



*"Centauro" de Pablo Picasso*



***ESCRITURA, CONOCIMIENTO Y SER DRAMÁTICO***  
***Procesos Cognitivos y Metacognitivos en La Escritura Dramática***

Una aproximación analítica a los productos textuales de estudiantes en clase  
de Dramaturgias de la LAE en el período 2017 - 2 y 2018 - 2

***DIEGO DE JESÚS SANJUAN LAVERDE***

***UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL***  
***FACULTAD DE BELLAS ARTES***  
***LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS***  
***COMITÉ DE TRABAJOS DE GRADO***  
***2019***

***ESCRITURA, CONOCIMIENTO Y SER DRAMÁTICO***  
***Procesos Cognitivos y Metacognitivos en La Escritura Dramática***

*Una aproximación analítica a los productos textuales de estudiantes en clase  
de Dramaturgias de la LAE en el período 2017-2 y 2018-2.*

*TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO  
EN ARTES ESCÉNICAS*

*AUTOR:*

*DIEGO DE JESÚS SANJUAN LAVERDE*

*DIRECTORA:*

*ÁNGELA VALDERRAMA DÍAZ*


*Universidad Pedagógica Nacional.*

*Facultad de Bellas Artes.*

*Licenciatura en Artes Escénicas.*

*Comité de trabajos de grado.*


*2019*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Educadores</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 5</b>	

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	TRABAJO DE GRADO
<b>Acceso al documento</b>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES.
<b>Título del documento</b>	ESCRITURA, CONOCIMIENTO Y SER DRAMÁTICO: Procesos Cognitivos y Metacognitivos en La Escritura Dramática. Una aproximación analítica a los productos textuales de estudiantes en clase de Dramaturgias de la LAE en el período 2017-2 y 2018-2.
<b>Autor(es)</b>	SANJUAN LAVERDE, DIEGO DE JESÚS
<b>Director</b>	ÁNGELA VALDERRAMA DÍAZ
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 81 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UPN.
<b>Palabras Claves</b>	Procesos Cognitivos, Procesos Metacognitivos, Escritura, Escritura Dramática, Poesis, Creatividad, Pretextos didácticos, Estructuras Dramáticas, Composición Dramática, Representación, Drama.

2. Descripción
<p><i>ESCRITURA, CONOCIMIENTO Y SER DRAMÁTICO</i> es una investigación que analiza e identifica los procesos cognitivos y metacognitivos desarrollados en la escritura dramática por estudiantes en la clase de Dramaturgias de la LAE, en la Universidad Pedagógica Nacional, en los periodos 2017-2 y 2018-2.</p> <p>En este sentido, la pregunta de investigación es la siguiente: ¿Cuáles son los procesos cognitivos y metacognitivos desarrollados en la escritura dramática a partir de los pretextos didácticos trabajados en la clase de dramaturgias por las estudiantes de décimo semestre en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional? De ella, se desprende el objetivo general: Describir y analizar los procesos cognitivos y metacognitivos desarrollados en la escritura dramática a partir de pretextos didácticos.</p> <p>Esto quiere decir que la investigación se enfoca en un estudio de los procesos cognitivos y metacognitivos identificados en los fragmentos de escritura dramática producidos por las estudiantes a partir de los pretextos didácticos entregados en clase, los cuales se definen como textos que tiene como objetivo detonar el proceso de escritura. Esto, debido a que en la clase de Dramaturgias, programada en décimo semestre, en el ciclo de profundización, se crea con el fin de estudiar y elaborar la escritura dramática, tanto en sus lugares teóricos-prácticos tradicionales, como en los lugares descolocados de la contemporaneidad, en donde no rigen los mismos cánones y se replantean las reglas de la escritura dramática para generar nuevos procesos y productos modificados por la subjetividad de cada quien.</p>

3. Fuentes
<p>Alvarado Calderón, K. (2003). Los procesos metacognitivos: La metacompreensión y la actividad de la lectura. <i>Actualidades Investigativas en Educación</i>, [online] 3(2). Available at: <a href="https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730204">https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730204</a> [Acceso 12 Mar. 2019]</p> <p>Barbot, B., Lubart, T. and Zenasni, F. (2019). <i>Creative Potential and its Measurement</i>. [online] Research Gate. Available at: <a href="https://www.researchgate.net/publication/264618782_Creative_Potential_and_Its_Measurement">https://www.researchgate.net/publication/264618782_Creative_Potential_and_Its_Measurement</a>. [Acceso 15 Mar. 2019].</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Excellence in Education</i>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 2 de 5</b>	

Barbot, B., Tan, M., Randi, J., Santa-Donato, G. and Grigorenko, E. (2012). Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), pp.209-223.

Davidson, J. and Sternberg, R. (2003). *The psychology of problem solving*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dubatti, J. (2012). *Introducción a los estudios teatrales*. 1st ed. Buenos Aires: ATUEL.

Egri, L. (2011). *The art of dramatic writing*. 2nd ed. [Rockville, Md.]: Wildside Press.

Lawson, J. (1985). *Theory and technique of playwriting and screenwriting*. New York: Garland.

Lawson, J. (2013). *Teoría y técnica de la escritura de obras teatrales*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.

Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), pp.220-232.


Michelli, N., Fuchs Holzer, M. and Bevan, B. (2011). Learning to Imagine. *Imagination Conversations*. [online] Available at: <http://artsed.issuelab.org/resources/15709/15709.pdf> [Acceso 15 Mar. 2019].

#### 4. Contenidos


El presente documento está compuesto por tres capítulos: El primer capítulo, indaga en la escritura entendida desde diversos puntos de vista que complementan la comprensión, para llegar a ella como forma de conocimiento y de control de los procesos de conocimiento. Estas son, respectivamente la cognición y la metacognición. En este apartado discutiremos las nociones de drama y escritura dramática en relación con la representación dramática; posteriormente nos sumergimos en los aspectos ontológicos de la poiesis para trascender la concepción de la escritura dramática como lugar de representación dramática; así llegamos a la composición dramática para entonces ingresar en la estructura como forma en la que se hace efectivo cierto entendimiento del mundo; y así, finalizar con la micropoética que profundiza en el entendimiento de la incidencia de las sujetas en el producto. El segundo capítulo ingresa en el análisis. Para ello, primero estudiaremos la descripción del contexto en el que se desarrolla la clase de Dramaturgias. Después, entraremos a examinar los pretextos que se usan en la clase para generar la poiesis que conllevan al uso y desarrollo de las habilidades y capacidades de las estudiantes. Más tarde, ingresamos en la identificación y descripción de los resultados hallados en cada uno de los casos estudiados que desarrolla la escritura dramática. Así llegamos al análisis de los procesos cognitivos y metacognitivos que se desarrollan en la escritura dramática. Para finalmente exponer los hallazgos, y comenzar con el tercero, el cual expone las conclusiones resultantes del proyecto de investigación.


#### 5. Metodología

Esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo hermenéutico, esto quiere decir que se inscribe en una interpretación de los discursos entramados en los procesos y productos de la escritura dramática, en la que se trata de dejar por fuera, en la medida de lo posible, a la subjetividad para tratar de descubrir aquello que quiere decir el objeto, según su contexto y las sujetas implicadas. Se desarrolla bajo un método descriptivo, el cual nos guía en la organización de la información, por esto, primero identificamos el problema, recolectamos los documentos, construimos los instrumentos -los cuales, en este caso, incluyeron tres matrices: la primera, de descripción general de los 11 productos generados por las 6 estudiantes, según los elementos del drama; la segunda, el estudio de los productos según las categorías de la poiesis en su interpretación ontológica según Dubatti; la tercera, de correlación entre la teoría de los procesos cognitivos y metacognitivos, y las pruebas descritas de los productos, con tal de ver la relación existente o inexistente de estas. Para así, por último, generar el capítulo de análisis, los hallazgos, y las conclusiones.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>— FERIA DE CIENCIAS —</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 5</b>	

6. Conclusiones
<p>Una muestra que la escritura dramática puede ser entendida como un proceso cognitivo y metacognitivo es la similitud que aparece entre sus variables y las variables desprendidas de los ejes en la teoría de la escritura como acontecimiento del ser. Estas son: <i>estructura narrativa, expresividad y elaboración</i>, las cuales están respectivamente relacionadas con: <i>la relevancia poética, la simbólica y la técnica</i>.</p> <p>En cuanto a la Combinación Selectiva y al Pensamiento Asociativo: Todos los ejercicios desarrollados a partir de un pretexto didáctico, implican que la estudiante haya re combinado los elementos del 'problema' para cambiar la representación del mismo, modificando el resultado según su subjetividad.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación. Investigación. Innovación.</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 5 de 5</b>	

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación. Investigación. Innovación.</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 3</b>	

Esta investigación puede implementarse en la construcción de más pretextos didácticos que se enfoquen en cada una de las posibilidades de los procesos metacognitivos. Es decir, que involucre un estudio cercano de los comportamientos que las estudiantes tienen hacia la escritura en general.

En cuanto al pensamiento divergente, observamos que se relaciona con la toma de riesgos. Ya que el pretexto puede generar diversas formas de responder, pero si la estudiante, por cualesquiera que sean sus razones, no está dispuesta a exponer sus soluciones, estas respuestas nunca se materializan en el producto.

En cuanto a la Relevancia Simbólica, todos los productos hablan de las relaciones humanas. Este tema varía, ya que a veces se relaciona con otros (sociales, filosóficos) pero nunca estuvo por fuera. ¿Será posible dejarlo por fuera de la escritura dramática?

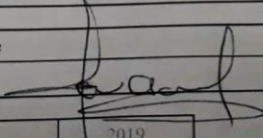
A pesar de lo complicado que se considera indagar en la experiencia pasada de las sujetas, cuando las estudiantes se ven enfrentadas a la posibilidad de hablar de sí mismas y de un conflicto personal, entregan todo de sí en la escritura y la motivación, además de ser extrínseca, se hace intrínseca. Esto resulta en una atención al detalle que se expresa en la descripción de un mundo cuidadosamente construido, en una modificación constante del problema que resulta en una solución novedosa o distanciada de los lineamientos principales del mismo y en una compleción del producto que no necesariamente se da en el plazo y los tiempos estipulados por la clase.

Los pretextos que indagan en la memoria de las escritoras, impulsan la imaginación, ya que, en estos, traen al presente sus experiencias pasadas, las cuales, combinadas con nuevas y múltiples soluciones pueden generar mundos posibles, situaciones inimaginadas y soluciones nunca antes vistas. Debido a que se mezclan lo experimentado y lo posible para dar nacimiento a algo nuevo atravesado por la perspectiva subjetiva que tiene cada sujeta sobre su pasado y lo probable. Los siguientes, son procesos cognitivos que se desarrollan en la escritura dramática: combinación selectiva, pensamiento asociativo, pensamiento divergente e imaginación.

Los siguientes, son procesos metacognitivos que se desarrollan en la escritura dramática: motivación extrínseca, toma de riesgo y tolerancia a la ambigüedad.

Por último, sobre la creatividad:

1. Primero, cabe aclarar que, en esta investigación, buscando los procesos cognitivos y metacognitivos desarrollados en la escritura dramática, los hallazgos referenciales casi siempre se enfocan en la escritura creativa en general. En la búsqueda, resultó que la mayoría de estos rasgos se identificaron en la investigación y la conceptualización continua del concepto de *Creatividad y de Rasgos de las Personalidades Creativas*. Esto fue algo que se halló durante el camino, ya que no fue el objetivo principal.
2. Segundo, según lo hallado desde la definición del rasgo de Tolerancia a la Ambigüedad, la academia falla en su fijación por las entregas a tiempo, la solución rápida e inmediata y el consiguiente castigo si se incumplen, ya que la meditación prolongada sobre un problema aumenta las posibilidades de generar una solución creativa y novedosa. Es decir, la imagen de la estudiante que cumple siempre, hace todo a tiempo, es organizado y tiene buenas notas, tiene que destronarse, porque estas no son características de una persona creativa, sino de una persona que cumple sus deberes y nada más. Ese ideal de estudiante se basa en lo que se espera de una en términos de efectividad productiva por sobre la divergencia del pensamiento.
3. Tercero. Las anteriores conclusiones advierten de algo más grave en los modelos educativos hegemónicos: están hechos para desarrollar valores cercanos a la obediencia, la solución y la producción constante, rápida y efectiva, más que para procurar un desarrollo de la creatividad.

<b>Elaborado por:</b>	Diego de Jesús Sanjuan Laverde		
<b>Revisado por:</b>	Ángela Valderrama Díaz		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	08	04	2019

5

<i>Resumen</i>	8
<i>A MODO DE INTRODUCCIÓN</i>	9
<i>EL PROBLEMA Y LOS PROCEDIMIENTOS</i>	13
<i>1. CAPÍTULO I</i>	16
<i>1.1. ESCRITURA Y COGNICIÓN HUMANA</i>	16
<i>1.1.1. De la Generalidad de los Procesos Cognitivos</i>	21
<i>1.1.2. De los Procesos Cognitivos en la Escritura Creativa</i>	25
<i>1.1.3. De los Procesos Metacognitivos en la Escritura Creativa</i>	27
<i>1.2. ESCRITURA DRAMÁTICA</i>	30
<i>1.2.1. Representación Dramática</i>	31
<i>1.2.2. Poiesis: Producción y Producto</i>	33
<i>1.2.3. Composición Dramática</i>	36
<i>1.2.4. Estructuras Dramáticas</i>	38
<i>1.2.5 Representación de Ser en el Producto</i>	40
<i>2. CAPÍTULO II</i>	42
<i>2.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</i>	42
<i>2.1.1. Dramaturgias en Contexto</i>	43
<i>2.1.1.1. Pretexto Didáctico Dramatúrgico</i>	45
<i>2.1.2. Análisis de la Relevancia Poética</i>	48
<i>2.1.3. Procesos Cognitivos en la Escritura Dramática</i>	69
<i>2.1.3.1. Combinación Selectiva</i>	69
<i>2.1.3.2. Pensamiento Asociativo</i>	70
<i>2.1.3.3. Pensamiento Divergente</i>	71
<i>2.1.3.4. Imaginación</i>	72
<i>2.1.4. Procesos Metacognitivos en la Escritura Dramática</i>	73
<i>2.1.4.1. Motivación Extrínseca</i>	73
<i>2.1.4.2. Toma de Riesgos</i>	74
<i>2.1.4.3. Tolerancia a la ambigüedad</i>	74
<i>3. CONCLUSIONES</i>	76
<i>4. BIBLIOGRAFÍA</i>	78



## **Resumen:**

Al inicio, introducimos las generalidades del proyecto, la intención que lo generó, los por qué, los para qué y los cómo. Acto seguido, está el primer capítulo, que indaga en la escritura entendida desde diversos puntos de vista que complementan la comprensión, para llegar a ella como forma de conocimiento y de control de los procesos de conocimiento. Estas son, respectivamente los cognición y la metacognición. En este apartado discutiremos las nociones de drama y escritura dramática en relación con la representación dramática; posteriormente nos sumergimos en los aspectos ontológicos de la poiesis para trascender la concepción de la escritura dramática como lugar de representación dramática; así llegamos a la composición dramática para entonces ingresar en la estructura como forma en la que se hace efectivo cierto entendimiento del mundo; y así, finalizar con la micropoética que profundiza en el entendimiento de la incidencia de las sujetas en el producto.

El segundo capítulo ingresa en el análisis. Para ello, primero estudiaremos la descripción del contexto en el que se desarrolla la clase de Dramaturgias. Después, entraremos a examinar los pretextos que se usan en la clase para generar la poiesis que conllevan al uso y desarrollo de las habilidades y capacidades de las estudiantes. Más tarde, ingresamos en la identificación y descripción de los resultados hallados en cada uno de los casos estudiados que desarrolla la escritura dramática. Así llegamos al análisis de los procesos cognitivos y metacognitivos que se desarrollan en la escritura dramática. Para finalmente exponer los hallazgos y conclusiones resultantes del proyecto de investigación.

## A MODO DE INTRODUCCIÓN

*Espero que en lo que van a leer haya sentido, porque yo sigo temiendo la otra verdad que me taladra el cerebro cada segundo del día: nada lo tiene.*

Escribir es existir en comunidad y en soledad posteriormente compartida. Es adentrarse en mundos desconocidos, vivir otras vidas, saber entender, ocupar diferentes cuerpos, explorar posibilidades desconocidas, quebrar la razón, cambiar el comportamiento, entrar en otros, ser en ellos y con ellos. Es dar existencia a las mil personas que gritan, conviven en un solo cuerpo y son, cada una, una sujeta distinta<sup>1</sup>. Es revelarse, quebrantar el lenguaje, cambiar el hilo que se abre paso a través de la carne de las seres: para recordar, olvidar, odiar, gozar y amar.

Esta investigación nace de un interés por entender el papel que juegan las interacciones de la vida cotidiana y la experiencia personal en la escritura creativa. ¿Cómo transforman el pensamiento, la percepción y la naturaleza de la sujeta que escribe? Es una indagación que pretende ver la manera en que la experiencia informa al ser en conjunto con los procesos cognitivos y metacognitivos que tienen lugar en durante y al final de la escritura dramática.

La escritura es parte de nuestro día a día. Se ha inmiscuido tanto en el diario personal como en la vida de todo funcionario público y privado, en cada abogado, profesor y en cada

---

<sup>1</sup> Como más adelante explicaré en el apartado de Escritura y Cognición, el lenguaje también es la forma en la que se construye la comunicación, las relaciones, y la forma de ver el mundo como sociedad. Es por esto que no quiero dejar por fuera lo femenino, si el lenguaje es en alguna forma el sistema con el que operan las sujetas, sus pensamientos y sus acciones, entonces yo abogo por la expresión de todo lo que está y existe. No por incluir, sino por identificar lo que siempre ha estado ahí. No solo por feminidad, sino por feminismo visto desde la reivindicación de la mujer y la equidad entre géneros, sean binarios o no. Además, si dejamos estos temas solo para las tesis que los toquen, evadimos un aspecto principal: los derechos de las mujeres, las trans y los no-binarios no pueden estar confinados a espacios en donde se crea en la reivindicación y la equidad, ya que no es cuestión de creencias. Es más básico: una cuestión de derechos humanos. Si el o la lectora se encuentra con estos términos que le incomodan, entonces he cumplido la labor de detonar un pensamiento que posiblemente llegue a la acción.

estudiante. Es la forma en la que se estipulan los derechos, la ley y también con la que nos informamos. Es la que estructura el contenido audiovisual cinematográfico y televisivo. Es gran parte de la información que percibimos en la vida cotidiana. Y es que ya lo afirmaba Cassany en cuanto a su función en nuestras sociedades ‘la vida moderna exige un completo dominio de la escritura’ (1999, p.13).

Es un ejercicio de vital importancia para estudiantes de cualquier institución que se desempeñen en la creación y la educación, especialmente si estos estudiantes alguna vez serán profesores. Esto es porque exige implicación personal, entendimiento de las relaciones humanas y cuestionar al ser. Porque da una estructura al pensamiento, es una base para la mirada crítica y la forma en la que reclamamos nuestros derechos y también con la que recordamos nuestros muertos. Creo que, discutiblemente, la escritura es un proceso en que la sujeta usa los conocimientos en relación con los otros, para afectar mutuamente el comportamiento en el mundo, y el entendimiento del mismo.

