

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



Cognición y afectos relacionados al problema retórico en  
estudiantes universitarios de Dramaturgia

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en  
Cognición, Aprendizaje y Desarrollo  
que presenta:

*Claudia Lucía Besaccia de la Puente*

**Asesor:**

*Mg. Oscar Andrés Pain Lecaros*


**Lima, 2023**

## Informe de Similitud

Yo, Oscar Andrés Pain Lecaros, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de Investigación titulado "Cognición y afectos relacionados al problema retórico en estudiantes universitarios de Dramaturgia", del/de la autor(a) / de los(as) autores(as) Claudia Lucía Besaccia de la Puente, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 8%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 19/06/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 19 de Junio de 2023

|  |  |
|--|--|
| Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:<br><b>PAIN LECAROS OSCAR ANDRES</b>              |  |
| DNI: 10796830  | Firma<br> |
| ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0003-0767-6639">https://orcid.org/0000-0003-0767-6639</a> |  |



## **Agradecimientos**

Realizar esta investigación fue un reto enorme, para el cual tuve la suerte de contar con el apoyo y participación de personas que son muy importantes para mí.

En primer lugar, quiero agradecer a Elsa Tueros, quien se ha convertido para mí en un ejemplo de maestra y me ha inspirado para continuar desarrollando mis habilidades en el ámbito de la docencia.

A Mirella Carbone, por su valiosa gestión, que resultó vital para impulsar mi carrera como docente.

A los estudiantes que participaron del estudio, por su entusiasmo, su compromiso y por compartir conmigo la emoción de llevar a cabo esta investigación. Sin ellos, nada de esto hubiera sido posible. Ellos fueron el corazón de este proceso.

A mis colegas dramaturgos que colaboraron con la investigación, por compartir conmigo una parte importante de este camino. Sin sus valiosos aportes, mi objetivo no hubiera sido posible de alcanzar.

A la directiva y al personal de la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, por su permanente soporte integral y su enorme capacidad de comprensión y empatía durante todo mi tiempo de estudios.

A mi familia, por ser mi apoyo incondicional y acompañarme durante todo el proceso, dándome la fuerza de seguir adelante a pesar de las dificultades.

A Gonzalo Rodríguez Risco, quien más que amigo es como un hermano, por darme la mano día a día durante todo el proceso, ser mi soporte en cada tropiezo y celebrar conmigo cada avance.

A mi asesor, Oscar Pain, por creer en este proyecto y aceptar ser mi guía, por darme su confianza, por comprenderme siempre, por su infinita paciencia, por hacerme sentir que podía cometer errores, y por saber exactamente cómo orientarme en cada parte del proceso.

Al maestro John Hayes, cuyos estudios inspiraron esta investigación, por interesarse en mi proyecto, por tomarse el tiempo de comunicarse conmigo y por acompañarme con sus invalores aportes.

## **Resumen**

El problema que se analizó fue que los estudiantes de Dramaturgia a nivel de educación superior presentan distintas dificultades para representar y resolver problemas durante el proceso de escritura teatral. El objetivo de la investigación fue conocer los procesos cognitivos y afectivos que subyacen a la dificultad para resolver problemas retóricos en Dramaturgia. El diseño de la investigación fue exploratorio, ya que el estudio de dichos procesos en la Dramaturgia no se ha realizado previamente. La data se colectó mediante un cuestionario de representación del problema retórico, un cuestionario de solución del problema retórico, un cuestionario de emociones y una ficha de evaluación criterial, para la evaluación por parte de expertos. Los participantes fueron 53 estudiantes Facultad de Artes Escénicas de una universidad privada de la ciudad de Lima, elegidos mediante muestreo intencional y aun novatos en la escritura teatral. Sus trabajos de escritura teatral fueron evaluados por dramaturgos expertos. Los principales resultados mostraron que hay una relación entre la representación y la solución del problema retórico y que los estudiantes de nivel básico tienen dificultades para realizar ambas tareas, tanto a nivel cognitivo como metacognitivo. Por ende, sus resultados finales no alcanzan los niveles esperados. Se propone que la formación tanto de docentes como de estudiantes contemple esos procesos, a fin de mejorar el desempeño de los alumnos en estas tareas.

Palabras clave: Escritura teatral, dramaturgia, problema retórico, estudiantes universitarios

## **Abstract**

The problem that was analyzed was that playwriting students at the higher education level have different difficulties representing and solving problems during the playwriting process. The objective of this research was to study the cognitive and affective processes that underlie the difficulty in solving rhetorical problems in playwriting. The research design was exploratory, since the study of cognitive and affective processes in playwriting has not been previously conducted. Data was collected by means of a rhetorical problem representation questionnaire, a rhetorical problem solution questionnaire, an emotion questionnaire, and a criterion evaluation sheet. The participants were 53 students from the School of Performing Arts of a private university in Lima, still novices in playwriting, and chosen by means of intentional sampling. Their playwriting works were evaluated by expert playwrights. The main results showed that there is a relationship between the representation and the solution of the rhetorical problem, and that the students at a basic level have difficulties to perform the tasks, both at a cognitive and metacognitive level. Thus, their results do not reach the expected levels. It is proposed that the training of both teachers and students contemplate these processes in order to improve the student's performance in these tasks.

**Keywords:** Playwriting, rhetorical problem, college students

## Tabla de Contenidos

|   |    |
|---|----|
| <b>Introducción</b>   | 2  |
| <b>Solución de problemas en la escritura</b>  | 4  |
| <b>La representación del problema retórico</b>  | 5  |
| <b>Cognición y afectos en la escritura: El modelo de John Hayes</b>                           | 7  |
| <b>Método</b>   | 14 |
| <b>Participantes</b>  | 14 |
| <b>Medidas</b>  | 14 |
| <b>Procedimientos</b>   | 17 |
| <b>Análisis de datos</b>  | 19 |
| <b>Resultados</b>   | 20 |
| <b>Discusión</b>  | 27 |
| <b>Referencias</b>  | 36 |
| <b>Apéndices</b>  | 40 |
| <b>Apéndice A: Consentimiento informado</b>   | 40 |
| <b>Apéndice B: Cuestionario de representación del problema retórico</b>                       | 42 |
| <b>Apéndice C: Cuestionario de solución del problema retórico y Cuestionario de emociones</b> | 48 |
| <b>Apéndice D: Ficha de evaluación criterial</b>  | 54 |
| <b>Apéndice E: Correlaciones entre las variables y sus factores</b>                           | 56 |

## Introducción

La Dramaturgia o escritura teatral es el “arte de la composición de obras teatrales” (Pavis, 1996, p. 155), con más de 2000 años de historia desde sus inicios en Grecia antigua. Es interesante notar que la Poética de Aristóteles (s.f. / 2003), primer texto analítico sobre el teatro, contiene varios postulados que aun se aplican en varios tipos de escritura teatral. En nuestro país, cuenta con una rica tradición que data del siglo XVII, con exponentes de la talla de Juan de Espinosa Medrano (“El Lunarejo”), Felipe Pardo y Aliaga, Manuel Ascencio Segura, Clorinda Matto de Turner, Leonidas Yerovi, Abraham Valdelomar, César Vallejo, Enrique Solari Swayne y Sebastián Salazar Bondy.

La Dramaturgia y las artes escénicas resultan invaluableles como vehículo de comunicación, expresión artística y cultural, repositorio de memoria y testigo de la historia de un país. Su importancia le ha merecido la creación, por parte de la UNESCO, del Instituto Internacional de Teatro (ITI-UNESCO) y de la instauración del Día Mundial del Teatro. En los últimos años, se observa en el Perú un creciente interés por apoyar el desarrollo de la Dramaturgia, que se traduce en una cada vez mayor cantidad de jóvenes interesados en este arte, así como en iniciativas públicas y privadas destinadas a promover la escritura de obras teatrales (como, por ejemplo, el Concurso Nacional “Nueva dramaturgia peruana” organizado por el Ministerio de Cultura; el Concurso “Ponemos tu obra en escena”, organizado por el Teatro Británico; y el Festival “Sala de parto”, organizado por el Teatro La Plaza). Sin embargo, a nivel educativo aún existen muchas carencias.

Actualmente, a diferencia de otros países de la región y el resto del mundo, en los cuales existen programas de Pregrado y Posgrado en Dramaturgia, ninguna institución de educación superior del país ofrece una carrera de Dramaturgia. Esto se puede constatar realizando una búsqueda en la página web del TUNI, sistema de información universitaria de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria. En ella, solo se encuentran carreras de Artes Escénicas y una de Artes Escénicas y Literatura, pero ninguna de Dramaturgia (Sistema de información universitaria TUNI, 2023). Al no existir opciones de educación formal en la materia, la enseñanza de esta disciplina se desarrolla en tres entornos: escuelas artísticas que cuentan con programas breves estructurados; talleres (cursos libres) dictados por dramaturgos (tanto de carrera como nóveles) que en algunos casos cuentan con alguna estructura escalonada; y como parte de la malla curricular de carreras universitarias relacionadas a las Artes Escénicas.

La enseñanza de Dramaturgia implica componentes teóricos y prácticos, y tanto el análisis del progreso de los alumnos como la retroalimentación suelen hacerse desde el punto

de vista del texto escrito. En contraste, los procesos cognitivos y afectivos que implica todavía permanecen sin estudiarse y no existen en la actualidad investigaciones específicas sobre la materia. A decir del propio John Hayes: “To my knowledge, your project is absolutely original. I know of no other scientific studies of that take a cognitive/motivational approach to play writing” [Que yo sepa, tu proyecto es totalmente original. No conozco ningún otro estudio científico sobre dramaturgia con un enfoque cognitivo/motivacional] (Hayes, J., comunicación personal, 17 de octubre de 2017).

Estos procesos sí han sido estudiados a profundidad para otros tipos de escritura, contándose con modelos que se consideran clásicos y han sido la base para el estudio de esta materia. Se trata de propuestas que explican los componentes y dinámica de la escritura, como el de John Hayes y Linda Flower o el de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (Rijlaarsdam et al., 2012), los cuales detallaremos más adelante.

La focalización en el producto escrito también suele darse en los casos en que el docente decide seguir los modelos de escritura por etapas, ya que, como bien señalan Flower y Hayes (1981), fases como las de preescritura, escritura y reescritura se ajustan más a la forma en que evoluciona la producción visible que a los procesos internos de quien escribe, puesto que a nivel de procesos mentales dichas etapas no suceden de manera serial, ni siquiera al momento de componer un primer borrador (Rijlaarsdam et al., 2012). Esta escritura en fases que se incluyen unas a otras se observa también al analizar otros modelos de escritura como el de Kellogg (2008).

Aunque escribir no es una actividad natural para el ser humano como sí lo es el habla, sino que se trata de un proceso de solución de problemas de alta complejidad, que involucra componentes sociales, cognitivos y afectivos (Rijlaarsdam et al., 2012; Mac Arthur, Graham y Fitzgerald, 2016), todavía enfrentamos la enseñanza de la escritura a través del análisis de piezas ya terminadas (Flower y Hayes, 1977). Esto ocasiona que, cuando los alumnos presentan dificultades en el avance de sus textos, nuestra capacidad como docentes para detectar la problemática que subyace a estas demandas de la tarea resulte limitada, puesto que el proceso interno y la experiencia de escribir, con todas las frustraciones que puede traer, es un tema que casi no se ha explorado (Flower y Hayes, 1977).

El proceso de solución de problemas está directamente relacionado al desempeño en escritura y a las dificultades que se presentan mientras el escritor realiza la tarea, ya que al escribir nos encontramos ante una brecha entre el papel en blanco y el texto que deseamos producir (Hayes, 2009).



Teniendo en cuenta lo expuesto, esta investigación se presenta con el interés de estudiar la enseñanza de la Dramaturgia desde el punto de vista de los procesos cognitivos y afectivos que implica, a fin de dar a conocer este enfoque en nuestro país y proponerlo como alternativa de enseñanza que contribuya a optimizar las estrategias de instrucción en esta disciplina.

El problema que se observa es que los estudiantes de Dramaturgia a nivel de educación superior que todavía son novatos en la escritura teatral presentan distintas dificultades para representar y resolver problemas durante el proceso de escritura (Flower y Hayes, 1977; Flower y Hayes, 1980; Hayes, 2009; Reisberg, 2013; Rijlaarsdam et al., 2012; Sternberg y Ben-Zeev, 2001; Waters y Schneider, 2010).

Estas dificultades – que son de diversa índole y se manifiestan en mayor o menor grado – influyen en que el alumno no alcance a lograr un desempeño de acuerdo a lo esperado en cuanto a ritmo de trabajo, resultados y calidad del producto final. Detectar los motivos de dichas dificultades resulta crucial a fin de que el docente pueda brindar la retroalimentación y guía necesarias para que el alumno continúe su avance. Esto requiere una comprensión profunda de los procesos cognitivos y afectivos que subyacen a la dificultad para resolver problemas durante el proceso de escritura teatral.

Con este fin, se detallarán los aspectos teóricos correspondientes al proceso cognitivo de solución de problemas. Luego se presentará el modelo de Flower y Hayes (1980) relativo a la definición del problema en la escritura, y también el de Hayes (1996), ambos elegidos como base para realizar el análisis del problema que se propone estudiar.

### **Solución de problemas en la escritura**

El proceso cognitivo de solución de problemas resulta clave para estudiar los mecanismos mentales que subyacen a la escritura (Bereiter y Scardamalia, 2009; Flower y Hayes, 1980; Hayes, 1996; Kellogg, 1994; Reisberg 2013; Rijlaarsdam et al., 2012), ya que se trata de una actividad en que nos encontramos ante una situación y deseamos alcanzar una meta, pero no es claro qué pasos debemos tomar para lograrlo (Reisberg, 2013; Sternberg y Ben-Zeev, 2001). El proceso de solución de problemas también ocupa un lugar central en el desarrollo de la experticia (Reisberg, 2013; Sternberg y Ben-Zeev, 2001).

En cuanto a su clasificación, los problemas pueden ser bien definidos o mal definidos (Reisberg, 2013; Sternberg y Ben-Zeev, 2001). Los problemas bien definidos tienen un estado inicial, meta y operadores específicos. Un ejemplo de problema bien definido sería una ecuación matemática de segundo grado presentada a un matemático para ser resuelta. En un problema mal definido, por el contrario, uno o más de los elementos no están claramente

establecidos. Esta clase de problemas son de una inmensa variedad y de muy distintas características específicas.

El proceso de escritura (y, por ende, también la Dramaturgia) está dentro de la categoría de problemas mal definidos (Bereiter y Scardamalia, 2009; Flower y Hayes, 1980; Kellogg, 1994; Reisberg 2013; Rijlaarsdam et al., 2012) y los escritores trabajan sobre problemas retóricos que no tienen una sola respuesta correcta. Para Flower y Hayes (1980), escribir está lejos de ser un proceso creativo accidental: se trata de un complejo proceso en que los escritores crean los problemas que resuelven y en ese proceso construyen significados.

Al hablar de la creación de significados en la escritura, Kellogg (1994) se refiere a la postura de Bazerman, catedrático y educador ampliamente reconocido por sus aportes en el estudio de la escritura, para acotar que no solo se trata de un problema mal definido, sino que muy bien podría tratarse de varios. Estas características de la escritura hacen que tanto el camino como el resultado sean impredecibles, lo cual explica por qué al dar una tarea a un número determinado de alumnos, uno puede estar seguro de que recibirá el mismo número de productos distintos (Flower y Hayes, 1980).

### **La representación del problema retórico**

El proceso de solución de problemas tiene dos fases: la representación mental del problema y el trabajo de llegar a la solución. La etapa de representación es crucial, ya que no solo incluye la comprensión de los datos del problema, sino que de ella depende la elección de los operadores adecuados, Además, es en esta etapa en que se observa cómo el contenido de los problemas afecta la habilidad de encontrar caminos para la solución y también la aparición de sesgos que evitan usar los operadores más apropiados (Sternberg y Ben-Zeev, 2001).

