami bebe que aunque asta hora este existiendo en mi luchare por el con todo mi corazon y gual que su papa que es el mejor regalo que nos adado la vida nos pudo dar y que hay dos personitas que lo esperan con mucho amor solo para el espero verlo luchar por todas sus cosas algún día verlo crecer con mucho orgullo los Quero a todo s 5 son mi adoración que mi dios me los cuide

Ingrid B. Moreno 10-04.

Tema o tesis: **Carta a mi familia**	**CLASIFICACIÓN** 0 = No es un texto argumentativo 1 = Nada convincente 2 = Poco convincente 3 = Algo convincente 4 = Convincente 5 = Muy convincente	Teniendo en cuenta la clasificación anterior y según su criterio, este texto es un número...	ESCRIBA AQUÍ EL NÚMERO ?

a) Cuadernillo 2 del instrumento para Lectores/Jueces (Primeras 4 páginas)
30 Páginas. 23 textos

CUADERNILLO DE CLASIFICACIÓN PARA LECTORES/EVALUADORES

Cuadernillo N° 2

Compañero Lector (a)

Gracias por colaborar en este proyecto de investigación. El objetivo del mismo es estudiar las características de la relación "*metacognición/composición de textos argumentativos*". Un Texto Argumentativo es un tipo de texto que tiene como propósito convencer al lector de una tesis o idea mediante un despliegue de argumentos y estrategias lógicas y persuasivas.

A continuación encontrará un grupo de textos elaborados por estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Distrital Acacia II de la Localidad 19 de Ciudad Bolívar en Bogotá (Colombia).

Los siguientes textos tenían como objetivo constituirse en una carta dirigida a si mismo para auto convencerse del título propuesto "SOY CAPAZ DE ALCANZAR TODO LO QUE ME PROPONGA". Teniendo en cuenta lo anterior juzgue cada texto según su capacidad de convencer al destinatario de que si es capaz de alcanzar lo que se proponga. Una buena estrategia es considerar que la carta le habla a usted **¿LO CONVENCE?.**

Luego de la lectura de cada texto le solicitamos que clasifique bajo su criterio personal el texto leído en alguna de las siguientes categorías:

1→ Texto mejor que el promedio
2→ Texto promedio
3→ Texto peor que el promedio

Entiéndase aquí por promedio el nivel de texto más común en este cuadernillo, el nivel estándar de escritura de los textos aquí reunidos.

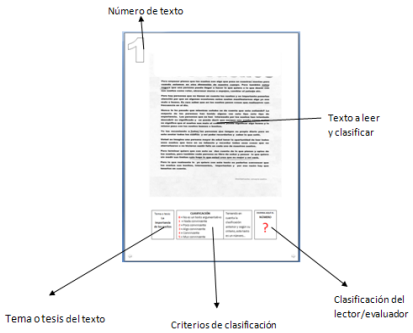
Escriba la clasificación que le asigna a cada ensayo en el cuadro de texto de la parte inferior derecha donde se lee "**Escriba aquí su NÚMERO**". Escriba el número de su clasificación en reemplazo del signo de interrogación en rojo (**?**).

Apreciado lector o lectora, le invitamos a que entre al mundo de estos jóvenes a través de sus textos. Nos interesa que disfrute con este viaje por la mente juvenil de Ciudad Bolívar. Esto es una suerte de recorrido por Ciudad Bolívar a través de las mentes juveniles que la habitan y construyen.

En signo de agradecimiento por su colaboración como lector/evaluador se le hará reconocimiento en el documento de la tesis a su labor como evaluador de esta investigación posgradual de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia.

Finalmente, en la tabla de la última hoja, escriba en orden los cinco textos que más recuerde, desde el número uno (el que más recuerda sobre todo el resto) hasta el número cinco.

Nuevamente gracias y le invitamos a que disfrute de estos textos como quien disfruta de un viaje a un lugar que le es desconocido, a un mundo que quizá le es nuevo.