Por otro lado, también es invaluable por las habilidades creativas, educativas y psicológicas que entrena y desarrolla en la sujeta creadora y profesora. Como mencionan BAPTISTE BARBOT, PhD en psicología y sus compañeras TAN, RANDI, SANTA-DONATO Y GRIGORENKO en *Habilidades Esenciales para la Escritura Creativa* ‘la escritura es necesaria en la educación, a razón de ser un proceso integrador de habilidades cognitivas y metacognitivas. Compleja en la manera en que integra información proveniente de la imaginación y otros procesos cognitivos que resultan críticos en el rendimiento académico y vocacional’ (2012, p. 211). En el ámbito universitario, su importancia yace en la regularidad del uso. Pertuz y sus compañeras Perea y Mercado, Maestras en Educación de la U. del Norte (s.f), afirman en *Procesos Cognitivos y Metacognitivos En La Escritura De Docentes Universitarios*, que es una actividad cotidiana para estudiantes y profesores, necesaria en estudiantes, pero aún más relevante en profesores ya que son los orientadores de la academia, por lo que ayudan a construir los procesos de escritura y a asumir la escritura de los estudiantes como labor docente que se materializa del proceso de escritura en la disciplina que orientan. (p. 5)

Dado que el lenguaje verbal y escrito son expresiones ontológicas resultantes de la relación del ser con el mundo alrededor, surge su función como conocimiento basado en la realidad, posible y aplicable para el contexto que afecta la experiencia de la sujeta en soledad y en comunidad. En soledad, en el caso de la escritora, o la espectadora que en intimidad adquiere conocimiento al leer un libro, ver una película, ya que se abre a la experiencia propuesta y se deja afectar. En comunidad, remitiéndonos al hecho social de vivir la experiencia y examinar lo sucedido con un grupo de amigos, estudiantes o familiares. Cualquiera que sea la obra de arte: poesía, música, pintura, cine, televisión, teatro, literatura.

Así, llegamos a la escritura dramática<sup>2</sup>. Supongamos que al crear una obra de teatro sin una estructura aristotélica se generan muchas partes de una historia. Al principio el conjunto puede tener poco sentido. Pero para las escritoras, generar, unir y organizar las partes es un ejercicio de crear significado. En dicho ejercicio, se piensan las formas de presentar cierta información. Cada unidad genera sentido distinto al que genera la relación entre ellas. Es un sistema conjunto, compuesto de sentidos comunicando un mensaje que va a ser interpretado.

Como expresa GADAMER (R. Safranski, 2013) sobre la Hermenéutica: Interpretar es un ejercicio en que el ser humano lee el mundo para entender la esencia de cada cosa y así llegar a un acuerdo interno sobre cómo actuar en él. Según esto, podemos decir que se busca una comprensión lectora que significa más que entender la consecución de las palabras y las ideas puestas. Es un ejercicio en el que la sujeta se compromete con la información, identificando aspectos suyos en la obra y considerando situaciones inimaginadas como posibles. Conflictos, situaciones y resoluciones pasadas o futuras, todas son extraídas de una percepción, naturaleza y contexto compartidos por la humanidad. Lo necesario para una experiencia estética es la disposición para la misma.

En conclusión, así la creadora carezca de un mapa para estructurar la historia, cada narración habla de una necesidad humana de dar orden, entender, nombrar y compartir la naturaleza

---

<sup>2</sup> Cabe aclarar también, que no es interés de esta monografía, estudiar las escrituras narrativas o indagar en aquel concepto. Nuestro interés en este apartado es introducir las generalidades de la escritura para después entrar a estudiar la escritura dramática con más detalle en el siguiente. Para este proyecto, nos enfocaremos en la escritura que directamente muestra a las sujetas *haciendo*.

que lo rodea. ECO (1986) afirma en *La Estructura Ausente* que hay una estructura implícita en todo relato debido a las condiciones dadas de la experiencia y la convivencia de la especie humana. Es decir, cada historia lleva consigo una percepción de la realidad y por tanto, un punto de vista de una sujeta que a la vez representa un grupo de sujetas que hace parte de la humanidad.

La humanidad ha intentado nombrar lo observado en la mayoría de prácticas que dirigen su estudio al entendimiento y análisis de la naturaleza. Cada área del conocimiento identifica la naturaleza con un punto de vista diverso. La nomenclatura en cada ciencia da una explicación de su forma de ver el mundo, por ejemplo, la química nombra los componentes necesarios para la existencia de lo que es vida y lo que no es; o la biología, que puede ramificar en familias la flora y la fauna que habita la tierra. Asimismo en las artes, podemos encontrar reflexiones sobre lo que significa experimentar la existencia. En el caso del drama, entender las profundidades de los seres humanos y sus relaciones en situaciones específicas de conflicto. Todo esto para explicar que la escritura también va ligada a una forma de percibir, leer, gozar y nombrar el mundo. Strauss ya nos avisa de esto y GONZÁLEZ (1981) nos recuerda que los humanos no entendemos la naturaleza en sí misma sino en forma de texto.

“Las operaciones de la sensibilidad tienen ya un aspecto intelectual, y los datos externos de orden geológico, botánico, zoológico, etc., jamás son aprehendidos intuitivamente en sí mismos, sino bajo la forma de un texto elaborado por la acción conjunta de los órganos de los sentidos y del entendimiento.” (p. 246).

Entonces, aparece un problema que merece ser profundizado. Si la obra de arte puede ser un modelo que habla de la realidad ¿de qué manera lo hace? Si es un proceso en el que confluyen todas las formas de percibir, procesar y relacionar la información que recibe una sujeta con memoria y juicios ¿qué procesos de pensamiento se producen durante la escritura?, ¿cuál es su relación con las sujetas, el conocimiento, la experiencia, la sociedad, la naturaleza y la realidad?, ¿cuáles son los procesos que ocurren en las creadoras mientras producen sentido al construir fondo y forma en un texto para cine o teatro? En este caso, es conveniente recordar otra vez a Levi Strauss, que comprende a las sujetas como parte literal del contexto en una relación de afectación inevitable y mutua.

La sujeta y el contexto se repercuten, de manera que el punto de vista de un autor puede tomarse para estudiar una sociedad, así como la sociedad puede ser punto de partida para estudiar los efectos que la convivencia con otras sujetas tiene en un autor. La información allí dispuesta hace parte de un entramado de información dispuesto en relación a otra información para formar conocimientos subjetivos, que siguen comunicándose y se propagan en otras sujetas mediante discursos que se pasan y se transforman, teniendo la posibilidad de afectar las percepciones de un conjunto de personas.

Entonces, buscando devolver construyendo para la Universidad que me brindó sus espacios por poco más de cinco años y medio, la población estudiada en este proyecto son las y los estudiantes de la clase de Dramaturgias impartida en décimo semestre del programa de pregrado en Licenciaturas en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Porque esta clase, a diferencia de las otras, es la única que se enfoca en practicar la escritura dramática de manera detallada, y porque, después de verla una vez por regularidad de la carrera y dos veces por diversión y necesidad de profundizar el conocimiento práctico, terminé identificando un inmenso amor por la escritura que había estado presente siempre pero había pasado inadvertido. Por esto, por el amor al cine, a la televisión, y por el apoyo de la profesora Ángela Valderrama en un momento muy difícil de mi existencia llegué a la conclusión que es lo que quiero hacer por el resto de mi vida.

## **EL PROBLEMA Y LOS PROCEDIMIENTOS**

¿Cuales son los procesos cognitivos y metacognitivos desarrollados en la escritura dramática a partir de los pretextos didácticos trabajados en la clase de dramaturgias por las estudiantes de décimo semestre en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional?

Objetivo General:

Describir y analizar los procesos cognitivos y metacognitivos desarrollados en la escritura dramática a partir de pretextos didácticos.

Objetivos específicos:

- Identificar los procesos cognitivos y metacognitivos desarrollados en la escritura dramática a partir de los pretextos didácticos.
- Analizar los referentes teóricos que permitan problematizar las categorías de procesos cognitivos y metacognitivos, así como la de escritura dramática.
- Analizar las escrituras dramáticas de los estudiantes asistentes al espacio académico de Dramaturgias entre 2017-2 y 2018-2, en correspondencia con los pretextos didácticos propuestos en la clase.

La muestra son seis productos de la escritura dramática. Los productos finales de la clase se componen de fragmentos desarrollados a lo largo de las clases con pretextos didácticos frecuentemente muy distintos unos de otros, debido a que en la última entrega las estudiantes deben tratar de componer un producto unificado con todo lo creado. Para esta investigación, escogimos seis fragmentos, productos de ejercicios distintos previos a la unificación. Estos seis, son de manera individual, la primera entrega reescrita dos o tres veces y revisada en clase. Esto es, los productos no están en la última fase, con la articulación definitiva que propone la clase en su desarrollo.

Para el estudio se tomaron los fragmentos con el desarrollo suficiente para ser analizados, escritos por seis estudiantes de la clase de dramaturgia con un año de diferencia entre las dos clases con el objetivo de lograr una investigación que viese la clase en dos momentos alejados para tener una visión más amplia del problema que no se confinase a una sola clase. Aquellos fragmentos son tres de estudiantes de la clase del 2017-2 y tres del 2018-2.

Del 2017-2 se tomó a Ana María González con dos fragmentos -Diferentes Edades y Combate Micro Dramaturgia-; a Daniela Fajardo y a Wendy Rey, ambas con el fragmento de Combate Micro Dramaturgia. Del 2018-2 se tomó a Jonathan Velázquez y a Jessica Santos, con tres fragmentos desarrollados por cada uno de los pretextos didácticos (tres, en este caso: Diferentes edades, Combate Micro Dramaturgia y Anestesiólogo). De este semestre, también se tomó a Jessica Pinzón con el fragmento producto del pretexto Diferentes Edades.

El Método usado para estudiar los productos será el Cualitativo Hermenéutico, basado en la idea de la exégesis de textos de la Hermenéutica. Esta exégesis va de la mano con la teoría del acontecimiento del ser de Dubatti<sup>3</sup>, porque esta nos provee de ciertos indicadores que nos aportan a la interpretación de los productos -una vez desarrollados- como una entidad que existe y es, relacionada pero totalmente diferente de sus respectivas autoras. Porque como explique al principio, la escritura es conocimiento, es lenguaje y construcción social pero por encima de todo esto, se posiciona un elemento unificador: su existencia como ser.

Se harán matrices que ayuden a la comprensión y el análisis de la información. La primera es el análisis de los productos según la micropoética de Dubatti. Se eliminará el eje de técnica porque consideramos que corresponde a la *relevancia poética* en un estado menos preliminar. La matriz 1.1 se enfoca solamente en la relevancia poética para indagar a profundidad los elementos estructurales del producto (argumento, personajes, espacio, tiempo y estructura). Para finalizar, la matriz de correlato, que pone en relación las categorías de los procesos cognitivos y metacognitivos con los productos estudiados.

Debido a lo anterior, sabemos que para este proyecto se necesita analizar este entramado de información dispuesta para la recepción. Para esto, tenemos que tomar en cuenta que la información es cualificable y comprobable en relación a las características propias de la escritura dramática en relación a los procesos mentales. Por esta razón, esta es una investigación con enfoque cualitativo, método descriptivo y análisis por correlatos, que indaga sobre los procesos cognitivos y metacognitivos desarrollados en la creación de la escritura dramática considerada desde la complejidad de una red de conocimientos que afectan a la sujeta en su estancia en la naturaleza, la cultura y la pedagogía.

Aquí se presenta un análisis de la producción dramaturgica, entendiendo todo lo que la compone. El proceso desde el momento en que se presentan unas premisas didácticas para desarrollar una obra de teatro, hasta el momento en que culmina la escritura. Debido a que el proceso y el producto se relacionan con concepciones del mundo, la organización en un mapa

---

<sup>3</sup>Introducción a los estudios teatrales, 2012.



mental, desarrollos mentales, experiencia compartida como especie y un entendimiento de las relaciones humanas.

Para analizar los procesos cognitivos y metacognitivos desarrollados en la escritura dramática, escogemos una muestra de seis casos: Jhonathan Velasquez, Jessica Santos, Jessica Pinzón, Ana María González, Daniela Fajardo y Wendy Rey. De los seis ejercicios: tres son del periodo del 2018-2 y se analizan desde tres pretextos didácticos<sup>4</sup>: uno llamado Combate micro dramaturgico (ABAB); el segundo, Diferentes edades; y el tercero, Anestesiólogo. De los tres restantes que hacen parte del periodo 2017-2, uno desarrolla los pretextos ABAB y Diferentes Edades. Mientras que los otros dos, desarrollan: uno, el pretexto Diferentes Edades; y el último, el pretexto ABAB.

## **1. CAPÍTULO I**

### **1.1. ESCRITURA Y COGNICIÓN HUMANA**

El presente apartado expone las perspectivas teóricas desde donde puede comprenderse la escritura como proceso y producto de la cognición y la metacognición humana, como acto social-comunicativo, como lugar de enunciación de quien escribe, su visión del mundo y los juicios que elabora en su experiencia de relación con los contextos y las otras.

Como punto de partida se entenderá la escritura como un sistema de signos amplios que representan un significado. En su base, la escritura como sistema implica por lo menos dos asuntos. El primero, la articulación de signos diferenciales que se organizan en estructuras que permiten que cada parte (signo o grupo de signos) tenga una función específica. Y el segundo, la comprensión de dicha articulación y/o relación entre los signos en pro de una función: significar. Cardona (1994) afirma que la escritura es un sistema porque, aunque

---

<sup>4</sup> Los pretextos didácticos son detonantes de la escritura dramática usados en clase de dramaturgias. Más adelante son explicados a profundidad.

muestra contenido, un *signo solo* no es escritura, “para que lo sea son necesarios más signos relacionados en un sistema de oposiciones” (citado en Pognante, 2006, p. 75). En este sentido, aunque el signo sólo puede significar, cuando está en relación directa con otros signos en un sistema también generan significado.

Aunque esta exposición es admisible, es importante manifestar que un signo, en sí mismo o soledad, puede significar de manera autónoma y de manera diferencial no sólo en relación a la función y jerarquía que cada signo tiene, sino también en relación a la sujeta que percibe su contexto social y cultural específico. Fernández-Hachén (1996) propone una crítica de la noción de signo que expande su definición más allá de su pertenencia a un sistema, y expone que representa no solamente un significado inequívoco en relación a otro signo, sino que también puede generar una multiplicidad de significados relacionados al contexto diferencial en el que una sujeta vive; esto debido a que la pertenencia a un grupo relacionado en un espacio-tiempo específico afecta el entendimiento subjetivo del mundo, entendimiento que resulta en la comprensión de sentidos relacionados con el contexto y la colectividad. Es por esto que aunque el sistema logre generar el significado para el que fue creado de manera específica, el mismo sistema puede potenciar y consolidar otros significados no intencionales, pero articulados al contexto socio-cultural donde se inscribe la sujeta.

“La especificidad de la escritura radica en erigirse en sistema de marcas (en el sentido griego de grafo o grafías y no en el estrictamente lingüístico de grafemas) que, en tanto productos del psiquismo humano de índole cultural, con una intención comunicativa y simbólica, representan algo diferente de sí, más allá del alcance, la forma y el soporte material no fonético que adopten. (...) Su perspectiva (...) amplía el universo de significación de la escritura al no remitirse, exclusivamente, a la composición interna de los sistemas, incorporando, en su análisis, los procesos sociohistóricos y las significaciones de grupos y sujetos en torno a ella (Cardona, citado en Pognante, 2006, p. 75)

En consecuencia, podemos considerar que las sujetas interpretan, de la escritura, significados ligados a procesos sociales e históricos que los relacionan con *el mundo* según su entorno contextual específico. En otras palabras, las significaciones que devienen de la escritura varían en su naturaleza y no funcionan únicamente para transcribir la percepción del mundo en un sistema estructurado inequívocamente; sino que la escritura, en sí misma y más allá de los signos estructurados que la constituyen, potencia la generación de relaciones de transcripción, comunicación y comprensión, ligadas al contexto y a la subjetividad de quien

percibe. Así, la sujeta no sólo transcribe el mundo de imagen a palabra, (por ejemplo: la imagen de un árbol se representa a sí sola en la palabra signo ‘árbol’) sino que interrelaciona todos los *sistemas de signos específicos* que ha percibido (p.ej: la *tierra*, considerada por una sujeta no sólo como otro elemento aislado del ‘árbol’ sino, en relación directa, como sustento que hace posible la vida del árbol) para construir los significados con los que entiende su propia relación con la realidad en la que se encuentra.

Esta conexión sujeta-contexto-mundo, implica que las imágenes van atadas a un signo y a una significación, que no siempre significa otro signo inequívoco, sino que también pueden significar múltiples sistemas de imágenes, signos y significados que coexisten en la sujeta, quien a su vez está en una relación de afectación mutua con el contexto en el que vive. Es decir, el humo puede significar peligro, pero eso no lo separa del significado que una sujeta le pueda dar, si, por ejemplo, también le recuerda a la sopa de su abuela. Por lo tanto, si la sujeta usa esos significados para ver, nombrar, existir y comunicarse en y con el mundo, podemos considerar que la información que en un principio solo percibe, después se transforma en otro tipo de información, con la que entiende y/o representa el mundo, las sujetas y el contexto, que a la vez resulta útil en la interacción con su alrededor. Así pues, “al no ser considerada la escritura como un código de transcripción sino como sistema de representación, su adquisición no puede concebirse como una técnica sino como un aprendizaje conceptual” (Cardona, citado en Pognante, 2006, p. 67) Por tanto, es posible considerar que la escritura se adquiere como un sistema de representación que ayuda a conocer el mundo.

Una *representación* puede darse a partir de “una entrada sensorial o estímulo visual, auditivo, táctil, etc., que, en virtud de las operaciones del proceso, se transforma en cierto tipo de información o conocimiento” (Navarro, 2006, p. 71). Para Navarro (2006), existe uno *distal* que refiere al objeto físico: un árbol; y uno *proximal*, que refiere la información registrada por los sentidos: la imagen de un árbol en la retina del ojo. El procesamiento de esta última genera una representación mental del objeto. Con esto puede inferirse que la sujeta extrae información del mundo y el contexto, con la que comienza una serie de transformaciones que resultan en representaciones mentales: preceptos, imágenes y conceptos.

“*Escenas, hechos y objetos* concretos son reconocidos e identificados como configuraciones o unidades dotadas de significado (...) Las representaciones mentales de las cosas del mundo son el resultado de un proceso cognitivo en que el sujeto percipiente, a partir de los datos sensoriales, proporcionados por los sentidos, elabora o construye una representación mental del objeto en la que operan sus propias expectativas, experiencias previas o conocimientos”, ya que “la percepción es el resultado de procesos que construyen representaciones mentales de la información disponible en el entorno”. (Kellogg citado por Navarro, 2008)

En este sentido, las representaciones son resultados de un proceso cognitivo en las que el individuo a partir de su propia experiencia consolida posibles comprensiones de los estímulos recibidos, es así como un estímulo sufre procesos de cambio pasando de “información percibida” a “representación mental” del objeto percibido por la sujeta.

Por otra parte, José A. Sánchez (2006) propone *la Representación Mental*, cómo el *hacer presente* algo que desconozco, que está ausente, de lo que tengo información, pero nunca he visto, algo que pasó o que nunca ha ocurrido. Un objeto, situación o experiencia que se hace presente mediante la puesta de un objeto por una sujeta. Plantea también que la relación de estos es unilateral incluso cuando el objeto no está. En otras palabras, la sujeta modifica y pone una construcción subjetiva que marca el significado del objeto. Por lo tanto, la forma que este objeto tome es el reflejo de lo que el autor pensó al construirlo, y esto, consecuentemente es su juicio sobre el objeto aun en la ausencia de este.

Esta comprensión nos pone en una postura en cuanto a la escritura que considera a las sujetas capaces de percibir, procesar y producir representaciones del mundo a partir de la información que perciben. Entonces, entendiendo que la sujeta es capaz de generar representaciones del mundo y el contexto que la ayudan a entender su entorno, nos preguntamos por su función en la generación de conocimiento. ¿No es, la escritura, también una forma de conocer el mundo y aprender de él? Aquí, podríamos comprender a las sujetas como asimiladora y productora de conocimientos mediante la escritura, y en esta comprensión, en la escritura, muestran el conocimiento que perciben del mundo, y mediante ella, también pueden asimilar nuevos. Así pues, en el campo de la escritura los sujetos “...son vistos como sujetos de conocimiento que tratan de asimilar la información nueva, experimentan con el objeto para comprender sus propiedades, ponen a prueba su sistema de

hipótesis y dan sentido al conjunto de datos recogidos a partir de la búsqueda de coherencia”. (Pognante, 2006, p. 67)

Hasta aquí, la escritura puede entenderse desde distintas dimensiones, más allá de ser sistema que relaciona el sujeto con el conocimiento del contexto y del mundo, Lizarriturri (2010), desde un enfoque sociolingüista, estudia la escritura en sus dimensiones: epistémico-estructural, sociocultural y sociocognitiva. De las tres dimensiones representativas del lenguaje y de la escritura convergentes en la acción de escribir que señala, usaremos las dos primeras para complementar las ideas introducidas líneas atrás, y la tercera para profundizar en la comprensión de la escritura como proceso de conocimiento.