El estudio clásico de Flower y Hayes (1980) resulta esclarecedor para comprender la naturaleza e importancia de la definición del problema en la escritura, un proceso de elaborada construcción por parte del escritor. La representación del problema, entonces, adquiere importancia no solo porque explica lo impredecible del proceso de escritura, sino también porque tiene un impacto considerable en el desempeño. La complejidad de la etapa de la representación del problema como fase de planeamiento y creación ha sido subrayada por diversos autores como, por ejemplo, Kaufman y Kaufman (2009). La representación del problema retórico también resulta de la mayor importancia para la adquisición de la experticia, ya que una de las diferencias entre expertos y novatos es que los primeros construyen mejores y más complejas representaciones mentales de los problemas (Rijlaarsdam et al., 2012; Sternberg y Ben-Zeev, 2001).

Flower y Hayes (1980) exploraron en un estudio el proceso de definición del problema retórico en escritores expertos y novatos, en base a lo cual propusieron un modelo que divide al problema retórico en dos unidades que reflejan los elementos considerados por quien escribe: la situación retórica (que incluye la exigencia o la tarea) y las metas del escritor (que involucran al lector, a quien escribe y al texto). Sobre esta base, concluyen que los escritores se diferencian en los aspectos del problema que toman en cuenta y la claridad con que los representan mentalmente. Es decir que los buenos escritores y los malos escritores están resolviendo problemas completamente distintos (Flower y Hayes, 1980). Otra conclusión importante del estudio es que sí es factible enseñar a explorar adecuadamente un problema retórico a fin de mejorar las posibilidades de producir textos de mayor calidad. De esta manera, sería viable ayudar a los estudiantes a generar su propia inspiración, en vez de simplemente esperar a que esta llegue (Flower y Hayes, 1980).

La representación del problema en la escritura también fue estudiada por Zarei et al. (2017) con estudiantes universitarios iraníes que siguieron un curso de inglés para fines académicos con el propósito de mejorar sus habilidades de escritura en ese idioma. El estudio encontró que la instrucción tiene impacto en la representación de la tarea y que esta influye en su solución. Plakans (2010) realizó un estudio con escritores de pregrado, destinado a comprender las diferencias entre la representación de una tarea que requiere leer para escribir y una en la que solo se debe escribir. Los resultados revelan, entre otros puntos, que la forma en que los escritores interpretan la tarea varía y que la experiencia de los alumnos en la lectura y la escritura, así como su conciencia de las convenciones de la tarea que enfrentan influye en la representación de la tarea.

Carey et al. (1989) realizaron un estudio con escritores de varios niveles de experticia y experiencia para comprender cómo construían su representación mental del problema. Encontraron también que los expertos tienden a planear más y que plantean la tarea retóricamente, a diferencia de los novatos que se centran más en los contenidos. Concluyeron que construir una representación inicial del problema retórico puede afectar de manera positiva la calidad del texto producido.

Wolfersberger (2013) resalta la importancia de la representación del problema retórico, como un proceso que se inicia con la creación de un modelo mental único, que va evolucionando mientras se escribe, y que influye de manera importante en el resultado final.

## **Cognición y afectos en la escritura: El modelo de John Hayes**

La década de 1980 marcó un hito significativo en el estudio de la escritura como proceso cognitivo gracias a las contribuciones de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia y de John Hayes y Linda Flower, que resultaron vitales para comprender la escritura como un complejo proceso de resolución de problemas (Rijlaarsdam et al., 2012). A manera de introducción, explicaremos brevemente los dos primeros modelos a fin de establecer los motivos de la selección del modelo de Hayes, que se aplicará para el desarrollo de esta investigación.

Bereiter y Scardamalia (2009) consideran que el proceso de escritura de expertos y novatos se desarrolla de manera diferente, por lo que proponen dos modelos: (i) decir el conocimiento y (ii) transformar el conocimiento. El primero explica el proceso de escritores novatos, en que la tarea de escribir se convierte en un acto de expresar lo que se sabe sobre determinado tema, lo cual minimiza el grado de problemas a resolver. Se propone que el novato tiene una representación mental de la tarea y se apoya en sus conocimientos sobre el contenido y sobre el discurso para construir un texto. El modelo representa una forma natural de enfrentar la producción de textos, basada en los conocimientos existentes y las habilidades adquiridas socialmente para la comunicación a través del lenguaje, por lo que no requiere mayor planeamiento o establecimiento de metas.

En el modelo Transformar el conocimiento, por el contrario, ya no basta simplemente con recuperar contenidos relevantes de la memoria a fin de incluirlos en el texto, sino que se trata de un proceso de mayor complejidad, orientado a producir un escrito que logre ciertos efectos en el lector. Esto implica ejercer control sobre el proceso y organizarlo de manera estratégica. Durante la escritura, no solo se consideran cambios en el texto, sino también en lo que se desea comunicar.

Kellogg (2008) propone un modelo en que introduce modificaciones al de Bereiter y Scardamalia, incorporando una tercera etapa a la que llama *construir el conocimiento*, que por lo general alcanzan los escritores profesionales.

No se eligió estos modelos para analizar el problema propuesto por la presente investigación ya que para un novato que enfrenta la escritura de un texto teatral no es una opción recuperar de la memoria de largo plazo los conocimientos que tiene sobre Dramaturgia y simplemente ponerlos por escrito para transmitirlos al lector. Se hace necesario escribir una escena teatral en que esos conocimientos sirven como base para la construcción, pero no es posible expresarlos de manera directa. Una situación muy distinta sería, por ejemplo, escribir un ensayo sobre Dramaturgia, en cuyo caso sí sería posible aplicar el modelo Decir el

Conocimiento. Por ende, este modelo no resulta aplicable para analizar las dificultades de un estudiante de Dramaturgia.

El modelo propuesto por Hayes y Flower (1980) no se utilizó para esta investigación, ya que fue actualizado posteriormente por John Hayes a fin de incluir componentes que se consideran importantes para analizar el problema planteado.

En el documento titulado *A new framework for understanding cognition and affect in writing*, Hayes (1996) propuso una importante modificación al modelo de 1980 con la intención de incorporar las investigaciones sobre escritura y cognición realizadas en esos dieciséis años para realizar una mejor descripción del proceso (Mac Arthur, Graham y Fitzgerald, 2016). Las principales contribuciones al modelo anterior son la reorganización de los procesos cognitivos, así como la inclusión de la memoria de trabajo y de la motivación y los afectos como componentes clave del proceso. Es precisamente por la presencia de los dos últimos que consideramos este modelo más adecuado para explicar las dificultades que enfrenta un estudiante de Dramaturgia al emprender el proceso de escritura.

Hayes (2012) actualizó nuevamente este modelo, incluyendo un nivel de recursos, un ámbito de la tarea, un nivel de procesos de escritura, y un nivel de control. No se utilizó esta opción por la complejidad de los procesos que analiza, teniendo en cuenta que el presente es un primer estudio exploratorio sobre la materia.

Pasaremos, entonces, a profundizar sobre el modelo de Hayes (1996). Este propone un modelo que consta de dos grandes componentes: el ámbito de la tarea y el individuo. Cabe destacar la interrelación entre varios de los componentes que se aprecia en la ilustración del modelo (Figura 1).

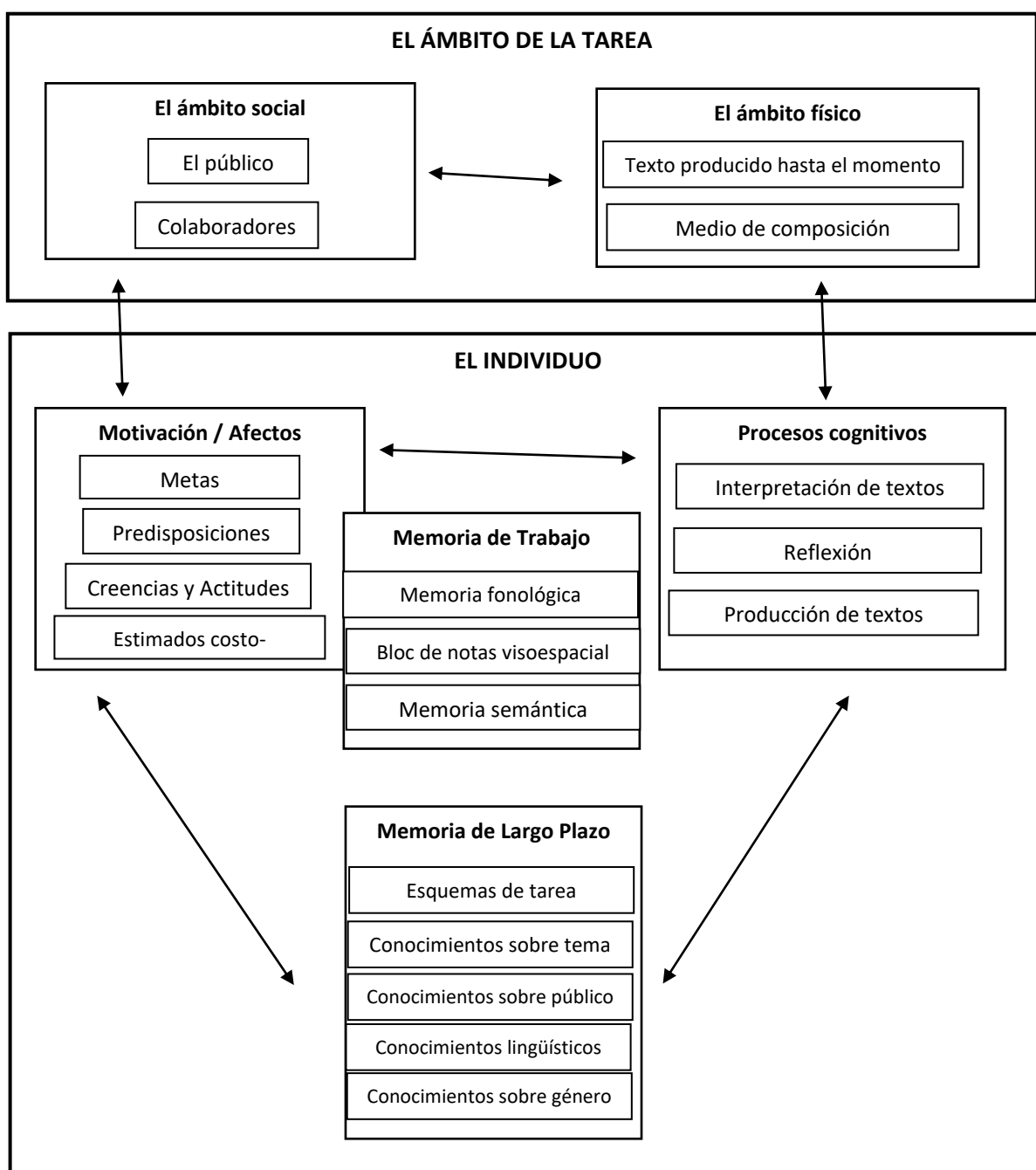


Figura 1. El modelo individual-ambiental de la escritura. Fuente: Hayes (1996)

Nota: traducido por la autora con la autorización del autor original

El ámbito de la tarea incluye un ámbito social (público y colaboradores) y un ámbito físico (texto producido hasta el momento y medio en que se escribe). La inclusión de un ámbito social supone una comprensión de la escritura como una actividad comunicativa, que se ve influenciada no solo por el público al que va dirigida, sino también por las convenciones

sociales y la interacción social (Hayes, 1996). En esta misma línea, cabe destacar las contribuciones de autores como Charles Bazerman (2012), que ha realizado investigaciones sobre las dimensiones socioculturales e históricas de la escritura.

Al analizar la importancia del público, merecen atención implicancias como las encontradas en un estudio experimental realizado con el fin de comprender los efectos de la presencia de evaluadores en el proceso de escritura de estudiantes universitarios de carreras relacionadas a las ciencias (Patchan et al., 2011). Los resultados demostraron que la conciencia de un público (que en este caso eran los Jefes de Práctica y los compañeros) puede influir sobre el proceso de escritura y sobre la calidad del producto final.

El efecto del público también puede observarse en el estudio de Taggart y Laughlin (2017), cuya investigación buscaba comprender cómo experimentaban los estudiantes los momentos negativos al recibir retroalimentación. El estudio encontró que la retroalimentación del instructor era el aspecto que más influía en el proceso de revisión, seguida por la nota recibida y la retroalimentación de los compañeros. En ese sentido, se resalta que los estudiantes que experimentaron momentos negativos expresaban haber percibido temas de jerarquía, falta de respeto y confusión. En el caso de la Dramaturgia, el efecto del público cobra especial importancia, ya que las obras teatrales se escriben a fin de ser representadas ante un grupo de espectadores.

El individuo, segundo gran componente del modelo de Hayes (1996), incluye los procesos cognitivos; la memoria de trabajo; la motivación y los afectos; y la memoria de largo plazo. Sin la memoria de largo plazo la escritura no sería posible, ya que en ella se almacenan contenidos y experiencias que resultan vitales para la realización de esta tarea. En este punto, el modelo de Hayes (1996) incluye los esquemas de tarea, los conocimientos sobre el tema, los conocimientos sobre el público, los conocimientos lingüísticos y los conocimientos sobre el género. Graham y Perin (2007) también subrayan la importancia de la memoria de largo plazo en las recomendaciones de su Meta-Análisis, al resaltar la necesidad de brindar ejemplos a los estudiantes. El efecto del conocimiento en la escritura también fue analizado por Eigler et al. (1991) en un estudio realizado con estudiantes universitarios cuyos resultados demostraron que los conocimientos afectan aspectos como la estructura lógica del texto y la temática. McCutchen (1986) realizó un estudio sobre este tema con niños y encontró que producían textos más extensos y con mayor coherencia cuando tenían mayores conocimientos sobre el tema a tratar. La relevancia del conocimiento sobre el tema en la escritura también se destaca en el estudio de Proske y Kapp (2013), realizado con estudiantes universitarios, en que se analizó la

incidencia del uso de preguntas de aprendizaje en la escritura académica y se encontró que este tipo de ejercicio puede tener un efecto positivo sobre el proceso de escritura.

Mason et al. (2013) realizaron un estudio cuyos resultados indicaron que los alumnos en el grupo que recibió instrucción tuvo un mejor desempeño que el grupo de control en tareas orales y escritas. Mc Cutchen (2011) presenta una teoría del desarrollo de la experticia en la escritura basándose en investigaciones relevantes sobre el tema. En base a ello, propone los conocimientos sobre escritura como componente esencial (aunque no único) para el desarrollo de la experticia en esta actividad. Kellogg (2001), en el entendido de que la limitada capacidad de la memoria de trabajo se suplementa con la memoria de largo plazo en el caso de personas con un alto grado de conocimiento específico sobre el tipo de escritura que realizan, realizó un estudio que demostró que la habilidad verbal y el dominio del tema a tratar tenían un efecto sobre la habilidad para escribir. Se comprobó la hipótesis de que la memoria de largo plazo juega un rol en la producción de textos.

En cuanto a la motivación y los afectos, Dai y Sternberg (2004) consideran que la motivación, la emoción y la cognición están "... inextricablemente relacionadas, para bien o para mal, en el funcionamiento intelectual y el desarrollo" (p. xi). La importancia de la motivación en la escritura es resaltada por autores como Kaufman y Kaufman (2009), Bereiter y Scardamalia (2009), Mac Arthur, Graham y Fitzgerald (2016), Rijlaarsdam et al. (2012). En la misma línea, Hayes (1996) señala que la motivación y los afectos son fundamentales para el proceso de escritura (Hayes, 1996). En su modelo, la motivación y los afectos incluyen aspectos como las metas, las predisposiciones, las creencias y actitudes, y los estimados de costo-beneficio.