1

SOY CAPAZ DE ALCANZAR TODO LO QUE ME PROPONGA

SI ¡!!! Cuando unoi se propone metas y en llegar a ser alguien en la vida lo logra ..pues " tú has hecho de tu vida lo que mejor te paresca "

Cuando alcanzamos metas y nos proponemos de que todo logramos si lo logramos " porque dentro de nosotros hay una fuerza que todo lo puede ", con optimismo y alegría la mayor parte de la vida se vuelve mejor con capacidades y virtudes y demás creer que yo todo lo puedo..

Que yo con tan solo pensarlo puedo construirme un futuro con confianza y que uno puede cambiar ladrándose un futuro y destino siendo sincero y mas que nada pensando que uno todo lo puede no quejarse ni quedarse en la soledad pensar mas allá ,pensando que no hay escusas o que no hay un no puedo pues negándose nos llenamos de obstáculos y menos posibilidades de salir adelante tenemos .....

TU ERES EL RESULTADO DE TI MISMO

PABLO NERUDA

CLASIFICACIÓN	Teniendo en cuenta la clasificación anterior y según su criterio, este texto es un número	ESCRIBA AQUÍ EL NÚMERO
1 = Es un texto mejor que el promedio **2** = Es un texto del promedio **3** = Es un texto que no llega al promedio		?

2

Yo soy capaz

YO SOY CAPAZ DE SALIR A DELANTE PORQUE TENGO PENSAMIENTOS Y

SENTIMIENTOS Y PIENSO EN GRANDE PARA PODER SACAR A MI BEBE

Y A MI MAMA ADELANTE Y TERMINAR MIS ESTUDIOS PARA SER ALGUIEN

EN LA VIDA PARA VALORAR Y QUE ME VALOREN PORQUE YO TENGO

MUCHOS VALORES ASÍ COMO MÁS DE UNO LOS TIENE POR QUE TODOS

SOMOS PERSONAS IMPORTANTES TODOS NOS NECESITAMOS LOS UNOS A

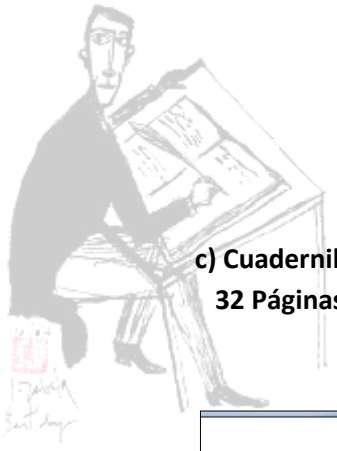
LOS OTROS YO SOY CAPAZ DE HACER QUE ME AMEN, ME QUIERAN Y

ME RESPETEN COMO YO SOY NO POR LO MATERIAL SI NO POR LO FÍSICO

Y YO PROPONIÉNDOME LO QUE ME PROPONGO LO CUMPLO PORQUE

YO SOY CAPAZ DE SALIR A DELANTE POR MI BEBE Y POR MI MAMA

CLASIFICACIÓN	Teniendo en cuenta la clasificación anterior y según su criterio, este texto es un número	ESCRIBA AQUÍ EL NÚMERO
1 = Es un texto mejor que el promedio **2** = Es un texto del promedio **3** = Es un texto que no llega al promedio		?



c) Cuadernillo 3 del instrumento para Lectores/Jueces (Última página)
32 Páginas. 26 textos

LOS CINCO TEXTOS QUE MÁS RECUERDA SON	
EL TEXTO QUE MÁS RECUERDO ES EL NÚMERO	?
EL SEGUNDO TEXTO QUE MÁS RECUERDO ES	?
EL TERCER TEXTO QUE MÁS RECUERDO ES	?
EL CUARTO TEXTO QUE MÁS RECUERDO ES	?
EL QUINTO TEXTO QUE MÁS RECUERDO ES	?

NOMBRE DEL LECTOR Y EVALUADOR	?