Así, en la ***dimensión epistémico-estructural***, expone la autora que la escritura representa la estructura del lenguaje:

“Desde esta dimensión, “escribir” implica la construcción de un contenido que abarca a la lógica de los conocimientos temáticos, disciplinares o científicos, y al sujeto con sus procesos cognitivos: de dominio específico -específicos del lenguaje- y de dominio general -generales a otros dominios cognitivos, por ejemplo, resolver problemas” (Lizarriturri, 2010, p. 24)

Es decir, la escritura representa un sistema lingüístico, que construye contenidos de conocimientos temáticos, disciplinares, científicos y del sujeto con sus procesos de cognición, es decir, de conocimiento. Sin embargo, aunque generen un sistema que represente sus conocimientos, los sujetos usualmente no se desarrollan en soledad. Y a pesar de que podrían desarrollarse en aislamiento, siempre pertenecen a un sistema de costumbres relacionado a los otros sujetos más cercanos. Es por esto que, este sistema además de construir conocimiento, también funciona para la interacción de los sujetos y los intercambios que producen un entendimiento propio de los sujetos que conviven y que generan algunas formas similares y diversas de entender el mundo y de actuar en él. Por ejemplo: el rito del cumpleaños, aunque es popular, puede generar rechazo por un grupo de sujetos, o aceptación por parte de otros; o la palabra ‘mesa’, que relaciona la *imagen* de mesa y su *función* con una *palabra específica*, aunque la *representación mental* de la mesa puede ser distinta para cada sujeto. Aquí conviene subrayar la ***dimensión social*** que amplía la mirada sobre la escritura, porque no la considera solamente como sistema para nominar y conocer conceptualmente el mundo, sino que se convierte en una acción performativa que resulta en un texto o discurso

adoptado socialmente. “se corresponde con la dimensión funcional del lenguaje, ya que es en los contextos de uso social que la escritura se vuelve reguladora de los intercambios lingüísticos y posibilita los procesos de simbolización cultural”. (Lizarriturri, 2010, p. 24).

Debido a lo anterior, proponemos la escritura como estructura del lenguaje que nos comunica en sociedad y que construye comportamiento y conocimiento mediante la interacción del sujeto, con los otros, el contexto, con el mundo.

Para concluir, podemos considerar que la escritura también causa una interacción del sujeto consigo mismo en la que se configuran las operaciones del pensamiento que hacen posible la escritura. Así pues, la *dimensión cognitiva* de la escritura “nos ubica ante los aspectos comportamentales del lenguaje, e incluye los conocimientos operativos y procedimentales que desencadena la acción de escribir”. (Lizarriturri, 2010, p. 24) Sin embargo, consideramos que la dimensión cognitiva de la escritura, no solamente indica los comportamientos y los pensamientos operativos y procedimientos necesarios para el ejercicio escribir, sino que también es un sistema que ubica esos comportamientos y conocimientos: primero, en relación directa con la naturaleza, el contexto y las personas, mediante la cual es posible conocerlos; segundo, como bases que sirven para aprender construyendo sobre lo aprendido. A partir de lo anterior, surgen las siguientes preguntas ¿qué es la cognición? y ¿qué son los procesos de conocimiento?

### ***1.1.1. De la Generalidad de los Procesos Cognitivos***

Para comenzar con este apartado, tomamos como insumo los aportes de la *psicología cognitiva*<sup>5</sup>, los cuales ayudan a profundizar en la comprensión de los procesos activos mediante los cuales el sujeto produce conocimientos, y en este marco la comprensión de la

---

<sup>5</sup>“La psicología cognitiva se ocupa del análisis, descripción, comprensión y explicación de los procesos cognoscitivos -cognitivos- por los que las personas adquieren, almacenan, recuperan y usan el conocimiento. Su objeto es el funcionamiento de la mente, las operaciones”. (Navarro, 2006, p. 66)

escritura como un proceso que, más allá de ser sistema estructural y comunicativo, posibilita la producción de conocimiento y/o la generación de representaciones mentales del sujeto.

Esta consideración nos lleva al concepto de *cognición* que, según Navarro (2008) es “la acción de conocer o el proceso mediante el cual las personas adquieren conocimientos”. (p. 66) Esto quiere decir que, en efecto, podemos considerar la escritura como un sistema para adquirir conocimientos, cuya adquisición depende de ciertos *procesos*. Un proceso ‘consiste en una serie de operaciones mediante las que una cosa se transforma en otra’ (Navarro. 2008. p. 71) Como resultado de estos dos conceptos, se considera que los procesos de la cognición, refieren a las transformaciones por las que pasa la información percibida para convertirse en conocimiento. Navarro (2008) expone un grupo de procesos que transforman la información en conocimiento, así: *Adquisición, Transformación, Organización, Retención, Recuperación, y Uso*. En la clasificación de los procesos, los seis mencionados anteriormente, intervienen y caracterizan los cuatro procesos específicos relacionados al conocimiento que son: *atención, percepción, memoria y recuperación*. ¿Cuál es entonces la naturaleza y la clasificación de estos procesos cognitivos implicados en el conocimiento?

Los *Procesos Cognitivos* son un grupo de transformaciones de la información en el pensamiento que participan y permiten el conocimiento del mundo. Según Navarro son los que permiten al individuo no solo procesar la información, sino asignar sentido a aquello que percibe. (2006. 71) Esta comprensión permite entender los mecanismos del *procesamiento de la información*, mediante los cuales los sujetos adquieren, almacenan, recuperan y usan el conocimiento en tanto información que pasa por diferentes estadios antes de ser usada en el mundo. Esta perspectiva se sitúa en el modelo *nodal*, el cual se ubica en el aspecto o estructural del conocimiento para explicar la cognición mediante los *procesos de la memoria* que se dan en los seres humanos:

‘Los procesos de la memoria son entendidos como una secuencia de pasos en que la información proveniente del estímulo, registrado por el órgano sensorial, fluye a almacenes sucesivos, cada uno de los cuales tiene una función en el procesamiento de la información, hasta quedar disponible en el último de ellos, ya de larga duración. Por tanto, la entrada sensorial es *percibida, transformada, elaborada, representada y retenida o almacenada*, siendo *recuperada y utilizada* en la ulterior cognición y la acción’ (Navarro, 2006, 71-72).

Bajo esta perspectiva pueden comprenderse los cuatro procesos cognitivos anteriormente señalados. Para empezar, hay que partir de los primeros momentos en donde la información del estímulo es percibida, pues es allí cuando sucede el primer proceso cognitivo: la *atención*, que aparece en el sujeto cuando se interesa por uno de los estímulos dentro de la gran variedad que existen en la cotidianidad.

“la atención, operando como una especie de filtro, selecciona determinados estímulos de entre la multiplicidad de los que inciden simultáneamente en los órganos sensoriales, restringiéndolos a los que permite la capacidad o recursos mentales disponibles”. (Navarro, 2006, p. 72)

Una vez seleccionado el estímulo a través de la atención, este pasa por el proceso de *percepción*, en el que todos los sentidos desentrañan ese estímulo y generan un conocimiento a partir de las experiencias.

“En virtud del proceso de percepción, a través de los sentidos, las personas se informan de modo inmediato y permanente de las cosas del entorno, adquiriendo conocimiento acerca de los hechos, objetos, propiedades y estructura de los mismos”. (2006, p. 72).

Este conocimiento, captado por unos segundos, va entonces a la *memoria*, que es el tercer proceso cognitivo, en donde se enfrenta a tres estadios más por los que puede o no pasar: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo o memoria operativa. La *memoria sensorial* es aquella que capta los estímulos y los conserva por muy poco tiempo, ya que se pierde aquella información que no se sigue procesando. “La memoria sensorial retiene esa información con notable precisión y amplitud; pero, con una muy-breve-duración, perdiéndose inmediatamente toda aquella que no sigue siendo procesada.” (Navarro, 2006, p. 72). De manera posterior, la información que fue retenida por más de unos segundos pasa a la *memoria a corto plazo*, en donde la información reside un tiempo más, pero de no ser repasada o repetida, según Navarro, se pierde de manera seguida. Es por esto que, la información que se repite porque se procesa y se utiliza inmediatamente y aun de manera constante pasa a la *memoria de trabajo o memoria operativa*, la cual es base fundamental para producir representaciones que siguen siendo procesadas en la memoria.

“La memoria operativa o memoria de trabajo constituye una estructura eminentemente activa en el procesamiento de la información, cuyos resultados son las representaciones mentales que fluyen a la memoria a largo plazo”. (Navarro, 2006, p. 72-73)



Es en el último estadio de la memoria, afirma Navarro, donde la información se retiene de manera más amplia y por periodos de tiempo más duraderos, y es aquí cuando la información se recupera y utiliza en los *sucesivos procesos cognitivos y en la acción*. (Navarro. 2006, p. 73)

“Los nuevos estímulos sensoriales o configuraciones de estímulos son identificados, interpretados y entendidos a la luz de las experiencias o conocimientos previos disponibles en la memoria permanente y recuperados de la misma. La información disponible en la memoria humana se activa haciéndose presente en la memoria operativa cuando ésta ha de trabajar en el procesamiento de las nuevas entradas informativas, como ocurre cuando se identifica a un viejo conocido o se utiliza el concepto de adición en la comprensión de la multiplicación.” (Navarro, 2006, p. 73)

Así pues, mediante el proceso anteriormente descrito, es como la información se convierte en conocimiento que va a la memoria a largo plazo, y entonces, es susceptible de ser usada por el sujeto en el cuarto proceso denominado *recuperación*. Es en este donde el conocimiento disponible pasa nuevamente a la memoria operativa y participa en el procesamiento de la nueva información que llega, estableciendo relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos, debido a que los nuevos estímulos no se entienden individualmente, sino a partir de experiencias pasadas.

Hasta aquí, y en el marco de la presente investigación vale la pena entonces cuestionar qué tipo de proceso cognitivos específicos surgen en el ejercicio de la escritura, y particularmente de la escritura creativa, o de aquello que en el segundo gran apartado de este primer capítulo denominaremos escritura dramática.

Linda Flower y John R. Hayes, desarrollan un modelo de la ejecución del ejercicio de la escritura que considera la composición de texto escritural como un asunto cognitivo constituido por cuatro procesos. El primero de ellos, la *planeación* o generación de ideas, en donde resultan indispensables la *recuperación* y uso de la *memoria a largo plazo*; seguido de la *organización* de dichas ideas en una estructura significativa para el escritor, estructura que al mismo tiempo concuerda con las metas establecidas de manera individual. El tercer proceso citado refiere a la transcripción de ideas en un texto escrito donde se aplican conocimientos del lenguaje denominado este como *traducción*; y finalmente la *revisión* que se constituye en el proceso donde se evalúa y se visita nuevamente el texto escrito. (1981)

Aunque este modelo detalla la planeación y ejecución de la escritura como ejercicio general para la producción de texto, no resulta suficiente a la hora de analizar los procesos cognitivos que se posibilitan en el desarrollo de la escritura creativa, pues en esta última no solo se hace uso de la información percibida, entendida y almacenada, sino que también entran en juego otras modalidades del pensamiento que implican al sujeto tener consciencia sobre lo que sabe, lo que escribe y las particularidades, aún técnicas, de la escritura creativa.

### **1.1.2. De los Procesos Cognitivos en la Escritura Creativa**

Ingresamos ahora en el estudio de aquellas habilidades específicas de la cognición, emergentes en los procesos de escritura creativa, esto con el objetivo de explicar que la cognición y la escritura no se relacionan únicamente por la posibilidad de producción de conocimiento que implica esta última. Si partimos de un consenso básico que permite entender la escritura creativa como la producción de narrativas ficcionales (no-documental, no-académico) (Nettle, 2009; citado en Barbot, et al, 2012), podemos aproximarnos a la concepción desde la cual, en este ejercicio investigativo, entenderemos el problema de la escritura creativa.

Comprendemos la escritura creativa como la producción de representaciones mentales que para crear y materializar universos narrativos ficcionales utiliza la escritura textual tanto en su dimensión epistémico-estructural, como en su dimensión sociocultural. No obstante, consideramos que también puede narrar no-ficción, y que además funciona dentro de límites estructurales y de contenido específicos de la escritura creativa, que, en el caso de esta monografía, corresponde a la producción dramaturgica, asunto que será analizado en el siguiente apartado. Así pues, los sujetos que desarrollan la escritura creativa no solo conocen con ella, sino que generan varios tipos de desarrollos y habilidades que se generan de la creación entendida como forma de conocimiento y aprendizaje.

Barbot, et al (2012)<sup>6</sup>, en el texto *Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives*, publicado en la revista *Thinking Skills and Creativity*, exponen que la escritura creativa supone un tema relevante que es analizado en un diálogo interdisciplinar desde diversos campos del conocimiento tales como: la literatura, la psicología de la creatividad, la investigación educativa, la investigación lingüística y la educación en artes. En el estudio de la escritura creativa, esta convergencia de campos disciplinares resulta pertinente en tanto desde la psicología se analizan los procesos creativos y cognitivos asociados a esta; desde la literatura y el ejercicio del escritor propiamente dicho se analizan las posibilidades referenciales del sujeto creador, traducidas en temas, acciones y fuerzas internas que provocan la escritura. Por su parte, desde la lingüística se enfatiza el análisis de los aspectos estructurales de la escritura; desde la educación se analizan los asuntos instructivos y desde la educación artística se analiza el desarrollo habilidades específicas que nacen de la observación y lectura de imágenes que posibilitan este tipo de escritura.

A partir del mencionado diálogo interdisciplinar, analizan los autores referenciados, qué tipo de habilidades específicas pueden desarrollarse en el marco de la experiencia de la escritura creativa, así clasifican estas habilidades en seis grandes categorías temáticas y conceptuales: la primera es *el conocimiento general y cognición* que indaga la intervención de habilidades tales como el uso de la memoria operativa, la recuperación, la inferencia basada en la evidencia, el conocimiento del proceso de escritura, la flexibilidad cognitiva, la observación, la visualización (crítica para traducir el conocimiento no verbal) y la originalidad. La segunda denominada *cognición creativa* integra el estudio de habilidades como combinación selectiva, pensamiento asociativo, pensamiento divergente y la imaginación. La tercera, los *factores motivacionales y conativos*, que incluye el estudio de asuntos como la motivación intrínseca, la motivación extrínseca, la intención, perseverancia, toma de riesgos y tolerancia a la ambigüedad. La cuarta es la *función ejecutiva*, que estudia la planeación y la concentración. Seguida de los *factores lingüísticos y literarios* que estudian la elaboración, la descripción, el vocabulario, el esquema narrativo y la comprensión lectora. Finalmente,

---

<sup>6</sup>Baptiste Barbot, doctor en psicología y maestro en psicología infantil y del desarrollo, profesor asistente de la Universidad de Yale; Mei Tan, Judi Randi, Gabrielle Santa-Donato, Elena L. Grigorenko. (2012)

*los factores psicomotores*, que incluye el estudio del ejercicio manual-corporal que produce la escritura.

Si bien no puede negarse que todo ejercicio escritural y más en el orden de lo creativo, permite el análisis de las seis categorías expuestas anteriormente, es del interés de esta investigación profundizar en el estudio de los procesos cognitivos asociados a la **Cognición Creativa** y de aquellos metacognitivos asociados a los **Factores Motivacionales y Conativos** que serán analizados de manera posterior. Para finalizar este apartado entonces situaremos, de manera general lo que los investigadores Barbot et al (2012), comprenden por aquellas habilidades relacionadas en la *Cognición Creativa*:

**Combinación selectiva:** El proceso de recombinar elementos de un problema para cambiar la representación de ese problema. (Barbot et al, 2012).

**Pensamiento asociativo:** proceso que junta ideas que son diferentes y usualmente remotas una de otra (no asociadas típicamente con la otra) seguida por una evaluación de la síntesis resultante por su asertividad en un contexto dado. (Barbot et al, 2012).

**Pensamiento divergente:** proceso en el que se producen un amplio rango de respuestas o ideas según un problema o estímulo dado. Se considera la esencia cognitiva de la creatividad. (Barbot et al, 2012).

**Imaginación:** proceso en el cual reproducimos experiencias sensoriales y/o perceptivas almacenadas en la memoria, o se recombinan partes de experiencias previamente percibidas para crear nuevas disposiciones que existen aparte de cualquier acontecimiento de la realidad. (Barbot et al, 2012).

### ***1.1.3. De los Procesos Metacognitivos en la Escritura Creativa***

Partamos pues de la indagación sobre aquello que se denomina procesos metacognitivos, Wellman (2003) los define como el conocimiento que alguien tiene sobre sus propios procesos cognitivos tales como la memoria, la atención, el conocimiento, la conjetura y la ilusión. El autor plantea los orígenes de la metacognición a partir de dos cuestionamientos: ¿qué es lo que el sujeto conoce? ¿qué es lo que el sujeto cree sobre los procesos cognitivos? “El sujeto puede así representar el funcionamiento de su mente, tan bien como él pueda evaluar cuáles son los problemas más o menos difíciles de resolver” (2003, p. 5) Así entendemos que los sujetos usan la información percibida, procesada e intervenida por expectativas, experiencias y conocimientos, para construir un lenguaje comunicativo propio de la forma en que funciona su mente a partir de la conciencia que tenga sobre los recursos de la cognición y sus propios procesos de aprendizaje.

Podríamos entonces afirmar que los procesos metacognitivos entran en juego en la escritura, cuando quien escribe comienza a usar y ser consciente tanto de lo que interviene en el proceso de planeación y ejecución, como de los procesos que manejan el conocimiento y la conducta que tiene él mismo hacia la escritura. Esto teniendo en cuenta, según Guzmán (2003), que no solo los procesos metacognitivos cumplen la función de supervisión de los procesos cognitivos y permiten la interacción y recursividad de diferentes procesos ejecutivos de la escritura tales como la planificación, la transcripción y la revisión, estableciendo reglas de prioridad, secuencia e interrupción entre dichos procesos, sino también hacen referencia a la conciencia que el sujeto tiene sobre su propia conducta, su conocimiento, sus emociones y la capacidad de controlarlas para adecuarse a ciertas exigencias que dependen de la situación concreta. (Guzmán. 2005, p 313).

En este sentido, consideramos que los procesos cognitivos en la escritura no se desarrollan siempre en un plano de ejecución continua, sino que se transforma según las necesidades y las costumbres de quien escribe. En otras palabras, podría afirmarse que al escribir un texto se plasman un cúmulo de experiencias vividas, detalles recogidos por los cinco sentidos, la conciencia sobre su conocimiento, las representaciones y el juicio que quien escribe hace

del mundo. Todo esto se da en una forma que no es mimética, en el caso de la escritura creativa, el evento que provoca y afecta la escritura no está escrito tal cual sucedió, pues su rememoración y su escritura son modificaciones de la realidad. Eso significa que, aunque una historia sea imaginada, -o supongamos, perteneciente a un género lejano a la realidad física como sucede en la fantasía- comprende una colección de conocimientos, expectativas, experiencias e imaginación sintetizadas de la experiencia cotidiana, el acercamiento al arte, la experiencia estética y la naturaleza. Es decir, las modificaciones de la realidad que se materializan en la escritura, son construidas en la mente del autor mediante procesos cognitivos y metacognitivos que usan todo lo que el sujeto conoce para generar sentido sobre lo que ha vivido y lo que existe a su alrededor.

Retomando la argumentación que consolidan investigadores como Barbot et al (2012), y a partir de sus aproximaciones, interdisciplinarias, al campo de la escritura creativa, enunciamos a continuación aquellos procesos metacognitivos asociados a los **Factores Motivacionales y Conativos**, que interesa a esta investigación estudiar:

- **Motivación intrínseca:** motivación que viene del interior del individuo y no de la recompensa externa, que se genera del placer obtenido de la labor misma, del sentido de satisfacción en completarla o de solamente trabajar en ella. (Barbot et al, 2012).
  