La relevancia de la motivación se evidencia en estudios como el de MacArthur, Philippakos y Graham (2016), realizado con estudiantes universitarios que llevaban cursos de escritura a nivel básico en un área suburbana de los Estados Unidos a fin de desarrollar y validar una medida de motivación para la escritura con escritores básicos de universidad. Teniendo en cuenta que la motivación para la escritura ha sido estudiada utilizando una multiplicidad de constructos, los autores decidieron considerar cuatro factores como medida de la motivación: (i) autoeficacia, entendida, en base a lo propuesto por Bandura (1986), como los juicios de la persona respecto a su capacidad para organizar y llevar a cabo las acciones necesarias para lograr determinados tipos de actividades; los autores subrayan que este constructo correlaciona con el rendimiento académico y el logro en la escritura; (ii) orientación a la meta, dentro de lo cual los autores consideran tres tipos: orientación a la maestría, orientación al desempeño, y orientación a la evitación; (iii) creencias sobre la escritura, tanto sobre el contenido de la misma



como sobre las convenciones que la rigen; y (iv) afectos, entendidos como un continuo de respuestas emocionales desde lo positivo hasta lo negativo. Encontraron un factor tanto para autoeficacia como para los afectos. Para la orientación a la meta, encontraron tres factores: maestría, desempeño y evitación. Para las creencias, encontraron dos factores, referidos al contenido y a las convenciones. Encontraron que todas estas medidas correlacionaban significativamente unas con otras.

La importancia del componente emocional es abordada en estudios como el de Apawu y Anani (2017), realizado con profesores de escritura a nivel universitario en Ghana, cuyos resultados subrayan la importancia del rol del profesor al momento de lidiar con la aprensión de los estudiantes hacia la escritura. En el estudio clásico de Brand y Powell (1986), los autores indagaron sobre las emociones involucradas en la escritura con escritores novatos a nivel de pregrado. Encontraron que las emociones cambiaban al escribir y que cuando eran calificados como poco capaces por sus profesores se incrementaban las emociones negativas. El estudio también concluye que los escritores con menos habilidades pueden experimentar ansiedad o frustración como producto de sentirse inadecuados para realizar la tarea. Como parte de su método, construyeron la escala *Brand Emotions Scale for Writers*, la cual incluye emociones positivas, emociones negativas pasivas y emociones negativas activas.

Chamcharatsri (2012), realizó un estudio con estudiantes tailandeses de nivel universitario a fin de evaluar la expresión emocional al escribir en dos idiomas. Entre otros resultados, se encontró que las emociones fueron uno de los elementos fundamentales en la experiencia. Hu y Chen (2022) realizaron un estudio con el objetivo de indagar cómo las emociones influyen el resultado de aprendizaje en estudiantes de medicina japoneses al escribir en inglés, idioma que deben utilizar para incrementar su posibilidad de participación en la comunidad profesional global. Encontraron que las emociones positivas correlacionaban con mejores resultados de aprendizaje, mientras que las negativas dificultaban el proceso de aprendizaje.

Como hemos visto en la literatura, la Dramaturgia, al igual que otros tipos de escritura, es un proceso de solución de problemas mal definidos, en que tanto la representación mental del problema como su solución implican una serie de complejos procesos cognitivos y afectivos y suponen un conjunto de dificultades, especialmente en el caso de novatos. Tal como ya se indicó, la enseñanza de la Dramaturgia en el Perú se mantiene dentro del ámbito informal y no está sistematizada. Es importante recordar, además, que dicha disciplina todavía no ha sido estudiada desde el punto de vista de los procesos cognitivos y afectivos que implica. Por ello, la presente investigación busca realizar un primer acercamiento a su estudio, lo cual permitirá

dar a conocer este enfoque en nuestro país y contribuir al posterior desarrollo de su enseñanza. Con este fin, la investigación se propone describir los procesos cognitivos asociados a la representación del problema retórico y describir los procesos cognitivos y afectivos asociados a la solución del problema retórico en la escritura de textos teatrales. La hipótesis es que la representación del problema retórico en dramaturgia está asociada a la solución del mismo y ambos están relacionados tanto al cumplimiento de las exigencias de la tarea como a la motivación, los afectos y las emociones.



## Método

El diseño de la investigación fue exploratorio ya que, como se indicó previamente, el estudio de los procesos cognitivos y afectivos en la Dramaturgia no se ha realizado previamente. Por ello, se consideró necesario partir de la descripción de los componentes de los procesos investigados y explorar asociaciones entre las variables de manera cuantitativa.

### Participantes

Los participantes fueron 53 estudiantes de la Facultad de Artes Escénicas de una universidad privada de la ciudad de Lima, de ambos sexos, que cursaban del sexto al décimo ciclo de la carrera, así como egresados del año anterior. Fueron elegidos mediante muestreo intencional, teniendo en cuenta su disponibilidad y voluntad de participar del estudio. Sus edades fluctuaban entre los 18 y los 29 años ( $M = 22$ ,  $DE = 2.4$ ).

Estos fueron divididos en dos grupos: (i) Con estudios de Dramaturgia (32 participantes); y (ii) Sin estudios de Dramaturgia (21 participantes). El grupo con estudios había cursado únicamente 1 ciclo de la materia, que es el único que figura como obligatorio en la malla curricular. Se consideró formar estos dos grupos de participantes a fin de poder realizar comparaciones entre los mismos y observar si existían diferencias significativas al cursar un ciclo de estudios en Dramaturgia.

### Medidas

Con el fin de cumplir con el objetivo de investigación, y en base a la literatura, se identificaron como variables e instrumentos de medición los detallados en la Tabla 1.

Tabla 1

*Variables, instrumentos, factores y confiabilidad de las medidas*

| Variables                                  | Instrumentos   | Factores   | Confiabilidad<br>( $\alpha$ de Cronbach) |
|--|--|--|--|
| Representación del problema retórico       | Cuestionario de representación del problema retórico |  | .78                                      |
|  |  | Comprensión de la tarea y percepción del nivel de dificultad | .76                                      |
|  |  | Metas respecto al texto y al público                         | .77                                      |
| Solución del problema retórico             | Cuestionario de solución del problema retórico       |  | .85                                      |
|  |  | <b>Ámbito social</b>   |  |
|  |  | Público  | .77                                      |
|  |  | <b>Ámbito del individuo</b>                                  |  |
|  |  | Memoria de largo plazo                                       | .66                                      |
|  |  | Autoeficacia para la escritura                               | .82                                      |
|  |  | Metas del escritor   | .73                                      |
|  |  | Creencias sobre el contenido                                 | .71                                      |
|  |  | Creencias sobre las convenciones                             | .68                                      |
|  |  | Afectos sobre la escritura                                   | .83                                      |
| Emociones relacionadas a la escritura      | Cuestionario de emociones                            | Emociones positivas  | .87                                      |
|  |  | Emociones negativas  | .87                                      |
| Cumplimiento de las exigencias de la tarea | Ficha de evaluación criterial                        |  | .83                                      |

Debido a que no existen estudios previos que analicen los procesos cognitivos y afectivos en la Dramaturgia, tanto la Ficha de evaluación criterial como los Cuestionarios listados en la Tabla 1 se diseñaron para esta investigación. De otro lado, se diseñó una tarea de Dramaturgia, consistente en la escritura de una escena teatral breve, para la cual se brindaron indicaciones específicas, que se detallarán más adelante.

El Cuestionario de representación del problema retórico (ver Apéndice B) tuvo por objetivo determinar los elementos considerados en la representación del problema retórico, es decir, al momento de planear la tarea. El Cuestionario incluyó 30 preguntas, con escala Likert del 1 al 5 (totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo); y 19 preguntas abiertas para obtener información adicional que enriquezca la discusión final. Se obtuvieron evidencias de validez a través del análisis factorial exploratorio [AFE] ( $KMO = .52$ ,  $\chi^2 = 679.203$ ,  $gl = 351$ ,  $p = <.001$ ). El AFE coincidió con el modelo propuesto por Flower y Hayes (1980). Así, su construcción incluyó 2 factores: (i) la situación retórica, que incluye la dificultad percibida; y (ii) las metas del escritor. Se obtuvieron buenos índices de confiabilidad tanto para el cuestionario completo ( $\alpha = .78$ ) como para sus dos factores ( $\alpha = .76$  y  $\alpha = .77$ ).

El Cuestionario de solución del problema retórico (ver Apéndice C) tuvo por objetivo determinar los elementos considerados al momento de resolver el problema retórico, es decir, al escribir la escena teatral. El Cuestionario incluyó 38 preguntas, con escala Likert del 1 al 5 (totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo); y 7 preguntas abiertas. Para su construcción se utilizó el modelo de Hayes (1996) y la medida de motivación para la escritura con escritores básicos de universidad, propuesta por MacArthur, Philippakos y Graham, S. (2016). La inclusión de esta medida se decidió porque se trata de una sistematización que incluye los principales aspectos propuestos por Hayes (1996) en la parte de su modelo referida a motivación y afectos. Se obtuvieron evidencias de validez a través del análisis factorial exploratorio [AFE] ( $KMO = .56$ ,  $\chi^2 = 603.203$ ,  $gl = 300$ ;  $p = <.001$ ). El AFE coincidió con el modelo propuesto por Hayes (1996) y con la medida de MacArthur, Philippakos y Graham, S. (2016). Así, su construcción incluyó los siguientes 7 factores: (i) Público (como parte del ámbito social); y, como parte del ámbito del individuo: (ii) memoria de largo plazo, (iii) autoeficacia para la escritura, (iv) metas del escritor, (v) creencias sobre el contenido, (vi) creencias sobre las convenciones, y (vii) afectos sobre la escritura. Se obtuvieron buenos índices de confiabilidad tanto para el cuestionario completo ( $\alpha = .85$ ) como para sus 7 factores ( $\alpha = .77$ ;  $\alpha = .66$ ;  $\alpha = .82$ ;  $\alpha = .73$ ;  $\alpha = .71$ ;  $\alpha = .68$ ;  $\alpha = .83$ ).

Para evaluar el aspecto afectivo relacionado a las emociones, se utilizó la escala *Brand Emotions Scale for Writers*, de Powell y Brand (1986) para crear un Cuestionario de emociones que contempló 8 emociones positivas y 10 emociones negativas (Ver Apéndice C). Para cada emoción, se utilizó una escala Likert del 0 al 10, con el objetivo de que el participante pueda reportar la intensidad de la emoción. Se obtuvieron evidencias de validez a través del análisis factorial exploratorio [AFE], el cual arrojó 2 factores: emociones positivas y emociones negativas. Se decidió procesarlos de manera separada, ya que unas tenían carga positiva y otras

negativa. Se obtuvieron evidencias de validez para ambos factores: emociones positivas ( $KMO = .84$ ,  $\chi^2 = 178.774$ ,  $gl = 21$ ;  $p = <.001$ ) y emociones negativas ( $KMO = .77$ ,  $\chi^2 = 263.512$ ,  $gl = 55$ ;  $p = <.001$ ). Se obtuvieron buenos índices de confiabilidad para ambos factores ( $\alpha = .87$ ;  $\alpha = .87$ ).

Es importante señalar que los tres instrumentos descritos se refirieron únicamente a la tarea realizada (escritura de un texto breve de ficción, en formato teatral) y a los aspectos cognitivos, motivacionales y afectivos experimentados durante la misma, por lo que no indagaron sobre ningún tema personal o privado de los participantes.

La Ficha de evaluación criterial (ver Apéndice D) tuvo por objetivo verificar, a través de la opinión de dos evaluadores con amplia experiencia en la materia, el cumplimiento de las exigencias de la tarea. Esta consistió en la escritura de una escena teatral breve, considerando algunos aspectos básicos en concordancia con la sumilla del curso de Dramaturgia 1, parte de la malla curricular de la carrera de Artes Escénicas de la universidad en que se realizó el estudio. Las indicaciones dadas a los participantes para la mencionada tarea fueron: (i) que la escena esté escrita en formato teatral; (ii) que el texto gire en torno a un conflicto teatral; (iii) que los personajes cumplan roles diferentes y necesarios en función al conflicto; y (iv) que el final llegue a una resolución clara del conflicto. La ficha de evaluación criterial incluía los 4 ítems. Para cada uno de ellos, cada evaluador especificaría si el participante había logrado el objetivo, si se encontraba en proceso de lograrlo, o si no lo había logrado. Para ello, se preparó una rúbrica que fue discutida y revisada en una reunión con ambos evaluadores. Se obtuvo evidencias de validez a través del análisis factorial exploratorio [AFE], el cual arrojó 1 factor ( $KMO = .78$ ,  $\chi^2 = 95.796$ ,  $gl = 6$ ;  $p = <.001$ ). Se obtuvieron buenos índices de confiabilidad para el instrumento ( $\alpha = .83$ ).

## **Procedimientos**

En primer lugar, se procedió a la elaboración de los 4 instrumentos descritos (Cuestionario de representación del problema retórico; Cuestionario de solución del problema retórico; Cuestionario de emociones; y Ficha de evaluación criterial). Adicionalmente, se elaboró una Ficha de datos personales y antecedentes de los participantes, a fin de tomar nota de cualquier experiencia previa en Dramaturgia y considerar este factor al momento de analizar la información obtenida en las pruebas y cuestionarios. Esta ficha no incluía los nombres de los participantes, cuya participación fue anónima. La medida de motivación para la escritura con escritores básicos de universidad (MacArthur, Philippakos y Graham, 2016) fue traducida y algunas de sus afirmaciones fueron adaptadas a la escritura teatral. Las traducciones y las

adaptaciones realizadas fueron validadas por cinco Dramaturgos profesionales, con más de diez años de experiencia, cuya participación fue anónima.

Luego se realizó una reunión de coordinación con los dos evaluadores, expertos en la materia con más de veinte años de experiencia como dramaturgos, quienes se encargarían de evaluar que los textos cumplieran con las indicaciones de la tarea. Se procedió a revisar con ellos la Ficha de evaluación criterial, se obtuvo su retroalimentación, se realizaron correcciones al instrumento y se acordó la forma en que se utilizaría el mismo. Es importante señalar que su participación también fue anónima.

En seguida se redactó el documento Protocolo de Consentimiento Informado – PCI (ver Apéndice A), y se obtuvo la aprobación de la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica de la universidad.

Posteriormente, se realizó un estudio piloto con un grupo de 10 alumnos de Artes Escénicas de una universidad privada de la ciudad de Lima, diferente de aquella en que se realizó el estudio. El objetivo del piloto fue constatar la claridad de las preguntas incluidas en los instrumentos. Los participantes recibieron explicaciones detalladas sobre la dinámica del estudio y sus objetivos. De acuerdo a la norma ética de la investigación, cada participante suscribió el PCI previamente aprobado por la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica, el cual estipulaba que la participación de los alumnos sería anónima, completamente voluntaria, y sin riesgo alguno de perjuicio académico, ya que la actividad no se vinculaba con sus cursos.

La convocatoria a los estudiantes que participaron de la investigación, así como la coordinación con ellos, se realizó mediante correo electrónico y Facebook, teniendo en cuenta que son los medios de comunicación que suelen manejar. También se extendió la invitación a los alumnos que en ese momento cursaban Dramaturgia 1 con la investigadora como docente del curso. En esos casos, se aclaró especialmente que la participación era libre, voluntaria, anónima y que su decisión de participar o no de ninguna manera resultaría en un perjuicio académico ni de ninguna otra índole para ellos. Se mantuvo permanente comunicación con todos los interesados a fin de explicarles la naturaleza de la investigación y de su participación en ella, así como para resolver sus consultas, y coordinar lo necesario para la escritura del texto teatral y la toma de Cuestionarios, así como la firma del PCI.

Se envió a todos los participantes las indicaciones para la tarea de escritura, vía correo electrónico, dándoles una semana para culminarla. Las indicaciones estaban alineadas con los puntos incluidos en la Ficha de evaluación criterial.