1. La importancia de practicar un deporte
2. El embarazo en adolescentes
3. La ciencia humana
4. Las culturas urbanas
5. La delincuencia
6. Enajenamiento
7. Las enfermedades venéreas
8. El Rap no es de delincuentes
9. El consumo de drogas
10. Pandillas en los colegios
11. Programas de prevención de pandillismo y drogadicción en los colegios
12. Causas y soluciones a la drogadicción en los colegios
13. La drogadicción es muy mala
14. La importancia de los campeonatos deportivos
15. Música, drogas y vándalos
16. Violencia intrafamiliar
17. La cultura rasta es perjudicial
18. El embarazo adolescente
19. La adicción a los videojuegos
20. Causas del embarazo adolescente
21. Consecuencias del consumo de drogas
22. El embarazo a corta edad
23. Las drogas en mi barrio
24. Causas del consumo de drogas en jóvenes
25. Pelea entre estudiantes
26. La actitud de los jóvenes hoy

Gracias

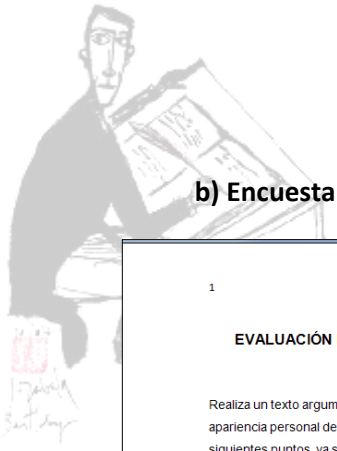
Última página del cuadernillo número 1

LOS CINCO TEXTOS QUE MÁS RECUERDA SON	
EL TEXTO QUE MÁS RECUERDO ES EL NÚMERO	?
EL SEGUNDO TEXTO QUE MÁS RECUERDO ES	?
EL TERCER TEXTO QUE MÁS RECUERDO ES	?
EL CUARTO TEXTO QUE MÁS RECUERDO ES	?
EL QUINTO TEXTO QUE MÁS RECUERDO ES	?

NOMBRE DEL LECTOR Y EVALUADOR	?

LISTA DE TEXTOS

1. Derecho de los estudiantes a vestir libremente
2. Carta a mi familia
3. Carta a mi familia
4. La tecnología avanza rápido
5. La brujería
6. mi vida
7. Siempre debe haber una sonrisa en tu rostro
8. Las barras bravas
9. El maltrato a las mujeres trabajadoras
10. Cara para mi hija
11. Expresión de culturas
12. El embarazo para la mujer
13. El aborto
14. Situación actual del mundo
15. Lo que yo pienso de los hombre
16. Lo que yo pienso de las mujeres
17. Dios
18. La vida
19. La vida
20. Carta a mi mamá
21. Más plazo para entregar trabajos en el colegio
22. Mi vida con rencores
23. La importancia de la música
24. Body paint
25. El aborto
26. El alcoholismo
27. Derecho de los estudiantes a vestir libremente
28. Derecho de los estudiantes a vestir libremente
29. Los sueños
30. Te amo
31. Los sueños
32. Mi forma de pensar
33. La drogadicción
34. Que el estado provea más recursos para la educación
35. La importancia del skate board



b) Encuesta y Cuestionario (sesión 1)

1

EVALUACIÓN DE LA METACOGNICIÓN EN ESCRITURA

(INSTRUCCIONES)

Realiza un texto argumentativo sobre "Los colegios y la intervención en la apariencia personal de los estudiantes" centrando el texto en uno de los siguientes puntos, ya sea que lo defiendas o por el contrario no estés de acuerdo con su uso en el colegio:

- Usar piercing
- Usar maquillaje
- Utilizar prendas que no corresponden al uniforme
- Usar el cabello largo los muchachos
- Usar aretes, balacas y otros adornos coloridos
- Usar manillas y bisutería
- Usar Tenis o zapatos de otros colores
- Lucir escudos, dibujos, signos o símbolos en el vestuario
- Usar colores diversos en las uñas
- Usar accesorios como botones, parches, colgantes o prendedores.

Realiza este ejercicio de escribir de la manera que normalmente haces un escrito para el colegio. Te entregaremos 2 hojas. La hoja 1 te servirá para realizar apuntes o el borrador del texto si lo necesitas, y en la segunda hoja debes hacer el texto final. Debes entregar las tres hojas.