- **Motivación extrínseca:** motivación que viene de afuera del individuo. Es decir, los factores motivantes son externos, tales como notas o dinero. Estas recompensas proveen satisfacción y placeres que la labor misma no puede proporcionar. (Barbot et al, 2012).
  
- **Tomar riesgos:** tendencia a participar en comportamientos con potencial para ser dañinos o peligrosos, que al mismo tiempo proveen la oportunidad de algún resultado positivo.
  
- **Tolerancia a la ambigüedad:** habilidad para percibir, interpretar y reaccionar ante situaciones ambiguas. (Barbot et al, 2012).

- **Perseverancia:** persistencia continua y firme al aceptar cumplir con un curso de acción, creencia o propósito por un largo periodo de tiempo, especialmente a pesar de las dificultades y los contratiempos. (Barbot et al, 2012).
- **Intención:** diseño, resolución o determinación de la mente. Curso de acción que alguien establece y se propone seguir. (Barbot et al, 2012).

## 1.2. ESCRITURA DRAMÁTICA

*La persona que vive la historia es un ser dramático, porque la historia se hace todos los días con las acciones, las reacciones y las interacciones de las personas que son contemporáneas y no solamente por las grandes batallas, ni las fechas de los acontecimientos notables, ni los acuerdos célebres; la historia también está hecha por las pasiones de los humanos, su voluntad, sus anhelos y sus fracasos. Este es el archivo de la historia que pertenece únicamente al arte.*  
(CLAUDIA CECILIA ALATORRE, 1999)

En este apartado discutiremos, en un primer momento, las nociones de drama y escritura dramática para ubicarnos en un entendimiento de ambas en relación con la representación dramática; posteriormente indagaremos en la pregunta ontológica que permite comprender la escritura dramática en su estado de proceso y producto mediante el uso de la concepción de *poiesis* para trascender la concepción de la escritura dramática únicamente como lugar de representación dramática; en tercer lugar, seguimos con la composición dramática entendida como un juicio sobre la realidad, para entonces ingresar en la estructura como forma en la que ese juicio se hace efectivo mediante ciertos mecanismos; y así, finalizar con la micropoética que profundiza en el entendimiento de cómo un sujeto se muestra a sí misma en el ejercicio de la *poiesis*.

Para empezar, vamos a Alatorre (1999) quien retoma las teorías de Hegel y Aristóteles para afirmar que el Drama no narra directamente, sino que muestra personas haciendo. El drama es acción, esto es: la *elaboración del proceso vital y una coalición de fuerzas* que representan

los afanes humanos en antagonismo con las circunstancias histórico-sociales o ‘el otro antagonista’. Asimismo, menciona que este choque puede suceder del sujeto para consigo mismo.

En este sentido, entendemos que el drama es la representación de la acción de los sujetos. Sin embargo, aunque esta postura es válida, nos interesa ir más allá para indagar la relación entre drama y la escritura con los sujetos que la desarrollan. Debido a que la representación de los sujetos en acción se plasma en un texto en el que consciente o inconscientemente, la persona representa aquello que conoce, así como otras posibilidades generadas a partir de lo que conocen.

Por esto, consideramos la *escritura dramática* como un proceso en el que el escritor materializa sus representaciones mentales de la realidad y los presentan en un objeto modificado que se pone a la percepción de otros sujetos. Usualmente incluye la representación de acciones por medio de situaciones, no necesariamente progresivas, en la que participan individuos y significantes no humanos, que pueden ser representados por otros sujetos, objetos y mecanismos. Por consecuencia, la escritura dramática se materializa en un texto dramático que representa acciones, objetos, personas, situaciones, imágenes, ideas, experiencias reales o ficticias, todas con raíz en una percepción subjetiva del mundo.

### ***1.2.1. Representación Dramática***

Debido a que en el anterior apartado vimos las nociones de drama y escritura dramática relacionados estrechamente con la noción de representación mental, en este las analizamos como base para los demás tipos de representación. Porque es a partir de la información que el sujeto obtiene de su alrededor que este es capaz de conocer y representar en su mente cada imagen, precepto y concepto que percibe.

En este sentido, la representación dramática tiene el potencial de presentar el mundo tal cual como se entiende. Porque se ponen los sujetos, objetos, situaciones y acciones tal cual como



se han experimentado, como se conocen y cómo se representan en la mente del sujeto aun en la ausencia del referente.

En el apartado de Escritura y Cognición discutido previamente, dialogamos con las nociones de representación y representación mental. Mediante este diálogo, llegamos a una aproximación de la representación mental entendida como una entrada sensorial que se transforma en conocimiento y crea una imagen referente en la mente del sujeto, en la cual se hace presente algo que conoce o desconoce.

Es esto, por lo que consideramos que la escritura dramática sucede como resultado de la materialización, en el texto, de las representaciones mentales con las que los sujetos se relacionan con el mundo, el contexto y las otras. Por esta razón, a continuación, presentaremos las diferentes nociones de representación que profundizan en la comprensión de la escritura dramática como un acontecimiento en el que varias nociones de la representación existen simultáneamente.

En primer lugar, Sánchez (2016) plantea la *Representación Mimética* (Sánchez, 2016), que refiere a cuando algo o alguien se pone en lugar de un objeto o persona, tal como lo hace un paisaje pintado o grabado por una cámara. En este tipo de representación se muestra una realidad concreta, en la que no importa si el referente está presente o ausente, es real o ficticio, ya que materializa la ‘representación mental’ de quien inventa el objeto representado: el artista, narrador o, en este caso, la escritora. En otras palabras, en esta concepción, cuando el espectador no tiene una representación mental del objeto al momento de ver, lo visto en el acontecimiento se convierte en una ‘representación mental’.

En segundo lugar, está la *Representación Escénica* (Sánchez, 2016). En ella se representa una acción mediante una sucesión de situaciones, en las que actúan individuos que representan a otros individuos y también objetos, cuya presencia convive con diversos significantes no humanos. Esto es, en el caso de lo escénico, las luces, el color, la música y otros complementos de la acción humana desarrollada en escena, pero que también pueden estar descritas en un texto dramático.

En tercer lugar, Sánchez (2016) expone que la *Representación Dramática* se da cuando se representa una persona, un conjunto de personas, una situación o eventos desarrollados por personas, en un contexto en el que el grupo de sujetos hacen como que son otros. Sánchez la expone como una forma de representación mimética, porque una persona o grupo de personas, hace de otras personas. Es decir, están puestos en lugar del otro. “En este tipo de representación, no siempre se ‘trae al presente’ o se reproduce algo, sino que se produce un nuevo significante” (2016). Esto sucede cuando los espectadores no tienen un referente efectivo de una imagen, idea o situación y la ‘representación mimética’ sirve para crear una ‘representación mental’ en ellos.

En síntesis, proponemos una noción de *Representación Dramática* que ensambla partes de cada una de las tres concepciones expuestas anteriormente de la siguiente manera: son objetos, imágenes, ideas, una persona, un conjunto de personas, una situación o eventos desarrollados por personas realizando acciones en una sucesión de situaciones, que se ponen *en lugar de* y *representan* a otros individuos, cosas y significantes no humanos.

Hasta aquí podemos decir que las múltiples representaciones mentales que un sujeto usa en el día a día para existir, comportarse y relacionarse con el contexto, los otros y el mundo, son las mismas que componen la representación dramática, porque esta, se genera a partir de la forma en que conocemos el mundo<sup>7</sup> a nuestro alrededor.

### ***1.2.2. Poiesis: Producción y Producto***

Es necesario enunciar que, aunque entendemos la escritura dramática a partir de la representación dramática, en este apartado, indagaremos en ella desde la ontología, ya que, uno, se entiende el papel primordial de la sujeta en la creación; y dos, se entiende como

---

<sup>7</sup> Entendida como el conjunto de todo lo existente.

consecuencia, que, si la creación es parte del sujeto, también lo es su práctica y asimismo es aquello que resulta de ella y se expone a los otros.

En este sentido, consideramos que la creación es un asunto ontológico, porque presenta<sup>8</sup> expresiones propias del sujeto que, aunque puedan ser inconscientes, lo representan a sí, hablan de su misma condición humana, de todo lo que conoce y siente; así como de su relación con todos y todas con las que convive y se entiende.

Es debido a esto que, consideramos la creación de la escritura dramática no solamente como texto final, sino que, si bien lo es, también es cada proceso con el que toma forma, progresa a su culminación, y después, a su consecuente existencia en el mundo. Para entender esto a profundidad, entramos a Dubatti (2012), que considera la *poiesis* -con p minúscula- como la creación de objetos específicos del arte que tiene en cuenta la acción de crear y el objeto creado, el hacer y lo hecho. Para él, la *poiesis* productiva es un término que hace referencia a “la *poiesis* generada por el trabajo de los artistas” (Dubatti, 2012 p. 41, 45), cuya función principal no es la comunicación, es la instauración ontológica: poner un objeto a existir en el mundo.

A causa de esto, consideramos al *producto* resultado del *proceso* de la escritura dramática no es solamente un texto, sino que es también la apuesta de un sujeto que diseña algo, lo pone a existir, y como consecuencia, habla de su propia existencia, que según sea su experiencia, conlleva a un entendimiento específico del mundo.

En síntesis, proponemos que, si un sujeto materializa las representaciones de todo a su alrededor en un producto, este producto es también un planteamiento que habla del creador en sí, porque aquello que plasma está atravesado por una subjetividad que modifica el proceso y, por tanto, también al producto. Como consecuencia, podemos considerar, en los procesos y el producto, una *representación del ser*. Dubatti (2012) señala que el teatro es un acontecimiento ontológico por las problemáticas que lo relacionan al ser.

---

<sup>8</sup> En términos de ‘hacer presente’ como explica Sánchez (2016)

Hasta aquí, entendemos la escritura dramática como acontecimiento del ser porque es un acto en el que se da la *poiesis*. En otras palabras, un acontecimiento *poiético*. Para nosotros, la escritura dramática es un acontecimiento del ser porque en ella también se pueden identificar tres problemáticas del ser ligadas al teatro en la teoría de Dubatti (2012):

En primer lugar, la escritura dramática también existe como un acontecimiento situado temporal y espacialmente, de manera que se le puede aplicar la primera problemática del ser ligada al teatro: su *existencia como acontecimiento*, ya que la escritura dramática, como proceso y producto existe y, por lo tanto, hace una incisión en el tiempo, el espacio y en la historia semejante a la de cualquier sujeto u objeto con los que coexiste.

En segundo lugar, vamos a la *voluntad de ser*, porque podemos considerar que la escritura dramática también se da por el deseo y la voluntad de trascendencia, a la cual Dubatti (2012) nombra función ontológica, que se traduce en una actitud de penetración de los límites de lo que se sabe, lo que está establecido, lo cotidiano y lo reconocible. Esta actitud, dice Dubatti “es constitutiva de sus existencias, de su subjetividad y sus maneras de estar en el mundo” (2012).

Por último, consideramos que, en la escritura dramática, las sujetas pueden generar una relación con el ser de la *poiesis*. Porque el producto, siendo un ente existente como cualquier otro sujeto, comienza a generar relaciones con cada individuo. Esto quiere decir que las relaciones del ente con los sujetos resultan modificando de su relación con todos los demás entes que existen en el mundo. “Una fricción o relación con el ‘ser del mundo’ al que pertenecemos” (Dubatti, 2012.) Estas relaciones nos permiten recordar la existencia de tal mundo y producir subjetividades en cuanto a él. Dubatti (2012) le llama a esta tercera problemática: *relación con el ser*.

En síntesis, se considera en esta investigación que para la escritura dramática resulta pertinente lo que Dubatti (2012) propone para el teatro porque esta “también es parte de nuestras existencias, modela nuestro *ethos* y nuestra visión de mundo” (p. 48) Porque si consideramos la escritura un acontecimiento del ser, por consecuencia entendemos que también podría transformar el *ethos* de escritores, lectores, y como resultado, cambiar sus

visiones de mundo. Por esto, si consideramos que los sujetos conocen mediante la escritura, es plausible decir que, el conocimiento puede cambiar la forma en la que ve el mundo, y por consecuencia, también cambiar su forma de actuar en él.

Hasta aquí, y en el marco de la investigación, es pertinente afirmar que, si consideramos la escritura dramática como producto y proceso del conocimiento, podemos también considerarla como expresión de la voluntad de *ser* y de *conocer* que desemboca en la voluntad de *hacer*. Dado lo anterior, es necesario aclarar que las subsiguientes categorías relacionadas con la escritura dramática, que se expondrán a continuación, son consideradas en cuanto acontecimiento del ser. Es por esto por lo que proponemos que las siguientes categorías manifiestan al sujeto en el texto que produce.

### ***1.2.3. Composición Dramática***

A continuación, indagaremos en la composición dramática como juicio que se genera en los sujetos, a partir del entendimiento del mundo según su experiencia personal. En principio, aclaramos una visión general sobre el concepto de *Dramaturgia* propuesto por el profesor Patrice Pavis, quien en líneas muy generales la define como: “el arte de la composición de una obra teatral”. Sin embargo, la definición no especifica en el concepto de *composición*. Por eso, llegamos al escritor norteamericano John Howard Lawson (2013), quien presenta la Composición Dramática como “la organización detallada de las escenas y situaciones, tanto en su estructura interna como en sus relaciones con el sistema de acontecimientos en conjunto” (p. 317).

Esto quiere decir que, la escritura dramática implica una construcción y organización tanto de cada parte, como del conjunto, ya sean personajes, acciones, situaciones, escenas, o todas. Debido a esto, y considerando la escritura dramática como acontecimiento ontológico, creemos que, en el ejercicio de construir y organizar cada detalle de una obra, las estudiantes exponen -en un sistema organizado- algunas formas en las que entienden y se relacionan con el contexto, con los sujetos, con el mundo y consigo misma. Como consecuencia, el sujeto que escribe se ve en la necesidad de entender cada parte para constituir una relación entre las

mismas. Esto quiere decir que la producción de sentido se genera a partir del proceso en que se construyen las relaciones internas de cada parte y los lazos que las relacionan entre sí para lograr un conjunto.

Lawson (2013) expone que la composición dramática se genera por una necesidad de entender el concepto social que constituye *el tema*. Por lo que entender el tema implica saber el mensaje a transmitir para disponerlo de cierta forma mediante la composición. Es decir, el tema proporciona un concepto para relacionar las unidades del texto dramático, ya que, despojadas de una unión, serían fragmentos cortos sin relación alguna, o escenas que se mantienen por sí solas.

En consecuencia, consideramos el tema como una construcción de sentido que se da en los sujetos escritores, en donde se busca la relación entre escenas a medida que se escribe, y que está relacionado con el mensaje final de la historia. Es decir, el tema podría asemejarse a la *moraleja* (que puede estar presente o ausente) con la que se estructuran las partes de una historia.

Sin embargo, contrariamente a lo que propone Lawson (2013), en esta investigación comprendemos que la escena obligatoria, la tensión, la atmósfera y el resto, están en función de algo más, porque es poco efectivo que el escritor crea que se necesita una escena obligatoria, tensión y complicación, sí no tienen clara la generalidad estructural y temática de lo que se va a representar en la historia y la función que cumple cada parte que la compone. Es por esto que no consideramos conveniente ajustar la historia que se quiere contar a unos parámetros. Porque al no encajar en ellos, quedaría reducida y ajustada, por lo que consideramos que tampoco es necesario incluir parámetros reglamentarios, sino más bien, abiertos a la experimentación.

En síntesis, así la historia se salga de parámetros como la estructura y el tema, creemos que la experiencia humana es la tensión inconsciente plasmada en toda historia. “debe haber una fuerza que unifique todas las partes, una fuerza de la cual crecen tan naturales como

extremidades crecen del cuerpo. Creemos que sabemos cuál es la fuerza: el carácter humano en todas sus infinitas ramificaciones y contradicciones dialécticas” (Lajos Egri, 2011.)

Hasta aquí, al contrario que Lawson, creemos también que la tensión dramática puede existir o no, y esto depende del tipo de historia y su composición específica. Por esto, consideramos que cada estructura es una forma de ver el mundo.

#### ***1.2.4. Estructuras Dramáticas***

Ahora, ingresamos en el estudio de las estructuras dramáticas como formas mediante las cuales el juicio, siendo resultado del entendimiento subjetivo, se hace efectivo y se materializa mediante ciertos mecanismos técnicos. Por esto, consideramos que cada estructura retrata una forma de ver el mundo, porque cada una incluye ciertos parámetros que encausan la forma en que se desenvuelve la historia. Lawson (2013) piensa en la estructura como leyes que rigen la técnica en la cual ‘el sistema de acontecimientos debe tener cierto tipo de diseño o unidad’. (p. 241).

Pero las leyes que rigen el sistema de acontecimientos planteado por Lawson, generan una secuencia de situaciones retratadas en escenas, en la que la acción y el conflicto avanzan de manera progresiva y ascendente hacia el clímax. No obstante, esto no siempre es así, porque como mencionamos anteriormente, cada estructura indica una forma específica de ver el mundo. Pongamos por caso *El viaje del héroe* de Joseph Campbell (1990) que tiene una forma clara de ver el mundo y se basa en la estructura aristotélica de acción-consecuencia. Si la estudiamos de cerca, esta estructura considera que cada humano que tome acción sobre sus metas se encontrará con obstáculos, caídas, picos altos de intensidad, y una resolución al final, así no haya alcanzado lo que se propuso al principio.

Por el contrario, podemos ver, por ejemplo, que la estructura usada en *Amores Perros* escrita por Guillermo Arriaga y dirigida por Alejandro Iñárritu, podría sugerir otra visión del mundo: la experiencia del desastre y el dolor nos une. En esta estructura fragmentada en varias

historias, la atención se dirige hacia lo propuesto por el tema que las une. Es por esto que, podríamos considerar que lo específico del drama es la necesidad de transmitir la experiencia, debido que la forma varía con la transformación de la humanidad, del sujeto y el contexto social de cada época. Lawson (2013) explica que cuando se cuenta una historia, esta tiene significado para su creador, porque posee un punto de vista y un problema ético o emocional aun cuando la escritora sólo es consciente de querer contarla. “Todos los acontecimientos de la obra expresan un punto de vista, enjuician las relaciones humanas” (p. 17)

Esto quiere decir que, si todas las historias se pensarán dentro del *Viaje del héroe* de Campbell, algunas no encajarían. Por esto, se consideran otros tipos de estructuras que dan cabida a otras historias. Porque algunas no se centran en el clímax o la tensión en aumento progresivo, tal vez los desplazan, lo eliminan o le dan un uso distinto. Por otro lado, algunas estructuras pueden enfocarse en tratar un tema en profundidad, otras en exponer la información de manera totalmente subjetiva; mientras otras pueden enfocarse en exponer la información de manera explicativa.

El guionista JOHN FRAIM (2014) en su libro ‘*Hollywood Safari*’ resume ciertos postulados del seminarista Robert McKee y explica que los libros de teoría dramática podrían ser clasificados por la forma en que conciben la estructura de la historia, ya sea para una obra teatral o un guión cinematográfico. Define tres tipos, el primero, nos funciona como concepto que encierra lo explicado hasta este punto en este apartado:

**“Diseño Clásico - Trama en Arco:** Incluye causalidad, final cerrado, tiempo lineal, conflicto externo, único protagonista que sea activo y una realidad consistente” (2014, p 5)

Este concepto nos ubica en la estructura propuesta por Aristóteles en los principios de la historia de la teoría dramática. Lawson, aunque diserta sobre distintas posibilidades de la estructura dramática, toma la idea que se genera con su predecesor griego, Aristóteles: un protagonista activo que nos remite al modelo actancial basado en la causalidad de acciones



que van aumentando de tensión, en una historia organizada según el punto más álgido de conflicto: el clímax, de ahí el término ‘arco’.

Sin embargo, creemos que, aunque consideramos la estructura dramática como un sistema de acontecimientos, este no necesariamente es progresivo y ascendente en términos de intensidad del enfrentamiento. Por esto, es necesario nombrar las otras estructuras que contrastan con la anterior:

“**Minimalismo - Mini-Trama:** Final abierto, conflicto interno, múltiples protagonistas y un protagonista pasivo. (...)”

**Anti-Estructura - Anti-Trama:** En esta sección se incluyen la coincidencia, el tiempo no-lineal y las realidades inconsistentes” (2014, p 5)

Ambas estructuras rectifican que existen diversas formas para estructurar una historia y que cada una considera la realidad desde distintos enfoques. En consecuencia, creemos en la posibilidad de componer una obra teatral determinada totalmente por los puntos de vista de la escritora, tanto en el argumento, como en la estructura. Es decir, la historia y su estructura se conectan con las necesidades narrativas de la escritora, quien puede decidir evitar el orden propuesto por el diseño clásico.

### ***1.2.5 Representación de Ser en el Producto***

Para finalizar el apartado de escritura dramática indagamos en la micropoética, que profundiza en el entendimiento de cómo una sujeta se muestra a sí misma en el ejercicio de la *poiesis*, en tanto proceso y producto de la escritura dramática. Por esto, para estudiar la *poiesis* usaremos la noción de *poética*, ya que “es el conjunto de componentes constitutivos del ente poético” (Dubatti, 2012). En este caso usaremos el concepto de la *micropoética* para estudiar la *poiesis* de cada individuo por separado.

La escritura dramática su estado *poiético* (de producción y producto) será vista desde los principios de Dubatti, quien, en los ejes de *adecuación, técnica, relevancia simbólica, relevancia poética, relevancia ideológica y génesis*, ofrece guías, tanto para ver la teoría de los procesos cognitivos y metacognitivos como génesis, como, para el análisis de los elementos dramáticos que representan el mundo de la estudiante y conforman parte de su poética propia. “La micropoética es la poética de un ente poético particular de un individuo poético” (Dubatti, 2012, p. 130). Por esto, las producciones de los y las estudiantes que serán analizadas en el capítulo dos de la presente investigación, se verán en sus diferentes ejes que funcionan como lentes que permiten enfocar y analizar asuntos específicos de la escritura dramática.

En el eje 1, se ve el **Estado Objetivo**: Según Dubatti (2012) en este eje se estudia el producto de forma general para generar un estado objetivo del producto del cual se desprenden las siguientes variables para el análisis de la escritura dramática de las estudiantes. Buscando generar un estado base para el análisis, al producto se le hacen los siguientes cuestionamientos: ¿Qué quiere proponer?; ¿dentro de qué procedimientos y estructuras?; ¿qué pretende ofrecer?

En el eje 2, nos enfocamos en la **Técnica**: ya que, en esta fase, se ve si hay una técnica correspondiente con la propuesta del Estado Objetivo (EO). Por ejemplo, si en la estructura clásica se propone un *suspense*, no sería coherente que *la anagnórisis* sucediera al principio. Sea una *coherencia o incoherencia, que corresponda o no correspondan* la propuesta del Estado Objetivo y la Técnica, lo que se pretende analizar de cerca es la relación existente entre las dos y su significado.

En el eje 3, está la **Relevancia Simbólica**: En este eje, siguiendo algunos lineamientos de Dubatti (2012) se hará un análisis de la importancia temática y simbólica de lo escrito, enfocado en la materia de la que habla. El *qué* en términos de temas, sea tratado de forma universal o localizada. Algunos temas podrían ser: históricos, sociales, filosóficos, relaciones humanas, generacionales, artísticos y políticos.

En el eje 4, vemos la **Relevancia Poética**: que según Dubatti (2012) en este se cuestionan los aspectos formales, composicionales y estructurales. El *cómo* y la indagación de la estructura de la obra como sistema que funciona, así: ¿cómo está construido el producto?; ¿tiene historia? si no cuenta una, ¿por qué?; ¿cuáles procedimientos usa para el despliegue de la propuesta escrita?; ¿qué aspectos destacables se identifican en la estructura dramática, la composición, el vestuario, la iluminación, la escenografía, los personajes, los objetos, los espacios, el tiempo, el diálogo y las didascálicas?

En el eje 5, identificamos la **Relevancia Ideológica**. Según Dubatti (2012) en este eje se aprueban u objetan ideológicamente los productos desde la parcialidad ideológica, el sistema de creencias, concepciones y visión de mundo del analista. ‘La posición subjetiva que enfrenta a otras esperables’ (p. 149).

En el eje 6, vemos el **Génesis De La Escritura**: Dubatti (2012) llama a este eje, ‘génesis del espectáculo’ término que es interpretado en esta investigación con relación al análisis del producto escrito. Aquí se ven las características del proceso y el trabajo según las teorías de los procesos cognitivos y metacognitivos.

## 2. CAPÍTULO II

### 2.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En el siguiente capítulo, entraremos a estudiar y analizar los procesos cognitivos y metacognitivos desarrollados en la *poiesis* de la escritura dramática por las estudiantes de la clase de Dramaturgias desarrollada en el componente disciplinar de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Por lo que, primero estudiaremos la descripción del contexto en el que se desarrolla la clase de Dramaturgias. Después, entraremos a examinar los pretextos que se usan en la clase para generar la *poiesis* que conllevan al uso y desarrollo de las habilidades y capacidades de las estudiantes. Más tarde, ingresamos en la identificación y descripción de los resultados

hallados en cada uno de los casos estudiados que desarrolla la escritura dramática a partir de los pretextos didácticos enunciados. Así llegamos al análisis de los procesos cognitivos y metacognitivos que se desarrollan en la escritura dramática. Para finalmente exponer los hallazgos y conclusiones resultantes del proyecto de investigación.

### ***2.1.1. Dramaturgias en Contexto***

La Universidad Pedagógica Nacional, en su Facultad de Bellas Artes, ofrece el programa de pregrado de Licenciatura en Artes Escénicas. El programa diseñado curricularmente en dos ciclos: fundamentación (I a VI semestre) y profundización (VII a X semestre), se estructura sobre cuatro componentes de formación: pedagógico, interdisciplinar, investigativo y disciplinar. La clase de Dramaturgias se oferta en el ciclo de profundización, dentro del Componente Disciplinar, a estudiantes de décimo semestre.

La clase, como lo expone el programa de curso<sup>9</sup>, es un espacio de participación crítica y activa del profesor en formación para conocer y descentrar la composición dramática. Esto con el fin de interrogar las posibilidades del arte en el mundo contemporáneo, que vincula la dramaturgia con el evento escénico y la escritura que hacen los mismos agentes participantes (actor, director, dramaturgo, escenógrafo, etc.)

Esta clase invita a desarrollar un uso cuidadoso del lenguaje escrito, una práctica continua de la escritura y una relación con los siguientes elementos de la composición dramática: la Composición de Acciones, el Desarrollo Discursivo de los Personajes, la Estructuración y el Desarrollo de Situaciones. La clase propone el desarrollo práctico con un enfoque en resultados que den cuenta de la comprensión teórica del oficio: los sistemas de creación, las estructuras narrativas y los modos diversos de composición.

---

<sup>9</sup>Todo lo enunciado en este apartado corresponde al programa de Dramaturgias. 2018-1. Profesora responsable: Ángela Valderrama Díaz. Syllabus del espacio académico. Componente Disciplinar. Licenciatura en Artes Escénicas. FBA. Universidad Pedagógica Nacional.

El ejercicio práctico de la escritura teatral y la composición escénica se dan en pro de fomentar el desarrollo de capacidades creativas en las estudiantes. Capacidades que en el contexto de la licenciatura, invitan a reflexionar sobre la transposición del saber propio del arte escénico en la formación activa de ciudadanos conscientes de su acción social.

El objetivo general de la clase se enfoca en “descentrar el lugar de la Dramaturgia y del dramaturgo de su correspondencia directa con el texto y el autor, para interrogar una posibilidad amplia de las Dramaturgias como formas diversas de la composición escénica y de los agentes que participan de ésta”.<sup>10</sup>

De ahí se desprenden los cuatro objetivos específicos para lograrlo: el primero se propone “promover en el estudiante de la licenciatura el desarrollo de habilidades escriturales creativas que le permitan cuestionar su acervo referencial y los conceptos vistos en clase en pro de la composición de universos dramáticos, esto con el fin de que en su futuro ejercicio profesional esté en la capacidad de transponer los saberes propios de las artes escénicas en la formación de ciudadanos reflexivos de su acción social y cultural.”<sup>11</sup>

El segundo objetivo se propone “abordar el estudio de las categorías y conceptos básicos de la dramaturgia, con el fin de promover el análisis y reflexión sobre narrativas contemporáneas: sociales, culturales, cinematográficas, literarias y escénicas.” El tercero, “recolectar y sistematizar relatos testimoniales de primera mano, para consolidar una escritura dramática que vincule la narrativa testimonial con la escritura creativa.” El último objetivo propone “cuestionar el diálogo de las Dramaturgias con escenarios artísticos, educativos y comunitarios diversos.”<sup>12</sup>

Estos objetivos plantean unos contenidos a desarrollar en clase que se describen a continuación: Los primeros contenidos son los conceptos básicos de LA COMPOSICIÓN DRAMÁTICA: en donde se desarrolla el estudio de *la acción, el punto de giro, el reconocimiento, el conflicto, el esquema actancial y los géneros dramáticos.*

---

<sup>10</sup>(Programa de curso, Dramaturgias, 2018-1)

<sup>11</sup>(Programa de curso. Dramaturgias. 2018-1)

<sup>12</sup>(Programa de curso. Dramaturgias. 2018-1)

En segundo lugar se estudia la MICRO DRAMATURGIA, que se compone de los contenidos de: *diálogo y didascalias, acciones y roles, espacialidad, y manejo de información dramática*. En tercer lugar se estudian las ESTRUCTURAS NARRATIVAS, que comprenden los contenidos de: *la estructura progresiva, la episódica, la circular y la fragmentaria*.

Y por último, en el cuarto lugar, se estudian los MÉTODOS PARA LA CREACIÓN DRAMÁTICA, que comprende: *el mito como modelo práctico para la escritura, los arquetipos (héroe, mentor, guardián del umbral, heraldo, figura cambiante, sombra y embaucador), las etapas del viaje del héroe, testimonio y escritura creativa*.

#### ***2.1.1.1. Pretexto Didáctico Dramatúrgico***

Dentro del marco de la clase de Dramaturgias, su actual maestra Ángela Valderrama Díaz, ha diseñado unos ejercicios para guiar la escritura durante el semestre, que al final, se deben conectar sin que cada unidad pierda completamente su sentido. De los ***pretextos didácticos***<sup>13</sup> utilizados en clase, se tomaron como muestra tres concretos que serán descritos a continuación.

- 1. Diferentes Edades:** (ANEXO N° 1) Ejercicio de diálogo entre dos personajes extraídos de la experiencia en el que ‘A’ es la estudiante en la edad del recuerdo; y ‘B’ es la estudiante en su edad actual. Dialogan. Una de las dos define un concepto. Al final, entra C revelando nueva información. Debe terminar con una acotación que describa una acción y una emoción. Los personajes están en una habitación cerrada de la cual no pueden salir. No se puede negar.

---

<sup>13</sup> Ese es el apelativo que da la profesora Ángela Valderrama a los materiales de clase con base en los cuales los estudiantes desarrollan sus aproximaciones a la escritura dramática. Denominados pre-textos, en tanto los comprende como textos detonantes de una posterior escritura que llevará a la construcción del texto dramático.

**2. Combate micro-dramaturgia:** Es este un ejercicio de composición dramática, que sitúa la profesora en el contexto de la clase<sup>14</sup> a partir de “*las figuras textuales que se aplican a una réplica*” postuladas por el dramaturgo francés Michel Vinaver<sup>15</sup>. En este caso es un diálogo entre dos personajes donde, con los respectivos textos:

- A: Ataca
- B: Defensa
- A: Contraataque
- B: Esquive
- A: Movimiento hacia

Es un ejercicio de diálogo dramático y de micro-dramaturgia que exige máxima precisión de la escritura puesta en los diálogos de los personajes A y B. Como elementos condicionantes de la posibilidad dialéctica de la escritura dramática, la profesora expone:

- Tome distancia y escriba los textos de los personajes que dialogan de una manera en la que usted, en su vida real, jamás hablaría o diría lo que va a decir.
- Es prohibido negar, en todas sus formas.
- Evite las acotaciones.

**3. Anestesiólogo:** Ejercicio de escritura automática en la que el personaje ‘C’ se encuentra en una sala de cirugía a punto de ser atendido por un Anestesiólogo. La escena sucede tres años antes de la entrada de ‘C’ en ‘Diferentes Edades’ y no tienen que estar directamente relacionadas. Las estudiantes no pueden parar de escribir. No pueden negar. El ejercicio comienza así:

*Asepsia absoluta. Una sala de cirugía.*

---

<sup>14</sup> Cuaderno de clase. Espacio Académico: Dramaturgias. Clase N°1. 2018-2.

<sup>15</sup> En: Antología de Teorías Teatrales: El aporte reciente de la Investigación en Francia. Editorial Artezblai. Bilbao. 2015.

### *Anestesiólogo: ¿Está listo?*

Desde aquí, las estudiantes escriben sin parar, ingresando en lo que se denomina, escritura automática. La profesora hace pequeñas pausas para introducir cambios que se deben desarrollar en la marcha:

- *La puerta del quirófano se cierra bruscamente.*
- *Se va la luz*
- *Pasa un minuto y todo continúa en oscuridad.*
- *Entra, de manera abrupta, un corresponsal de guerra completamente sudado.*

*Corresponsal: ¿Es usted el Doctor Jaramillo?*

- *“Entonces suena el teléfono y alguien dice te quiero, y sé que de alguna manera, he vuelto a perder otra batalla” (Michel Vinaver)*
- *Altavoz en Off: Se solicita a (Familiar de ‘C’) de manera urgente en la sala de cirugía número dos.*
- *Entonces el silencio explotó. Llega la luz.*

Estos tres ejercicios, se usarán para el análisis de la escritura dramática. Propongo Escritura Dramática ya que el programa se enfoca en el término teatralidades, limitando las escrituras dramáticas al área del teatro. En este sentido, el pretexto didáctico pone unas *vías que se fragmentan con el objetivo de explorar lugares diversos de la escritura*. Aunque también se estudian las estructuras narrativas más populares, como la del viaje del héroe y conceptos como la tensión, la progresión, la anagnórisis y la peripecia, su enfoque está en los elementos del drama que -discutiblemente- perduran a través de la historia (relaciones, personajes, testimonio, diálogo, memoria) y están sujetos a cambios estéticos ocasionados por los sujetos y el contexto.

Concluyendo lo anterior, y tratando de relacionar estas reflexiones, podemos decir, que los pretextos didácticos guían, modifican y transforman los procesos cognitivos de las estudiantes, mediante una propuesta que está destinada a que analice cada parte de su escritura, cree con los elementos del drama, y se relacione con los referentes del mundo del



arte, desde las perspectivas de creadora, escritora y/o autora, en todo un proceso que finalmente termina modificando y desarrollando también la conciencia meta-cognitiva.

### ***2.1.2. Análisis de la Relevancia Poética***

A continuación, ingresamos en la identificación, la descripción y el análisis de algunos uno de los ejercicios de escritura realizados por estudiantes en el periodo 2017-2 y 2018-2, casos tomados como muestra, que desarrollan la escritura dramática a partir de los pretextos didácticos ya enunciados.

**Caso 1:** Estudiante Jonathan Velásquez (2018-2) *Se analiza la escritura de los tres pretextos-didácticos seleccionados para la muestra.*

**Caso 2:** Estudiante Jessica Marcela Santos (2018-2) *Se analiza la escritura de los tres pretextos-didácticos seleccionados para la muestra.*

**Caso 3:** Estudiante Jessica Pinzón (2018-2) *Se analiza el pretexto didáctico N°1: Diferentes edades.*

**Caso 4:** Estudiante Ana María González (2017-2) *Se analiza el pretexto didáctico N°1: Diferentes edades y N°2: Combate micro-dramaturgia.*

**Caso 5:** Estudiante Daniela Fajardo (2017-2) *Se analiza el pretexto didáctico N°1: Diferentes edades.*

**Caso 6:** Estudiante Wendy Rey (2017-2) *Se analiza el pretexto didáctico N°2: Combate micro-dramaturgia.*

El análisis en cuestión se plantea desde los aspectos referenciados por Dubatti en el eje *Relevancia Poética*, que responde a asuntos de orden argumental, espacial, temporal, estructural y de análisis de “personajes”, consolidados en la Matriz de Análisis (Anexo N°2)

### **2.1.2.1. La escritura de Jonathan Velásquez**

#### ***Diferentes Edades.***

A partir del pretexto didáctico citado, Jonathan desarrolla una escena que nombra “**Del culo de dios**”. Esta escena narra la historia de Retoño y Antaño, quienes están encerrados en un galpón. Entre los aspectos temáticos posibles que enuncia en su ejercicio están la sexualidad, el amor, la discriminación y el castigo. A continuación, describimos lo que puede deducirse de los personajes de la historia:

- *Retoño:*

Es el escritor en la edad del recuerdo, quien ama, y después es separado de Federico. Este personaje siempre está hablando en relación al recuerdo, porque le es reciente el acontecimiento, que se refleja en su comportamiento, mientras, a la vez, trae al presente de la escena, aquello sucedido en el pasado.

- *Antaño:*

Es el escritor en la actualidad, quien ve el lado positivo de todo aquello que Retoño recuerda como desastroso, a causa de tener presente el acontecimiento. Es quien puede ver lo sucedido desde un punto de vista lejano, porque ha tenido tiempo para pensar en aquello que le hirió profundamente.

- *Federico:*

Es el personaje que vive el amor, la discriminación por ser homosexual y el consecuente castigo por parte de su padre: la muerte. Este personaje está ausente la mayor parte de la escena y entra al final para mostrar la relación que tiene el recuerdo con ambas proyecciones de Jonathan. Antaño quien entonces se muestra caminando como un fantasma para

reafirmarnos una postura: Retoño es la presencia física. Esto probablemente quiere decir que el escritor sigue viviendo el recuerdo como si fuese reciente.

- *Padre de Federico:*

Es un personaje que encarna la discriminación, ya que en el recuerdo asesina a su hijo por ser homosexual, mientras en el presente solo aparece gritando desde afuera tal cual sucedió en el recuerdo. Este es un personaje ausente en casi toda la escena, ya que su voz aparece al final para hacer un paralelo entre el recuerdo y la realidad de la escena. Lo que propone ambas realidades sucediendo al mismo tiempo.

En relación a lo argumental puede verse como la escena comienza con los dos personajes, Retoño y Antaño, discutiendo el dilema del huevo y la gallina. De repente, Antaño le recuerda que andaba a media noche en ese galpón pero Retoño se niega a recordar. Por eso, Antaño le insiste, recordando que se escondía con otro hombre detrás de los bebederos mientras los demás dormían, con el riesgo de ser encontrados. Entonces, desvían su atención para hablar de la gallina que los ve follar y se preguntan sobre lo que ellas piensan. Retorno y Antaño, el personaje principal y el mismo personaje en la edad del recuerdo, en una apología al recuerdo del encuentro sexual, se excitan mientras hablan del placer de la gallina, que dilata los ojos y está clueca ante la gran embestida.

Llegado a este punto, Retoño, comienza a cacarear cada vez más fuerte, tiene un gemido y una gran exhalación. De la misma manera, Antaño cacarea fuerte y Retoño sonrío mientras llora como muestra del éxtasis sexual y el orgasmo. Al acabar, Retoño reflexiona y dice que fue un pecado esconderse y hacer el amor entre la mierda. Sin embargo, Antaño le responde que sabía que no había un mejor lugar en el mundo para hacer el amor. Acto seguido, Retoño recuerda que a pesar del conocimiento de las gallinas, ninguna anticipó que se iban a ver por última vez. Entonces, Antaño vuelve a pensar sobre el huevo y la gallina.

En ese momento, el Papá de Federico, muy enojado, los encuentra y grita desde afuera. Por lo que Antaño incita apresuradamente a Federico para que escape por la ventana. Retoño recuerda que nunca abrió y que el Padre de Federico acabó con él. Antaño también recuerda

que la ventana lleva quince años sin abrir, y Retoño replica que nunca volvió a ocurrir nada allí. Finalmente, Federico entra y también pregunta por el dilema del huevo y la gallina. Por lo que Retoño palidece, sonrío y llora, mientras Antaño camina por los bebederos como un fantasma y siempre mira la ventana.

Ahora bien, en seguida pasamos a la descripción del espacio y los objetos que lo conforman. Según la propuesta de Jonathan, los personajes están en un galpón, el cual contiene: Una puerta cerrada, que solo se abre llegando el final de la escena; Una ventana sellada, por la cual Federico intenta escapar; Gallinas, de las cuales podemos deducir que representan el sinsentido y varias preguntas: ¿cuál es el principio y el fin de cada acontecimiento? ¿Dónde comienzan y cuándo terminan? o ¿es todo un círculo que no tiene ninguna de las dos y solo se repite?; Y mierda, que representa literalmente el ‘amor entre la mierda’. Lo que quiere decir que ambos personajes tuvieron un momento de goce que se mezcló con un asesinato.

Esta propuesta contiene elementos de la estructura anti-trama que se enfoca en la anti-estructura, y elementos del diseño clásico que se enfoca en la trama en arco.

De la estructura anti-trama, contiene tres elementos que se narran en la escena. El primero es la coincidencia, debido al encuentro de todos los personajes, en un momento presente que materializa el pasado en la escena. Es decir, nada los lleva estar allí en la escena, más allá de la acción que implica recordar y revivir lo sucedido. Cuando estudiamos la escena, vemos que más allá de recordar y revivir, no hay otra razón para que los acontecimientos ocurran simultáneamente.

Segundo, en cuanto al tiempo, la escena propone un tiempo no-lineal ya que, en el presente de la escena se desarrollan dos líneas de tiempo simultáneas. Una que mira al pasado, en donde sucede todo el conflicto y otra que conecta ese pasado, pero que narra un presente en donde Retoño y Antaño son personajes inactivos.

Tercero, la realidad de la escena es consistente porque plantea dos líneas de tiempo simultáneas que convergen en algunos elementos: uno, Antaño quien es como fantasma que

al igual que Retoño, analiza el pasado, esto quiere decir que en la realidad de la escena Retoño, sigue en el mismo lugar en donde vivió lo acontecido mientras Antaño no ha podido salir de la situación; dos, el lugar, el cual sigue siendo el mismo tanto para Retoño que vivió y sigue viviendo allí la muerte de Federico pero no se va, como para Antaño que, aunque ya puede mirar la situación desde otra perspectiva, no ha podido dejar el lugar donde sucedió su pasado.

Del diseño clásico contiene los siguientes dos elementos: El primero es la causalidad, ya que en la narración de las dos líneas de tiempo una acción ocasiona la siguiente. Eso se ve reflejado en el diálogo de los personajes que hablan de la apuesta del escritor y en las acciones que realizan. Ya que, en el diálogo, los personajes reafirman la postura que un acontecimiento sucede en relación de consecutividad con el anterior. Es decir, que uno causa al otro, y el otro, causa el siguiente, y así. Porque si revisamos el documento, podemos deducir que se necesitan, por lo menos para el sexo, y que por eso se tienen que esconder, y que por esto los encuentran, y finalmente, por todo lo anterior, la homofobia de su padre es causante del asesinato de su propio hijo. Esto quiere decir que durante el proceso de composición dramática el escritor trató de darle explicación a cada acontecimiento para hallar un sentido, el cual resulta en la disposición ya expuesta.

El segundo, es el conflicto externo. En el caso de la escena, El Padre de Federico es quien representa al resto de la sociedad y sus ideales en conflicto con los de Jonathan. Porque rechaza violentamente la idea que su hijo tenga sexo con otro hombre, y esto termina causando un castigo claro: la muerte. Este es un conflicto externo porque confronta la posición del personaje con una postura generalmente aceptada en la sociedad. Sin embargo, también plantea un conflicto interno, ya que, en el presente de la escena los personajes no hacen nada, solo hablan del pasado y lo presencian en el presente. Sugiriendo que Retoño y Antaño no han superado el pasado, que ahora les causa conflicto, porque a pesar que ya no están viviendo la situación, es como si todavía lo hicieran, porque nunca dejaron lo sucedido en el pasado, sino que lo llevan con ellos todos los días y lo reviven en cada minuto del presente.

### ***Combate micro-dramaturgia.***

En este pretexto didáctico, Jonathan desarrolla una historia en dos escenas. Estas dos escenas, narran la historia de Nora y Josette, una pareja obligada a separarse cuando a Josette lo deportan y Nora, quien está muriendo, no puede irse con él y morir tranquila porque le niegan la visa.

La primera escena es el *Cuadro 1*, en donde se narra la historia de Nora, quien está muriendo. En esta escena un Inspector de migración le niega la visa a Nora, quien no tiene un año más de vida para intentar otra vez. Nora responde que él [Josette] debe saber que era un *petirrojo* el que cantaba al amanecer. Entonces, El Inspector la ignora y hace pasar al siguiente pero Nora continúa lamentando la distancia que la aleja de Josette. El Inspector la echa, y Nora aprovecha para responder que él no tiene derecho a decidir dónde ella va a morir. Sin embargo, El Inspector se muestra indiferente.

La segunda es el *Cuadro 2*, en donde Nora, sudorosa, contempla el amanecer y se fuma un puro, mientras Josette sigue en la cama. Josette rompe el silencio y asegura que ha sido deportado. Que se va a quedar sin el canto del *mirlo* y sin Nora.

Ella, primero, le corrige diciendo que no es un mirlo, sino un Petirrojo y, después, le comunica su decisión: se va con él. A esto, Josette responde insistiendo que se quede pero, Nora, quien se comienza a sentir en tierra de nadie, se despide.

A continuación, describimos los personajes de la historia, que según lo estudiado podemos decir son: Nora, Josette y El Inspector de Migración.

*Nora:* Es una mujer decisiva que está a punto de morir y ama a Josette. Ella es el personaje al que le niegan la visa para ir a ver a verlo.

*Josette:* Es un hombre que ama a Nora, que ha sido deportado y que por eso, debe volver a su país de origen.

*El Inspector de Migración:* Es el personaje que le niega la visa a Nora.

Según las escenas estudiadas, podemos deducir que los personajes están, en el cuadro 1, en una oficina de migración; y en el cuadro 2, en el cuarto de los dos, el cual contiene una ventana y una cama.

Esta propuesta contiene elementos de la estructura anti-estructura que se enfoca en la anti-trama, y elementos de la estructura minimalista que se enfoca en la mini-trama. De la anti-estructura anti-trama, contiene dos elementos que componen la historia: el primero es la coincidencia, ya que el poco tiempo de vida de Nora y la deportación de Jossette con la consiguiente negación de la visa que Nora sufre, son tres acontecimientos que convergen por casualidad en un momento crítico y aumentan la tensión porque representa mucho riesgo para ambos personajes.

El segundo, es el tiempo no-lineal, ya que el cuadro 1 narra el final de la historia, cuando a Nora le niegan la visa, pero está ubicado al principio. Esto lo hace para después narrar, en el cuadro 2, el día en que Nora se entera que Josette ha sido deportado y toma su decisión de irse con él.

De la estructura minimalista solo contiene la idea de los múltiples protagonistas, ya que en esta historia ambos personajes son relevantes porque cuenta la historia del dolor y la separación de ambos. Sin embargo de la trama clásica contiene un único personaje activo, ya que Nora es la única que, aunque sin éxito, intenta algo; en cambio, Jossette solo está ahí para enunciar que recibió tal deportación, ante la cual no puede hacer algo.

### ***Anestesiólogo***

En este pretexto didáctico, Jonathan desarrolla una escena que no nombra. En esta escena se narra la historia de Federico, quien está en una sala de cirugía. La escena comienza con Federico esperando la operación mientras cuenta de forma regresiva. El Anestesiólogo le pide que haga silencio y Federico se enoja debido a la ambigüedad que tiene para comenzar la operación. Entonces, la luz se va y en los parlantes de la instalación se anuncia que va a funcionar, pero no resulta siendo así. Pasa un minuto en oscuridad.

Entonces, Federico se desespera, anuncia que se va a realizar la cirugía él mismo y el Anestesiólogo lo reta a que lo haga. En ese momento interrumpe un corresponsal completamente sudado y pregunta al Anestesiólogo si es el Doctor Jaramillo. El Anestesiólogo responde que sí, manda a encender la luz y entrega a Federico, quien no sabe de qué hablan.

Llegados a este punto, el Anestesiólogo le diagnostica con posible trastorno de personalidad. Suena una explosión, el Anestesiólogo cree que se escapa y Federico lo corrige diciendo que sigue allí, anunciando que perdió otra batalla y que no le importa que le lleven. Un altavoz enuncia que se requiere a un familiar de Federico en sala de cirugía. En ese momento, llega Antaño, quien le repite que pasará, que esté tranquilo y que cuente de forma regresiva con él. Así, cuando llegan a siete, el silencio explota y llega la luz.

A continuación, describimos los personajes de la historia, que según lo estudiado podemos deducir que son Federico, el Anestesiólogo, Antaño y El Corresponsal.

Federico, es el personaje que recibirá una cirugía que desea con ansias y desesperación. El Anestesiólogo, es el Doctor Jaramillo, quien parece estar conspirando en contra de Federico, porque al llegar el Corresponsal, lo entrega inmediatamente. El Corresponsal es un personaje que simplemente entra para llevarse a Federico. Y finalmente, Antaño, quien es el personaje del pretexto didáctico Diferentes Edades, analizado anteriormente en el caso de Jonathan Velázquez.

Según lo anterior, los personajes están en una sala de cirugía, la cual contiene una puerta que se abre una sola vez en la escena cuando entra el Corresponsal; y una luz que se apaga por un periodo de tiempo prolongado.

Esta propuesta contiene elementos del diseño clásico que se enfocan en la trama en arco, y elementos de la estructura Minimalista que se enfocan en la mini-trama. Del diseño clásico contiene cuatro elementos que conforman la escena. El primero es la causalidad, debido a



que los acontecimientos se narran como la consecuencia del anterior. Un ejemplo podría ser que cuando el Corresponsal entra, El Anestesiólogo responde con todo listo para continuar. El segundo, es el final cerrado, ya que en esta escena se cumple el objetivo propuesto al principio: la cirugía. Si vamos al final de la escena, Antaño, aunque podría ser un elemento a desarrollar, no se desarrolla en la escena, sino que al contrario, entra para cerrarla completamente, ya que tranquiliza a Federico. En este punto uno puede deducir que la escena tuvo una resolución clara, ya que se realiza la cirugía.

El tercero, es el conflicto externo. Este elemento es explícito en las acciones que realiza el Anestesiólogo, quien no se apresura a realizar la operación y entra en conflicto con Federico; es quien también le diagnostica trastorno de personalidad y lo entrega al Corresponsal. El cuarto, es la realidad consistente, ya que cada elemento planteado aquí tiene origen y verosimilitud en cuanto a la realidad propuesta por Jonathan para estos personajes. Esto quiere decir que dentro de la situación en que Federico espera la cirugía, es posible que le diagnostiquen otra enfermedad. Y cuando entra el Corresponsal de guerra, es posible que esté aliado con el Doctor Jaramillo. Con esto, podríamos decir que todo está dispuesto correspondientemente con la realidad de la propuesta.

De la estructura minimalista contiene los siguientes dos elementos: El primero, es el final abierto, porque Antaño es una posibilidad. Es decir, puede ser desarrollado en escenas posteriores o anteriores. El segundo es el protagonista pasivo, debido a que Federico no toma decisiones frente a lo que sucede, principalmente le preocupa que se demore la operación o que no se la realicen. Pero todo lo demás también le preocupa, que lo tuviesen preparado, que lo diagnosticaran y que lo traicionaran. Sin embargo, nunca hace nada para que los acontecimientos sucedan o dejen de suceder. El único intento de acción que tiene es cuando quiere practicarse la operación él mismo.

### **2.1.2.2. La escritura de Jessica Santos**

#### ***Combate micro-dramaturgia:***

En este pretexto didáctico Jessica desarrolla una escena que no nombra. Ella narra la historia de Marta, quien está en un campamento militar. La escena comienza cuando Marta habla con B. Expresa que está enloqueciendo y en decepción porque lo único que le queda es la guerra, el fusil y una foto de su hija ya muerta a la que extraña. B la amenaza con el coronel para que suelte la foto, pero ella responde que el coronel murió. Debido a esto, él la apunta con un revólver, la obliga a soltar la foto en el agua y le revela que es el nuevo Coronel, por lo que debe respetar. Entonces, Marta, cansada, se va a acostar. Entra a su tienda de campaña, toma unas pastillas somníferas y llora. De repente se levanta de nuevo con su hija al lado, quien la despierta de sus pesadillas.

A continuación, describimos los personajes de la historia, que según lo estudiado sabemos que son Marta, B o Nuevo Coronel, Hija y Coronel Muerto. Marta es un personaje que representa el conflicto que existe en una mujer que a la vez es madre y militante. B, es quien resulta siendo el nuevo Coronel y está para prohibir que Marta tenga y observe la foto de su hija. La Hija, quien está ausente durante la mayor parte de la escena pero aparece viva y a su lado cuando Marta despierta en otro lugar. Este personaje funciona para provocar la tensión que pone a Marta en conflicto.

Según lo anterior, en esta historia los personajes habitan dos espacios. Uno es un campamento militar; y el otro es la tienda de campaña de Marta.

Esta propuesta contiene elementos del diseño clásico, de la estructura minimalista y de la anti-estructura. Del diseño clásico contiene cuatro elementos que se narran en la escena: El primero es la causalidad, debido a que el lamento de Marta, conlleva a la amenaza de parte de B. Asimismo, la guerra y la muerte de su hija, conllevan a Marta a una crisis en la que no quiere volver a despertar nunca. El segundo es el tiempo lineal, dado que todo los acontecimientos transcurren en un orden cronológico. El tercero, es el conflicto externo,

puesto que para Marta, B y la guerra, son elementos que la llevan a la crisis que vive. Y el cuarto, es un único protagonista activo, porque Marta, en esta escena es el personaje que nos muestra la historia y se desarrolla con acciones claras.

De la estructura minimalista contiene dos elementos: Uno, es el conflicto interno porque Marta, además de la guerra y el obstáculo que supone B, internamente libra otra batalla más. Debido a que su conflicto principal es el dolor que no ha superado en cuanto a la muerte de su hija, de la cual no especifica más. La otra característica es el final abierto, debido a que con la última escena, no se deja en claro si Marta está soñando, si es otra realidad de dos realidades coexistentes en el planteamiento, si es un flashback, o un desarrollo posterior.

De la anti-estructura contiene dos elementos. El primero es el tiempo no-lineal, debido a la falta de aclaración al final de la escena que abre las posibilidades de secuela, precuela o estructura circular. Otra posibilidad incluye que, tal vez, Marta existe en dos realidades distintas coexistentes en el mismo lapso de tiempo; y la otra, es un flashback. De cualquier manera, estas posibilidades no se contienen en la idea de lo lineal. El segundo, es la realidad inconsistente, debido a que el final puede ser tanto cualquiera de las dos opciones ya expuestas, como una tercera que se añade: la posibilidad que sea solo un sueño que tensiona a nuestra heroína pero más allá de afectarla a ella, no influye directamente en la realidad que se plantea antes que vaya a dormir a su tienda de campaña.

### ***Diferentes Edades.***

En este pretexto didáctico Jessica desarrolla una escena que no nombra. En esta escena se narra la historia de Marcela y Jessica quienes están en una sala de velación. La escena comienza con Marcela, adolorida, quien se mira al espejo y habla con su reflejo: Jessica. Marcela declara que está herida porque carga con sus decisiones y las de un hombre insensible que necesita pero que no se hace cargo de sus responsabilidades. Menciona también que hoy en día requiere más de ella debido a que no se quiere levantar.

Jessica, por otro lado, le recuerda que todo se lo buscó sola y que ese hombre nunca necesitó de ella. Entonces, saca una declaración de la alcaldía que ambas leen, en la que el hombre rechaza a todos sus hijos, exceptuando la última, mientras señala que esa vieja siempre fue una perra y solo quiere joderlo.

En este momento, Jessica define el olvido y le pregunta a Marcela si quiere despertar, pero Marcela responde que solo quiere descansar. Entonces, intenta abrir la puerta, pero está cerrada con llave. Acto seguido, Jessica le recuerda que la prueba salió positiva pero no la cambió a ella. A lo que Marcela responde que, si uno no se quiere, no puede querer a nadie más. Entonces, entra el celador y le avisa que tiene que salir. Marcela se limpia las lágrimas, cierra el ataúd de su padre, se lleva una caja llena con las pertenencias de él y mira fijamente a la niña.

A continuación, describimos los personajes de la historia, que según lo estudiado son: Marcela, Jessica y el Padre (ausente). Marcela es la escritora en la actualidad, quien debate con Jessica, una niña que representa a la escritora en la edad del recuerdo y al mismo tiempo, un reflejo de sí misma. El padre es un hombre deprimido y violento, que a pesar de estar ausente, ocasiona el conflicto constante en Marcela que conlleva al desarrollo de la escena.

Según lo anterior, los personajes están en una sala de velación, la cual contiene una caja con las cosas de su padre, un ataúd con el padre muerto y un espejo en el que se refleja.

Del diseño clásico contiene cuatro elementos. El primero es la causalidad, debido a que la propuesta sugiere que, después de la muerte del padre, Marcela se ve en la necesidad de enfrentarse a sí misma. El segundo, es el final cerrado ya que la escena termina después de que se cierra el ataúd, sugiriendo que no hay más por desarrollar. El tercero, es el tiempo lineal, debido al orden cronológico de los hechos que están alineados por una consecutividad. El cuarto, es un único protagonista activo, puesto que Marcela y Jessica son un mismo personaje, y a la vez, la única que actúa y decide hablar o cerrar el ataúd en la escena.

De la estructura minimalista contiene los siguientes tres elementos. El primero es el conflicto interno, ya que aunque es causado por la muerte de su padre, Marcela y Jessica son las que discuten y nos enseñan su conflicto. El segundo, es la idea de los múltiples protagonistas, debido a que ambas son la misma y por lo tanto, tienen la misma relevancia. El tercero, es un protagonista pasivo, porque aunque Marcela habla y cierra el ataúd, en realidad no toma ninguna decisión con respecto a su dilema.

### ***Anestesiólogo.***

En este pretexto didáctico desarrolla una escena que nombra Jairo. En esta escena se narra la historia de Jairo y el Anestesiólogo, quienes están en una sala de cirugía. La escena comienza cuando Jairo y el Anestesiólogo se preparan para la cirugía. De repente, se cierra la puerta del quirófano y entra la enfermera, que ordena quitarse la ropa a Jairo. En ese momento se va la luz, pasa un minuto y no regresa, por lo cual Jairo comienza a sentirse mal y el Anestesiólogo le aplica insulina. La enfermera sale a averiguar lo sucedido con la luz.

Entra un corresponsal de guerra sudado preguntando por el doctor Jaramillo y el Anestesiólogo responde que es él. Entonces, le avisa que no opere a Jairo y que deben huir. En ese instante suena una explosión afuera, Jairo se desespera y el Corresponsal le recuerda que no debe asustarse porque su trabajo es afuera. El teléfono suena, Jairo sabe que ha perdido una batalla y llora. El anestesiólogo recuerda que deben amputar el pie de Jairo porque, sino, puede morir. En ese momento, por el altavoz, llaman a un familiar de Jairo a la sala de cirugía. El anestesiólogo le dice al corresponsal que la operación va a durar una hora y necesitan la firma del familiar, pero este le replica que en una hora ya la avanzada estará ahí. Entra Jessica y explica que hay enfrentamientos entre la gente y los militares, y que no hay entrada ni salida del hospital. Jairo le dice al corresponsal que si se lleva a la hija a donde esté a salvo, él volverá para terminar lo que empezó.

A continuación, describimos los personajes de la historia, que según lo estudiado sabemos que son: Jairo, Anestesiólogo, Enfermera, Corresponsal de guerra y Jessica. Jairo es un soldado al que le amputarán un pie. El Anestesiólogo, es quien practicará la cirugía y le inyecta insulina cuando se desespera. Este cirujano tiene una relación poco clara con el

Corresponsal. La Enfermera no tiene una relevancia dramática clara porque entra para desnudar a Jairo y sale a averiguar por qué se fue la luz, dos tareas que podían ejecutar otros personajes sin que perdieran su relevancia. El Corresponsal de Guerra que entra para anunciar que deben huir. Jessica, quien entra para avisar que no hay salida del lugar porque afuera se libra una batalla entre militares y civiles.

Según la propuesta, todos los personajes están en una sala de cirugía, dentro de un hospital bloqueado.

Esta propuesta contiene elementos del diseño clásico, elementos del minimalismo, y elementos de la anti-estructura. Del diseño clásico contiene tres elementos incluidos en la escena. El primero es la causalidad, porque, por ejemplo, Jairo necesita una amputación, como consecuencia de que su pierna está gravemente herida. El segundo es el tiempo lineal, debido a la consecutividad cronológica de las acciones. En esta propuesta no hay intento de jugar con el tiempo, el acontecimiento se narra sucesivamente. El tercero es el conflicto externo, porque aunque Jairo necesite la cirugía, lo que la hace más urgente es la situación de guerra entre militares y civiles que se desencadena afuera. El tercero, es la realidad consistente, puesto que, hay una verosimilitud en cuanto a lo que la propuesta plantea, por ejemplo: Jairo tiene una herida causada por la misma guerra, y esto se verifica cuando el Anestesiólogo le recuerda que no puede tener miedo porque su trabajo es afuera. Esto es consecuente con el contraste entre la situación de guerra y la sala de cirugía.

De la estructura minimalista contiene dos elementos. El primero es el final abierto, ya que aunque no aclara, Jessica plantea posibilidades para un desarrollo extenso. El segundo es un protagonista pasivo, ya que Jairo no ejerce ninguna acción, todo le sucede a él. Tal vez, la única demostración de una acción posible es cuando le dice al corresponsal que se lleve a Jessica y que el volverá. Porque por primera vez en la escena, enuncia un deseo que lo mueve: asegurar la vida de su hija.

De la anti-estructura contiene un solo elemento: La coincidencia. Ya que la guerra campal que se desata afuera no es causada por algún acontecimiento que suceda dentro de la sala de cirugía.

### **2.1.2.3. La escritura de Jessica Pinzón**

#### ***Diferentes Edades.***

En este pretexto didáctico, Pinzón desarrolla una escena que no nombra. En esta escena se narra la historia de Ishka y Taciana quienes están en una habitación cerrada. La escena comienza cuando Ishka cuenta la primera vez que intentó suicidarse, recordando que no pudo porque la cuerda se rompió. Taciana, por otro lado, explica que leyó sobre los habitantes de un pueblo que habían visto llorar a la virgen de la iglesia y que todos estaban convencidos que era una manifestación divina.

Entonces, por una ventana deslizan una bandeja con comida. Ishka toma el cubierto y lo dobla. Después, lee una lista de todo lo que ha intentado para salir. En ese momento, alguien se acerca y se burla de Ishka expresando que se amarra para llamar la atención. Por esto, Ishka cuenta que la segunda vez que lo intentó, se clavó con una cuchilla pero no la pudo deslizar porque llegó su padre borracho y traía dulces para ella. Taciana afirma que Ishka está extraviada. Sin embargo, Ishka no le presta atención y sigue intentando abrir la puerta.

Cuando por fin se abre la cerradura, celebran, pero enseguida se dan cuenta que es la Psiquiatra. Es esta última quien advierte que Ishka está doblando un tenedor de plástico, le pregunta si recuerda algo sobre el accidente. Le recuerda de las veladoras y esencias que Ishka vendía en un palacio. Entonces, Jessica mira a la esquina, hace gesto insinuando a alguien que guarde silencio y sonrío mientras mira la puerta.

A continuación, describimos los personajes de la historia, que según lo estudiado sabemos que son: Ishka, Taciana, Psiquiatra y Jessica. Ishka y Tatiana son dos personajes en un mismo cuerpo: el de Jessica. Ambas señalan un contraste: mientras una vela por la sanidad, la otra

ya ha perdido la cabeza. La Psiquiatra, un personaje que entra para desmeritar la realidad de Ishka y Taciana.

Según la propuesta anterior, los personajes están en una habitación de un hospital psiquiátrico. Esto es debido a la presencia de la misma Psiquiatra, ya que no se especifica tal cual.

Esta propuesta contiene elementos del diseño clásico, elementos del minimalismo y también de la anti-estructura.

Del diseño clásico contiene cuatro elementos que se narran en la escena. El primero es la causalidad, porque cada acto tiene una consecuencia. Por ejemplo, cuando Ishka recibe un tenedor, como consecuencia puede y comienza a usarlo. El segundo, es el final cerrado, ya que la escena termina con la muerte de Ishka. Esto quiere decir que es entonces la muerte de las tres: Ishka, Taciana y Jessica. El tercero es el tiempo lineal, que se debe al orden cronológico de los acontecimientos. Y el cuarto, un único protagonista activo. Esto es porque las tres personajes son en realidad la misma persona.

De la estructura minimalista contiene los siguientes tres elementos. El primero es el final abierto, porque aunque Ishka muera, las otras dos dimensiones de ella podrían seguir desarrollándose. El segundo es el conflicto interno. Esto lo explica la división de personalidades que tiene Jessica, que son quienes discuten consigo misma todo el tiempo.

#### **2.1.2.4. La escritura de Ana María González**

##### ***Diferentes Edades.***

En este pretexto didáctico Ana desarrolla una escena que nombra ‘Televisor’. Allí narra la historia de Dany Boy y John. La escena comienza cuando Dany Boy entra a una sala de grabación muy iluminada en la que está John, la persona a la que Dany va a ayudar. El guardia, afuera, enciende el televisor, el cual promociona una permanente sonrisa, adentro,



se enciende un letrero de EN VIVO. John le pide ayuda a Dany Boy pero este lo ignora, se ríe y continúa hablando. John trata de revelar más información sobre aquello por lo que está siendo acusado. Dany Boy lo ignora, sigue riendo, lo llama el Psicópata del 11:11, revela todo su pasado personal y judicial. John le suplica que no le recuerde esas cosas, que necesita ayuda, pero Dany Boy sigue y le pregunta cual arma prefiere para matar. John se queda en silencio absoluto mientras Dany Boy sigue preguntando. Finalmente John logra hablar de nuevo y dice que no ha matado a nadie en su vida pero Dany Boy no le cree. John explica que cobra por recibir la culpa de los delitos de otros con el objetivo de que sus conocidos y familiares no sepan que los cometieron. Dany Boy le dice que va a hacer otras llamadas para solucionar el problema, ya que había preparado algo para alguien más intimidante. Entonces, entra el Guardia, Dany trata de hablarle pero el Guardia tose, se ahoga, le sale sangre por la boca, cae rígido al piso mirando a John y Dany Boy mientras sigue respirando. Así, se transmite por televisión nacional los músculos rígidos formando una gran sonrisa en la cara del Guardia.

A continuación, describimos los personajes de la historia, que según lo estudiado son: Dany Boy, John y Guardia. Dany Boy es el presentador que encarna la falta de empatía que existe en la sociedad. Es quien ignora a John durante toda la escena. John, es el personaje que encarna la angustia del aislamiento que no necesariamente es similar a la soledad, ya que este se da en presencia de otras personas que no lo determinan. Esto se puede ver cuando pide ayuda pero nadie parece escucharlo. El guardia es un personaje que muestra la efectividad del mensaje televisivo en la comunidad de espectadores que inconscientemente aprenden de manera inmediata. Este personaje está para mostrar los efectos del producto la sonrisa, los cuales se propagan como una pandemia.

En la propuesta, los personajes se encuentran en un estudio de televisión. Contiene elementos del Diseño Clásico: el primero es la causalidad, debido a la consecutividad de los eventos: el Guardia sufre los efectos de la pandemia solo después de ver el comercial que promociona la sonrisa. El segundo es el final cerrado porque en la escena se muestran los efectos de la pandemia sin pistas de desarrollo posterior. El tercero es el tiempo lineal. No hay juegos con el tiempo, se mantiene la consecución de las acciones. El cuarto es el conflicto externo,

porque al conflicto que tiene John, se suma el hecho que alguien asociado a los medios masivos creó esta pandemia de la que todo el mundo puede ser presa, no solo él. El quinto es un único protagonista activo ya que los personajes que complementan también son activos, pero el enfoque lo tiene el conflicto de John. De la estructura minimalista tiene el final abierto, ya que a pesar que la escena cierre con el miedo de John, el cual es transversal desde el inicio de la propuesta, quedan abiertas varias líneas con un potencial enorme para su desarrollo. Por ejemplo: las causas de la pandemia de la sonrisa, los personajes que podrían estar detrás, la historia de John, ¿cometió o no los crímenes?, ¿quién es Dany Boy?, ¿será el culpable o está actuando con otros?

### ***Combate Micro-dramaturgia.***

En este pretexto didáctico, Ana desarrolla una escena que llama “11:11, en frente de la pantalla”. Narra lo que parece ser la última conversación entre Bianca y Alicia. Comienza cuando Bianca está al lado de un reloj que reventó contra el piso y quedó en las 9:28. El tiempo se detiene y marca repetitivamente una nota del piano. Alicia, comienza a arreglar el reloj mientras conversa con Bianca. Charlan sobre Alicia, quien soñaba estar con ella lejos de ese lugar y Bianca, que siente que se contagió de los miedos de Alicia.

Alicia se imagina a Bianca volando libre como un ave de fuego pero Bianca responde que destruyó todo, hizo cenizas hasta consigo misma. Alicia le dice que puede renacer como un ave fénix pero Bianca replica que la compara con un ave para tenerla encerrada como un fénix que se quema. Alicia le pregunta si es algo malo y Bianca le responde que es el mismo ciclo de siempre en el que ella arde o no siente nada. Alicia logra arreglar el reloj y el tiempo continúa, ahora haciendo sonidos tímidos. Bianca no quiere pasar por el mismo ciclo y Alicia le pregunta por qué vuelve, Bianca responde que es porque siempre olvida en cada inicio.

Los personajes de esta escena son Alicia, quien ama a Bianca y quiere verla libre. Y la misma Bianca, quien se siente atrapada por el amor de Alicia. Ambas hablan mientras están frente a la pantalla.

Esta propuesta contiene los siguientes elementos del diseño clásico: Causalidad, final cerrado y tiempo lineal, debido a que cada acción sucede a la anterior y termina con un final concreto en el que el tiempo ya no está detenido en el ciclo de siempre. Otras características son el conflicto externo y realidad consistente, porque para cada una, la otra representa su conflicto, porque se quieren amar pero no funciona, se atrapan mutuamente. La realidad es consistente porque el tiempo detenido va con la propuesta ya que para las dos resulta normal estar así, en un tiempo estático. Así mismo contiene dos elementos del minimalismo: múltiples protagonistas y un protagonista pasivo, ya que el enfoque de la escena va hacia las dos y no solo una como personaje principal, aquí ambas están al mismo nivel, pero Bianca recibe todas las acciones y palabras de Alicia para contradecirla o hablar de su soledad y su sensación de encierro. La escena pudo poner a Bianca en un lugar más activo, porque en una relación ambas personas cargan el peso del drama. También contiene un elemento de la anti-Estructura: la coincidencia, porque no sabemos como o porque el reloj se daña y se para al igual que el tiempo. Sin embargo, el tratamiento del tiempo resulta siendo contundente en la propuesta.

### **2.1.2.5. La escritura de Daniela Fajardo**

#### ***Combate Micro-dramaturgia.***

Daniela desarrolla una escena que no nombra. En esta, María de 17 y María de 28, están encerradas en un cuarto con una mesa y un libro. María17 cuenta pulsaciones, respiraciones, sangre, fluidos y huesos, mientras que María28 piensa y cuenta sus emociones: vacío, soledad, miedos, confrontación, distancia, errores. Visten batas quirúrgicas. María28 se encuentra en una esquina mientras la otra camina por la habitación. Ambas dicen que las han abandonado y que no es la primera vez. Recuerdan que su padre también las abandono, que se intentaron quitar los apellidos, que no pudieron y el lazo se rompió.

María17 quiere quedarse el tiempo que sea necesario para revivir el recuerdo y le dice a María28 que la decisión del tiempo que dure allí depende de ella. María28 sabe que tendrá que soportar el hecho de hablar del pasado porque le basta estar consigo misma para hacerlo.

Parpadea diez veces y sigue en el mismo lugar. Ambas están inquietas. María<sup>28</sup> enuncia que todo lo que María<sup>17</sup> vive, ella ya lo vivió hace once años. María<sup>17</sup> le responde que igual se sigue equivocando pero María<sup>28</sup> replica diciendo que María<sup>17</sup> metió la pata. Entonces, María<sup>17</sup> le toca mirar por el cerrojo de la puerta, se acerca pero se devuelve rápido y con miedo. Mira nuevamente y ve a su madre (aclara que es la madre de ambas) hablando con una enfermera pero no logra entender.

La madre habla (en off), dice que ella no hizo nada y que su hija se fue detrás del padre cuando él se fue. María<sup>17</sup> dice que escuchó lo mismo que lleva escuchando por noventa días. María<sup>28</sup> le recuerda que siempre mancha las sábanas de sangre. María<sup>17</sup> lee de un libro el significado de sangre, dice que siempre ha sido símbolo de ritual y sacrificio, porque es el líquido de la vida y el corazón es un regalo de los hombres a los dioses. Sin embargo, para sí misma, la sangre es un cúmulo de células pigmentadas, y debería ser negra. Entonces, a María<sup>28</sup> le comienza a doler el dedo gordo del pie por una astilla y saca un bisturí de la bata para sacar la astilla. Así, comienza a cortarse la uña pero termina cortándose el abdomen y sangrando. María<sup>28</sup> le dice a María<sup>17</sup> que para ella la sangre no es un cúmulo de células, sino el fluido que le permite acabar con esa pesadilla. Una voz en off llama código azul, una enfermera abre el cerrojo, entra y encuentra a María<sup>28</sup> desmayada con una herida abierta en el abdomen. María<sup>17</sup> exclama que perdió el sentido, que sale sangre rojo oscuro que se acerca al negro y que es su color favorito.

Los personajes de la historia son María 17, María 28, Madre y Enfermera. María de 17 y de 28, se encuentran en una habitación de un hospital. Del Diseño Clásico contiene la causalidad porque las acciones tienen un efecto claro en las siguientes acciones, por ejemplo: María 28 saca el bisturí para sacarse la astilla y termina abriéndose el abdomen. El final cerrado, porque la escena marca un principio abriendo con el encierro, la charla sobre la sangre y el abandono, para terminar con una acción que consiste en abandono, suicidio y derramamiento de sangre durante una situación de encierro. El tiempo lineal, porque las acciones son consecutivas y basadas en causa-efecto. El conflicto externo, ya que el abandono de su padre, el encierro en el hospital y la negligencia de su madre, las coloca en una situación de vacío existencial que crea tensión con el deseo de ser amadas y salir de ese lugar. El único protagonista activo, es

porque aunque ambas son la misma, solo María 28 se atreve a tomar una decisión y a llevarla a cabo mediante la acción del suicidio. Realidad consistente, porque todo está contenido dentro de los límites de la verosimilitud, a excepción del bisturí, porque si están aisladas en un hospital, no tiene explicación el hecho que ella tenga uno guardado. Del minimalismo contiene conflicto interno, porque a pesar que los factores externos son varios, el vacío existencial que causa conflicto parece que ya hace parte de ellas, sin importar lo que les hicieron en el pasado. Múltiples protagonistas porque ambas parecen estar en el mismo nivel de relevancia, y un protagonista pasivo por lo explicado anteriormente, María 17 no ejerce acciones concretas para finalizar el conflicto.

### **2.1.2.6. La escritura de Wendy Rey**

#### ***Combate Micro-dramaturgia.***

CAMILO y AZUL están decididos a acabar con alguien que les ha causado miedo, estrés y como consecuencia, problemas maritales. En la escena Escena OLVIDOS: Entran las dos a una habitación, sueltan la maleta y cierran la puerta. Azul quiere confirmar si Camilo trae lo necesario porque es despistado, él replica que no es así, que ha sido cuidadoso pero no consideró necesario revisar las cosas antes de salir porque está seguro que llevó todo. Discuten. Camilo saca la lista para reafirmar su posición. La lee, se pone a llorar porque no cree que pueda matar a alguien, Azul le quita la lista y lo regaña porque se le olvidó traer el revólver pero Camilo le recuerda que esa era responsabilidad de ella y no suya. Se dan cuenta, en el lugar, a veinte minutos del acto que no tienen el arma, por lo que intentan salir pero, en ese momento, se dan cuenta que dejaron la llave pegada del otro lado al entrar en la casa.

Entonces, una foto pasa por debajo de la puerta con la imagen de un hombre y un niño de tres años en una fiesta. De inmediato entran y preguntan quién está del otro lado pero nadie responde. Camilo le dice que ese es su hermano pequeño Andrés y su padre. Afuera se escuchan pasos y se preparan para ahorcarlo. Discuten. Un niño comienza a cantar del otro lado, se pasea, golpea las llaves contra la puertas, pregunta por qué están dentro. Camilo lo amenaza pero el niño sigue tranquilo, explica que están atrapados y que esperarán al León.

Azul quiere matarlo de inmediato pero Camilo le recuerda que no hay arma. Discuten porque quieren salir pero Camilo no quiere matar.

El niño avisa que llegó el León, por lo que Camilo se desespera y le suplica que los deje salir. Azul le anuncia que debe matar pero él sigue sin querer, por lo que se desmaya. Pasos fuertes se acercan a la puerta, hay un silencio, entra el Niño de diez con las manos ensangrentadas y un cuaderno. Le pide a Azul que lo ayude con su tarea porque él realizó la de ellos. El niño enciende la luz, se ve el cadáver de un hombre (León).

En esta propuesta los personajes son Camilo, Azul, Niño y León. Están en una casa. Tiene cuatro elementos del diseño clásico: la causalidad y el tiempo lineal, debido a la continuidad y consecutividad de las acciones. El conflicto externo, ya que Azul y Camilo van a robar pero cometen varios errores: no traer el arma y calcular mal el tiempo en que la casa iba a estar vacía. Estos errores los ponen en conflicto con El Niño y León., ya que se encuentran y por esto, no pueden realizar un trabajo impecable. La realidad consistente, porque en un mundo en donde a los ladrones se les olvida el arma, un niño es capaz de asesinar. Ambas acciones se contienen dentro de la realidad que propone Wendy Rey, por lo que ni la una, ni la otra, se sienten fuera de lugar. De la estructura minimalista tiene el final abierto, porque es posible desarrollar la relación que puede existir entre El Niño, Azul y Camilo, después de que él primero se sacrificara por los dos últimos. Los múltiples protagonistas, porque la historia se enfoca en tres personajes: El Niño, Azul y Camilo. Aquí existe un protagonista pasivo: Camilo, porque no se atreve a matar y además, no realiza acciones en pro de solucionar el conflicto.

### ***2.1.3. Procesos Cognitivos en la Escritura Dramática***

A continuación presentamos los procesos cognitivos y metacognitivos que se desarrollados en la escritura dramática.

### ***2.1.3.1. Combinación Selectiva***

La combinación selectiva está en cada producto porque es esencial al desarrollar un pretexto didáctico. Esto es, según la teoría de la triada de la inteligencia de Robert J. Sternberg (1985), que implica el reconocimiento, la definición y la representación de un problema. Si en este experimento del pensamiento, el pretexto se plantea como un problema a resolver, las estudiantes se ven en la necesidad de entender los elementos del ejercicio, reorganizarlos a su antojo y cambiar la representación estándar que se les da para así resolverlo. Esto quiere decir que, cuando el estudiantado se enfrenta a un pretexto que debe resolver, causa una modificación del mismo, que resulta en una representación subjetiva expresada en el producto de la escritura.

Como prueba, citaremos varias representaciones del pretexto didáctico Combate Micro-dramatúrgia (ABAB) en su eje de RELEVANCIA SIMBÓLICA, para exponer las diferentes soluciones que cada estudiante le da al mismo ejercicio. Jonathan Velásquez trata temas relacionados con el amor reprimido a nivel subjetivo y castigado a nivel social (JV-AB-RS, Matriz 2). Mientras que Jessica Pinzón toca temas filosóficos, sociales y de relaciones humanas como el aislamiento, la enfermedad mental, el suicidio y la huida. (JP, RS, Matriz 2). Por otro lado, Daniela Fajardo toca solo temas de relaciones humanas “Abandono, Maternidad, Paternidad, Suicidio” (DF, RS, Matriz 2).

Debido a lo anterior, podemos ver los elementos clave del pretexto como problema a desarrollar, y así concluir que la interpretación del ejercicio puede generar resultados de múltiples naturalezas. Esto sucede debido a que deja el argumento y los temas a decisión de las estudiantes, y también porque para resolver el pretexto tienen que enfocarse en los elementos y la solución del problema. Esto quiere decir que la libertad propuesta por la estructura del pretexto didáctico provoca interpretaciones diversas y subjetivas que afectan la representación de los temas e ideas y por lo tanto, las soluciones que las estudiantes plasman en el producto.

### ***2.1.3.2. Pensamiento Asociativo***

Según el estudio de los productos escriturales de cada sujeta, podemos decir que el pensamiento asociativo, según lo define Sarnoff Mednick (1962), es un proceso cognitivo que se desarrolla en la escritura dramática. Mednick expone una teoría asociacionista del pensamiento creativo. En esta propone que el pensamiento creativo es un proceso en el que elementos distantes son asociados para crear nuevas combinaciones que resulten útiles en la solución del problema planteado. Bajo esta comprensión, el pensamiento asociativo se puede observar en todos los pretextos didácticos debido a que los estudiantes se ven en la necesidad de resolver un problema mediante la consideración de una relación entre ideas, en la cual no habían pensado antes. Debido a que Mednick propone tres tipos de asociaciones que generan soluciones creativas, los elementos del problema pueden estar relacionados de las siguientes maneras: Serendipia, que implica la asociación evocada por la aparición accidental y contigua de los elementos en el entorno; Similitud, que implica una asociación dada por la semejanza de los elementos; Mediación, que implica una asociación dada por la mediación de un elemento en común. Por ejemplo, si vamos al producto de Jessica Santos, ella se ve en la necesidad de relacionar las temáticas de paternidad y guerra. (Matriz 2, Relevancia Simbólica, JS-AN) que se asocian mediante la similitud de las dos temáticas en el contexto de guerra, debido a que todas las personas que combaten, se ven envueltos en una tensión familiar, ya sea por el abandono de la responsabilidad familiar o por el deber que prima ante el bienestar de permanecer en familia. Lo anterior se puede comprobar también si se observan otros pretextos didácticos, ya que todos exigen el relacionamiento de dos o más ideas poco asociadas a primera vista.

### ***2.1.3.3. Pensamiento Divergente***

El pensamiento divergente es un proceso cognitivo que se da en la escritura dramática y su aparición, según Manuela Romo Santos (1987)<sup>16</sup>, se da gracias a la producción divergente. Según Guilford, la producción divergente es una operación mental que se centra en generar gran variedad de alternativas lógicas relevantes en la búsqueda de soluciones que respondan

---

<sup>16</sup> Santos estudia a Guilford en todas las etapas de definición y actualización de los rasgos de la creatividad (Guilford, 1959, 1967, 1968, 1970, 1971 y 1975) con el objetivo de superar el conductismo, el concepto de genio y de inteligencia.



a una información específica. Como prueba, podemos comparar la sinopsis argumental de "Diferentes Edades" de Ana González, con el mismo de Daniela Fajardo. En ambos postulados podemos ver que pueden haber diferencias enormes en cuanto a lo que resulta como solución al pretexto.

El producto de Ana trata de un mundo en donde la sonrisa se contagia y produce rigidez "Entonces, entra el Guardia, Dany trata de hablarle pero este tose, se ahoga, le sale sangre por la boca, cae rígido al piso mirando a John y Dany Boy, mientras sigue respirando. Así, se transmite por televisión nacional los músculos rígidos el guardia en una gran sonrisa". (SINOPSIS ARGUMENTAL, AG-DE); mientras en el de Daniela, resultan dos mujeres, de diferentes edades, encerradas en el mismo cuarto. "María de 17 y María de 28, están encerradas en un cuarto con una mesa y un libro. María17 cuenta pulsaciones, respiraciones, sangre, fluidos y huesos, mientras que María28 piensa y cuenta sus emociones: vacío, soledad, miedos, confrontación, distancia, errores. Visten batas quirúrgicas. María28 se encuentra en una esquina mientras la otra camina por la habitación. Ambas dicen que las han abandonado juntas y que no es la primera vez." (Matriz 1, Sinopsis Argumental, DF-DE).

Esto muestra que mientras Ana decide alejarse totalmente del detonante escritural que representa el pretexto didáctico, Daniela resulta con un ejercicio muy parecido al ejercicio propuesto. El pensamiento divergente se da tanto porque un solo pretexto produce varias respuestas, como porque Ana tuvo que descartar varias ideas semejantes al ejercicio para poder generar una propuesta que se distanciara de los lineamientos iniciales. Es por esto último que contradigo a Guilford en la relevancia de la solución hacia el problema, porque la respuesta de Ana es relevante como solución, a pesar de no ser relevante según cada lineamiento del ejercicio. Esto quiere decir que, en el arte alguien se puede alejar del problema y aún así generar una solución relevante.

#### **2.1.3.4. Imaginación**

Este concepto aunque puede sonar abstracto, PolICASTRO y Gardner<sup>17</sup> lo definen como una forma de pensamiento analógico juguetón-travieso, parte de un estilo cognitivo generativo que extrae información de experiencias pasadas y las combina de maneras inusuales para generar nuevos patrones de pensamiento que no siempre son soluciones a un problema concreto. Si relacionamos el concepto y la información que nos arroja el análisis de la producción, podemos decir que la imaginación es un proceso cognitivo que se desarrolla en la escritura dramática, porque, aunque depende del pretexto que se utilice, en algunas ocasiones las estudiantes se ven en la necesidad de traer y recombinar elementos de experiencias almacenadas en la memoria. De esta manera, se genera una diversidad de soluciones en forma de recuerdos, ficción, realidad y mezclas de las tres. Finalmente, todos los elementos y las soluciones resultan modificados o en una nueva disposición en el producto de la escritura dramática.

Por ejemplo, Jessica Santos, en la escena de 'Diferentes Edades', pone a dialogar dos versiones de sí misma. En ella Marcela habla con Jessica, su reflejo y una versión más joven. Mientras Jessica es de pensamiento obstinado y persistente en relación a cómo debe ser la realidad, Marcela ha vivido y vive experiencias que le enseñan que todo tiene alternativas y nada es lo que cree. "Ella, no quiere cargar con la vida del padre, porque este se ha rendido y niega a la mayoría de los hijos". (Matriz 2, Estado Objetivo, JS-DE)

### **2.1.4. Procesos Metacognitivos en la Escritura Dramática**

#### **2.1.4.1. Motivación Extrínseca**

La motivación extrínseca, según Lubart, Zenasni y Barbot<sup>18</sup>, es aquella que se enfoca en la recompensa y contribuye al deseo individual de crear, compensando la falta de motivación intrínseca -mediante la inversión del trabajo creativo, el tiempo y la energía personal- e

---

<sup>17</sup> En *Handbook of Creativity* (Sternberg, 1999)

<sup>18</sup> En *Creative Potential and it's Measurement*, publicado con *International Journal for Talent Development and Creativity – 1(2)*, December, 2013.

impulsando a las creadoras a hacer un esfuerzo para terminar y lograr la compleción misma del trabajo. Aclaran, que antes se le veía como detrimental para la creatividad, pero los tres autores postulan que es beneficiosa en algunas áreas del trabajo creativo, más no para todo el trabajo que implica la creación.

Debido a lo anterior, si consideramos toda motivación que viene de fuera del individuo como Motivación Extrínseca, podemos decir que todos los pretextos tienen esta característica. Esto quiere decir que todos los pretextos didácticos funcionan como factores motivantes provenientes de afuera de las estudiantes, ya que son ejercicios propuestos por la profesora que tienen repercusión en las notas y en la autoestima. (ver Anestesiólogo, Matriz 3, Pretextos Didácticos; ABAB, Matriz 3, Pretextos Didácticos. Diferentes Edades (Matriz 3, Pretextos Didácticos)

#### ***2.1.4.2. Toma de Riesgos***

Según Prabhu (2011) esta implica romper con ideas habituales, y complementando con Lubart y Sternberg (1995)<sup>19</sup> también implica arriesgar recursos personales (tiempo, dinero y energía) y arriesgarse a la crítica social, debido a que las nuevas ideas, a veces son vistas con resistencia y rechazo. Es decir, la toma de riesgos, en relación al pretexto didáctico, significa trascender los lineamientos del ejercicio para proponer algo distinto a lo planteado. En este sentido, Ana Gonzalez y Wendy Rey se desprenden del pretexto didáctico. Ana no deja rastro del pretexto didáctico en el producto, porque trasciende la idea de edad para proponer dos personajes totalmente distintos en lo que piensan. Asimismo, Wendy trasciende la idea del pretexto, que propone una conversación precisa de ataque y defensa entre A y B, añadiendo las acciones del niño y el león, para resolver la escena. (Ver Matriz 1, Sinopsis Argumental, AM-DE; ver Matriz 1, Sinopsis Argumental, WR-AB)

#### ***2.1.4.3. Tolerancia a la ambigüedad***

Cabe aclarar, que los indicadores que se desarrollan en este apartado y en los anteriores, fueron identificados por sus respectivos autores y autoras, en una búsqueda por encontrar

---

<sup>19</sup> Tanto Prabhu, como Lubart y Sternberg aparecen citados en el texto de Lubart, Zenasni y Barbot, *Creative Potential and it's Measurement*, con la intención de hacer una lectura amplia que relacione los hallazgos anteriormente logrados por varios autores y autoras.

indicadores del potencial creativo. Lo especial es que estos indicadores son definidos como rasgos de la personalidad que varían en todas las personas (por ejemplo: existen varios niveles de proclividad al riesgo, según Slovic<sup>20</sup>)

Zenasni, Besançon y Lubart (2008) expresan que en nuestra sociedad existe una tendencia a ser efectivos y encontrar solución que cierre cada problema inmediatamente, es así como llegan a la definición de la tolerancia a la ambigüedad como un rasgo de la personalidad que señala una tendencia a apoyar y ser atraído por situaciones ambiguas. Según ellas tres, una situación ambigua se da cuando un problema, tarea o situación es caracterizada por información perdida, confusa y/o contradictoria. Explican también que, este rasgo, facilita tener un problema activo por un periodo prolongado de tiempo, y ello, da cabida al pensamiento novel. Ya que la solución inmediata requiere un uso efectivo de lo que ya se sabe y no de la formulación de una nueva solución.

En este sentido, las estudiantes toman provecho de la ambigüedad del ejercicio Combate Micro Dramaturgia (ABAB) en el cual pueden hacer completa y autónomamente su propuesta desde el principio a partir de lineamientos que dejan casi toda la construcción a manos de la estudiante: A y B dialogan de forma concisa en donde la palabra es la misma acción.

Por presentar algunos ejemplos de la diversidad de soluciones: "La [escena] de NORA y JOSSETTE: que muestra la historia de dos amantes separados por la deportación debido a su condición de migrantes. Esta, particularmente, muestra el final y después el inicio. También, se usa la primera voz de Nora para las acotaciones, que son presentadas como pensamientos de ella. Ofrece dos historias con finales sin salvación, ni resolución para algún personaje. Están condenados en ese mundo". (Matriz 2, Estado Objetivo, JV-AB)

"La [escena] de Marta, una madre militante, viviendo en un campamento, decepcionada que perdió a su hija pero que despierta en otra realidad donde ella existe, de manera que no se

---

<sup>20</sup> 1987

sabe cuál es la realidad, y cuál es el sueño en ese mundo, o si Marta vive en dos realidades coexistentes". (Matriz 2, Estado Objetivo, JS-AB)

"Esta escena narra el amor de Alicia hacia Bianca y el fastidio de Bianca hacia Alicia. Alicia la quiere ver renacer pero Bianca ya está cansada de no sentir nada y de repetir el mismo ciclo". (Matriz 2, Estado Objetivo, AG-AB)

"En esta escena, por un lado, se propone un asesinato frustrado porque los dos adultos son inexpertos: Camilo no se atreve y Azul, aunque no quiere sola, está dispuesta a ahorcar al niño que los atrapa dentro de la casa. Por otro lado, se propone un asesinato realizado por un niño, quien traiciona y mata a León, la persona que supuestamente matarían Carlos y Azul". (Matriz 2, Estado Objetivo, WR-AB)

### **3. CONCLUSIONES**

Una muestra que la escritura dramática puede ser entendida como un proceso cognitivo y metacognitivo es la similitud que aparece entre sus variables y las variables desprendidas de los ejes en la teoría de la escritura como acontecimiento del ser. Estas son: *estructura narrativa, expresividad y elaboración*, las cuales están respectivamente relacionadas con: *la relevancia poética, la simbólica y la técnica*.

En cuanto a la Combinación Selectiva y al Pensamiento Asociativo: Todos los ejercicios desarrollados a partir de un pretexto didáctico, implican que la estudiante haya re combinado los elementos del 'problema' para cambiar la representación del mismo, modificando el resultado según su subjetividad.

Esta investigación puede implementarse en la construcción de más pretextos didácticos que se enfoquen en cada una de las posibilidades de los procesos metacognitivos. Es decir, que involucre un estudio cercano de los comportamientos que las estudiantes tienen hacia la escritura en general.

En cuanto al pensamiento divergente, observamos que se relaciona con la toma de riesgos. Ya que el pretexto puede generar diversas formas de responder, pero si la estudiante, por cualquiera que sean sus razones, no está dispuesta a exponer sus soluciones, estas respuestas nunca se materializan en el producto.

En cuanto a la Relevancia Simbólica, todos los productos hablan de las relaciones humanas. Este tema varía, ya que a veces se relaciona con otros (sociales, filosóficos) pero nunca estuvo por fuera. ¿Será posible dejarlo por fuera de la escritura dramática?

A pesar de lo complicado que se considera indagar en la experiencia pasada de las sujetas, cuando las estudiantes se ven enfrentadas a la posibilidad de hablar de sí mismas y de un conflicto personal, entregan todo de sí en la escritura y la motivación, además de ser extrínseca, se hace intrínseca. Esto resulta en una atención al detalle que se expresa en la descripción de un mundo cuidadosamente construido, en una modificación constante del problema que resulta en una solución novedosa o distanciada de los lineamientos principales del mismo y en una compleción del producto que no necesariamente se da en el plazo y los tiempos estipulados por la clase.

Los pretextos que indagan en la memoria de las escritoras, impulsan la imaginación, ya que en estos, traen al presente sus experiencias pasadas, las cuales, combinadas con nuevas y múltiples soluciones pueden generar mundos posibles, situaciones inimaginadas y soluciones nunca antes vistas. Debido a que se mezclan lo experimentado y lo posible para dar nacimiento a algo nuevo atravesado por la perspectiva subjetiva que tiene cada sujeta sobre su pasado y lo probable.

Los siguientes, son procesos cognitivos que se desarrollan en la escritura dramática: combinación selectiva, pensamiento asociativo, pensamiento divergente e imaginación.

Los siguientes, son procesos metacognitivos que se desarrollan en la escritura dramática: motivación extrínseca, toma de riesgo y tolerancia a la ambigüedad.

Por último, sobre la creatividad:

Primero, cabe aclarar que en esta investigación, buscando los procesos cognitivos y metacognitivos desarrollados en la escritura dramática, los hallazgos referenciales casi siempre se enfocan en la escritura creativa en general. En la búsqueda, resultó que la mayoría de estos rasgos se identificaron en la investigación y la conceptualización continua del concepto de *Creatividad y de Rasgos de las Personalidades Creativas*. Esto fue algo que se halló durante el camino, ya que no fue el objetivo principal.

Segundo, según lo hallado desde la definición del rasgo de Tolerancia a la Ambigüedad, la academia falla en su fijación por las entregas a tiempo, la solución rápida e inmediata y el consiguiente castigo si se incumplen, ya que la meditación prolongada sobre un problema aumenta las posibilidades de generar una solución creativa y novedosa. Es decir, la imagen de la estudiante que cumple siempre, hace todo a tiempo, es organizado y tiene buenas notas, tiene que destronarse, porque estas no son características de una persona creativa, sino de una persona que cumple sus deberes y nada más. Ese ideal de estudiante se basa en lo que se espera de una en términos de efectividad productiva por sobre la divergencia del pensamiento.

Tercero. Las anteriores conclusiones advierten de algo más grave en los modelos educativos hegemónicos: están hechos para desarrollar valores cercanos a la obediencia, la solución y la producción constante, rápida y efectiva, más que para procurar un desarrollo de la creatividad.

#### **4. BIBLIOGRAFÍA:**

Alvarado Calderón, K. (2003). Los procesos metacognitivos: La metacompreensión y la actividad de la lectura. *Actualidades Investigativas en Educación*, [online] 3(2). Available at: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730204> [Acceso 12 Mar. 2019].

- Barbot, B., Lubart, T. and Zenasni, F. (2019). *Creative Potential and its Measurement*. [online] Research Gate. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/264618782\\_Creative\\_Potential\\_and\\_Its\\_Measurement](https://www.researchgate.net/publication/264618782_Creative_Potential_and_Its_Measurement) [Acceso 15 Mar. 2019].
- Barbot, B., Tan, M., Randi, J., Santa-Donato, G. and Grigorenko, E. (2012). Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), pp.209-223.
- Davidson, J. and Sternberg, R. (2003). *The psychology of problem solving*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dubatti, J. (2012). *Introducción a los estudios teatrales*. 1st ed. Buenos Aires: ATUEL.
- Egri, L. (2011). *The art of dramatic writing*. 2nd ed. [Rockville, Md.]: Wildside Press.
- García Guzmán, A. (2009). Los procesos cognitivos y meta-cognitivos en la composición escrita del alumnado de etnia gitana con desventaja socioeducativa. *Revista de Educación*, [online] 348. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2801286> [Acceso 12 Mar. 2019].
- Giobellina Brumana, F. and González, E. (1981). Mito Rito, Lévi-Strauss, Mary Douglas. *Revista Española de Antropología Americana*, [online] XI. Available at: <https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/REAA8181110245A/0> [Acceso 12 Mar. 2019].
- Lawson, J. (1985). *Theory and technique of playwriting and screenwriting*. New York: Garland.
- Lawson, J. (2013). *Teoría y técnica de la escritura de obras teatrales*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), pp.220-232.
- Michelli, N., Fuchs Holzer, M. and Bevan, B. (2011). Learning to Imagine. *Imagination Conversations*. [online] Available at: <http://artsed.issuelab.org/resources/15709/15709.pdf> [Acceso 15 Mar. 2019].
- Pertuz Córdoba, W. (2015). *La escritura en docentes universitarios*. Barranquilla: Universidad del Norte.



- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista Interamericana De Educación De Adultos*, 28(2), 65-97. Recuperado a partir de <https://rieda.crefal.org/ojs/index.php/rieda/article/view/273>
- Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. [Madrid]: Subdirección General de Inspección Educativa.
- Safranski, R. ([filosofando89](#)). (2013, abr, 13) Gadamer narra la historia de la filosofía, Cap. 6. La hermenéutica. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sSsph7h67gs>
- Santos, M. (1986). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios De Psicología*, 7(27-28), 175-192. doi: 10.1080/02109395.1986.10821474
- Fraca de Barrera, L. (2019). *Reseña de Construir La Escritura de Daniel Cassany*. [online] Available at: <https://www.upf.edu/documents/2853238/2855740/Construir99.pdf/650bfba3-acdf-49d0-b629-70694e5ff061> [Acceso 12 Mar. 2019].