Una vez recibidos los textos producidos por los participantes, se procedió a coordinar reuniones con ellos, ofreciendo diferentes horarios según su disponibilidad. En ellas, los participantes recibieron nuevamente explicaciones detalladas sobre la dinámica del proceso y realizaron las consultas que consideraron pertinentes. De acuerdo a la norma ética de la investigación, los participantes suscribieron el PCI previamente aprobado por la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica, el cual estipulaba que la participación de los alumnos sería anónima, completamente voluntaria, y sin riesgo alguno de perjuicio académico, ya que la actividad no se vinculaba con sus cursos. En esa misma reunión, procedieron a llenar los Cuestionarios, en base a la tarea de escritura que habían desarrollado.

Los textos se enviaron a los evaluadores a fin de que puedan calificarlos según la Ficha de evaluación criterial. Los evaluadores no tuvieron conocimiento de a quién pertenecían los textos que debían calificar, ni recibieron ningún dato sobre los participantes. Finalmente, se recogieron los resultados de los evaluadores.

A manera de retribución por su participación, y de acuerdo a lo coordinado con los participantes desde el inicio del proceso, se realizó un taller gratuito de Dramaturgia de una duración de 3 meses, con periodicidad semanal. Accedieron al mismo 12 participantes que ganaron un sorteo realizado con la presencia de 3 de sus representantes.

### **Análisis de datos**

El análisis de datos se realizó a través del sistema *Statistical Package for the Social Science* (SPSS - Versión 26), y *JASP* (Versión 0.16.3). Se realizaron análisis estadísticos descriptivos, correlaciones y comparaciones entre grupos. No se realizaron análisis de las preguntas cualitativas incluidas en los cuestionarios.



## Resultados

Con el fin de explorar los procesos cognitivos y afectivos relacionados a la representación del problema retórico y su solución en los alumnos que inician su aprendizaje en Dramaturgia, los resultados se presentarán de la siguiente manera: en primer lugar, la descripción de las variables de estudio. En segundo lugar, las correlaciones encontradas tanto entre las variables de estudio como entre los factores que las componen. Finalmente, las diferencias significativas encontradas al comparar, para todas las variables y los factores que las componen, al grupo de participantes sin estudios de dramaturgia con el grupo de alumnos con un ciclo de estudios en la materia.

Los resultados descriptivos se presentarán del siguiente modo: primero, los correspondientes al Cuestionario de representación del problema retórico. Luego, los resultados correspondientes al Cuestionario de solución del problema retórico. A continuación, se presentarán los resultados del Cuestionario de emociones relacionadas a la escritura. Para terminar, se presentarán los resultados del instrumento Ficha de evaluación criterial.

Como se planteó en la revisión de la literatura, una tarea de escritura implica resolver un problema retórico, que pertenece, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, a la categoría de problemas mal definidos. A diferencia de los problemas bien definidos, estos pueden tener ciertas pautas o indicaciones dadas, pero el punto de inicio, los operadores y la meta final pueden cambiar. La representación del problema, entonces, supone un complejo trabajo de construcción por parte del escritor. En el caso de este estudio, el problema que se presentó a los alumnos fue escribir una pieza teatral muy breve. En la Figura 2 se muestran los resultados descriptivos correspondientes al Cuestionario de representación del problema retórico.

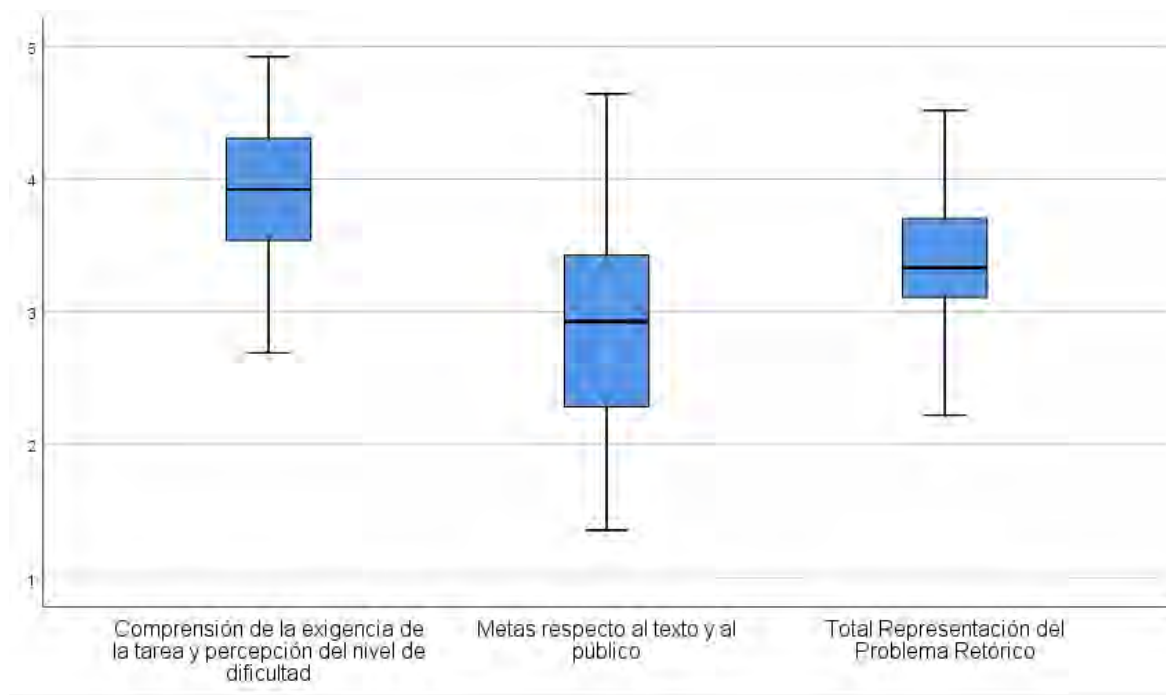


Figura 2. Diagrama de caja de los puntajes de la Representación del problema retórico y sus factores

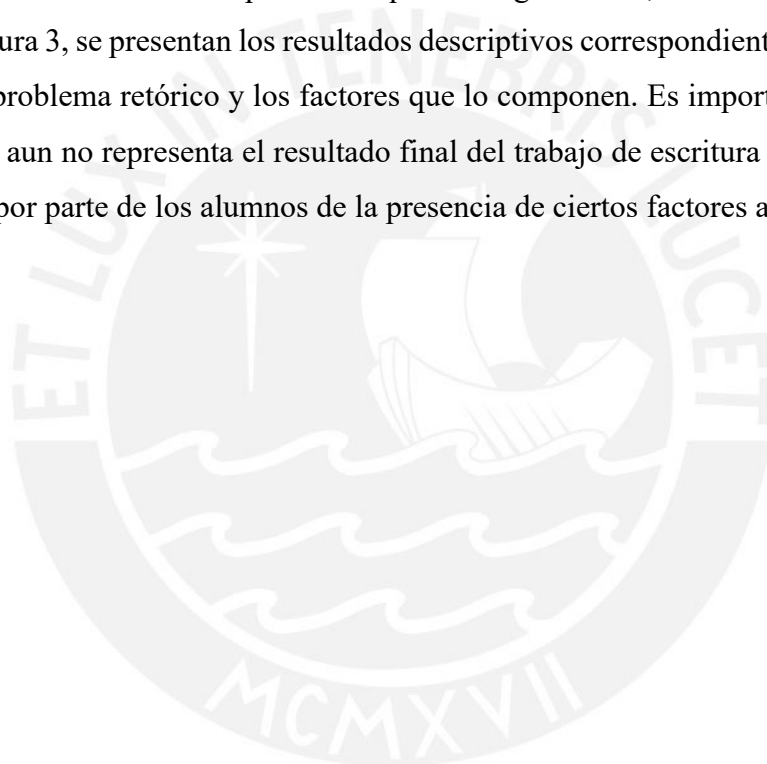
Como panorama general de la Representación del problema retórico ( $M = 3.37$ ,  $DE = 0.48$ ), en la Figura 2 observamos que alrededor del 50% de los participantes manifestó haber considerado, en alguna medida, los aspectos esperados al representar el problema retórico. Esto implica que alrededor de la mitad restante tiene dificultades para representar el problema retórico con todo lo que esto implica. Este resultado llama la atención ya que el proceso cognitivo de representación del problema retórico es la base sin la cual no es posible resolver adecuadamente el problema. Pero este resultado todavía muestra un panorama demasiado general. Para tener una comprensión más detallada de esta variable, pasaremos a describir los factores que implica la representación del problema retórico.

Los factores de esta variable representan dos trabajos que el escritor debe llevar a cabo: en primer lugar, comprender la exigencia de la tarea y percibir su nivel de dificultad; en segundo lugar, definir sus metas respecto al texto que se escribirá y al público al que va dirigido. La primera tarea implica entender las indicaciones del ejercicio de escritura, comprender el nivel de dificultad de dichas indicaciones, y plantearse algunos aspectos formales básicos para el texto. La segunda tarea implica tener conciencia de que existe un público y de cuáles son sus características, pensar qué quiere lograr en ese público, tener conciencia de lo que el público pensará sobre él o ella, y considerar aspectos formales más específicos para el texto. Como se

puede observar en la Figura 2, aproximadamente el 75% de participantes manifestó haber comprendido, en alguna medida, tanto la exigencia de la tarea como su nivel de dificultad. El 25% restante tendría dificultades para realizar estas tareas. ( $M = 3.91$ ,  $DE = 0.51$ ). Cuando se trata de establecer metas respecto al texto y al público, aproximadamente el 25 % manifestó haber considerado en alguna medida este aspecto ( $M = 2.87$ ,  $DE = 0.72$ ), mientras que el 75% restante no lo hizo.

La solución del problema retórico implica distintos procesos que se dan de diferente manera en cada escritor. El éxito de esta fase depende, además de la correcta representación del problema por parte de quien escribe, de su memoria de largo plazo, de su motivación y sus afectos, y de su conciencia sobre el público al que se dirige el texto, entre otros aspectos.

En la Figura 3, se presentan los resultados descriptivos correspondientes al Cuestionario de solución del problema retórico y los factores que lo componen. Es importante recordar que este instrumento aun no representa el resultado final del trabajo de escritura elaborado, sino el reconocimiento por parte de los alumnos de la presencia de ciertos factores al realizarlo.



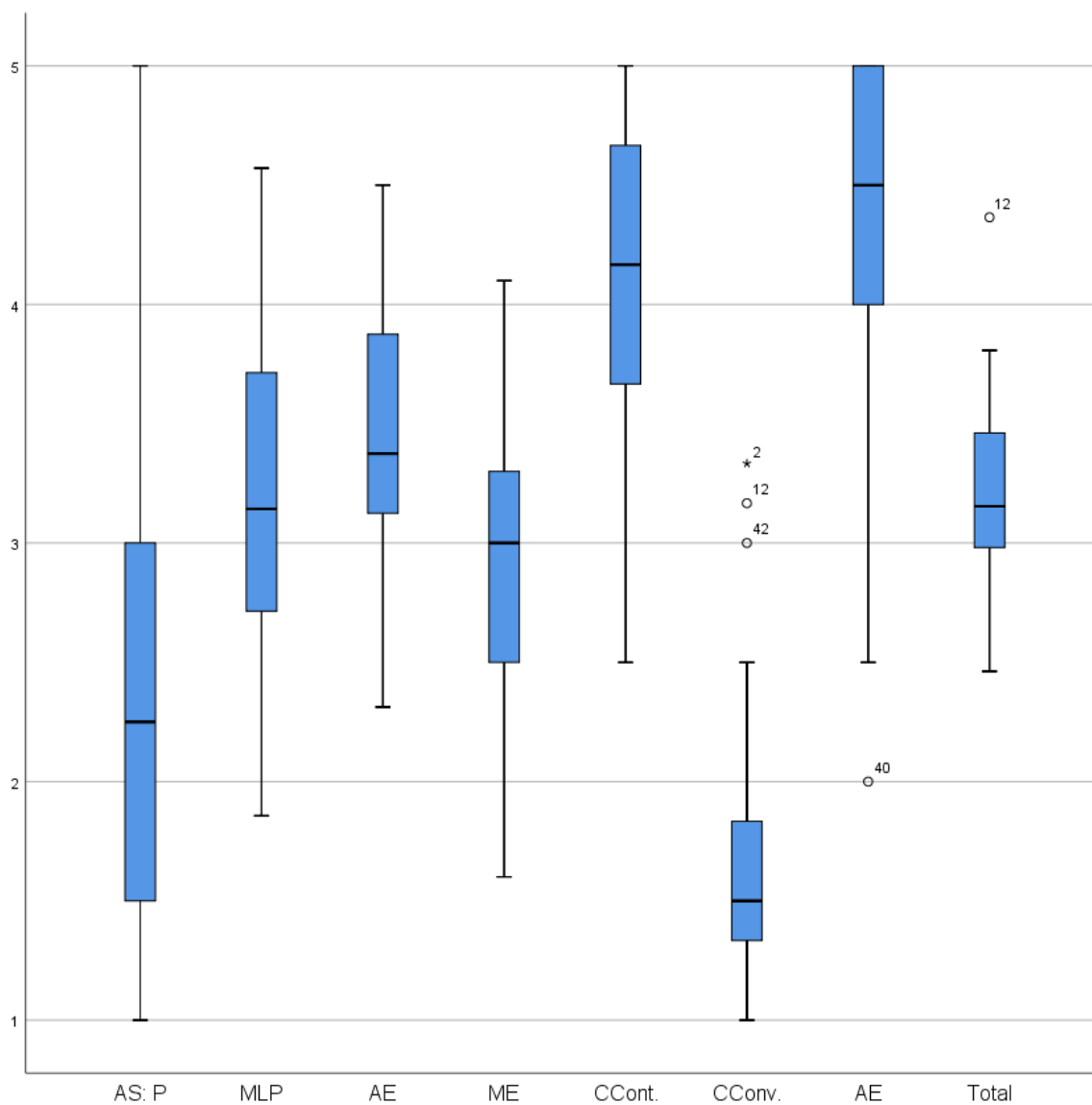


Figura 3. Diagrama de caja de los puntajes de la Solución del problema retórico y sus factores

Nota: AS:P = Ámbito social: público; MLP = Memoria de largo plazo; AE: Autoeficacia para la escritura; ME = Metas del escritor; CCont = Creencias sobre el contenido; CConv. = Creencias sobre las convenciones; AE = Afectos sobre la escritura; Total = Total Solución del problema retórico

Como se puede observar, un panorama general de la solución del problema retórico ( $M = 3.21$ ,  $DE = 0.38$ ) indica que la gran mayoría de alumnos (alrededor del 80%) manifestó no estar seguro de haber considerado o sido capaz de aplicar, en alguna medida, los factores de la solución del problema retórico. El 20% restante ni siquiera se aproxima a tener clara conciencia de haber llevado a cabo o no estos procesos. Estos porcentajes indican una clara dificultad al momento de solucionar el problema retórico, lo cual resulta preocupante, puesto que de estos

factores, entre otros, depende el resultado final de la escritura. Para comprender más en detalle estos resultados, pasaremos a describir los aspectos que implica la solución del problema retórico.

Respecto al ámbito social: público ( $M = 2.46$ ,  $DE = 1.11$ ), que consiste en tener conciencia del público al que un autor se dirige con su texto y el efecto que desea causar en él, se puede observar que solo alrededor del 20% de los participantes lo consideró o se acercó a considerarlo. Esto quiere decir que alrededor del 80% de ellos no tuvo clara conciencia de este aspecto. Si analizamos el segundo componente, referido a la memoria de largo plazo ( $M = 3.18$ ,  $DE = 0.72$ ), cerca del 73% hizo uso de sus conocimientos y vivencias al momento de escribir, mientras que cerca del 27% no lo ha hecho o no está seguro de haberlo hecho. Cuando se examina el tema de la autoeficacia ( $M = 3.50$ ,  $DE = 0.54$ ), alrededor del 55% de los participantes se percibe con autoeficacia para la escritura. El 45% restante no se percibe con esta capacidad. Cuando consideramos el punto sobre las metas del escritor ( $M = 2.94$ ,  $DE = 0.63$ ), que dirigen sus esfuerzos y su desempeño, encontramos que aproximadamente el 16% de los participantes se las plantea o está cerca de planteárselas, mientras que el 84% restante apenas se aproxima a hacerlo. Con respecto a sus creencias sobre el contenido de la escritura ( $M = 4.10$ ,  $DE = 0.62$ ), que son aquellas que contribuyen a desarrollarse mejor como escritor, alrededor del 80% manifiesta tener este tipo de creencias, mientras que alrededor del 20% no las tiene o no está seguro de tenerlas. En lo que se refiere a creencias sobre las convenciones con relación a la escritura ( $M = 1.67$ ,  $DE = 0.62$ ), que son las que no tienen un efecto positivo al momento de escribir, ya que se trata de creencias equivocadas sobre la escritura que pueden dificultar dicho proceso creativo, encontramos que alrededor del 98% no las tiene o no está seguro de tenerlas. Finalmente, al observar el factor de afectos sobre la escritura ( $M = 4.33$ ,  $DE = 0.72$ ), encontramos que alrededor del 87% indica sentir afectos muy positivos hacia la escritura teatral, como el disfrute, la satisfacción y el interés.

Las emociones también constituyen parte fundamental del componente afectivo al momento de solucionar un problema retórico y, por ende, del éxito en esta tarea. Siendo un proceso emocional complejo, se observan tanto emociones positivas como negativas, a la vez y en distintas intensidades. A continuación, procederemos a analizar el Cuestionario de emociones positivas y negativas.

Al examinar con mayor profundidad las respuestas a este Cuestionario, encontramos que las emociones positivas que más puntaje obtuvieron fueron Interesado ( $M = 7.89$ ,  $DE = 1.78$ ) y Entusiasmado ( $M = 7.19$ ,  $DE = 2.08$ ). Feliz ( $M = 6.83$ ,  $DE = 2.11$ ) e Inspirado ( $M = 6.77$ ,  $DE = 2.49$ ) las siguen de cerca. La que menos puntaje obtuvo fue Aliviado ( $M = 4.72$ ,

$DE = 3.08$ ). En cuanto a las emociones negativas, la que obtuvo mayor puntaje fue Ansioso ( $M = 5.58$ ,  $DE = 2.80$ ), seguida de Confundido ( $M = 4.58$ ,  $DE = 2.76$ ).

Por último, presentaremos los resultados descriptivos correspondientes a la Ficha de Evaluación Criterial, con la que los dos dramaturgos expertos valoraron el cumplimiento de las indicaciones dadas a los participantes para las escenas teatrales que escribieron como parte del estudio.

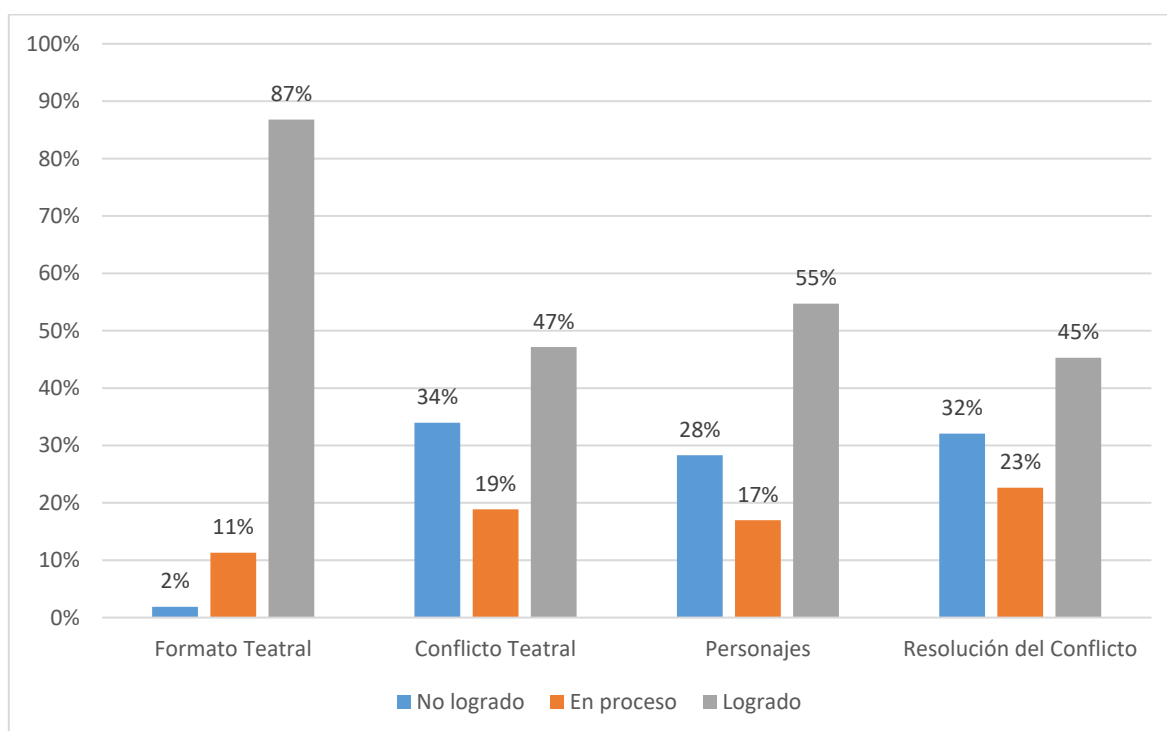


Figura 4. Porcentaje de los criterios de logro de la Ficha de evaluación criterial

De los cuatro aspectos evaluados, el que más participantes desarrollaron adecuadamente fue el del formato teatral, con un 87% de ejercicios correctos. Cuando se trata de construir un conflicto teatral, el número de estudiantes capaces de hacerlo decae a 47%, con un 34% que no lo lograron y un 19% que aún se encuentran en el proceso de hacerlo. Lo mismo sucede con la resolución del conflicto, en que solo un 45% de los estudiantes lo logra adecuadamente, mientras que 32% no lo logra y 23% se encuentra en el proceso de hacerlo. En cuanto a la construcción de personajes, un 55% de estudiantes logró el resultado esperado, mientras que un 28% no lo hizo y un 17% se ubicó en proceso de lograrlo.

Uno de los objetivos de esta investigación fue comprender la relación entre la representación del problema retórico y su solución, especialmente cuando hablamos de alumnos que inician su aprendizaje en escritura teatral. Por ello, se realizó una correlación entre todas las variables del estudio, incluyendo también los factores que las componen.

Respecto a las relaciones entre las variables del estudio, se encontraron correlaciones con efecto medio y grande. Así, se pudo comprobar que existen correlaciones positivas entre la representación del problema retórico y la solución del problema retórico ( $r_s = .58, p < .01$ ), así como con las emociones positivas ( $r_s = .30, p < .05$ ). La solución del problema retórico, por su parte, tuvo correlaciones positivas con las emociones positivas ( $r_s = .32, p < .05$ ) y con las emociones negativas ( $r_s = .33, p < .05$ ). Ninguna variable correlacionó con el puntaje total de la ficha de evaluación criterial, mediante la cual se calificó el resultado final del trabajo de escritura teatral.

Cuando se agregaron los factores de las distintas variables al análisis, se encontraron correlaciones con efecto pequeño, mediano y grande. Para una revisión más detallada de las correlaciones encontradas entre todas las variables del estudio y los factores que las componen, ver el Apéndice E.

Otro de los propósitos de este estudio fue comparar la forma en que los alumnos sin estudios de dramaturgia y los alumnos con un ciclo de estudios de dramaturgia representaban y solucionaban el problema retórico. Con ese fin, se comparó a ambos grupos para todas las variables de estudio y se encontró diferencias significativas en dos instancias: en primer lugar, un test de Mann-Whitney indicó que el puntaje de emociones positivas fue mayor para el grupo sin estudios de dramaturgia ( $Mdn = 52$ ) que para el grupo con estudios de dramaturgia ( $Mdn = 41$ ),  $U = 196.0, p = .011$ . El puntaje de las creencias sobre convenciones fue mayor para el grupo sin estudios de dramaturgia ( $Mdn = 11$ ) que para el grupo con estudios de dramaturgia ( $Mdn = 9$ ),  $U = 177.5, p = .005$ . No se encontraron diferencias estadísticamente significativas para el resto de variables al comparar a los estudiantes con estudios de dramaturgia y sin estudios de dramaturgia.

## Discusión

La presente investigación se planteó el problema de que los estudiantes de Dramaturgia a nivel de educación superior presentan distintas dificultades para representar y resolver problemas durante el proceso de escritura teatral, las cuales no conocemos ya que no han sido estudiadas. Los objetivos que se planteó el estudio fueron: describir los procesos cognitivos asociados a la representación del problema retórico, y describir los procesos cognitivos y afectivos relacionados a la solución del problema retórico.

En cuanto a la variable de representación del problema retórico, ya indicamos que el hecho de que solo un aproximado de 50% de participantes se haya percibido capaz de considerar los aspectos esperados al representar el problema retórico resulta preocupante, ya que este proceso resulta crucial para la solución del problema y por tanto tiene un impacto considerable en el desempeño, puesto que el planeamiento de qué transmitir y cómo hacerlo es un componente fundamental en la escritura (Bereiter y Scardamalia, 2009; Hayes, 1996; Hayes y Flower, 1980; Waters y Schneider, 2010). Ante esta situación, cabe señalar la posición de Flower y Hayes (1980) en cuanto a que sí es factible enseñar a explorar adecuadamente un problema retórico a fin de mejorar las posibilidades de producir textos de mayor calidad. Esta postura se reafirma con los hallazgos de los estudios de Carey et al (1989) y Wolfersberger (2013), en cuanto a que la representación inicial puede afectar la calidad del texto producido de manera positiva. En este sentido, cabe tomar en cuenta los estudios de Plakans (2010), Wolfersberger (2013) y de Zarei et al (2017), que encontraron que la instrucción juega un papel importante en la representación del problema y, por consiguiente, en su solución. Estos hallazgos llevan a pensar en la importancia de que los alumnos reciban una guía docente que les permita desarrollar el conocimiento procedimental y condicional necesario para llevar a cabo la tarea (Waters y Schneider, 2010).

Conforme al modelo propuesto por Flower y Hayes (1980), una mejor representación del problema retórico depende de una mejor comprensión de la tarea y de su nivel de dificultad, así como del adecuado establecimiento de metas respecto al texto y al público.

Si analizamos más a profundidad el primer factor, se observa, por ejemplo, que la mayoría de los participantes señaló haber comprendido totalmente o casi totalmente las instrucciones dadas para el ejercicio. Desde un punto de vista de metacognición con relación a la escritura (Waters y Schneider, 2010), esto implica que los participantes tenían conocimiento de su cognición a nivel declarativo respecto a nociones simples sobre la tarea a realizar. Al establecer la dificultad que tuvieron para cumplir esas indicaciones, encontramos que la gran



mayoría de los alumnos percibió como una tarea fácil aplicar las dos instrucciones más simples. Las tres instrucciones más complejas fueron percibidas como fáciles por un porcentaje considerablemente menor. Esto supone, de un lado, un conocimiento metacognitivo a nivel declarativo de un aspecto de mejora respecto a sus habilidades al momento de comprender la tarea que estaban planeando realizar y, de otro lado, una deficiencia en el conocimiento procedimental y condicional necesario para llevar a cabo la tarea de escritura (Waters y Schneider, 2010). Con relación al aspecto metacognitivo de la escritura, resulta interesante la propuesta de Bracewell (2019), quien también subraya la necesidad de desarrollar conocimiento metacognitivo, que consiste en ser capaces de describir los propios procesos cognitivos; y habilidades metacognitivas, que consisten en la habilidad de ejercer el control sobre sus procesos cognitivos.

En otras instancias de la prueba, también se observaron dificultades para aplicar el conocimiento declarativo en la práctica de planificar y escribir una pieza teatral. Estas dificultades podrían surgir de un conocimiento insuficiente o muy superficial de los aspectos teóricos necesarios, o de una falta de práctica que hace que todavía resulte difícil acceder a ellos y aplicarlos al momento de escribir una obra de teatro breve. A nivel metacognitivo (Waters y Schneider, 2010; Bracewell, 2019), aún les falta desarrollar a plenitud los aspectos declarativo como, por ejemplo, conocer los procesos cognitivos que supone planear un texto, escribir un primer borrador y hacer revisiones; procedimental, es decir, saber cómo aplicar los conocimientos que tienen; y condicional, que supone determinar cuándo, dónde y por qué aplicar distintas herramientas de escritura teatral.

Con relación al segundo factor de la representación del problema retórico, al examinar el punto más a profundidad, encontramos que la conciencia de que existe un público, de las características del mismo, y de sus metas respecto al texto y al público son débiles. Cabe destacar que el establecimiento de objetivos e intenciones es de suma importancia, ya que sirven de guía al escritor mientras escribe (Flower y Hayes, 1980). A nivel metacognitivo, esto implica que los alumnos aun pueden mejorar su desempeño a nivel de planteamiento de metas y estrategias como actividades de autorregulación que contribuyen a desarrollar competencia en la escritura (Waters y Schneider, 2010; Bracewell, 2019).

Las características cognitivas y metacognitivas de los participantes en cuanto a la representación del problema retórico son comprensibles teniendo en cuenta su condición de novatos en la escritura teatral, lo cual también se observa en otros tipos de escritura (Ericsson y Charness, 1994; Sternberg y Ben-Zeev, 2001; Waters y Schneider, 2010), ya que los escritores más expertos consideran una mayor cantidad de aspectos de problemas como los retóricos y los

representan con mayor profundidad, planteándose una compleja serie de metas. Incluso podríamos decir que los escritores más experimentados en el tipo de escritura que dominan están resolviendo un problema completamente distinto (Flower y Hayes, 1980).

Cuando analizamos la variable de solución del problema retórico, ya señalamos que la gran mayoría de alumnos manifestó no estar seguro de haber considerado o sido capaz de aplicar, en alguna medida, los factores de la solución del problema retórico propuestos en el modelo de Hayes (1996). El primer aspecto que la compone es el ámbito social: público. Nuevamente nos encontramos con una gran mayoría de participantes que no tiene clara conciencia del público al cual se dirigen con su texto y el efecto que desean causar en ellos. Esto quiere decir que las dificultades a nivel de establecimiento de metas y planeamiento como actividades de autorregulación que encontramos al momento de la representación del problema retórico se mantienen al momento de enfrentar su solución. Si analizamos el segundo aspecto, referido a la memoria de largo plazo, encontramos que la mayoría de los participantes hizo uso de sus conocimientos y vivencias al momento de escribir. Es decir que, a nivel metacognitivo, los participantes reconocieron la importancia de la memoria semántica y episódica en su trabajo de escritura teatral (Waters y Schneider, 2010; Bracewell, 2019).

Respecto a los conocimientos, resalta que la mayoría indicara haber hecho uso de sus conocimientos o nociones sobre escritura teatral. Esto subraya la importancia de contribuir a que los alumnos puedan ampliar su base de conocimientos sobre escritura teatral, y sus estrategias metacognitivas para aplicarlos. De otro lado, un porcentaje mucho menor de alumnos indicó que habían utilizado algún método o sistema que conocieran. Esto denota que, a nivel metacognitivo, reconocen una baja capacidad de utilizar esquemas de tarea al momento de resolver el problema retórico en dramaturgia. La mayoría de los participantes indicó que su experiencia previa en relación a la escritura le resultó útil.

Estos resultados resaltan la enorme relevancia que tiene la práctica y la construcción de una red de conocimientos para enfrentar de mejor manera el reto de escribir una pieza teatral. Estos puntos son subrayados por Waters y Schneider (2010) cuando indican que los escritores más hábiles saben más sobre escritura, que el nivel de conocimiento de los escritores está relacionado a su desempeño y que la instrucción que mejora el nivel de conocimiento unido a la oportunidad de práctica conlleva a la mejora en los resultados de la escritura. Estas ideas se ven apoyadas por estudios como el de Graham y Perin (2007), que al hablar de la memoria de largo plazo resaltan la importancia de dar ejemplos; el de Proske y Kapp (2013) que subraya la importancia del conocimiento sobre el tema al momento de escribir; el de Mason et al. (2013), que propone que la instrucción lleva a un mejor desempeño; y la teoría del desarrollo de la

escritura propuesta por Mc Cutchen (2011) en la cual, entre otros aspectos, se relaciona a los conocimientos con el desarrollo de la experticia.

La parte del instrumento relativa a la motivación incluyó preguntas sobre la autoeficacia, las metas, las creencias sobre el contenido, las creencias sobre las convenciones y los afectos. Cuando se analiza el tema de la autoeficacia encontramos que casi la mitad de alumnos no se percibe eficaz para la escritura teatral. Este es un punto al que conviene prestarle especial atención, ya que la confianza en las propias capacidades cuando se habla de escritura influye en qué hace una persona con sus conocimientos y habilidades, afecta la motivación para la escritura y los resultados de la misma, influye en las elecciones que realiza, en su esfuerzo, en su persistencia, en su perseverancia ante los obstáculos, en sus patrones de pensamiento y en sus respuestas emocionales (Pajares, 2003). Teniendo en cuenta la vital importancia de la autoeficacia para el desempeño actual y futuro de los estudiantes, este resultado reportado por los participantes nos indica que todavía hay un camino importante por recorrer. Bandura (2012) nos da algunas pistas importantes al proponer algunas maneras en que se puede desarrollar la autoeficacia: una es la experiencia de maestría, evitando éxitos fáciles; otra es el modelado social, que consiste en que el escritor observe a otras personas similares a sí mismo tener éxito mediante el esfuerzo y la perseverancia; una tercera opción es la persuasión social, que consiste en que otros convenzan al escritor para que fortalezca la creencia en sí mismo y su capacidad.

En cuanto a las metas, como sucedió con el instrumento de representación del problema retórico, nuevamente encontramos que solo un bajísimo porcentaje de los participantes se las planteó. Esto resulta preocupante, ya que de ellas depende la direccionalidad de la escritura y también el resultado final de la misma. Esto refuerza la idea de que, a nivel metacognitivo, los participantes carecen de las estrategias de autorregulación relacionadas con el establecimiento de metas retóricas y las tácticas para alcanzarlas (Waters y Schneider, 2010; Bracewell, 2019). Sin estos objetivos y tácticas claros, los participantes no saben o no se plantean hacia dónde dirigir sus esfuerzos.

Con respecto a las creencias sobre el contenido, hemos visto que un alto porcentaje de alumnos tiene creencias que contribuyen a un buen desempeño en la escritura teatral como, por ejemplo, que se aprenden cosas nuevas al escribir, que un buen escritor descubre nuevas ideas al escribir, o que revisar un texto ayuda a aclarar las ideas. De otro lado, cuando se trata de creencias equivocadas sobre las convenciones de la escritura y que, por lo tanto, no tienen un efecto positivo al momento de escribir como, por ejemplo, que escribir rápidamente es una parte importante de escribir bien, o que los buenos escritores necesitan muy poca revisión porque logran el resultado esperado en el primer borrador, los porcentajes se reducen. Esto resulta

alentador, ya que estas creencias sobre la escritura diferencian a los escritores hábiles de los novatos (Waters y Schneider, 2010).

Al analizar la variable de solución del problema retórico, entonces, volvemos a encontrar que el desempeño de los participantes es comprensible puesto que son novatos (Bereiter y Scardamalia, 2009; Ericsson y Charness, 1994; Hayes 1996; Sternberg y Ben-Zeev, 2001; Waters y Schneider, 2010). Sus capacidades cognitivas y metacognitivas aún no están desarrolladas y, por ende, su desempeño aun es muy básico. Si deseamos que los alumnos incrementen sus capacidades, es importante ayudarlos a que construyan una red más compleja de conocimientos y estrategias metacognitivas, lo cual se logra a través del estudio y la práctica.

En cuanto a las emociones, encontramos que, en general, el grupo de participantes percibió más emociones positivas que negativas al momento de escribir. Lo interesante en este punto es que se dio la oportunidad de que los participantes señalaran más de una emoción positiva y más de una emoción negativa y en todos los casos se obtuvieron múltiples resultados de emociones positivas y negativas en diferentes intensidades. Esto nos indica la complejidad emocional que está asociada a una actividad creativa como la escritura teatral, y que las emociones varían significativamente durante el proceso (Brand y Powell, 1986). La correlación encontrada entre las emociones positivas con la representación del problema retórico, y de las emociones negativas y positivas con la solución del problema retórico confirman este hallazgo. Cabe destacar el estudio de Apawu y Anani (2017), que subraya la importancia del rol del profesor al momento de lidiar con la aprensión de los estudiantes hacia la escritura.

Finalmente, haremos un breve comentario sobre los resultados descriptivos de la ficha criterial. De los cuatro aspectos evaluados, el que más participantes desarrollaron de acuerdo a lo esperado fue el del formato teatral. Es importante señalar que este aspecto es el más sencillo de lograr, especialmente para un estudiante de una carrera de Teatro. Los porcentajes de alumnos que lograron el objetivo esperado en relación al conflicto teatral, a la construcción de personajes y a la resolución del conflicto aun resultan bajos. Esto refuerza la idea de que sus conocimientos a nivel declarativo, procedimental y condicional para la escritura todavía requieren afianzarse.

En suma, los resultados descriptivos sugieren que, como se planteó en la hipótesis de este estudio, los participantes tienen dificultades para representar el problema retórico, en consecuencia, tienen complicaciones al momento de solucionarlo y eso repercute en el trabajo que logran como resultado final de su proceso de escritura teatral.

Al analizar los resultados de las correlaciones, se reafirma la relación entre la variable de representación del problema retórico y la variable de solución del problema retórico. Esto

fortalece el hallazgo de que la representación del problema retórico y su solución están estrechamente relacionadas, como indica la teoría (Flower y Hayes, 1980; Reisberg, 2013; Rijlaarsdam et al., 2012; Sternberg y Ben-Zeev, 2001). Al tomar en cuenta los resultados descriptivos, así como la teoría sobre la materia, se esperaba encontrar una correlación entre las variables de representación del problema retórico y de solución del problema retórico con la variable de ficha criterial, mediante la cual se evaluó la pieza escrita por los participantes; sin embargo, no hubo relación, resultado que resulta llamativo. Una hipótesis es que, si bien existe una relación lógica entre la representación, la solución y el resultado final, encontrar la correlación requiere de pruebas más complejas, que consideren más de cuatro aspectos como los tuvo el instrumento utilizado. También es importante señalar que la calificación de una pieza de escritura, por más que se den indicaciones que parezcan específicas o que pretendan serlo, es una tarea que implica siempre un cierto grado de subjetividad. Sí se encontró, sin embargo, una relación entre los factores de la ficha criterial y algunos factores de la representación del problema retórico. Esto nos indica, por ejemplo, que la construcción del conflicto tiene relación con la representación del problema y con la comprensión de la tarea, y que la construcción de personajes y la construcción del conflicto tienen una relación. Estos hallazgos pueden ser aprovechados al momento de enfrentar la enseñanza y el aprendizaje de estos conceptos.

En cuanto a la comparación de los participantes con un ciclo de estudios de Dramaturgia y sin estudios sobre la materia, se encontraron pocas diferencias. Esto se debe a que, si bien es cierto que un curso de Dramaturgia brinda algunos contenidos teóricos y oportunidades de práctica para aplicarlos, cuatro meses de estudios y experiencia aún no son suficientes para afianzar los conocimientos y habilidades metacognitivas de los participantes, que aún son principiantes en la materia. Según la teoría, las diferencias se encuentran al comparar expertos y novatos (Bereiter y Scardamalia, 2009; Carey et al., 1989; Flower y Hayes, 1980; Sternberg y Ben-Zeev, 2001), y se considera que se adquiere la experticia luego de años de estudio y práctica deliberada (Ericsson y Charness, 1994).

Como ya se mencionó al inicio de este estudio, la década de 1980, con la presentación de los modelos de Linda Flower y John Hayes y el de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia, marcó un antes y un después que permitió mirar la escritura con otros ojos y comenzar a estudiarla como un proceso de solución de problemas de alta complejidad (Rijlaarsdam et al., 2012). Sin embargo, en la actualidad resulta complicado encontrar estudios recientes que se basen en los modelos de Flower y Hayes (1980) y en el de Hayes (1996), probablemente porque el de Bereiter y Scardamalia ha sido el más divulgado internacionalmente a nivel de educación básica y superior. Sin embargo, ya que el modelo de Bereiter y Scardamalia de *decir el*

*conocimiento*, como ya se dijo anteriormente, no es aplicable en el caso de novatos en dramaturgia, resultaría de la mayor importancia realizar más estudios sobre la base de los modelos de Flower y Hayes (1980), el de Hayes (1996), el de Hayes (2012), el de Bereiter y Scardamalia (2009) y el de Kellogg (2008), buscando la forma de aplicarlos al ámbito de la escritura teatral.

En cuanto a las fortalezas del estudio, podemos enumerar las siguientes: se trata de la primera investigación sobre un tema de esta naturaleza, que plantea un primer acercamiento a la comprensión de la escritura teatral como un complejo proceso de solución de problemas, en que el escritor debe involucrar múltiples capacidades cognitivas, metacognitivas, afectivas, motivacionales, y emocionales. Por ello, este estudio puede brindar las bases para continuar realizando estudios sobre la materia. Una segunda fortaleza es haber contado con modelos teóricos sólidos para guiar la investigación. Una tercera fortaleza es haber contado con algunos instrumentos ya probados en el campo de la escritura, los cuales pudieron tomarse como base y adaptarse para el ámbito de la escritura teatral, como son *A multicomponent measure of writing motivation with basic college writers* (2016) y *The Brand Emotions Scale for Writers* (1984). Una cuarta fortaleza es haber construido instrumentos con base, como ya indicamos, a los modelos teóricos y a algunos instrumentos ya probados. Una quinta fortaleza es haber contado para el estudio con 53 alumnos de una Facultad de Artes Escénicas de una universidad privada de la ciudad de Lima. La importancia de esto radica en que este número de estudiantes, a pesar de ser una muestra pequeña, representa poco más de dos cohortes, con lo cual brinda un acercamiento interesante a las características de dichos estudiantes y a las posibilidades de mejorar las estrategias de enseñanza de la Dramaturgia en ese centro educativo.

Como limitaciones del estudio, es importante mencionar que una mayor cantidad de participantes hubiera permitido realizar análisis estadísticos más robustos. Para confirmar los resultados de esta investigación y poder generalizar los mismos sería necesario ampliar la muestra y construirla con representatividad estadística para futuros estudios. Una segunda limitación, relacionada a la muestra reducida, fue la complejidad para validar los instrumentos. En este sentido, se requiere volver a probar la validez y confiabilidad de los mismos en muestras más grandes. Una tercera limitación es que no fue posible incluir en esta investigación todos los componentes del modelo de Hayes (1996) como, por ejemplo, la memoria de trabajo (memoria fonológica, bloc de notas visoespacial y memoria semántica) y algunos procesos cognitivos como la interpretación de textos y la reflexión, ya que eso hubiera requerido procedimientos más complicados que la aplicación de cuestionarios. Una cuarta limitación es que no fue posible procesar el aspecto cualitativo de los Cuestionarios de representación y de

solución del problema retórico. Una quinta limitación es que resultó muy complicado encontrar investigaciones recientes basadas en los modelos utilizados.

En base a lo investigado, se proponen tres futuras líneas de investigación. Autoeficacia y motivación en la escritura teatral: su interrelación y su influencia en el desempeño. Diferencia entre expertos y novatos en la escritura teatral: su forma de representar el problema retórico, sus estrategias de solución, su motivación y sus afectos. Creencias de docentes de dramaturgia sobre el talento innato, desarrollo del talento y experticia: su efecto sobre sus estrategias de enseñanza.

Algunas conclusiones de esta investigación son: en primer lugar, respecto a la representación del problema retórico, las evidencias encontradas están acorde con la teoría que indica que el escritor debe participar activamente en su construcción, ya que además constituye el cimiento sobre el cual se edifica la solución del problema y, por ende, de él depende el resultado final de la pieza teatral escrita. Siendo así, resulta de vital importancia enseñar a los alumnos a explorar todas sus aristas y representarlo en su mayor complejidad a fin de tener una base sólida para su posterior solución. En segundo lugar, se encontró que la solución del problema retórico se relaciona con el proceso de representación. Podemos decir, además, que se trata de un complejo ejercicio cognitivo, metacognitivo, motivacional y emocional que implica que el escritor centre su atención en una variedad de factores, algunos internos y otros externos. Estas características requieren de un entrenamiento especial que le permita al aprendiz de escritura teatral reconocer y manejar mejor estos procesos a fin de tener un mejor dominio de su trabajo de escritura y de los resultados que desea obtener. En tercer lugar, se encontró que la motivación y los afectos, incluyendo la autoeficacia, son constructos cuyo reconocimiento y manejo adecuado pueden marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso en la escritura teatral. En cuarto lugar, se encontró que la escritura dramática es un proceso altamente emocional, en el cual se combinan emociones positivas y negativas que van cambiando conforme se va desarrollando la obra. Reconocer estas emociones, aprender a convivir con ellas y a manejarlas de mejor manera es un reto para cualquier escritor, sea novato o experto. En quinto lugar, si se tiene en cuenta que hasta el momento la enseñanza, tanto formal como informal, de la escritura teatral o Dramaturgia viene llevándose a cabo bajo la óptica de productos escritos y no de los procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales, emocionales y afectivos involucrados en la escritura, resultaría importante que la formación de docentes en Dramaturgia incluya un enfoque de cognición, metacognición, motivación, autoeficacia y afectos, a fin de contribuir a un mejor desempeño en los estudiantes, menos basado en la habilidad natural, que puede estar presente o no, y más basado en la experticia en la materia, que es posible de lograr. En sexto

lugar, comprender la escritura bajo la óptica de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos que implica permitiría crear programas educativos para la formación de futuros dramaturgos profesionales que cuenten con estas habilidades.

La dramaturgia a nivel internacional es una carrera muy competitiva. Si queremos que el Perú tenga una presencia más fuerte a nivel internacional en este ámbito, es necesario realizar un esfuerzo conjunto para que nuestros dramaturgos alcancen un nivel que les permita competir con sus pares del extranjero, es decir, que tengan calidad de expertos. Por ello, esta investigación se presenta con miras a sentar las bases para contribuir a que se fortalezca la capacidad de los futuros dramaturgos de tener mejores herramientas cognitivas y metacognitivas para representar y solucionar el problema retórico, y también manejar mejor su motivación, afectos y emociones durante el proceso, lo cual les permitirá encaminarse a la experticia. Para ello, es necesario contar con maestros preparados para ofrecerles una formación integral, que considere no solo la dimensión técnica de la profesión o la habilidad de los alumnos, que es impredecible y podría tener un límite, sino también los aspectos ya mencionados, y que sean capaces de acompañarlos en su camino a convertirse en expertos. Solo así la dramaturgia peruana se verá realmente fortalecida y reconocida en el Perú y el extranjero, y se lograría que un número importante de nuestros dramaturgos presenten sus obras en igualdad de condiciones con sus pares de otros países.



### Referencias

- Apawu, David Dankwa y Anani, Gifty Edna (2017). From diagnosis to prognosis: what instructors know about their students' writing apprehension. *Journal of Education and Practice*, Vol. 8, No. 4.
- Aristóteles (s.f. / 2003). *Poética*. Gradifco SRL.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of management*, 38(1), 9-44.
- Bazerman, C. (2012). Writing, cognition and affect from the perspectives of sociocultural and historical studies of writing. *Past, present and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*, 89-104.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (2009). *The psychology of written composition*. [Versión Kindle Paperwhite]. Routledge.
- Bracewell, R. (2019) Metacognition in writing, investigating que control of writing skills. *Reading empirical research studies: The rhetoric of research*. Routledge.
- Brand, A. G., y Powell, J. L. (1986). Emotions and the writing process: A description of apprentice writers. *The Journal of Educational Research*, 79(5), 280-285.
- Carey, L., Flower, L., Hayes, J. R., Schriver, K. A. y Haas, C. (1989). *Differences in writers' initial task representations*. Carnegie Mellon.
- Chamcharatsri, P. B. (2012). *Emotionality and composition in Thai and English*. Indiana University of Pennsylvania.
- Dai, D. Y. y Sternberg, R. J. (Eds.). (2004). *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Routledge.
- Eigler, G., Jechle, T., Merziger, G., y Winter, A. (1991). Writing and knowledge: Effects and re-effects. *European Journal of Psychology of Education*, 6(2), 225-232.

- Flower, L. y Hayes, J. R. (1977). Problem-Solving Strategies and the Writing Process. *College English, Vol. 39, N° 4 – Stimulating Invention in Composition Courses*, pp. 449-461.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication, 31(1)*, 21-32.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication, Vol. 32, N° 4*, pp. 365-387.
- Graham, S., y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology. Vol. 99, No. 3*, 445-476.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. *The Science of Writing: Theories, methods, individual differences and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hayes, J.R. (2009). *The complete problem solver*. [Versión Kindle Paperwhite]. Routledge.
- Hayes, J.R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication, 29*, 369 - 388.
- Hayes, J. R., y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30).
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R., y Sternberg, R. J. (Eds.). (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Elsevier Science Ltd.
- Hu, N. y Chen, M. (2022). Improving ESP Writing Class Learning Outcomes Among Medical University Undergraduates: How Do Emotions Impact? *Frontiers in Psychology, 13*.
- Kaufman, J. C. y Sternberg, R. J. (Eds.). (2010). *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Kaufman, S. B. y Kaufman, J. C. (Eds.). (2009). *The psychology of creative writing*. Cambridge University Press.
- Kellogg, R.T. (1994). *The psychology of writing*. [Versión Kindle Paperwhite]. Oxford University Press, Inc.
- Kellogg, R. T. (2001). Long-term working memory in text production. *Memory & cognition, 29*, 43-52.

- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research, 1(1)*, 1-26
- McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language, 25(4)*, 431-444.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of writing research, 3(1)*, 51-68.
- MacArthur, C. A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.). (2016). *Handbook of writing research*. Second Edition. [Versión Kindle Paperwhite]. Guilford Press.
- MacArthur, C.A., Philippakos, Z.A. y Graham, S. (2016). A multicomponent measure of writing motivation with basic college writers. *Learning Disability Quarterly, Vol. 39(1)* 31-43.
- Mason, L.H., Davison, M.D., Hammer, C.S., Miller, C.A. y Glutting, J.J. (2013). Knowledge, writing, and language outcomes for a reading comprehension and writing intervention. *Reading and Writing, 26*, 1133-1158.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*: 139 - 158
- Patchan, M.M., Shunn, C.D. y Clark, R.J. (2011). Writing in the natural sciences: Understanding the effects of different types of reviewers on the writing process. *Journal of Writing Research, 2(3)*. pp. 365-393
- Pavis, Patrice (1996). *Diccionario del teatro: Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Plakans, L. (2010). Independent vs. integrated writing tasks: A comparison of task representation. *Tesol Quarterly, 44(1)*, 185-194.
- Proske, A. y Kapp, F. (2013). Fostering topic knowledge: essential for academic writing. *Reading and Writing, 26(8)*, 1337-1352.
- Reisberg, D. (Ed.). (2013). *The Oxford handbook of cognitive psychology*. Oxford University Press.

- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., Van Steendam, E. y Raedts, M. (2012). *Writing*. In: APA Educational Psychology Handbook, *Vol. 3, Chapter 9*.
- Sistema de información universitaria TUNI (2023). *Artes Escénicas*. Recuperado de <https://www.tuni.pe/programas?term=Artes%20Esc%C3%A9nicas>
- Sternberg, R. J. y Ben-Zeev, T. (2001). *Complex cognition: The psychology of human thought*. Oxford University Press.
- Taggart, A. R. y Laughlin, M. (2017). Affect matters: when writing feedback leads to negative feeling. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *11(2)*, 13.
- Waters, S.H. y Schneider, W. (Eds). (2010). *Metacognition and strategies instruction in writing*. Metacognition, strategy use and instruction. *The Guilford Press*.
- Wolfersberger, M. (2013) Refining the Construct of Classroom-Based Writing-From-Readings Assessment: The Role of Task Representation, *Language Assessment Quarterly*, *10:1*, 49-72,
- Zarei, G. R., Pourghasemian, H. y Jalali, H. (2017). Language Learners' Writing Task Representation and Its Effect on Written Performance in an EFL Context. *Journal of psycholinguistic research*, *46(3)*, 567-581.

## Apéndices

### Apéndice A: Consentimiento informado

La presente investigación es conducida por Claudia Lucía Besaccia de la Puente, estudiante de la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

La investigación tiene por objetivo estudiar la enseñanza de la Dramaturgia desde el punto de vista de los procesos cognitivos y afectivos que implica.

Si usted accede a participar de este estudio, se le pedirá:

- Completar una ficha de datos personales y antecedentes
- Realizar tres tareas de dramaturgia según las instrucciones que se le brindarán. Tendrá una semana para completar cada tarea
- Completar cuestionarios relacionados a su experiencia al realizar cada tarea
- Participar de discusiones grupales y entrevistas, a fin de ahondar sobre los conceptos materia de los cuestionarios
- Participar de encuestas relativas a los temas del estudio

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se utilizará para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

Los cuestionarios, entrevistas, encuestas, discusiones grupales y demás instrumentos utilizados serán confidenciales, por lo que serán codificados utilizando un número de identificación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes, así como de expresar abiertamente cualquier incomodidad. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted.

Muchas gracias por su participación.

Yo, \_\_\_\_\_ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria. Entiendo que puedo finalizar mi participación en cualquier momento.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y sobre el propósito del trabajo. Conozco las condiciones bajo las cuales se regula mi participación.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento, así como información del estudio, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Claudia Lucía Besaccia de la Puente al correo electrónico [cbesaccia@pucp.pe](mailto:cbesaccia@pucp.pe)

\_\_\_\_\_  
Nombre completo del (de la) participante

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Fecha

Claudia Lucía Besaccia de la Puente

Nombre del Investigador responsable

\_\_\_\_\_

Firma

\_\_\_\_\_

Fecha



**Apéndice B: Cuestionario de representación del problema retórico**  
**CUESTIONARIO “REPRESENTACIÓN DEL PROBLEMA RETÓRICO”**

Fecha: \_\_\_\_\_

**Por favor: lea cuidadosamente las indicaciones, y responda con letra imprenta y legible.**

El presente Cuestionario tiene por objetivo indagar sobre su proceso de planeamiento, previo a realizar la tarea.

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones y preguntas, las cuales debe contestar de la manera más honesta posible. Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas.

**SECCIÓN I**

- 1) Lea las afirmaciones e indique su grado de acuerdo con ellas, marcando con un aspa (X) o un círculo (O) la opción del 1 al 5 que describa mejor su apreciación:

|                             |  |   |  |   |  |   |  |                          |
|-----------------------------|--|---|--|---|--|---|--|--------------------------|
| Totalmente<br>EN DESACUERDO |  | 2 |  | 3 |  | 4 |  | Totalmente<br>DE ACUERDO |
| 1                           |  | 2 |  | 3 |  | 4 |  | 5                        |

- 2) Responda, en sus propias palabras, las preguntas planteadas.

|    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | En general, al momento de realizar el planeamiento, la tarea me pareció fácil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | ¿Qué se me hizo más fácil al momento de planear la tarea?                      |   |   |   |   |   |
| 3. | ¿Qué se me hizo más difícil al momento de planear la tarea?                    |   |   |   |   |   |
| 4. | Entendí la indicación “Escribir una escena en formato teatral”.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Cumplir esa indicación me pareció fácil.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | ¿Qué entendí cuando recibí esa indicación?                                     |   |   |   |   |   |
| 7. | Entendí la indicación “La escena debe incluir de 2 a 4 personajes”.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 8.  | Cumplir esa indicación me pareció fácil.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.  | ¿Qué entendí cuando recibí esa indicación?  |   |   |   |   |   |
| 10. | Entendí la indicación “La escena debe girar en torno a un conflicto claro”.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Cumplir esa indicación me pareció fácil.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | ¿Qué entendí cuando recibí esa indicación?  |   |   |   |   |   |
| 13. | Entendí la indicación “Los personajes deben cumplir roles diferentes y necesarios en función al conflicto”. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Cumplir esa indicación me pareció fácil.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | ¿Qué entendí cuando recibí esa indicación?  |   |   |   |   |   |
| 16. | Entendí la indicación “El final de la escena debe llegar a una resolución clara del conflicto”.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Cumplir esa indicación me pareció fácil.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | ¿Qué entendí cuando recibí esa indicación?  |   |   |   |   |   |

## SECCIÓN II

- 1) Lea las afirmaciones e indique su grado de acuerdo con ellas, marcando con un aspa (X) o un círculo (O) la opción que describa mejor su apreciación.

|                             |   |   |   |   |                          |
|-----------------------------|---|---|---|---|--------------------------|
| Totalmente<br>EN DESACUERDO |   |   |   |   | Totalmente<br>DE ACUERDO |
| 1                           | 2 | 3 | 4 | 5 |                          |

- 2) Responda, en sus propias palabras, las preguntas planteadas.

|     |  |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 19. | Al planificar la tarea, tuve en cuenta a la docente que leerá el texto.        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | En caso de haber tenido en cuenta a la docente, consideré sus características. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 21. | En caso de haber tenido en cuenta a la docente: ¿Qué características sobre ella consideré?  |   |   |   |   |   |
| 22. | En caso de haber tenido en cuenta a la docente: ¿Pensar que leería mi texto causó algún efecto en mí? ¿Cuál?                                    |   |   |   |   |   |
| 23. | Al planificar la tarea, tuve en cuenta a los evaluadores que leerán el texto.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | En caso de haber tenido en cuenta a los evaluadores, consideré sus características.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | En caso de haber tenido en cuenta a los evaluadores: ¿Qué características sobre ellos consideré?  |   |   |   |   |   |
| 26. | En caso de haber tenido en cuenta a los evaluadores: ¿Pensar que leerían mi texto causó algún efecto en mí? ¿Cuál?                              |   |   |   |   |   |
| 27. | Al planificar la tarea, tuve en cuenta a los demás participantes de la investigación que leerán el texto.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | En caso de haber tomado en cuenta a los demás participantes de la investigación, consideré sus características.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | En caso de haber tenido en cuenta a los demás participantes de la investigación: ¿Qué características sobre ellos consideré?                    |   |   |   |   |   |
| 30. | En caso de haber tenido en cuenta a los demás participantes de la investigación: ¿Pensar que leerían mi texto causó algún efecto en mí? ¿Cuál?  |   |   |   |   |   |
| 31. | Al planificar la tarea, tuve en cuenta al público de un posible montaje o lectura dramatizada del texto.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. | En caso de haber tenido en cuenta al público de un posible montaje o lectura dramatizada del texto, consideré sus características.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. | En caso de haber tenido en cuenta al público de un posible montaje o lectura dramatizada del texto: ¿Qué características sobre ellos consideré? |   |   |   |   |   |

|     |   |
|-----|---|
| 34. | En caso de haber tenido en cuenta al público de un posible montaje o lectura dramatizada del texto: ¿Pensar que leerían mi texto causó algún efecto en mí? ¿Cuál? |
|-----|---|

### **SECCIÓN III**

- 1) Lea las afirmaciones e indique su grado de acuerdo con ellas, marcando con un aspa (X) o un círculo (O) la opción que describa mejor su apreciación.

| Totalmente<br>EN DESACUERDO |   |   |   | Totalmente<br>DE ACUERDO |
|-----------------------------|---|---|---|--------------------------|
| 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                        |

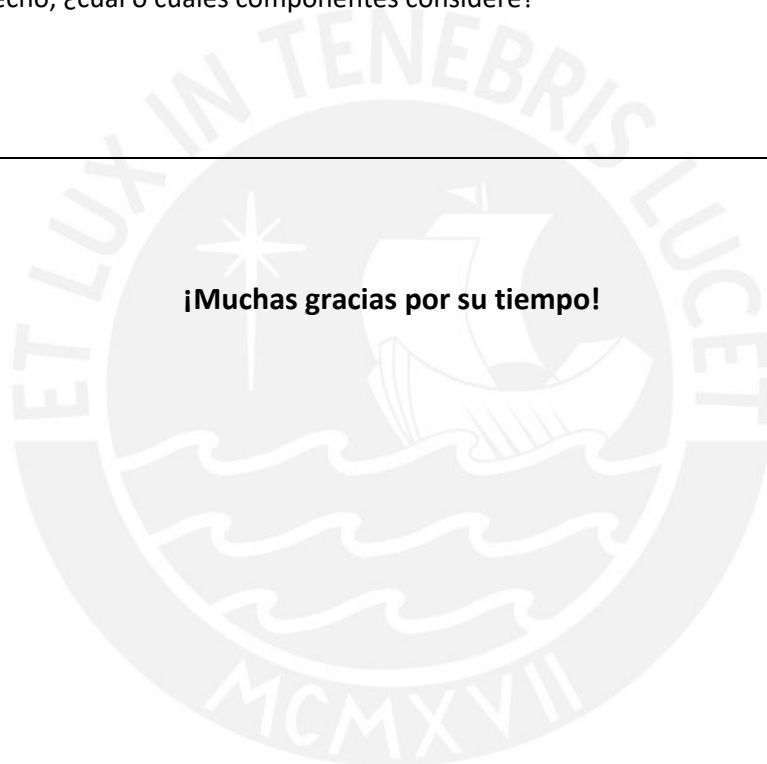
- 2) Responda, en sus propias palabras, las preguntas planteadas.

|     |  |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 35. | En caso de haber tenido en cuenta a la docente al momento de planificar la tarea, ¿pretendí causar algún efecto en ella? ¿Cuál?  |   |   |   |   |   |
| 36. | En caso de haber tenido en cuenta a los evaluadores al momento de planificar la tarea, ¿pretendí causar algún efecto en ellos? ¿Cuál?  |   |   |   |   |   |
| 37. | En caso de haber tenido en cuenta a los demás participantes de la investigación al momento de planificar la tarea, ¿pretendí causar algún efecto en ellos? ¿Cuál?                    |   |   |   |   |   |
| 38. | En caso de haber tenido en cuenta al público de un posible montaje o lectura dramatizada del texto al momento de planificar la tarea, ¿pretendí causar algún efecto en ellos? ¿Cuál? |   |   |   |   |   |
| 39. | Al planificar la tarea, me pregunté qué pensaría de mí la docente.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. | Al planificar la tarea, me pregunté qué pensarían de mí los evaluadores.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. | Al planificar la tarea, me pregunté qué pensarían de mí los demás participantes de la investigación.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 42. | Al planificar la tarea, me pregunté qué pensaría de mí el público de un posible montaje o lectura dramatizada del texto.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. | Al planificar la tarea, me propuse transmitir con mi texto algún mensaje a la docente.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. | Al planificar la tarea, me propuse transmitir con mi texto algún mensaje a los evaluadores.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. | Al planificar la tarea, me propuse transmitir con mi texto algún mensaje a los demás participantes de la investigación.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. | Al planificar la tarea, me propuse transmitir con mi texto algún mensaje al público de un posible montaje o lectura dramatizada.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. | Al planificar la tarea, me propuse escribir una escena coherente, con un significado claro.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. | Al planificar la tarea, además de los elementos especificados en la misma, consideré la época y contexto histórico-social en que se desarrolla la escena. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. | En caso de habérmelo propuesto, ¿qué elementos consideré incluir para reflejar esa época y contexto histórico-social?                                     |   |   |   |   |   |
| 50. | Al planificar la tarea, además de los elementos especificados en la misma, me propuse que la escena sucediera en un lugar determinado.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. | En caso de habérmelo propuesto, ¿de qué forma(s) indiqué ese lugar?   |   |   |   |   |   |
| 52. | Al planificar la tarea, además de los elementos especificados en la misma, me propuse que mi texto tuviera un género dramático específico.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. | En caso de habérmelo propuesto, ¿qué género elegí? ¿Qué elementos consideré para reflejarlo en el texto?  |   |   |   |   |   |
| 54. | Al planificar la tarea, además de los elementos especificados en la misma, pensé en una estructura para el texto.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. | En caso de haberlo pensado, ¿qué elementos consideré para ello?   |   |   |   |   |   |
| 56. | Al planificar la tarea, además de los elementos especificados en la misma, me propuse trabajar subtextos en los diálogos y/o monólogos.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. | Al planificar la tarea, además de los elementos especificados en la misma, me propuse darle un ritmo particular a los diálogos y/o monólogos.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 58. | Al planificar la tarea, además de los elementos especificados en la misma, me propuse incluir pausas y silencios en la escena.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. | Al planificar la tarea, además de los elementos especificados en la misma, consideré la manera en que se transmitiría la información, tanto entre los personajes como hacia el público. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60. | Al planificar la tarea, además de los elementos especificados en la misma, me propuse trabajar la construcción de personajes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61. | En caso de habérmelo propuesto, ¿qué elementos consideré para ello?   |   |   |   |   |   |
| 62. | Al planificar la tarea, además de los elementos especificados en la misma, consideré otro(s) componente(s) para incluir en mi escena.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63. | En caso de haberlo hecho, ¿cuál o cuáles componentes consideré?   |   |   |   |   |   |

**¡Muchas gracias por su tiempo!**



**Apéndice C: Cuestionario de solución del problema retórico y Cuestionario de emociones**

**CUESTIONARIO “SOLUCIÓN DEL PROBLEMA RETÓRICO”**

Fecha: \_\_\_\_\_

**Por favor: lea cuidadosamente las indicaciones, y responda con letra imprenta y legible.**

**El presente Cuestionario tiene por objetivo indagar sobre su proceso de escritura de una pieza teatral. Asimismo, se propone comprender su motivación y emociones durante la escritura.**

**A continuación, encontrará una serie de afirmaciones y preguntas, las cuales debe contestar de la manera más honesta posible. Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas.**

**SECCIÓN I**

**Lea las afirmaciones e indique su grado de acuerdo con ellas, marcando con un aspa (X) o un círculo (O) la opción del 1 al 5 que describa mejor su apreciación:**

| Totalmente<br>EN DESACUERDO |   |   |   |   | Totalmente<br>DE ACUERDO |
|-----------------------------|---|---|---|---|--------------------------|
| 1                           | 2 | 3 | 4 | 5 |                          |

|    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Al momento de escribir la escena, pensé en la docente.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | En caso de haberlo hecho, recordé el efecto que quería lograr en la docente.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Al momento de escribir la escena, pensé en los evaluadores.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | En caso de haberlo hecho, recordé el efecto que quería lograr en los evaluadores.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Al momento de escribir la escena, pensé en los demás participantes de la investigación.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | En caso de haberlo hecho, recordé el efecto que quería lograr en los demás participantes de la investigación.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Al momento de escribir la escena, pensé en el público de un posible montaje o lectura dramatizada del texto.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | En caso de haberlo hecho, recordé el efecto que quería lograr en el público de un posible montaje o lectura dramatizada del texto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**SECCIÓN II**

- 1) Lea las afirmaciones e indique su grado de acuerdo con ellas, marcando con un aspa (X) o un círculo (O) la opción del 1 al 5 que describa mejor su apreciación:

| Totalmente<br>EN DESACUERDO |   |   |   | Totalmente<br>DE ACUERDO |
|-----------------------------|---|---|---|--------------------------|
| 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                        |

- 2) Responda, en sus propias palabras, las preguntas planteadas.

|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 9.  | Al momento de escribir la escena, tomé como referencia alguna de mis experiencias de vida.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | En caso de haberlo hecho, ¿cuál(es) experiencia(s) tomé como referencia?                                    |   |   |   |   |   |
| 11. | Al momento de escribir la escena, algunas de mis experiencias de vida me dificultaron el proceso.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | En caso de haberlo hecho, ¿cuál o cuáles? ¿Por qué?   |   |   |   |   |   |
| 13. | Al momento de escribir la escena, mi experiencia previa en relación a la escritura me resultó útil.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | En caso de haber sido así, ¿cuál(es) experiencia(s) me resultaron de utilidad?                              |   |   |   |   |   |
| 15. | Al momento de escribir la escena, mi experiencia previa en relación a la escritura me dificultó el trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | En caso de haber sido así, ¿cuál(es) experiencia(s) me lo dificultaron?                                     |   |   |   |   |   |
| 17. | Al momento de escribir la escena, utilicé alguna fórmula, método o sistema que conozco.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | En caso de haberlo hecho, ¿cuál o cuáles utilicé?   |   |   |   |   |   |
| 19. | Al momento de escribir la escena, utilicé conocimientos sobre el tema que traté.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | En caso de haberlo hecho, ¿qué conocimiento(s) sobre el tema utilicé?                                       |   |   |   |   |   |

|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 21. | Mi conocimiento del idioma castellano me ayudó a escribir la escena.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Al momento de escribir la escena, apliqué conocimientos o nociones sobre escritura teatral. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | ¿Qué conocimientos o nociones apliqué?  |   |   |   |   |   |

### SECCIÓN III

Lea las afirmaciones e indique su grado de acuerdo con ellas, marcando con un aspa (X) o un círculo (O) la opción del 1 al 5 que describa mejor su apreciación:

| Totalmente<br>EN DESACUERDO |   |   |   | Totalmente<br>DE ACUERDO |
|-----------------------------|---|---|---|--------------------------|
| 1                           | 2 | 3 | 4 | 5                        |

|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 24. | Puedo escribir textos que contribuyan al desarrollo de la trama o de los personajes.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Al momento de planear mi pieza teatral, puedo pensar en buenas ideas.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Puedo escribir una pieza teatral que logre el efecto que deseo en el público.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Puedo organizar las ideas que tengo para mi pieza teatral en un plan coherente.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Puedo seguir escribiendo aun cuando me resulta difícil.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Puedo escribir textos teatrales que transmitan información o emoción.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Puedo usar gráficos o esquemas para planificar cómo desarrollar mi pieza teatral.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. | Puedo evitar las distracciones mientras escribo.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. | Puedo escribir una pieza teatral con un final potente.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. | Puedo determinar si mi pieza teatral está bien escrita.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. | Puedo planificar mi tiempo para terminar mi escritura en una fecha previamente determinada.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. | Puedo escribir un inicio de la pieza que resulte interesante para el lector y despierte sus deseos de seguir leyendo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. | Puedo revisar mis escenas para mejorarlas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. | Puedo encontrar las palabras idóneas para expresar mis ideas.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 38. | Puedo focalizar mi atención en la escritura por lo menos durante una hora.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. | Puedo escribir un resumen de la trama de una pieza teatral que leí.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. | Cuando escribí este ejercicio, estaba intentando mejorar la forma en que expreso mis ideas.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. | Cuando escribí este ejercicio, estaba intentando evitar que la gente piense que soy un mal escritor.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. | Cuando escribí este ejercicio, estaba intentando obtener una buena nota o la aprobación de mi profesor.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. | Cuando escribí este ejercicio, estaba intentando ocultar que me cuesta escribir.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. | Cuando escribí este ejercicio, estaba intentando mejorar como escritor.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. | Cuando escribí este ejercicio, estaba intentando cumplir con el mínimo indispensable.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. | Cuando escribí este ejercicio, estaba intentando organizar mejor mis ideas.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. | Cuando escribí este ejercicio, estaba intentando evitar cometer errores frente a mis compañeros.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. | Cuando escribí este ejercicio, lo hice solo por cumplir.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. | Cuando escribí este ejercicio, estaba intentando convencer a otros mediante mi escritura.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. | Cuando escribí este ejercicio, estaba intentando ocultar lo nervioso que me siento al escribir.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. | Escribir me ayuda a aclarar mis ideas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. | Revisar un texto consiste principalmente en corregir errores de gramática y ortografía.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. | Escribir me ayuda a pensar en el tema que estoy tratando de una nueva forma.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. | Los buenos escritores no cometen errores gramaticales.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. | El principal problema de los malos escritores es utilizar incorrectamente la gramática.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. | Aprendo cosas nuevas al escribir.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. | Los buenos escritores descubren nuevas ideas al escribir.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58. | Escribir rápidamente es una parte importante de escribir bien.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. | Los buenos escritores necesitan muy poca revisión, porque logran el resultado esperado en el primer borrador. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60. | Los buenos escritores deben ser capaces de construir oraciones largas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61. | Escribir es una de las mejores formas de explorar nuevas ideas.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62. | Revisar mi texto me ayuda a aclarar mis ideas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63. | Disfruto al escribir teatro.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



|     |   |   |   |   |   |   |
|-----|---|---|---|---|---|---|
|     |   |   |   |   |   |   |
| 64. | No me gusta escribir teatro.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65. | El proceso de escribir teatro es satisfactorio para mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66. | Pienso que escribir teatro es interesante.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67. | En general, trato de evitar escribir.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

#### SECCIÓN IV

A continuación, le presentamos una serie de emociones que puede haber experimentado al momento de escribir la tarea.

Para cada emoción, marque con un aspa (X) o un círculo (O) el número que represente mejor qué tan intensa fue la emoción, teniendo en cuenta que 0 significa que no la sintió en absoluto y que 10 significa que la sintió con mucha intensidad.

|              |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Osado        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Entusiasmado | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Feliz        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Inspirado    | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Interesado   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Aliviado     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Satisfecho   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Sorprendido  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

|             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Avergonzado | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Aburrido    | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Confundido  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Deprimido   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Solitario   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Tímido      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

|           |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Asustado  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Molesto   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Ansioso   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Asqueado  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Frustrado | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

|            |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Angustiado | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

|                    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Otra (Especificar) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Otra (Especificar) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Otra (Especificar) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

**¡Muchas gracias por su tiempo!**

### Apéndice D: Ficha de evaluación criterial

El presente instrumento tiene por objetivo evaluar la presencia de los componentes básicos que deben encontrarse en un texto teatral escrito por novatos. Para ello, encontrará una rúbrica al final del documento.

Si encontrara algún aspecto positivo resaltante, por favor indicarlo en las observaciones.

Por favor: llenar con letra imprenta y legible.

|                         |  |
|-------------------------|--|
| Código del Participante |  |
|-------------------------|--|

| ÁREAS DE DESEMPEÑO   | GRADO DE CUMPLIMIENTO<br>(Marcar con una X) |                 |              |
|--|---|-----------------|--------------|
|  | 1<br>No logrado                             | 2<br>En proceso | 3<br>Logrado |
| 1. Formato Teatral   |   |                 |              |
| 2. Conflicto Teatral   |   |                 |              |
| 3. Personajes  |   |                 |              |
| 4. Resolución del Conflicto  |   |                 |              |
| <b>OBSERVACIONES: Otros elementos de interés que el autor haya incluido en su texto.</b> |   |                 |              |
|  |   |                 |              |

| ÁREAS DE DESEMPEÑO          | RÚBRICA  |   |   |
|-----------------------------|--|---|---|
|                             | 1<br>No logrado  | 2<br>En proceso   | 3<br>Logrado  |
| 1. Formato Teatral          | Ningún elemento presente. Podría confundirse con otros géneros como, por ejemplo, cuento o poesía. | Algunos elementos están presentes, pero no todos.   | El texto tiene un formato claramente teatral: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Está escrito para ser representado.</li> <li>➤ Incluye personajes, diálogos o monólogos y acotaciones en presente.</li> <li>➤ El formato distingue y separa visualmente esos elementos.</li> </ul> |
| 2. Conflicto Teatral        | Al menos uno de los elementos está presente.   | Dos elementos están presentes.  | El texto gira en torno a un conflicto claro (un personaje tiene un objetivo, encuentra obstáculos y aplica tácticas para conseguir su objetivo).  |
| 3. Personajes               | Hay personajes que no son necesarios para el conflicto.  | Los personajes parecen ser necesarios para el conflicto, pero no queda claro de qué manera (sus funciones no son reconocibles). | Todos los personajes cumplen roles diferentes y necesarios en función al conflicto (sujeto o protagonista, oponente o antagonista, ayudantes, otros personajes con funciones claras y relevantes).  |
| 4. Resolución del Conflicto | El final es abierto o indefinido.  | El final parece estar definido, pero no queda claro de qué manera.  | Al final, la pieza llega a una resolución clara del conflicto (se define si el personaje logró o no su objetivo).   |

### Apéndice E: Correlaciones entre las variables y sus factores

Tabla 2 - *Correlaciones entre las variables y sus factores*

| Variables y factores                       | 1     | 1.1  | 1.2   | 2    | 2.1 | 2.2 | 2.3   | 2.4    | 2.5  | 2.6 | 2.7   | 3 | 4 | 5 | 5.1 | 5.2   | 5.3   | 5.4   |
|--|-------|------|-------|------|-----|-----|-------|--------|------|-----|-------|---|---|---|-----|-------|-------|-------|
| 1. Representación del problema retórico    |       |      |       |      |     |     |       |        |      |     |       |   |   |   |     |       |       |       |
| 1.1 Comprensión tarea y percep. dificultad |       |      |       |      |     |     |       |        |      |     |       |   |   |   |     |       |       |       |
| 1.2 Metas respecto al texto y al público   |       |      |       |      |     |     |       |        |      |     |       |   |   |   |     |       |       |       |
| 2. Solución del problema retórico          | .58** |      | .63** |      |     |     |       |        |      |     |       |   |   |   |     |       |       |       |
| 2.1 Ámbito social: Público                 | .70** |      | .82** |      |     |     |       |        |      |     |       |   |   |   |     |       |       |       |
| 2.2 Memoria de largo plazo                 | .28*  |      |       |      |     |     |       |        |      |     |       |   |   |   |     |       |       |       |
| 2.3 Autoeficacia para la escritura         | .38** |      |       |      |     |     |       |        |      |     |       |   |   |   |     |       |       |       |
| 2.4 Metas del escritor                     | .37** |      | .51** |      |     |     |       |        |      |     |       |   |   |   |     |       |       |       |
| 2.5 Creencias sobre el contenido           | .35*  | .31* | .28*  |      |     |     |       |        |      |     |       |   |   |   |     |       |       |       |
| 2.6 Creencias sobre las convenciones       |       |      |       |      |     |     |       |        |      |     |       |   |   |   |     |       |       |       |
| 2.7 Afectos sobre la escritura             | .30*  |      |       |      |     |     |       |        |      |     |       |   |   |   |     |       |       |       |
| 3. Emociones positivas                     | .30*  |      |       | .32* |     |     | .44** |        | .29* |     | .59** |   |   |   |     |       |       |       |
| 4. Emociones negativas                     |       |      |       | .33* |     |     |       | 0.57** |      |     |       |   |   |   |     |       |       |       |
| 5. Cumplimiento exigencias de la tarea     |       |      |       |      |     |     |       |        |      |     |       |   |   |   |     |       |       |       |
| 5.1 Formato teatral                        |       |      |       |      |     |     |       |        |      |     |       |   |   |   |     |       |       |       |
| 5.2 Conflicto teatral                      | .28*  | .28* |       |      |     |     | .29*  |        |      |     |       |   |   |   |     | .70** | .78** |       |
| 5.3 Personajes                             |       |      |       |      |     |     | .31*  |        |      |     |       |   |   |   |     |       |       | .71** |
| 5.4 Resolución del conflicto               |       |      |       |      |     |     |       |        |      |     |       |   |   |   |     |       |       |       |

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$