Tienes una hora para realizar el texto. Durante esta hora debes permanecer en silencio y concentrado en la construcción del texto. El incumplir esta condición (por ejemplo al hablar con los demás) no permitiría que llegue a buen término el objetivo de esta evaluación, la cual consiste en determinar tu manera de pensar al escribir textos argumentativos. En la hoja del texto final puedes escribir renglón de por medio si crees que necesitas menos líneas para escribir tu texto o usar todos los renglones si así lo requieres.

2

Vas a encontrar a lo largo de este ejercicio 4 fichas boca abajo que deberás voltear, leer y contestar en el momento en que esté indicado en el reverso de las mismas fichas. Responde a las preguntas en la hoja "*Respuestas a las Fichas*" en el espacio que le corresponde a cada ficha y a cada pregunta.

*** FICHA NÚMERO 1**

Voltea lee y responde esta ficha al terminar de escribir la primera idea en la Hoja Final (entre el primer y el segundo renglón)

*** FICHA NÚMERO 2**

Voltea, lee y responde esta ficha al llegar al quinto renglón de escritura.

*** FICHA NÚMERO 3:**

Voltea, lee y responde esta ficha al llegar a la mitad de tu texto

*** FICHA NÚMERO 4:**

Voltea, lee y responde la ficha número 4 al finalizar la escritura del texto.

*** ENCUESTA**

Luego de responder a la ficha número 4 diligenciarás una encuesta. Responde a cada pregunta de la encuesta en el espacio que hay debajo de ella.

Ahora **disponte a escribir y *observa que ocurre en tu cabeza*** *para que después nos lo cuentes…*

Nombre:
Curso:
Edad:
Fecha:

Hoja borrador Nº 1

Nombre: Edad
Curso: Fecha

Lee la ficha número 1 apenas termines de escribir la primera idea

Lee la ficha número 2 cuando termines de escribir este renglón

Lee la ficha número 3 cuando termines de escribir este renglón

Lee la ficha número 4 al terminar tu texto final

Hoja Texto Final

Ficha Nº 1

Lee y responde a esta ficha luego de que escribas la primera idea

Ficha Nº 2

Lee y responde a esta ficha cuando termines de escribir tu sexto renglón del texto final

Ficha Nº 3

Lee y responde a esta ficha cuando llegues a la mitad de tu texto

Ficha Nº 4

Lee y responde a esta ficha al terminar de escribir tu texto

Lado A de las fichas

Lado B de las fichas

1.1 ¿Qué pensaste antes de empezar a escribir?, ¿qué tuviste en cuenta al decidir empezar con esta idea?
1.2 ¿Hiciste algo en las hojas borrador antes de iniciar a escribir en la hoja final?, ¿Qué y para qué lo hiciste?
1.3 ¿Qué cosas estás teniendo en cuenta o estás pensando con el propósito de seguir escribiendo el texto?
1.4 ¿Describe lo que por lo general ocurre en tu mente (decisiones, ideas, maneras de pensar,…) antes de plasmar la primera idea de un escrito propio?. Qué piensas antes de escribir?

2.1 ¿Qué nuevas ideas has tenido para escribir más adelante en el texto?,
2.2 ¿cómo has hecho para que surjan estas ideas y no otras diferentes? Es decir ¿tienes algún propósito que permita el nacimiento de estas ideas?, ¿cuál?
2.3 ¿Te ha surgido hasta este momento alguna duda o inconveniente para hacer el texto?. ¿Qué ideas te han surgido con el propósito de resolver estas dudas o inconvenientes?.
2.4 Has leído hasta este momento algo de tu propio texto luego de haberlo escrito, Si es así, ¿lo has hecho mentalmente o en voz baja?

3.1 ¿Escribes a medida que surgen las ideas en tu cabeza o la revisas mentalmente antes de escribirlas? ¿Cómo es esa revisión? ¿Cómo decides si una idea se escribe o no?¿te dices primero a ti mismo lo que vas a escribir? Si así es ¿lo haces mentalmente o en voz baja?
3.2 Qué decisiones crees que has tomado hasta este momento sobre el escrito. ¿Qué propósito crees que ha guiado tu construcción del texto? ¿Cómo has manejado la escritura para conseguirlo? **3. 3** Crees haber tenido problemas para escribir?, si así es, ¿qué problemas?¿cómo los has superado?
3.4 Lees (aunque sea mentalmente) lo que vas escribiendo? ¿en qué momento lo haces?¿para qué?
3.5 Cuando terminas un párrafo o idea, ¿cómo haces para continuar con un nuevo párrafo?, ¿en dónde o a partir de qué inicias la escritura de un nuevo párrafos?

4.1 ¿Crees que si otro estudiante lee tu texto lo va a entender? ¿Por que?
4.2 ¿Tu texto habla de lo que desde un principio querías escribir?, ¿Crees que lograste el propósito que buscabas con el texto?
4.3 ¿Qué le cambiarias a tu texto para publicarlo en el periódico, en internet o para leerlo frente a todo el colegio?, ¿Por que?
4.4 Leíste todo el texto luego de terminar de escribirlo.
4.5 ¿Cómo decidiste cuando el texto estaba finalizado?

ENCUESTA

1. Cuál era tú propósito al escribir el texto?, ¿cuál fue el objetivo que guió tu escritura?

2. ¿Al iniciar el texto tuviste en cuenta quien lo iba a leer?

3. ¿Cambiaste palabras o ideas luego de escribirlas o incluso hiciste tal cambio al instante en qué estaba escribiendo? (es decir, ibas a escribir una palabra o frase y cuando ya ibas a escribirla la cambiaste por otra que te parecía más apropiada)

4. Crees que escribiste el texto *"de un solo tirón"* (escribías lo que ibas pensando) o evaluabas lo que ibas a escribir antes de hacerlo ¿cómo?.

5. Sinceramente, buscabas hacer un buen texto o cumplir solo con la tarea

6. Borraste partes del texto o corregiste luego de haber escrito. ¿Cuántas veces?

7. ¿Qué crees que habrías hecho diferente al escribir si tú hubieras sido un escritor experto?.

8. Qué crees que habrías hecho diferente si tu objetivo hubiera sido escribir el mejor texto de todo el grupo o si te hubieras propuesto hacer el mejor texto que hubieras escrito en tu vida.

9. Hubo ideas o partes que pensaste incluir en el texto pero que no lo hiciste porque finalmente no te pareció importante o pertinente incluirlas.

10. Qué pasos puedes identificar que pasaste en la construcción de tu texto?

11. Crees que durante la construcción de tu texto creaste una o varias ideas nuevas que antes no tenías. ¿Cuántas ideas nuevas generaste durante este proceso?

12. Tienes clara la idea principal de tu texto. ¿Cuál es?

13. Tienes clara las ideas secundarias de tu texto ¿cuáles son?

14. Al escribir tu texto ¿qué fue lo que se te hizo más difícil?. ¿Que parte del proceso de escribir te pareció mas difíciles?

15. ¿Que hiciste ante las dificultades para escribir?

16. ¿Te acordaste de cosas que ya sabías para escribirlas en tu texto? ¿De que te acordaste?

17. Qué crees que es lo bueno y lo malo de tu texto?

18. ¿Qué orientación o consejo le darías a una persona que se enfrenta a esta misma tarea de escribir?

19. ¿Qué correcciones crees que le haría un experto a tu texto?

20. ¿Qué harías para mejorar tu texto?

Nombre:
Edad: Curso: Fecha:

RESPUESTAS A LAS FICHAS

1.1 _____
1.2 _____
1.3 _____
1.4 _____

Ficha nº 1

2.1 _____
2.2 _____
2.3 _____
2.4 _____

Ficha nº 2

3.1 _____
3.2 _____
3.3 _____
3.4 _____
3.5 _____

Ficha nº 3

4.1 _____
4.2 _____
4.3 _____
4.4 _____
4.5 _____

Ficha nº 4

Nombre:
Edad: Curso: Fecha: