

El teatro como recurso didáctico para mejorar las habilidades escriturales en el grado 9° de la  
Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata

Jim Bruce Rangel Acosta

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en literatura y lengua castellana

Directora:

Andrea Paola González Echavarría

Mg. En didáctica de lengua

Universidad Industrial De Santander (uis)

Facultad de ciencias humanas

Escuela de idiomas

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Bucaramanga

2025

### **Dedicatoria**

A la memoria de la señora María Concepción “doña conchita”. A mis padres por darme la vida y apoyarme en el camino; por confiar en mí y ser mis compañeros de vida. Dedico esto al arte y la enseñanza, por ser los aspectos que inspiran mi existencia. En especial, dedico este trabajo a mi más bella creación, mi escuela de artes, Arte para la vida y a todos mis estudiantes, quienes han llenado mi vida de sonrisas y esperanza.

### **Agradecimientos**

Agradezco a todas las personas que me apoyaron en mi camino de aprendizaje, amigos, personas importantes y familia, así como a la Universidad Industrial de Santander. Agradezco especialmente a mi profesor de filosofía de secundaria, quien, con su forma de enseñar, me inspiró a escoger la enseñanza como profesión. Agradezco a mis profesores universitarios que me compartieron gran cantidad de conocimientos, especialmente a mi profesora de Pensamiento crítico y Plurilingüismo, quien me enseñó a ser más crítico y ver lo enriquecedor que es aprender de distintas culturas; a mi profesor de Lingüística I y II, a quien respeto y admiro por su amor a la enseñanza y la gran cantidad de conocimientos que nos brinda como estudiantes; a mi profesor de literatura española, por mostrarme que la literatura es un arte hermoso; y a mi profesora de didáctica de la lectura y la escritura, por hacerme ver las clases desde otra perspectiva, una más humana, artística y experiencial. Agradezco a mi directora de trabajo de grado, por su paciencia, ayuda y aportes, tanto académicos como para mi vida profesional. Y por último y no menos importante, gracias a mí por mi esfuerzo, resistencia, creatividad y empuje en los momentos de duda y adversidad.

## Contenido

Introducción .....	9
Problema .....	9
Pregunta de investigación .....	12
Justificación .....	12
1. Objetivos.....	15
1.1. Objetivo General .....	15
1.2. Objetivos específicos .....	15
2. Capítulo I. Marco teórico.....	15
2.1. Antecedentes .....	15
2.2. Bases teóricas .....	19
3. Capítulo II. Diseño metodológico.....	24
3.1. Tipo de investigación.....	24
3.2. Población y muestreo.....	26
3.3. Instrumentos de recolección de datos .....	27
4. Capítulo III. Resultados .....	29
4.1. Taller I: Cohesión y coherencia. Planificación y redacción. ....	32
4.1.1. Contextualización y objetivos del taller.....	32
4.1.2. Análisis.....	33
4.1.3. Cohesión .....	34
4.1.4. Coherencia.....	36
4.2. Taller II: Planificación y redacción. El personaje.....	38
4.2.1. Contextualización y objetivos del taller.....	38

4.2.2. <i>Análisis</i> .....	40
4.3. Taller III: Organización del texto. Situación de comunicación .....	44
4.3.1. <i>Contextualización y objetivos del taller</i> .....	44
4.3.2. <i>Análisis</i> .....	45
4.4. Taller IV: Revisión y edición. Libreto teatral.....	48
4.4.1. <i>Contextualización y objetivos del taller</i> .....	48
4.4.2. <i>Análisis</i> .....	49
4.5. Monitoreo.....	53
4.6. Teatro como recurso didáctico.....	54
4.6.1. <i>Teatro como estímulo para la producción escrita</i> .....	54
4.6.2. <i>Expresión y creatividad</i> .....	55
4.7. Rol docente .....	57
5. Capítulo IV. Conclusiones .....	58
6. Fuentes primarias .....	64
Referencias Bibliográficas .....	66
Apéndices.....	71

**Lista de tablas**

<b>Tabla 1.</b> <i>Etapas y actividades ejecutadas</i> .....	28
<b>Tabla 2.</b> <i>Categorías de análisis</i> .....	31
<b>Tabla 3.</b> <i>Rúbrica de evaluación: Taller I</i> .....	71
<b>Tabla 4.</b> <i>Rúbrica de evaluación: Taller II: El personaje</i> .....	72
<b>Tabla 5.</b> <i>Rúbrica de evaluación: Taller III: Estructura dramática</i> .....	73
<b>Tabla 6.</b> <i>Rúbrica de evaluación: Taller IV: Libreto teatral</i> .....	74

**Lista de apéndices**

<b>Apéndice A.</b>	<i>Tabla 3 Rúbrica de evaluación: Taller I</i> .....	71
<b>Apéndice B.</b>	<i>Tabla 4 Rúbrica de evaluación: Taller II.</i> .....	72
<b>Apéndice C.</b>	<i>Tabla 5 Rúbrica de evaluación: Taller III.</i> .....	73
<b>Apéndice D.</b>	<i>Tabla 6 Rúbrica de evaluación: Taller IV.</i> .....	74
<b>Apéndice E.</b>	<i>Figuras: Producciones escritas de los estudiantes</i> .....	74
<b>Apéndice F.</b>	<i>Libretos teatrales finales</i> .....	83

## **Resumen**

**Título:** El teatro como recurso didáctico para mejorar las habilidades escriturales en el grado 9° de la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata \*

**Autor:** Jim Bruce Rangel Acosta \*\*

**Palabras clave:** Escritura, teatro, taller de creación, didáctica, recurso didáctico.

### **Descripción:**

Este trabajo se desarrolló en el marco de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), llevada a cabo en la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata con una población mixta de estudiantes de grado noveno entre las edades de los 13 y los 16 años de edad. El objetivo principal fue mejorar las habilidades escriturales de los estudiantes mediante el uso del teatro como recurso didáctico. La investigación se basó en un enfoque cualitativo y se implementó a través de una Investigación Acción Participativa (IAP). La intervención didáctica desarrolló cuatro talleres de creación orientados a la elaboración de un libreto teatral como producto final de esta. Cada taller fue analizado con base en categorías que permitieron evidenciar la mejora de las habilidades escriturales, según lo propuesto por Cassany et al (1994). Finalmente, se concluyó que el teatro contribuye al desarrollo de la escritura, ya que genera espacios de interacción y creación que favorecen la expresión de ideas y la producción escrita por parte de los estudiantes. Asimismo, se destaca la importancia de dar continuidad a este tipo de espacios pedagógicos, para que herramientas como la inteligencia artificial no se conviertan en sustitutos de la creatividad, sino en apoyos que potencien, y no limiten, la imaginación.

---

\* Trabajo de grado

\*\* Facultad de ciencias humanas. Escuela de idiomas. Directora Andrea Paola González Echavarría

### Abstract

**Title:** Theater as a Didactic Resource to Improve Writing Skills in 9th Grade Students at

*Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata* \*

**Author:** Jim Bruce Rangel Acosta \*\*

**Keywords:** Writing, theater, creative workshop, didactics, didactic resource.

**Description:**

This work was developed within the framework of the *Práctica Pedagógica Investigativa* (PPI), carried out at the *Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata* with a mixed population of ninth-grade students between 13 and 16 years of age. The main objective was to improve students' writing skills through the use of theater as a didactic resource. The research was based on a qualitative approach and implemented through Participatory Action Research (PAR). The didactic intervention consisted of four creative workshops aimed at producing a theatrical script as the final product. Each workshop was analyzed based on categories that made it possible to identify improvements in writing skills, as proposed by Cassany et al. (1994). Finally, it was concluded that theater contributes to the development of writing, as it creates spaces for interaction and creativity that foster the expression of ideas and written production among students. Likewise, the importance of ensuring continuity of these pedagogical spaces is emphasized, so that tools such as artificial intelligence do not become substitutes for creativity but rather supports that enhance—without limiting—imagination.

---

\* Bachelor Thesis

\*\* Facultad de ciencias humanas. Escuela de idiomas. Directora Andrea Paola González Echavarría

## **Introducción**

### **Problema**

La presente investigación surge como una continuidad y profundización de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) realizada en el grado 8-12 (y su proceso académico hasta el grado noveno 9-12) de la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata, de Bucaramanga. Esta práctica llevó a cabo una observación a dicha población durante parte del primer y segundo periodo académico del 2024 de dicha institución. Mediante el uso de la observación, el diario de campo, encuestas y una prueba lingüística a cada estudiante, se lograron identificar problemas de lectura, escritura y expresión oral en los estudiantes de dicho grado. La PPI se centró en el fortalecimiento de la expresión oral y encontró al teatro como una estrategia didáctica pertinente para fomentar espacios y situaciones que fortalecieran esta habilidad. La presente propuesta toma también como objeto de estudio a la misma población basándose en los problemas encontrados, las observaciones y algunas reflexiones realizadas en el proceso de la PPI que sirven como sustento para iniciar esta investigación, la cual, por su parte, se centrará en la mejora de la habilidad escritural.

Ahora bien, dichos problemas se refieren específicamente a errores de ortografía, puntuación, acentuación, dificultad para expresar ideas claras y escribir textos coherentes, poca lectura y baja proyección de la voz. Por ejemplo, en un ejercicio de clase ante la pregunta “¿qué valor tienen los mitos-leyendas en las comunidades indígenas?” los estudiantes debían escribir su respuesta y luego compartirla en voz alta; además de que pocos quisieron participar, uno de ellos respondió lo siguiente: “que son conocimientos a través de los seres humanos en creencias y generaciones” (DC, sesión 1, semana 2). Al analizar la cita anterior, se identificó que, al momento de escribir y luego expresarse oralmente, ellos no se dieron cuenta de la falta de sentido de la oración, de una omisión del sujeto y dificultades en la cohesión que debe haber con lo preguntado.

En este sentido, lo anterior se percibe como un problema porque no permite una comunicación asertiva desde lo escrito y lo oral. Esto muestra que, si hay una falla en la parte escrita, la oral también la tendrá. Por esta razón esta propuesta decide enfocarse en los problemas de escritura e intervenir para buscar una solución. Por su parte, los estándares básicos de competencias pensados para octavo y noveno, plantean en el factor de producción textual lo siguiente: “Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto.” y “Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto” (Estándares Básicos de Competencias, 2006, p. 38). Esto denota que entre en el grado octavo y el grado noveno debe haber un desarrollo de competencias que permita escribir teniendo en cuenta la mejora de su producción textual. De esta forma, lo que se busca mejorar en esta población corresponde también con lo que los estándares proponen.

Además, se destaca la necesidad de tener un buen dominio de habilidades de lectura y escritura para responder ante situaciones de la vida diaria, situaciones sociales, profesionales y laborales que cualquier sujeto puede enfrentar (López y Rivero, 2020, p. 12). En relación a esto, se comentan algunos estudios que se han enfocado en el estado de la escritura tanto en un contexto global como local. En primer lugar, un estudio publicado en 2010 por la UNESCO, puso de manifiesto la grave situación de los estudiantes en el dominio del sistema de escritura. (Castillero, 2018, p. 134) Asimismo, el ERCE (2019) en sus resultados publicados en 2022 destaca que “Los países participantes conciben que la enseñanza y aprendizaje de la escritura sirven para el desarrollo de competencias que permitan al estudiante comunicarse en diversas situaciones” (UNESCO, 2020, 2015, citado por la UNESCO, 2022, p. 7). Por otra parte, una firma especializada, Smartick, realizó una investigación que evidenció un bajo rendimiento en escritura en cuanto a ortografía por parte de Colombia, según este estudio 6 de cada 10 colombianos tienen

mala ortografía (Saavedra, 2023). De acuerdo con esto, se hace necesario dedicarle importancia a esta habilidad primordial para los estudiantes tanto para su interacción social como para su futuro desenvolvimiento en distintas áreas.

En esta misma línea, y mostrando la realidad colombiana como contexto local, el ICFES reportó que en las pruebas Saber Pro aplicadas en 2016, el 23 % de los estudiantes evaluados no logró elaborar un texto organizado y comprensible, y solo el 40 % pudo argumentar sus puntos de vista de manera estructurada y lógica. Asimismo, según la *Revista Semana* (2016) y algunas investigaciones en el ámbito educativo, uno de los factores que contribuye a esta situación son los vacíos e inconsistencias que deja la educación media en la enseñanza de la lengua española (Villamarín Martínez, 2018, p. 233). Esta realidad evidencia que el estado de la escritura en nuestro país no solo es preocupante, sino que requiere una atención urgente y sostenida desde enfoques pedagógicos más eficaces que permitan fortalecer esta competencia esencial para el desarrollo académico y ciudadano de los estudiantes.

Sumado a lo anterior, Alarcón y Vásquez (2022) comentan que “la escritura ayuda al desarrollo del lenguaje, mejora el discurso, aumenta el vocabulario y las relaciones humanas, siendo que sirve para representar la información y transmitirla a otros” (p. 48). Entonces, la escritura resulta ser un factor fundamental en la expresión de los estudiantes y la comunicación con su entorno; además de ser una habilidad primordial y necesaria para la vida profesional y social de los estudiantes. Por otro lado, Cassany (1999) en *Construir la escritura* comenta que la escritura y la oralidad van muy de la mano, siendo esta última mediadora de los productos escritos: “razones psicopedagógicas tanto generales como específicas aconsejan usar la oralidad como instrumento de mediación de lo escrito en las actividades de composición” (p. 146). De esta forma se nota una

reciprocidad entre ambas habilidades, lo que lleva a pensar que es pertinente aprovechar esta relación para complementar lo realizado en la PPI y mejorar así las habilidades escriturales.

De esta forma, al igual que la PPI, esta investigación postula al teatro como un recurso didáctico al ser un arte integral que conlleva la práctica escrita mediante ejercicios creativos que facilitan la producción textual de los estudiantes debido a la búsqueda de originalidad y expresión de ideas. Esta producción de textos es importante ya que provoca un proceso cognitivo de organización de ideas en las que estas se representan de forma escrita y a su vez mejoran la forma y la recepción del mensaje (Alarcón y Vásquez, 2022, p. 47). Al realizar una mejor estructura en lo que escriben, los estudiantes pueden ser más conscientes de su ortografía, la función de las palabras, uso del vocabulario, la idea general de lo que escriben, entre muchos más aspectos importantes en el proceso de escritura.

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo influye el uso del teatro, como recurso didáctico, en el desarrollo de las habilidades escriturales de los estudiantes de noveno grado de la institución educativa Técnico Dámaso Zapata?

### **Justificación**

La importancia del teatro como recurso didáctico para la resolución del problema planteado recae en varias razones; una de ellas es su fomento en la creatividad y la expresión escrita. En este sentido, López (2020) señala que la escritura “es una herramienta fundamental para la comunicación humana y el medio por el cual se pueden transmitir pensamientos y sentimientos, porque constituye una forma de expresión que permite la participación en diferentes situaciones” (p. 41). Como arte integrador, el teatro involucra la práctica constante de la escritura, permitiendo expresar ideas y experiencias a través de la creación de libretos, personajes e historias. López y

Rivero (2020) expresan que “El teatro, es una representación que se realiza con el propósito de mostrar las situaciones que se viven en espacios de vida y de cotidianidad de las personas”. Además, permite “crear historias de los temas favoritos de cada persona, entre otros aspectos” (p. 35). Por estas razones, el teatro se convierte en una herramienta que enriquece la producción escrita y conecta el aprendizaje con las vivencias e intereses del estudiante. Esta producción de textos ayuda a la práctica escrita y a la mejora progresiva de esta habilidad.

En cuanto a la creatividad, esta es fomentada gracias a los espacios de escritura creativa que brinda el teatro, ejercicios en donde los estudiantes pueden crear y plasmar sus ideas mediante correcciones y un proceso de reescritura constante. Por medio del juego teatral, la improvisación y los ejercicios de interpretación de personajes, entre otros, el estudiante puede representar su realidad, su historia, sus experiencias, sus sentimientos y emociones; todo esto lo puede plasmar en palabras que dejen huella de lo creativo que se puede ser.

Ahora bien, la creación de historias a través de la escritura conlleva una introspección, pues, según Alarcón y Vásquez (2022), “nos hace viajar a nuestro interior para comprender la mente. De allí que se active la memoria y empecemos a evocar recuerdos que nos llevan a imaginar, idear y hallar aspectos que jamás habíamos considerado” (p. 50). Todo esto deja notar la importancia que tiene la escritura en el proceso creativo del estudiante, incentivado también mediante la actividad teatral.

Por otra parte, el teatro nos hace conscientes de nosotros mismos, del espacio, de nuestro papel en él, del otro y su impacto en mí. En relación con lo anterior, Fernando Vásquez dice que todo profesor debería hacer teatro ya que este “le devuelve a uno la conciencia de tener un cuerpo y una voz, y un espacio y unos recursos” (Vásquez, 2008, p. 23). En este sentido, el teatro se muestra como un recurso adecuado para el quehacer docente y la forma en que este lleva a cabo

su enseñanza. De esta forma, el teatro puede ser también una forma de provocar espacios de expresividad en los estudiantes mediante el uso de la escritura y sus diferentes ejercicios creativos.

Otra de las razones es el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo: esto fomenta el uso del lenguaje como herramienta de comunicación y cooperación. Sobre esto, Torres (2002) dice que una de las funciones de la escritura es “servir de instrumento de interrelación social al servir como el medio por el cual se comunica el hombre con los demás a través del tiempo y del espacio” (p. 8). Así, la escritura ayuda en esta interacción que el teatro mismo provoca en su práctica al ser un medio de comunicación.

En cuanto a la didáctica del teatro para la mejora de la escritura, este conlleva un proceso de escritura previo a la representación, proceso que necesita de habilidades como la generación de ideas para una historia, la planificación y organización de estas ideas, la redacción del texto y la revisión y edición del mismo para generar como producto un libreto teatral que se refleja visual y posteriormente en la puesta en escena. Por otra parte, el teatro, al haber estado presente en diversas épocas y ser en cierta forma una representación artística de estas, permite que los pensamientos e ideas de los estudiantes puedan ser también representadas desde su perspectiva y su realidad.

En síntesis, el teatro puede provocar espacios de escritura creativa que ayuden a los estudiantes a mejorar en esta habilidad y a su vez desenvolverse mejor en sus distintos ámbitos sociales. El teatro es entonces una experiencia que, de llevarse a cabo correctamente, puede generar gran cantidad de resultados y reflexiones en pro de la mejora de una habilidad tan esencial para el ser humano como lo es la escritura.

## **1. Objetivos**

### **1.1. Objetivo General**

Mejorar las habilidades escriturales de los estudiantes de 9° de la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata a través del teatro como recurso didáctico.

### **1.2. Objetivos específicos**

1. Identificar las dificultades de escritura de los estudiantes de noveno grado.
2. Implementar una intervención didáctica enfocada en la mejora de las habilidades escriturales de los estudiantes de 9° utilizando el teatro como recurso didáctico.
3. Evaluar los resultados y alcances de la intervención didáctica aplicada.

## **2. Capítulo I. Marco teórico**

### **2.1. Antecedentes**

Para llevar a cabo esta investigación se hace necesario tener en cuenta algunas investigaciones y hallazgos hechos alrededor del tema de esta propuesta y cómo estos aportan al proceso de la misma.

En primer lugar, se toma en cuenta la propuesta didáctica de López y Rivero (2020) de la Universidad de Córdoba en Colombia. Esta tuvo un enfoque sociocultural y comunicativo del lenguaje que buscaba el fortalecimiento de la lectura y la escritura por medio del teatro. Su objetivo general era “comprender las posibilidades que ofrece el teatro escolar como estrategia didáctica para promover prácticas situadas de lectura y escritura en las que la vida social cotidiana de los estudiantes sea representada” (p. 20). Este trabajo concluye que el teatro promueve distintas habilidades en el estudiante, desde la escritura hasta aspectos como la imaginación, el trabajo en equipo, la participación, el compañerismo, la lectura, entre otros. Esta investigación es en realidad

importante ya que aporta una propuesta didáctica que brinda actividades y experiencias que pueden facilitar la ejecución del presente trabajo.

Por su parte Vaqueiro (2014), hace un estudio sobre el teatro como recurso didáctico que destaca las posibilidades que este arte tiene en la práctica pedagógica en habilidades como la escritura, oralidad, trabajo colaborativo, entre otros. Vaqueiro menciona sobre el teatro que “las posibilidades ilimitadas que nos ofrece la actividad ya solo se encuentran en la creatividad del profesor” (p. 40). Este trabajo tuvo como objetivo implementar el teatro en el aula para enriquecer el trabajo pedagógico. De esta forma es útil para este texto porque enfatiza en las posibilidades didácticas del teatro, resalta sus ventajas y las pone a prueba en un trabajo realizado en un ámbito escolar, con resultados ya vistos y analizados.

Otro antecedente para esta investigación es el artículo titulado *Desarrollo de la producción textual a través del guion teatral en los estudiantes de básica secundaria* realizado por Alarcón y Vásquez (2022) en la Universidad de Pamplona, el cual aborda una investigación realizada con estudiantes de secundaria. Su objetivo era identificar, a través de un diagnóstico inicial, las debilidades que se presentan en estos estudiantes. Dicho diagnóstico identificó ideas poco comprensibles, carencias en el vocabulario y problemas en la ortografía, por lo que tomaron como opción el guion teatral para el mejoramiento de la escritura. El enfoque usado fue el cualitativo bajo el método de IAP. Finalmente, este trabajo concluyó que la implementación del guion teatral logró dinamizar la creatividad y el ingenio de los estudiantes en los que se llevó a cabo la propuesta. Debido a esto, se demuestra que la escritura teatral obtiene frutos desde realidades y problemáticas tan cercanas a la expuesta en esta investigación.

Ahora bien, en cuanto a la parte escrita, entra a jugar un papel importante la escritura creativa; para ello se tomó también como antecedente el artículo de investigación de Gómez y

Vásquez (2022) titulado *Escritura creativa: estrategia didáctica para fortalecer la producción de textos literarios*. Este artículo también corresponde a la Universidad de Córdoba de Colombia. Su objetivo era fortalecer y fomentar la producción de textos literarios. La población en la que se llevó a cabo la propuesta fue con estudiantes de séptimo del colegio Misael Pastrana Borrero. La metodología utilizada correspondió también a un enfoque cualitativo en compañía de la investigación acción. El trabajo concluyó que implementar la escritura creativa descubre nuevos retos y formas de llevar a cabo producciones literarias, lo cual resulta en la transformación de espacios de enseñanza y aprendizaje. Este trabajo es importante para el desarrollo de esta investigación ya que aporta el concepto de la escritura creativa, aspecto que se toma acá en relación a la producción textual que el teatro puede estimular en los estudiantes del grado noveno.

El quinto antecedente tomado para la realización de este proyecto es la tesis de trabajo de grado realizada por Cárdenas et al. La cual se titula *El teatro una estrategia didáctica para fortalecer el proceso lectoescritor de los estudiantes de grado 4 de la institución educativa Antonio Nariño de Soacha*. Este trabajo se presentó en la Universidad del Tolima en el año 2018. Su objetivo era fortalecer el proceso lectoescritor de dichos estudiantes a través del teatro. Entre los problemas encontrados, se encuentran la “poca habilidad que poseen para leer, escribir, construir oraciones, párrafos sencillos, y de expresarse de manera oral en público.” (p. 11) aspectos similares a los encontrados en esta investigación con el grado 8-12 del Dámaso Zapata. Sus conclusiones fueron que los estudiantes en las actividades realizadas vencieron su timidez, el miedo al público y a expresar sus ideas; además trabajaron en grupo y mejoraron su ortografía y su léxico (p. 48). En este sentido, el trabajo de estos autores resulta de gran ayuda con esta investigación porque demuestra, desde otra población, los resultados que el teatro puede brindar en estudiantes con fallas similares, además de fortalecer el trabajo en grupo y, más importante en este caso, la escritura.

Retomando la escritura creativa, se toma en cuenta el trabajo de Pilar García Carcedo en su monografía titulada *Escritura creativa y competencia literaria*, la cual tuvo como objetivo “potenciar el aprendizaje creativo que favorece la imaginación, la autonomía y la cooperación entre los alumnos” (p. 49). Este trabajo se publicó en 2011 en la Universidad Complutense de Madrid. Su enfoque es práctico ya que busca la aplicación de actividades que mejoren la lectura y la escritura, brinda pautas y consejos para la ejecución en el aula teniendo en cuenta la importancia de estos dos aspectos y la competencia literaria. García concluye que es importante añadir la práctica de la escritura creativa en mayor uso en todos los currículos debido a los beneficios que esta obtiene, además es necesario ir poco a poco en este proceso, por lo cual se recomienda realizar ejercicios de escritura creativa guiada para luego hacerla de forma libre. Entonces, el texto de García (2011) aporta una gran cantidad de conocimientos prácticos a este trabajo, como los conceptos sobre escritura creativa, la estructura para la realización de ejercicios y sus propuestas para mejorar tanto la producción escrita como el rol del docente.

Por último, el artículo de Motos (2009) titulado *El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos* y publicado en la Universidad de Valencia, concluye que “el teatro en la educación es un medio muy adecuado para conseguir la integración de los contenidos y experiencias curriculares dado que se trata de un lenguaje total” (p. 32). Desde este punto de vista, el teatro puede ser tomado como un recurso que ayude a incentivar la creación de textos además de ofrecer a los docentes la posibilidad de llevar a cabo procesos creativos y desarrollar habilidades comunicativas, mejorar la capacidad de expresión escrita, oral y corporal de sus estudiantes.

## 2.2. Bases teóricas

A continuación, se exponen los conceptos y postulados teóricos necesarios y esenciales que sustentan esta investigación y que, a su vez, hacen parte de los componentes didácticos, pedagógicos y lingüísticos fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

En primer lugar, es necesario definir qué es la escritura. Para ello se toma en cuenta *La cocina de la escritura*, de Daniel Cassany (1993) y *Enseñar lengua* (1994), del mismo autor junto a Marta Luna y Gloria Sanz. En el primero, se define la escritura como una habilidad técnica y social indispensable en la vida moderna, que trasciende la simple gramática y ortografía y busca la expresión de información de forma coherente (p. 3). Por su parte, en el segundo libro, los autores concuerdan con lo anterior al afirmar que “sabe escribir quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general” (Cassany et al, 1994, pp. 258-259). Estos postulados destacan que la escritura no es solo conocer palabras, sino saber expresarse coherentemente para ser entendido.

Por su parte, López & Rivero (2020) concuerdan con lo anterior al decir que la escritura es “una herramienta fundamental para la comunicación humana y el medio por el cual se pueden transmitir pensamientos y sentimientos, porque constituye una forma de expresión que permite la participación en diferentes situaciones” (p. 41). En este sentido, la escritura es entendida desde una perspectiva social y cotidiana, como un proceso comunicativo en el que se logran expresar ideas coherentes y bien formuladas para un mejor entendimiento en y con el entorno.

En relación con lo anterior, se hace necesario definir la coherencia, la cual a su vez trae consigo el concepto de cohesión; estos dos conceptos serán fundamentales al momento de analizar los productos textuales de los estudiantes. Huerta (2010), en su texto *Coherencia y cohesión*, comenta que la cohesión es “la relación de dependencia entre dos elementos de un texto que

pertenecen a distintas oraciones” (p. 79). Mientras que, por su parte, la coherencia “es una propiedad del texto, de naturaleza pragmática, por la que aquél se concibe como una unidad de sentido global” (p. 79). En otras palabras, la cohesión es la conexión entre dos elementos sintácticos o semánticos, las partes de un sistema, mientras que la coherencia es la globalidad de dicha conexión.

Ahora bien, para el análisis de los resultados se toman en cuenta los postulados de Cassany, et al (1994) sobre las habilidades y procesos básicos de escritura, además de las *microhabilidades de la expresión escrita* (en este caso de tipo cognitivo), estas microhabilidades hacen a su vez parte de los tres procesos básicos del acto de escribir: “hacer planes, redactar y revisar, y de un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos” (p. 265). Cada proceso conlleva unos subprocesos y microhabilidades, que en este caso serán de tipo cognitivo: situación de comunicación (saber analizar los elementos de dicha situación: emisor, receptor, propósito, etc.); planificación (generar, organizar, formular objetivos); redactar (trazar esquemas de redacción, concentrarse en diversos aspectos del texto, pertinencia del lenguaje); Revisar (leer, evaluar, rehacer); Monitoreo (tener control del proceso de escritura) (pp. 268-269). Estos procesos se irán desarrollando en la ejecución de esta investigación bajo las posturas teóricas de los autores mencionados.

Siguiendo esta línea de la escritura, sale a relucir el uso de la escritura creativa ya que, al usar el teatro como recurso didáctico, se piensa que las producciones de los estudiantes sean también productos originales y que se basen en ejercicios creativos. Para esto se hace necesario definir la escritura creativa como “una producción libre que no limita la imaginación, la creatividad y que se aferra a las producciones literarias para lograr su cometido” (García, 2011, citado por

Vásquez, 2022, p. 35). Este enfoque escritural busca desarrollar la expresión de quien lo ejecuta, su originalidad y esa búsqueda por la creación de nuevas ideas mediante la producción de textos.

En cuanto al teatro como recurso didáctico, se toma en cuenta el *Manual de teatro escolar: alternativas para el maestro* de Zamot (2005), el cual plantea que el contacto con el medio teatral favorece el desarrollo de destrezas como la lectura y la escritura, además de permitir, mediante la improvisación, la creación de piezas teatrales. Estas ideas se complementan con ejercicios y pautas que hacen del teatro una práctica recomendable en el aula, más allá de su dimensión artística. En esta misma línea de ideas, se integra también el *Manual de apoyo al facilitador TALLER DE TEATRO: Protagonistas en el juego*, una guía conceptual y didáctica que apoya tanto a docentes como a grupos teatrales en el uso del teatro con fines educativos. Este manual ofrece conceptos esenciales para la intervención, tales como la estructura dramática, que resultan claves para la elaboración del libreto teatral y para fortalecer el proceso de escritura trabajado con los estudiantes.

En cuanto al concepto de didáctica, esta es definida como “la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (Mallart, 2000, p. 1). Siguiendo la línea didáctica, también se tiene en cuenta el artículo de Grajales (2013) bajo el nombre de *Creación colectiva, una didáctica del teatro*. Esta autora plantea que gracias a que el teatro ha estado presente a lo largo de la historia y ha recogido y recuperado las tradiciones de los pueblos, entre muchas más características, se “convierte en un elemento educativo, pedagógico, didáctico, que desarrolla en el actor un pensamiento crítico a partir del encuentro con el personaje y la época que representa” (p. 17).

Ahora bien, es necesario definir tres conceptos que median este trabajo: recurso didáctico, estrategia didáctica y taller. En esta investigación, el recurso didáctico implementado será el teatro, mientras que su aplicación se desarrollará a través del uso del taller como estrategia didáctica. A

continuación, se definen estos conceptos: “La estrategia didáctica se concibe como la estructura de actividad en la que se hacen reales los objetivos y contenidos” (Mansilla y Beltrán, 2013, p. 29). Es decir, que, para conseguir la mejora de la escritura, la intervención estará estructurada, en este caso, por 4 talleres específicos. Por su parte, los recursos didácticos, según Moya (2010) son “todos aquellos apoyos pedagógicos que refuerzan la actuación docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.1). Entonces, el teatro se convierte en un recurso didáctico al apoyar el quehacer docente y a su vez la ejecución misma del taller, pues incentiva y motiva al estudiante a participar en las distintas actividades, facilitando así la intervención pedagógica.

Por su parte, el taller, Según Betancourt (2011) “es un modo de organizar la actividad que favorece la iniciativa de los participantes para buscar soluciones a los interrogantes planteados en los aprendizajes propuestos, estimulando el desarrollo de su creatividad” (p.18). De esta forma, este trabajo toma al taller como estrategia para solucionar los problemas de escritura de los estudiantes de 9-12, mejorando sus habilidades escriturales y manteniendo la creatividad en su quehacer pedagógico. Es acá donde interviene también Vásquez (2022) con su trabajo sobre escritura creativa al citar a Alvarado (2013) quien dice que “Los talleres de escritura de invención propician la formulación de hipótesis, favorecen la reflexión crítica, promueven un encuentro activo con la palabra, generan la construcción de mundos alternativos” (p. 13, citado en Vásquez, 2022, p. 33). De esta forma, el taller resulta ser una estrategia acorde que permite, a través del teatro, generar espacios de escritura que a su vez mejoren esta habilidad y promuevan su práctica.

Por su parte, Cassany et al (1994) en su libro *Enseñar lengua*, proponen que la idea del taller es buscar un espacio, un tiempo y un tema para que los estudiantes desarrollen un escrito con la ayuda del docente (p. 283). A partir de lo anterior, los talleres que se realizarán serán de tipo literario o de creación, puesto que los mismos están enfocados en la creación de historias y

personajes encaminados al desarrollo de un libreto teatral como producto final. Por otra parte, estos autores exponen sobre este tipo de taller que sus “objetivos didácticos son la práctica de los diversos procesos y subprocesos cognitivos que componen la composición de textos escritos” (p. 283). En este sentido, el taller de creación es una estrategia didáctica adecuada para poner en práctica esos procesos de escritura y sus microhabilidades, fomentando así la creatividad de los estudiantes y su proceso de mejora. El taller de creación y de redacción ayuda entonces a animar a los alumnos a escribir y a adquirir hábitos positivos de trabajo con la lengua escrita (p. 286) Todo esto mediante un espacio en donde pueden expresar sus ideas y dar libertad a su imaginación.

En relación con lo anterior, también se toman los postulados de Cassany (2006) en su libro *Taller de textos, leer escribir y comentar*. De este libro se toman algunos fundamentos para la planificación y realización de los cuatro talleres ya mencionados. Fundamentos como que escribir es algo social; escribir incluye conversar; o que escribir es cooperar. De este mismo libro se rescatan dos conceptos, la colectura y la coescritura: la primera se resume en la lectura comentada y acompañada por los pares; la segunda corresponde al proceso de escritura acompañado tanto por compañeros como por el maestro (Cassany, 2006, pp. 149-151) Estos postulados son de gran utilidad al momento de planificar cada taller, pues presentan reflexiones y teoría que refuerzan las bases para la intervención didáctica.

El último postulado teórico es el planteado por Bikandi y Abascal (2011) en *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. En este se entiende la didáctica como campo de conocimiento que estudia el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la interacción entre el docente, el aprendiz y el objeto de estudio. (p. 13) En cuanto a la didáctica de la escritura, Bikandi comenta que su objetivo es desarrollar competencias textuales integrando habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales. La escritura no es algo completamente individual, sino una actividad situada

en contextos sociales y culturales, que permite a los estudiantes reflexionar, compartir y reelaborar ideas (p. 122). Este enfoque es clave en esta investigación, ya que guiará la forma de llevar a cabo la intervención didáctica, promoviendo la creatividad, la interacción social y el análisis de las producciones escritas de los estudiantes.

En cuanto a la escritura, estas autoras postulan que “escribir significa dialogar con un interlocutor, ausente físicamente, aunque real o imaginable en la mente del escritor. La *gestión* de esta *ausencia/presencia* supone un primer nivel de reflexión.” (Bikandi, 2011, p. 129) Esto concuerda con Cassany en el aspecto de la comunicación con el otro quien debe entender un mensaje. Bikandi bien comenta que la escritura transcurre en relación con los modelos de Bereiter y Scardamalia (1987) sobre decir el conocimiento y transformar el conocimiento, el primero es básicamente expresar lo que se piensa mientras que el segundo es llevar eso que se expresa a la situación de escritura. Al relacionarlo con lo planteado por Cassany, decir el conocimiento conlleva consigo el proceso de planificación mientras que transformar el conocimiento integra la redacción, revisión y edición. Estos postulados son bases fundamentales para entender el proceso de escritura que llevarán a cabo los estudiantes.

### **3. Capítulo II. Diseño metodológico**

#### **3.1. Tipo de investigación**

Para la realización de esta investigación se necesitó determinar el paradigma investigativo, entiéndase este como “...un conjunto básico de creencias que guía la acción, tanto de la vida cotidiana como la acción relacionada con la investigación científica” (Guba, 1990, p. 17, citada por Krause, 1995). El paradigma escogido fue el socio crítico, el cual tiene como finalidad “la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción reflexión de los integrantes de la comunidad” (Alvarado

y García, 2008, p. 187). En otras palabras, busca tomar decisiones, cambiar y actuar sobre la realidad de la población de estudio.

Se adoptó un enfoque cualitativo porque permite centrarse en las características propias de la población, su evolución a lo largo del proceso y los cambios generados por la intervención didáctica. Según Krause (1995), este enfoque busca describir las cualidades del objeto de estudio, sus relaciones y su desarrollo (p. 3). Así, más que observar a los estudiantes como sujetos estáticos, se analizan sus particularidades y la forma en que interactúan y se transforman durante la investigación. En coherencia con esto, se toma como sustento teórico a Taylor y Bogdan (1987) quienes abordan aspectos primordiales para el desarrollo de una investigación que se acerca a la realidad de la población estudiada e interviene a su vez mediante ciertas acciones y formas de investigación y participación.

Ahora bien, en cuanto al método, se tomó en cuenta la investigación acción participativa (IAP), la cual funcionó como una forma de observar y acompañar a la población de una forma más cercana, identificar problemas e intervenir para solucionarlos. Este tipo de investigación (IAP) se refiere, según Zapata (2016) a “una estrategia de investigación que busca justamente ayudar a grupos de personas a desarrollar sus capacidades para identificar sus problemas y oportunidades y encontrar soluciones propias para mejorar su realidad” (p. 4). Lo anterior indica que la IAP es de gran ayuda para el acompañamiento, la identificación y solución de problemas en una comunidad en específica. Para ampliar y profundizar más en este método, se tiene en cuenta a Zapata, et al (2016) y su trabajo titulado *LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN PARTICIPATIVA: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Este texto aclara y brinda información sobre lo que es una IAP y los procesos que conlleva y que serán utilizados en la metodología de esta investigación.

La IAP contiene dentro de su desarrollo una serie de ciclos fundamentales los cuales son: la observación de la población; la identificación del problema-oportunidad; establecimiento de las prioridades y metas de investigación; elección de las opciones; diseño de la investigación; planificación de actividades e identificación de soluciones potenciales; adopción de medidas y soluciones y ejecución de actividades; seguimiento de las actividades; evaluación. Estos ciclos se realizaron en el transcurso de la investigación, teniendo en cuenta que la observación de la población se siguió realizando en el transcurso de los demás ciclos. El primero constó de un proceso de acompañamiento en el salón de clase y registro de las situaciones mediante un diario de campo; luego se logró identificar el problema de escritura en los estudiantes gracias a la misma observación y a los ejercicios que hacían en clase.

Al tratarse de una Investigación Acción Participativa (IAP), esta no solo permite observar, también exige la participación activa de docentes y estudiantes. Tras una primera fase de observación y conocimiento del grupo, se iniciaron pequeñas intervenciones en clase que promovían la lectura, la escritura y la puesta en escena. Cada ejercicio lector venía acompañado de una escritura creativa, lo que permitió evidenciar el potencial del teatro como medio para incentivar la producción textual y mejorar la escritura. En este sentido, la IAP se consolida como una metodología cercana a la realidad del estudiante, que favorece un acompañamiento constante y genera beneficios tanto para el alumno como para el docente.

### **3.2. Población y muestreo**

El colegio escogido para el desarrollo de esta investigación fue la Institución Educativa Técnico Dámaso Zapata, ubicada en Bucaramanga, Santander, Colombia. El colegio cuenta con todos los niveles educativos: primaria y secundaria. Este proyecto está enfocado en los estudiantes de noveno grado, población conformada por alrededor de 36 estudiantes de ambos sexos entre las

edades de 13 y 16 años de edad de estratos medios y bajos (1,2,3). Esta población se escogió debido a su fácil acceso gracias a la PPI, lo cual resultó ser un escenario ideal que permitió un ingreso fácil y la consecución de una relación inmediata con la población y los intereses de la investigación (Taylor y Bogdan, 1987, p. 36). La muestra fue de tipo intencional, pues se tuvo la oportunidad de escoger la población, usando el criterio de conveniencia ya que la población y muestra fueron de fácil acceso (Patton, 2002, citado por Flick, 2015, p. 46). De esta forma se sustenta la elección de esta población gracias a estos aspectos que permitieron iniciar un proceso de observación y demás aspectos de esta investigación.

### **3.3. Instrumentos de recolección de datos**

Al tratarse de una investigación acción participativa (IAP), se llevó a cabo un proceso de observación participante en la que se observó primeramente el comportamiento de la población, sin intervenir, hasta el punto de no ser un agente intrusivo y extraño sino algo perteneciente a la cotidianidad, provocando que los estudiantes tuvieran un comportamiento normal. Taylor y Bogdan (1987) comentan sobre esto que los observadores participantes “se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena, personas cuya posición los participantes dan por sobreentendida” (p. 51). De esta forma se facilitó una mejor identificación del problema gracias a la naturalidad y cercanía del observador para con la población observada.

También se realizaron diarios y notas de campo para registrar todo lo sucedido, reflexionar sobre lo hallado y proponer acciones al respecto. Taylor y Bogdan (1987) comentan que “Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador.” (p.75) Todo esto además de recolectar datos, funciona como una forma de reflexión para el observador en cuanto a

que puede tener una visión más amplia del proceso que se ha llevado a cabo, de sus pensamientos y de sugerencias que luego pueden ser útiles en la intervención.

Por último, se hizo uso del análisis de datos mediante la recolección de los productos de los estudiantes que denotan el proceso de mejora en sus habilidades de escritura. Es decir, se recolectaron y analizaron textos escritos por los estudiantes en todo el proceso de la intervención didáctica aplicada. De esta forma se pudieron revisar aspectos como fallas, dudas, mejoras, entre otros aspectos. Taylor y Bogdan (1987) aclaran que “el análisis de datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa” y, a su vez, postulan que “la recolección y el análisis de datos van de la mano” (p. 158). En este sentido, este instrumento de recolección de datos se fue ejecutando a medida que la investigación avanzaba y mostraba resultados.

**Tabla 1.**

*Etapas y actividades ejecutadas*

FASES	ACTIVIDAD	AÑO 2024				AÑO 2025				
		SEMESTRE 2024-2				SEMESTRE 2025-1				
		MESES				MESES				
		8	9	10	11	1	2	3	4	5
	Elaboración y aprobación del proyecto									
FASE 1	Observación y acopio de datos									
	Organización y análisis de datos									
	Determinación de necesidades de aprendizaje y didácticas									
FASE 2	Diseño de la intervención didáctica									
	Evaluación de pares									
	Implementación de la intervención didáctica y evaluación del proceso de aprendizaje									
	Evaluación de la intervención didáctica									
	Evaluación del informe final en investigación-acción									

*Nota.* Esta tabla muestra las etapas de la investigación, sus actividades ejecutadas y las fechas propuestas para su desarrollo.

A continuación, se presentan los resultados y el análisis de los productos escritos elaborados por los estudiantes durante la intervención didáctica (talleres) realizada en esta investigación. En este punto, es importante señalar que este proceso de escritura, mediado por el

teatro como recurso didáctico, estuvo precedido por una secuencia didáctica desarrollada en el marco de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), centrada inicialmente en el fortalecimiento de la oralidad. En dicha secuencia, los estudiantes tuvieron un acercamiento al género dramático a través de contenidos como la definición del teatro, sus géneros, características, elementos del lenguaje no verbal y la estructura de un libreto teatral. Además, se realizaron lecturas de textos dramáticos, actividades de análisis y ejercicios de escritura creativa orientados a la producción de una obra. Como resultado, se produjeron libretos teatrales y se representaron siete obras teniendo como escenario el espacio de la biblioteca. Este trabajo previo fue clave para proporcionar fundamentos literarios, estéticos y estructurales, que sirvieron como base para el desarrollo de los talleres posteriores, los cuales se analizan en el capítulo de resultados.

#### **4. Capítulo III. Resultados**

La intervención didáctica llevó a cabo cuatro talleres independientes articulados entre sí, en los que el producto de cada uno sirvió como insumo para el desarrollo del siguiente, hasta obtener como producto final un libreto teatral. Estos talleres se realizaron con base en los procesos y subprocesos básicos de la escritura expuestos por Cassany et al (1994), quienes plantean que escribir implica desarrollar habilidades específicas organizadas en tres grandes procesos: planificación, redacción y revisión, los cuales interactúan constantemente (pp. 265-266). Asimismo, los talleres se basaron en el enfoque procesual planteado por Cassany et al (1994), el cual pone énfasis en el proceso de composición. Cada taller buscó desarrollar una habilidad mediante un proceso de escritura específico, teniendo al teatro como recurso didáctico y mediador, y con la creatividad como eje articulador.

A continuación, se presentan los procesos desarrollados en cada taller. El taller I se centró en los procesos de la planificación y redacción, enfocándose en la cohesión y la coherencia,

aspectos fundamentales para la comprensión del texto. El taller II, se enfocó en fortalecer también la planificación y la redacción, pero desde un proceso creativo e individual. El taller III se enfocó asimismo en la planificación, al igual que en los subprocesos y microhabilidades de la organización y la situación de comunicación. Por último, el taller IV buscó reforzar la revisión y edición (leer y rehacer) además de tener en cuenta la situación de comunicación. El monitoreo como mecanismo de control de los demás procesos y microhabilidades, se tuvo en cuenta de forma transversal a todos los talleres y sus procesos de escritura.

A continuación, se presentan las categorías utilizadas para el análisis de los 4 talleres. Posteriormente, se detalla un apartado para cada taller ejecutado y la habilidad que se buscó mejorar, además de las categorías transversales del teatro como recurso didáctico y el rol docente; las cuales muestran reflexiones generales de todo el proceso visto en los talleres. Ahora bien, aunque se reflexionó sobre todos los textos, se seleccionó como muestra el proceso de dos estudiantes con niveles contrastantes en el Taller 1 y 2, codificados como E001 y E002. Por su parte, los textos realizados en los talleres 3 y 4, al ser hechos de forma grupal, formando un sólo producto, fueron codificados por grupos (Grupo I, Grupo II, Grupo III, Grupo IV, Grupo V).

Tabla 2.

Categorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Definición teórica	Definición práctica
Teatro como recurso didáctico	Teatro como estímulo para la producción escrita	"Otra de las oportunidades que da el teatro es el desarrollo de la escritura. El estudiante con inclinación teatral descubre que las improvisaciones pueden ser una fuente para la creación de piezas de teatro. Verá cómo se puede transformar la motivación obtenida en el proceso de la creación espontánea en una pieza de literatura." (Zamot, 1995, p.7) "La creación de guiones incita a la producción de textos, al darle alas a los estudiantes para que viajen por los mares de las letras a través de su poder imaginativo e ingenioso." (Alarcón, 2022. p.54)	Los estudiantes producen textos escritos durante los talleres, centrados en la temática teatral, manteniendo una actitud creativa y comprometida con la finalización de sus obras.
	Expresión y creatividad	"La dramatización sirve para mejorar el desarrollo de habilidades lingüísticas; para el avance de la expresión creativa; para mejorar la competencia social y la confianza en uno mismo; para desenvolverse en diversidad de situaciones y de contextos, y para activar la imaginación, elemento indispensable en la formación del niño (López, 2009, citado por López, 2020, p. 37)	Los escritos de los estudiantes son originales, creativos y a su vez demuestran ser inspirados en sus propias vivencias, intereses y conocimientos, lo que demuestra una forma de expresión de su ser promovida por el proceso de escritura creativa y teatral.
Habilidades escriturales	Situación de comunicación	<b>Situación de comunicación:</b> Contexto y propósito de la escritura. Consiste en "Saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.)" (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 268)	Los estudiantes escriben un libreto teatral que debe ser comprensible para un público general. El propósito es expresar ideas que puedan ser representadas teatralmente, utilizando un tono y registro adecuado según el contexto y los personajes.
	Planificación	<b>Planificación:</b> Organización de ideas antes de escribir. "Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir: Determinar como será el texto (extensión, tono, presentación, etc.); determinar la relación autor-lector (registro y tratamiento)." (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 269)	Los estudiantes planifican y caracterizan a sus personajes, detallando su motivación, rol en la obra y relaciones con otros personajes, lo que da coherencia al desarrollo de la historia.
	Redacción	<b>Redacción:</b> Construcción del texto. "Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto." (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 269) <b>Cohesión:</b> la relación de dependencia entre dos elementos de un texto que pertenecen a distintas oraciones." (Huerta, 2010, p.79) <b>Coherencia:</b> "es el resultado y el proceso en sí mismo de la cohesión dentro de un texto (en su definición más amplia)." (Huerta, 2010, p.79)	A partir de una historia, creación de personaje y libreto teatral, los estudiantes identifican si las escenas están organizadas de manera lógica ( <b>coherencia</b> ) y si los diálogos están bien conectados con pronombres, sinónimos o marcadores textuales
	Revisión	<b>Leer:</b> "Saber comparar el texto producido con los planes previos. Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.)" (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 269) <b>Rehacer:</b> "Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma)." (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 270)	Los estudiantes revisan sus textos comparándolos con los borradores previos, identificando y corrigiendo errores tanto de forma como de fondo, con especial atención a los aspectos dramáticos y estructurales de la obra.
	Monitoreo	<b>Monitoreo:</b> Control y autorregulación del proceso de escritura. "Poder activar y desactivar cualquier proceso en cualquier momento." (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 270)	Los estudiantes son conscientes de todos los procesos de escritura y son capaces de realizarlos sin una orden previa.
Rol docente		"Es este el encargado de observar, investigar, analizar y por último aplicar el plan de mejoramiento en cada sesión de aprendizaje aplicado. Marzano (2005) establece: "el docente ha sido de un mediador y un orientador permanente del proceso aprendizaje de los estudiantes fomentando los hábitos del pensamiento crítico" (s.p.)." (Vásquez, 2022, p.73-74)	El docente observa, prepara, ejecuta y evalúa el proceso de escritura teatral, brindando retroalimentación constructiva y promoviendo la reflexión crítica en cada fase del trabajo escrito de los estudiantes.

Nota. En esta tabla se presentan las categorías utilizadas para el análisis de los 4 talleres ejecutados en la intervención didáctica.

**4.1. Taller I: Cohesión y coherencia. Planificación y redacción.****4.1.1. Contextualización y objetivos del taller**

El primer taller tuvo como título “Tú creas, yo creo; tú me sigues, yo te sigo” y su objetivo era escribir una historia grupal e improvisada, teniendo en cuenta la cohesión y coherencia del texto. Al iniciar la sesión, se organizó a los estudiantes en **grupos de 5 o 6 integrantes**. Cada grupo se dispuso en forma de círculo, de modo que los estudiantes se dieran la espalda entre ellos; esto para evitar distracciones y mantener una mejor atención individual en el ejercicio. Luego, se entregó a cada estudiante una hoja en blanco. En los grupos, cada uno de sus miembros debía escribir una oración que iniciara la historia con una palabra que tuviera como primera letra la “A”; luego le pasaron la hoja al compañero de la derecha para que este continuara la siguiente parte de la historia con la letra “B”; así continuó la escritura y la rotación de las hojas hasta terminar la historia en la letra “Z”. Se dio un tiempo de 30 segundos para leer lo que habían escrito los compañeros anteriores y 30 segundos para escribir la parte correspondiente y con la letra en turno.

Luego de la actividad, cada estudiante creador inicial de la historia leyó el texto y tuvo un espacio para reescribirlo ya que, después de una primera revisión por parte del docente, la mayoría de los textos mostraron grandes problemas de coherencia. Aunque después de esta reescritura se llevó a cabo un proceso de corrección por parte del profesor y una nueva versión elaborada por los estudiantes, este análisis se centró en el resultado del primer ejercicio de reescritura, pues se pretendía evaluar sus procesos de redacción y planificación, así como su capacidad para construir textos cohesivos y coherentes. Estos procesos de lectura y reescritura corresponden al proceso de revisión, mismo que también se buscó potenciar, ya que, según Cassany et al (1994), este busca leer lo escrito para encontrar detalles a mejorar; y rehacer para corregir esos detalles tanto de la globalidad del texto como de cada parte que lo forma (p. 267).

Teniendo en cuenta que para Cassany “escribir significa mucho más que conocer el abecedario; quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (1993, p. 3), otro de los fines de esta actividad era expresar, mediante la creación de una historia, una información coherente para ser entendida por otro. En este caso, cada estudiante necesitaba entender lo escrito por su compañero para poder seguir la historia sin que ésta perdiera sentido y, luego, tener en cuenta todas las ideas escritas para unificarlas en un solo texto, mismo que puso en práctica la escritura a la vez que facilitó la identificación de algunas fallas de cohesión, coherencia, puntuación, acentuación y ortografía, aspectos fundamentales para la producción de un texto claro y significativo.

Para la evaluación de los textos producidos en este taller se empleó una rúbrica que consideraba aspectos como la coherencia y cohesión textual, la ortografía, signos de puntuación y acentuación. Esta rúbrica puede consultarse en el **Apéndice A**.

#### ***4.1.2. Análisis***

El primer taller mostró que los estudiantes aún poseían una serie de dificultades significativas en el proceso de redacción y planificación, pues, aunque este taller buscó mejorar aspectos y microhabilidades como la generación de ideas y la organización, fue apenas el primero en realizarse centrado en esto; las anteriores actividades realizadas en la intervención de la PPI, en cuanto a la escritura, estaban enfocadas en apoyar la oralidad, por la cual no buscaban como tal corregir estos errores sino identificarlos. Entonces, estas dificultades correspondieron a errores de ortografía, signos de puntuación (carencia e incorrecto uso de estos) y acentuación (tildes mal colocadas o no usadas) que influyen en la comprensión del texto. Se exponen ejemplos en los siguientes apartados. Además, se produjeron textos incoherentes y con graves errores de cohesión entre las ideas expuestas, dichos errores se muestran en la carencia de mecanismos de cohesión

como conectores, elipsis, referencias, conjunciones, pronombres, marcadores textuales, entre otros, según lo expuesto por Huerta (2010), además de ideas sin relación y personajes que intervienen sin un contexto previo.

La mayoría de textos de los estudiantes tuvo una puntuación menor de 3.0 (nota mínima aprobatoria) según la rúbrica de evaluación expuesta en la *tabla 3 (ver apéndice A)*. De 32 estudiantes que realizaron su texto, después de una primera reescritura, solo 7 produjeron textos coherentes aún con errores de ortografía, puntuación y acentuación, mostrando así debilidades en el proceso de redacción. Esto se debe en gran parte, tanto a la dificultad del ejercicio como a la poca práctica de escritura que los estudiantes han llevado alrededor de sus cursos previos. En la PPI I y II se evidenció que, antes de la intervención didáctica, los ejercicios de escritura eran escasos y prácticamente se restringían a responder un examen escrito. No fue sino hasta las intervenciones realizadas durante las PPI I y II que los estudiantes se enfrentaron a ejercicios de escritura más frecuentes y creativos.

Además, estos resultados ocurren también porque la escritura es una habilidad compleja que requiere práctica constante y la internalización de diversas microhabilidades, no basta solo con conocer palabras y responder preguntas o conocer el abecedario; se necesita desarrollar la capacidad para organizar y estructurar ideas de forma coherente. En este sentido la falta de práctica en la escritura, como sucede en los estudiantes que no han sido expuestos sistemáticamente a ejercicios que fortalezcan estas microhabilidades, conduce a errores que comprometen la comprensión del texto.

#### ***4.1.3. Cohesión***

Para este apartado resulta fundamental identificar la cohesión del texto, entendiendo esta como “la relación de dependencia entre dos elementos de un texto que pertenecen a distintas

oraciones” (Huerta, 2010, p.79). Dicha relación se evidencia mediante el uso correcto de mecanismos de cohesión como los ya mencionados en el apartado anterior. Estos elementos son esenciales para garantizar la fluidez y claridad en la redacción del texto. También es importante la correcta aplicación de la puntuación ya que esta, de ser inadecuada o inexistente, genera pausas innecesarias y desorganiza la estructura lógica del texto. Por su parte, la acentuación también influye en la comprensión del texto, puesto que puede desviar la atención del lector y disminuir así la efectividad del mensaje, además de causar confusión en el significado de algunas palabras. La ortografía no se sometió a una revisión exhaustiva, ya que no afectó la comprensión global del texto. A continuación, se analiza la historia, producto del Taller I, de E001, en el que se evidencian diversos errores relacionados con estos aspectos. El fragmento completo puede consultarse en la **Figura 1 del Apéndice E**.

En este texto se destacó el uso de pronombres reflexivos y posesivos (me partí, me fui, me morí, mi cuerpo, etc.) y el uso de elipsis: “dije” en lugar de “yo dije”; “le dijo” en vez de “le dijo a él que se bañara”; “no estuve en paz” en lugar de “yo no estuve...”. Sin embargo, hay carencia y abuso de signos de puntuación: en este caso, la historia no muestra presencia del punto y está abusando de la coma. No hay un punto final, ni punto seguido y la coma se ubica en lugares inadecuados. Por su parte, se encuentran frases sin sentido o contexto; por ejemplo: “Depende de qué por que me partí el dedo, Entonces...” En esta frase se pierde el emisor y no se sabe si se está dando una razón: “porque me partí el dedo.” o se pregunta: “por qué me partí el dedo.”. En otro segmento de la historia se nota un error de concordancia entre el sujeto y el verbo: “llovió súper duro y Kamila, al irse con su amigo, se **calleron** ...” Acá se denota que el sujeto es Kamila, por lo que el verbo, además de que está mal escrito, no es en plural sino en singular: “cayó”. Todo lo anterior causa una lectura pausada y conflictiva para el lector, quien no logra entender qué

personaje está interviniendo y que, a su vez, no tiene una pausa que le ayude a organizar las ideas debido a la carencia de un punto o de indicaciones que señalen quién habla.

Los mayores errores de cohesión recaen en la conexión entre oraciones, hay oraciones sueltas y que carecen de sentido. Huerta (2010) expone que existen dos tipos de cohesión, la primera es de tipo superficial que corresponde a la sintáctica, mientras que la segunda tiene en cuenta la relación semántica y temática, la cual no es superficial del texto, sino que debe ser inferida mediante su lectura (p. 78). Este texto de E001 conlleva debilidades en ambos tipos de cohesión, esto se demuestra en las oraciones que no se conectan con las anteriores, mostrando una historia que no tiene un hilo conductor y habla de muchas cosas a la vez. Esto demuestra también que no hubo un correcto proceso de revisión del texto original, solo se reescribió sin tener en cuenta la microhabilidad de leer y rehacer.

#### ***4.1.4. Coherencia***

En cuanto a la coherencia, esta es el resultado de la cohesión de sus partes formando así un texto comprensible para el lector; se entiende la idea principal y no hay elementos contradictorios que generen confusión en la lectura. En este sentido, pocos textos fueron completamente incoherentes. Sin embargo, estos talleres buscaron mejorar la escritura en un punto en el que el mensaje fuera lo mayor comprensible para su receptor. A continuación, se muestran los análisis de algunos ejemplos que muestran un texto coherente y otro que resulta ser muy difícil de comprender; luego se hará la comparación con uno de los textos escritos por los estudiantes antes de la intervención didáctica de estos talleres. El primer texto puede consultarse de manera completa en la **Figura 2 del Apéndice E**.

El texto muestra algunos errores en el uso de las tildes (daría, había, llego – daría, había, llegó), y mayúsculas mal empleadas; sin embargo, el texto obtuvo una calificación de 3.0 porque resultó

ser coherente y cohesivo. El mayor problema de este texto, al igual que el de la mayoría de textos escritos en este taller, es el uso de las tildes para el uso de verbos conjugados. La acentuación resulta ser un problema general en los estudiantes pues, aunque la conocen e identifican al hablar, no la tienen en cuenta al momento de escribir. Esto dificulta entender el texto si se analiza con detenimiento; sin embargo, en una lectura continua la historia logra ser coherente, no desvía su trama y mantiene un narrador en tercera persona identificable, a diferencia del ejemplo visto en la Figura 1 en donde no se sabe quién cuenta los sucesos. A continuación, se muestran el análisis y resultados de un texto incoherente debido a que sus partes están desorganizadas y no hay un hilo conductor claro. El texto completo se puede observar en la **Figura 3 del Apéndice E**.

Esta historia no presenta gran cantidad de errores de acentuación, aunque sí hay algunos de puntuación como “Finalmente llegó su mamá. Y le dio acetaminofén.” En esta oración el punto es colocado de forma incorrecta, impidiendo la lectura continua de la oración. Lo correcto sería omitirlo. Asimismo, hay signos de puntuación mal usados que causan confusión sobre en qué momento hay pausas y dónde comienza una oración. Hay personajes que aparecen sin contexto, como si cada párrafo fuera una historia diferente. No se sabe qué sucedió con el personaje de “Melo”. Hay mayúsculas después de una coma: “...mucho, Esperando...”. Hay muchas “y” seguidas entre oraciones. Al final hay un personaje llamado “Ojo” y luego se dice que Sebastián murió y reposó con Natalia, pero ella no había muerto antes. Todo esto ocasiona que el texto se vuelva incomprensible, no hay cohesión entre párrafos ni entre oraciones, lo que hace que el texto sea incoherente.

Ahora bien, en comparación con textos pasados realizados en la intervención del PPI II, se nota que los estudiantes escriben generalmente de forma coherente y que, quizá, la dificultad estuvo en la organización de las ideas que los demás compañeros agregaron a la historia. Aunque

hubo un proceso de reescritura de este texto, la integración de diferentes ideas provocó dificultades en dicho proceso, además de que, como se expuso con el caso de E001, no se realizó una correcta revisión. A continuación, se muestra un ejemplo de un texto anterior realizado en la PPI que debía continuar la historia de una obra teatral llamada “El limosnero”. El texto completo se puede observar en la **Figura 4 del Apéndice E**.

En este ejemplo se ven errores de acentuación, palabras mal ubicadas, algunas vocales faltantes y mal uso de la puntuación. Por ejemplo, el primer diálogo dice “Bueno intentar<sup>e</sup> de ponerme serio...” lo cual tiene error en la acentuación en “intentar<sup>e</sup>”; sobra la palabra “de”; y falta una coma después de “Bueno”. Lo correcto sería decir: “Bueno<sub>2</sub> intentar<sup>e</sup> ponerme serio...” Si esto se lee tal cual está escrito, resulta ser incomprendible; sin embargo, la idea de lo que se quiere decir se logra entender y el texto continúa una historia, los diálogos son cohesivos entre ellos y se da un final coherente con lo que han hablado los personajes. Es un texto que, obviando los errores de puntuación y acentuación, se lee sin dificultad y logra ser una potencial obra teatral. Esto deja notar que los estudiantes, en la mayoría de los casos, sí escriben de forma coherente, pues hubo muchos textos como el anterior (teniendo en cuenta que fue un ejercicio completamente individual); sin embargo, su mayor problema recae en la ortografía, puntuación y acentuación. Este ejercicio también consistió en seguir una historia y mantener la cohesión con la misma, continuándola de forma coherente, sin embargo, no presentó las dificultades que el Taller I.

## **4.2. Taller II: Planificación y redacción. El personaje**

### ***4.2.1. Contextualización y objetivos del taller***

El taller 2 tuvo como título “Laboratorio de personajes” y su objetivo era crear un personaje único y original teniendo en cuenta sus características físicas y psicológicas. El personaje debía ser escrito en primera persona teniendo en cuenta aspectos como su nombre, de dónde viene, qué

desea, a qué le teme, qué le gusta, y todo aquello que pudiera darle una dimensión al personaje. Después de unos minutos y de finalizada la actividad, los estudiantes debían organizarse en parejas para, así, realizar un proceso de colectura y luego hacer marcas en el texto de su compañero en donde señalaran errores que pudieran identificar, a su vez, debían escribir un comentario con su impresión del texto y recomendaciones para mejorarlo. Cada estudiante, al final de la sesión, se llevó el texto de su personaje para realizar una relectura y reescritura del mismo teniendo en cuenta las observaciones de su compañero(a).

Por otro lado, es una realidad que el uso de la inteligencia artificial (IA) es una situación que está sucediendo y a la que la educación debe hacerle frente y saber aprovechar. Berrones y Salgado (2023) comentan que “El progreso tecnológico acelerado impulsa la inclusión de tecnologías basadas en IA en el contexto educativo, generando cambios significativos en la forma en que se enseña y adquiere conocimientos.” (p. 56) En este sentido, estos cambios invitan a buscar formas para usar la IA y la tecnología a favor del conocimiento y no para limitar la creatividad y el pensamiento crítico. Por esta razón y debido al uso constante del celular en clase, esto se evidenció mediante la observación en la PPI, se decidió permitirles usar una IA para corregir exclusivamente errores de acentuación y puntuación que esta encontrara en sus textos. Luego ellos debían hacer el ejercicio de comparar y corregir dichos errores. Esto se permitió únicamente en este taller para este ejercicio.

La siguiente sesión se hizo entrega del texto original y el texto corregido. Algunos estudiantes solo colocaron tildes y signos de puntuación en donde les corrigió la IA escogida, la mayoría de los estudiantes comentaron que usaron Chatgpt; otros, por su parte, reescribieron el texto completo teniendo en cuenta las mismas correcciones. Ambas versiones mantuvieron las mismas ideas y estructura de lo escrito en clase, por lo que no hubo inconvenientes en que la IA

creará el personaje por ellos desde cero. En síntesis, se puede afirmar que el uso de las inteligencias artificiales en el aula, desde una orientación pedagógica y regulada, puede ser una aliada para el fortalecimiento de las habilidades escriturales de los aprendices. Si se da prioridad al valor de la creatividad y las ideas propias, así como a la corrección de aspectos formales puntuales, se promueve una actitud crítica frente al uso de estas herramientas tecnológicas.

Aunque la estrategia de permitir su uso no fuera completamente adecuada, pues deja de lado un poco la corrección directa con el profesor, sí permitió que los estudiantes no usaran la IA para que realizara el trabajo por ellos, sino para encontrar errores en lo que ya habían creado, usándola como una, según Berrones y Salgado (2024), “asistencia en tiempo real, proporcionando retroalimentación instantánea y recursos educativos adicionales para mejorar la comprensión y el desempeño de los estudiantes.” (p. 53) Sin embargo, esto solo es un paso y una reflexión en lo que para lo que los maestros serán los nuevos retos a futuro con la tecnología y su avance. El uso del celular es algo que en esta época está causando gran impacto. Esta realidad está vigente en el contexto actual debido a que la tecnología avanza cada día y los estudiantes están expuestos a eso.

Ahora bien, en este apartado se analizarán tres textos en especial: el de E001 y E002, para mostrar así la continuación de su proceso de escritura, y el de una nueva estudiante codificada como E003, de quien se muestran ambas versiones para comparar ambos procesos.

La rúbrica para evaluar los resultados de este taller puede ser consultada en el **Apéndice B**. En esta, además de los criterios de la rúbrica anterior, se tiene en cuenta la planificación del personaje.

#### ***4.2.2. Análisis***

A diferencia del taller anterior, en el Taller II, la mayoría de los estudiantes aprobó el ejercicio de escritura de la creación del personaje, según la rúbrica de evaluación. De todos los que presentaron

el taller, solo uno sacó menos de 3.0 al no evidenciar una planeación del personaje ni caracterizarlo como se solicitó en el taller. A continuación, se muestra un ejemplo de uno de los resultados escritos por E002, texto que obtuvo buenos resultados. El fragmento completo se puede observar en la **Figura 5 del Apéndice E**

En este fragmento (el texto completo consta de 3 páginas) se siguen evidenciando algunos errores de puntuación y acentuación como, por ejemplo (en rojo se marcan los errores y en verde los aciertos): “Mi nombre es David, tengo 19 años, estudio en la Universidad de Florida. Donde actualmente vivo y estudio la carrera de derecho.” (Figura 5, apéndice E). Aun así, el texto es cohesivo, elide al sujeto mientras describe la vida del personaje. Todas las partes se conectan y logran ser coherente como un todo. Además, el texto cumple con la planeación del personaje de una forma fluida y creativa; da su nombre, su edad, en dónde estudia, de dónde viene y dónde está, quiénes son sus padres, cómo es su físico y cuáles son sus deseos y motivaciones. Esto demuestra que la planificación como proceso de escritura se logró llevar a cabo en mayor medida, al igual que los subprocesos de generación, organización y formulación de objetivos, logrando evidenciar que el segundo objetivo específico de este trabajo se cumplió al implementar talleres que desarrollaran estas habilidades mencionadas. Ahora bien, los cambios no sólo se notaron en casos como este, todos tuvieron mejoras en sus textos. A continuación, se muestra otro ejemplo, esta vez con el texto de E001. El texto completo se puede visualizar en la **Figura 6 del Apéndice E**.

En primer lugar, el texto de E001 dejó ver una planificación del personaje, se explicita su nombre, su edad, cómo se ve, qué sucedió con su familia, su ropa favorita, El texto describe al personaje mediante una pequeña historia que le cuenta al lector su trasfondo. En este sentido, el E001 cumple con el ejercicio escribiendo un texto creativo y que denota planificación y caracterización gracias a los subprocesos de generar, organizar y formular objetivos. Por otra parte,

aún con estos aciertos, siguen persistiendo errores en la acentuación la cual parece ser más frecuente en todos los textos. En la figura 6 se muestran ejemplos como: Mi padre fallecio-...falleció; mi madre esta- ...está; mi madre lo mato- ...lo mató. Sin embargo, en cuanto a la cohesión, el texto denota el uso de mecanismos como la elipsis; además todas las oraciones son cohesivas y no pierden la idea central, cada párrafo tiene relación con el anterior y va presentando al personaje y su historia desde su perspectiva.

Todos los elementos anteriores se conectan entre sí y ya no provocan un desorden como en el texto hecho por E001 en el Taller I (ver figura 1) en donde se encontraron fallas de redacción que hacían incomprensible el texto. Este cambio notorio se debió a que, como bien sostiene Cassany et al (1994, p. 269) el Taller II sí llevó a cabo de forma completa el proceso de planificación (generar, organizar, formular objetivos). Mientras que, por su parte, el Taller I solo evidenció el fortalecimiento y uso de la microhabilidad de generar (compartir ideas con los demás, aprovechar dichas ideas y generar otras a partir de esta interacción) más no de organizarlas; el proceso de organizar fue muy complejo y no tuvo los resultados esperados en comparación con el Taller II, en donde el estudiante tuvo más libertad y tiempo de crear su propio personaje.

Ahora bien, a continuación, se realiza un análisis comparativo del texto de E003 en sus dos versiones, original y corregida por la IA. La comparación demuestra que E003 realizó la actividad bajo las pautas solicitadas, realizando un proceso de reescritura que usó las recomendaciones dadas, tanto de su compañera en la colectura de la actividad y los comentarios de opinión, como de la corrección de la IA. Los textos correspondientes se pueden visualizar en la **Figura 7** y **Figura 8 del Apéndice E**.

Las dos versiones mantienen el mismo orden de ideas: presentan el nombre del personaje, su edad, sus características físicas, su contexto socioeconómico, su forma de pensar, sus

habilidades, vestimenta y acompañantes. Un cambio en que la IA ayudó en su corrección fue el uso de la coma, por ejemplo, de la coma explicativa puesta en: “su pelo es de un castaño el cual, bajo el sol, se torna de un amarillo hermoso.” Esta oración en el texto original se leía de forma continua sin el uso de esa coma. Lo mismo sucede en la siguiente oración: “Ella **es** heredera de una valiosa fortuna, por lo cual las exigencias **eran** tan altas que la sofocaban.” En este ejemplo se muestra el uso de la coma para dar una pausa oportuna, además del cambio en la mayúscula del pronombre “Ella”, misma que en el texto original estaba en minúscula después de un punto seguido. Además de ejemplos como “enloqueció”, verbo que está en pasado en ambas versiones pero que muestra la tilde correctamente en la versión corregida, y “razón”, palabra corregida también en la segunda versión. Esto mostró que la estudiante efectivamente sólo corrigió la puntuación y acentuación sin alterar la estructura del texto.

Asimismo, el texto corregido muestra cambios únicamente en el uso de las comas, puntos, tildes y la división en dos párrafos. Algo por destacar es que, en el texto original, E003 había escrito correctamente el verbo “supo” en la oración “el reino enloqueció cuando **supo** de su escapada.” Pero recibió una corrección de su compañera quien corrigió esta palabra con la palabra “supieron”, lo cual es un error ya que, aunque el sujeto de la oración parezca ser plural al ser un reino, se encuentra escrito en singular: “el reino”; por lo cual el verbo debe estar de igual forma en singular: “supo”. Lo anterior demuestra que E003 sí mantuvo el sentido de su texto y no usó la IA para rehacerlo, sin embargo, hay que llevar estos mecanismos de uso no únicamente a la corrección como tal, sino a entender el porqué de dicha corrección; lo mismo sucede con la incorrecta corrección de su compañera, pues se debe tener cuidado con esta actividad, ya que, aunque se busca que los estudiantes aprendan a corregirse, se necesita de un proceso más extenso en este aprendizaje.

Finalmente, estos resultados demuestran que los procesos de escritura colectiva pueden tornarse difíciles cuando no hay una mediación ni un consenso en las ideas, mientras que, por su parte, la escritura individual permite una mejor organización de estas; además, la corrección es fundamental para que los procesos de escritura obtengan mejores frutos, tanto así que, según Cassany et al (1994) “los alumnos esperan siempre ser corregidos y así lo piden, al margen del caso que hagan de la corrección” (p. 287). Dando a entender la importancia de la constante corrección para obtener productos escritos cada vez mejores.

### **4.3. Taller III: Organización del texto. Situación de comunicación**

#### ***4.3.1. Contextualización y objetivos del taller***

Este taller tuvo como título “Estructura dramática” y su objetivo fue crear una estructura dramática que permitiera la planificación de un libreto teatral, teniendo en cuenta la creatividad, el trabajo colaborativo y el aporte grupal. Al iniciar la sesión, se hizo una retroalimentación sobre qué era el esquema de estructura dramática mencionado en el taller pasado y sobre cada uno de sus 6 componentes: Personaje, conflicto, espacio, tiempo, argumento, tema. El profesor organizó el salón nuevamente en los mismos grupos de 5 o 6 estudiantes. En cada uno de los grupos, los estudiantes debían realizar una estructura dramática teniendo en cuenta dichos componentes. El grupo debía unir a todos los personajes creados en el Taller II, por lo que fue importante tener consigo el texto del personaje creado. Debían mencionarlos y hacer una síntesis de cada uno. Luego se hizo entrega de 6 hojas de papel en las que, cada participante, debía escribir uno de los 6 apartados, anotando su nombre en aquel que le correspondió o escogió. De esta forma todos tenían que trabajar y escribir su parte teniendo en cuenta lo que sus compañeros habían escrito y el consenso grupal para, así, crear la estructura de un libreto gracias al trabajo colaborativo.

Finalmente, uno de los estudiantes del grupo debía volver a escribir todo en una sola hoja, este producto fue analizado en este apartado.

Para evaluar los resultados de los estudiantes, se utilizó una rúbrica centrada en la organización del texto dramático, el desarrollo de la situación de comunicación y la relación entre personajes. Esto además de tener en cuenta los aspectos de redacción de las rúbricas pasadas. Dicha rúbrica puede consultarse en el **Apéndice C**.

#### **4.3.2. Análisis**

En general, los textos de cada grupo cumplieron con el objetivo del taller, todos crearon una estructura dramática que sirvió como base para crear un libreto teatral; además de que se fortalecieron las microhabilidades de la planificación, la revisión y la edición. Por su parte, los grupos unificaron en una sola historia a sus personajes, logrando coincidirlos de forma lógica en la misma. Este trabajo se realizó cooperativamente teniendo en cuenta que esto permite crear espacios de interacción y conversación sobre la actividad compositiva (Cassany, 1999, p. 158). De esta forma, el trabajo compositivo textual se enriqueció de las ideas de todos, provocando un ambiente ameno y que ayudó en el conocimiento de la obra teatral en la que los estudiantes serían participes.

A continuación, se muestra un ejemplo del argumento del Grupo III, el cual usa la historia del personaje del E001 y hace participar a personajes como Fireman, mencionado en el análisis del Taller II. El texto se puede visualizar en la **Figura 9 del Apéndice E**

El argumento es lo que sucede en la historia tanto desde los sucesos importantes en el orden que se presentan (fábula) hasta cómo suceden de forma lineal (argumental) (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016, p. 61). En este sentido, los estudiantes de este grupo lograron escribir el argumento de la obra, mostrando un inicio, un nudo y un desenlace de forma continua. El

estudiante que escribió este apartado fue específicamente el E001, quien escribió el personaje principal de esta historia; una decisión acertada puesto que él conocía mejor la historia y pudo plasmar su argumento con mayor claridad. La escritura en el ejemplo fue llevada a cabo por la E002, quien estaba en este grupo y reescribió y unificó los apartados de sus compañeros.

Ahora bien, en este punto seguían persistiendo algunos errores de acentuación y puntuación, aunque mínimos en comparación con textos anteriores, mostrando que E002 y E001 obtuvieron un proceso de escritura positivo al realizar los ejercicios y sus correcciones. Hay aciertos como el uso de la coma explicativa en “Andrés, de tantas drogas que su mamá le dio, tuvo una sobredosis.” También cuando se menciona el personaje de Edward, pues se aclara que es el repartidor mencionado anteriormente, logrando que no sea un personaje sin contexto en la obra sino uno con un papel importante, pues es a quien le piden ayuda para salir. Además, el texto, mediante tres párrafos, muestra la introducción a la obra, su nudo y un desenlace en el juzgado en donde los personajes quedan libres. Esto demuestra una destacable organización del texto.

Ahora bien, Fireman, el personaje mencionado al inicio de este análisis, se entiende que es el mago de fuego que se menciona en el argumento a quien, en la historia, Andrés se imagina en sueños debido a las drogas dadas por su madre. En el apartado de Espacio de esta estructura (figura 10) se deja más en claro en dónde será ese sueño y que, efectivamente, ese personaje es Fireman, teniendo así una relación lógica entre los apartados de la estructura dramática. Dicho apartado se puede visualizar en la **Figura 10 en el Apéndice E**.

La estructura dramática del Grupo III cuenta entonces con los 6 componentes planteados para la misma: personajes, conflicto, argumento, espacio, tiempo, tema. Mostrando así que hay una buena organización del texto que pueden usar para crear así un libreto teatral más compacto. En cuanto a la microhabilidad de la situación de comunicación, lograron un objetivo el cual era

estructurar su libreto; a su vez se notó que se tuvieron en cuenta al receptor, quien en este caso debían ser los actores y lectores que deseen entender de qué va la obra. Pudieron, además, reconocer los temas que la obra trata (ver **Figura 11 en el Apéndice E**) y desarrollarlos en lo planteado en el texto.

En la Figura 11 se muestra el apartado del Tema de la obra para delimitar su historia. Según lo expuesto por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, (2016) el tema, en la estructura dramática, “es la idea desarrollada por el autor a través de la historia que plantea. En una historia puede haber más de un tema, existiendo, en general, un tema principal y otros secundarios.” (p. 61) En este caso, el texto deja ver que los estudiantes identificaron y escribieron varios temas para su libreto teatral, logrando que el texto pueda dar una guía que delimite la historia y redacción de un libreto teatral. Por su parte, el conflicto, que puede ser visualizado de manera completa en la **Figura 12 en el Apéndice E**, ayuda también a conocer mejor la historia y lo que les sucede a los personajes. En este caso, el conflicto consiste en el daño que se le ha hecho a los hijos y la verdad oculta sobre un asesinato.

En este apartado se observó que los integrantes de este grupo identificaron más de un conflicto, lo cual es válido ya que todos son pequeños conflictos que los protagonistas van enfrentando, incluyendo la última prueba a enfrentar que es la demanda a Cecilia, la cual es a su vez la solución y desenlace de la obra. Los estudiantes lograron identificar los problemas que los personajes enfrentan y que hacen parte del desarrollo de la obra. Cabe destacar que, en cuanto a escritura, este apartado muestra errores mínimos como “Encuentraron” – “Encontraron” y “Juzgado para demandar a Cecilia.” Este último debería completarse diciendo “Asistencia al Juzgado para...” o “Juicio de Cecilia.” Sin embargo, en general, se nota un buen uso de las

mayúsculas para iniciar cada frase después del punto, al igual que con los nombres propios. El texto como tal es coherente y tiene relación con los demás componentes de la estructura.

Por último, en seguida se muestra el análisis del componente de los personajes, en los que se describe cada uno de forma muy breve, no desde su descripción hecha en el Taller III, pero sí de una forma que explica cada uno qué rol desempeña en la obra. Teniendo en cuenta que “El personaje se define por lo que hace, por cómo lo hace y por los atributos que le caracterizan.” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016, p. 61) Teniendo estos aspectos desarrollados en el taller pasado, en este caso los estudiantes se enfocaron en solo decir brevemente quién es el personaje y qué hace en la obra. El componente de los personajes se puede visualizar en la **Figura 13 en el Apéndice E**.

Este apartado describió brevemente cada personaje desde su rol en la obra, para que fuera entendido por el actor o un lector que desee conocer la historia y entender quién es cada personaje. Esta descripción no profundiza tanto en los personajes como en el Taller II, por su parte, prefiere únicamente decir qué acciones realiza. Esto, aunque no deja ver un gran desarrollo en redacción, tampoco tiene errores destacables, sí funciona para la estructura dramática ya que esta es una guía que organiza y enfoca la escritura y ejecución del libreto teatral.

#### **4.4. Taller IV: Revisión y edición. Libreto teatral**

##### ***4.4.1. Contextualización y objetivos del taller***

Este último taller, titulado *Manos a la obra*, tuvo como objetivo la creación de un libreto teatral de al menos tres escenas, a partir de la estructura dramática trabajada en el taller anterior. Los estudiantes se organizaron en los mismos grupos y tuvieron diez minutos para releer sus estructuras. Luego, el docente ofreció una breve explicación sobre cómo redactar un libreto, y posteriormente iniciaron el proceso de escritura, basándose en la planificación previa. La actividad

implicó revisar, editar y transformar la estructura en un texto teatral completo, incluyendo todos sus componentes. Asimismo, se permitió realizar una reescritura en formato Word para lograr un texto más organizado y realizar las correcciones pertinentes.

La evaluación de este taller se realizó mediante una rúbrica que contemplaba el proceso de revisión y edición, el uso de la estructura dramática y la claridad de la versión final del libreto, buen uso de diálogos y cohesión entre los mismos. Esta rúbrica está disponible en el **Apéndice D**.

#### **4.4.2. Análisis**

El Taller IV dejó como resultado la creación de cinco libretos teatrales, producto de los procesos de escritura previos: historia, personajes, estructura. En general, los libretos cumplieron con lo solicitado en su proceso de creación, personajes, el lugar en dónde sucedían los acontecimientos, el conflicto que se debía solucionar, etc. Mostrando así un proceso de revisión de la estructura dramática y de edición de la misma para convertirse finalmente en un libreto teatral comprensible para su destinatario.

Por su parte, el Grupo IV realizó un proceso de reescritura de la estructura dramática en su entrega del libreto teatral, escribiéndola en la parte inicial del documento. A continuación, se muestran dos componentes de esta estructura: personajes y conflicto, tanto en su escritura original del Taller III, como en su resultado final realizado para el Taller IV. Los fragmentos correspondientes se pueden observar en la **Figura 14 y Figura 15 del Apéndice E**.

En esta imagen se pueden observar los personajes, cada uno descrito desde la primera persona del singular. Se notan errores de puntuación como la descripción de Juan Pepino: “soy un chico normal alto, estudio vivo con mis padres” en donde se nota la carencia de la coma después de la palabra “normal” y “estudio”. Lo mismo sucede con la descripción de Serena: “Soy serena rubia alta oji azul” Acá se nota la carencia de signos de puntuación que separen cada descripción,

además del uso de un pronombre personal y la conjunción “y”. Lo correcto sería: “Soy serena. Soy rubia, alta y ojiazul.” La descripción de serena sin el uso del punto seguido se vuelve ambigua, pues no se sabe si está dando nuevamente su nombre o si está diciendo que es serena, un adjetivo para describir su personalidad calmada.

Por su parte, en el nuevo formato de estructura dramática (personajes y conflicto) (ver **Figura 15 del Apéndice E**), se pueden notar cambios y mejoras en comparación con el formato anterior. Por ejemplo, ya los personajes no están escritos en primera persona del singular sino en tercera persona del singular, expresando así que no son ellos, como personajes, los que hablan, al igual que en el Taller III, sino que es un autor el que está expresando a sus lectores por medio de la estructura, qué y quién es cada personaje. Asimismo, se nota el uso de signos de puntuación que separan las descripciones del personaje. Por ejemplo, el personaje de Serena pasó de ser descrito así: “Soy serena rubia alta oji azul” a ser escrita como “una niña alta, rubia y de ojos azules”.

En la primera versión, el conflicto planteaba que las hadas intentaban secuestrar al cazador, lo cual resultaba contradictorio, ya que, según la descripción, el villano era el cazador, no las hadas. Tras la revisión y reescritura, el conflicto quedó así: “El cazador quiere secuestrar a las hadas y engaña a los niños y matan a las hadas.” Aunque más coherente, esta versión presenta errores de redacción que generan ambigüedad, pues no queda claro si quienes matan a las hadas son los niños o el cazador con ellos. Esto se debe al uso confuso de los verbos, que podrían formularse mejor así: “El cazador quiere secuestrar a las hadas; para esto, engaña a los niños y, junto a ellos, logra matarlas.” Estos aspectos pueden mejorarse conforme los estudiantes avancen en procesos de escritura acompañados por el docente y sus orientaciones durante la revisión.

Ahora bien, mediante la intervención de la PPI III los estudiantes expusieron sus estructuras dramáticas. Esto ayudó a aclarar aspectos importantes sobre el libreto y su puesta en

escena. En las exposiciones se pudieron observar ayudas visuales muy interesantes que, aunque hacen parte de una intervención de la PPI para la mejora de la oralidad, conviene ser revisadas en este trabajo, pues su carga escritural es de gran importancia al evidenciar cómo los estudiantes pueden usar diferentes herramientas para la escritura, no únicamente lápiz y papel, sobre todo en esta época llena de tecnología.

A continuación, se muestra el análisis comparativo de dos versiones (original y corregida) de la estructura dramática del Grupo V en su componente de Argumento. Ambas versiones pueden visualizarse en la **Figura 16** y **Figura 17 del Apéndice E**.

Ambos textos mantienen la misma idea principal: la investigación de un crimen en el cual hay un acusado que puede o no ser culpable. La mayor diferencia entre ambos textos, es que el usado para la exposición está más completo, hasta se da el espacio para comentar el conflicto de la obra el cual recae en que “Iván, un chico de 16 años ha sido acusado de asesinato.” Mientras que la primera versión solo comenta que hay una misión en la que deben encontrar la verdad de un crimen en el que hay injusticia. La segunda versión ofrece más detalles de la obra, contando su historia de forma lineal y cronológica con respecto a cómo van sucediendo los acontecimientos. Asimismo, esta versión aprovecha los signos de puntuación para organizar las ideas y los de interrogación para generar misterio sobre en el lector. Sin embargo, hay uno que otro error de puntuación como, por ejemplo: “A medida que avanza la investigación. Desatan un caos inesperado.” El punto, en este caso, separa dos oraciones que deberían estar juntas, pues al iniciar la siguiente oración con “Desatan” no se encuentra el sujeto de la oración. Esto se podría arreglar uniendo ambas frases: “...investigación, se desata un caos inesperado.” O indicando con algún pronombre que los personajes ya mencionados son los que desatan dicho caos.

Aun así, este mecanismo de escritura para la exposición, como lo son las diapositivas, parece ayudar a que el proceso de edición sea más completo, aprovechando las correcciones que brinda la aplicación y la posibilidad de ir modificando mientras se escribe de manera más fácil. Por su parte, la primera versión no tiene muchos problemas, es concisa y expresa brevemente y de manera coherente lo que sucede en la obra, no posee mayores problemas de puntuación, acentuación y ortografía.

A continuación, se muestra, como último ejemplo de este taller, un análisis y descripción de un fragmento del libreto realizado por el Grupo III titulado “La verdad tras la puerta”, en este grupo trabajaron juntos el E001 y la E002, lo que sirve como muestra final de su proceso escrito hasta la culminación de estos talleres. El fragmento completo se puede visualizar en la **Figura 18 del Apéndice E**. A su vez, el libreto completo puede observarse en el **Apéndice F** como **Grupo III: La verdad tras la puerta**.

La anterior imagen muestra la escena 4 del libreto que lleva como título La verdad tras la puerta, el argumento de este libreto se mostró en la Figura 10. En este caso, el libreto fue escrito a mano. En esta escena se observa el uso de las acotaciones entre paréntesis para dar a entender que lo escrito expresa lo que sucede o cómo debe suceder en el actor, por ejemplo “(Confundido)” lo que expresa que el actor de ese personaje debe decir esa línea expresando confusión, además de que un lector externo que no vaya a interpretar el personaje, puede entender mejor las emociones de este último. Por otra parte, el texto carece de uso de acentuación en las preguntas “¿Quién?” “¿Dónde?”, lo cual, aunque no afecta la cohesión del texto, sigue siendo un aspecto a mejorar. Sin embargo, el texto sí usa adecuadamente otras tildes y usa correctamente los signos de puntuación e interrogación a excepción de algunos casos como el dialogo de Fireman donde dice “Es tu hermana, ya no te acuerdas.”, el cual debió tener los signos de pregunta y no leerse como una

oración afirmativa sino interrogativa, de la siguiente forma: “Es tu hermana, ¿ya no te acuerdas?” pues anteriormente le ha mencionado a Andrés que invite a su hermana, ya sea porque no sabe que Andrés no la conoce o por qué quiere darle una señal de ella para hacerlo recordar.

Sin embargo, aún con ciertos desaciertos como el uso del punto al final de cada dialogo, el texto es coherente y cohesivo en la interacción de los personajes, además de que logra ser una conversación que sirve para que el personaje de Andrés logre recordar a su hermana y puedan juntos, luego, solucionar el conflicto. Los errores de gramática, aunque importantes, no deben estar por encima de la escritura coherente y a su vez divertida para el estudiante. Cassany et al (1994) postulan que “una preocupación excesiva por la gramática deja de lado aspectos de coherencia, cohesión y originalidad del escrito, que pueden ser más divertidos para el alumno” (p. 260) por ello, estos ejercicios de escritura buscaron fomentar espacios para la originalidad, para la expresión de los estudiantes a través del teatro como recurso didáctico. Lo más importante era que los estudiantes escribieran y, poco a poco, mejoraran el sentido de sus textos; además de escribir con gusto y ver la escritura como algo divertido y ameno para realizar como actividad, no solamente como una obligación educativa.

#### **4.5. Monitoreo**

Esta categoría realiza una síntesis de lo visto en los talleres en cuanto al proceso de escritura y sus habilidades. Primero que todo, se debe tener en cuenta que el monitoreo se refiere al control de los demás procesos, el hecho de poder aplicar cualquier proceso y ser consciente de él cuando sea necesario (Cassany et al, 1994, p. 270) En este sentido, los talleres realizaron este proceso, pero no de forma consciente, pues los estudiantes realizaban correcciones gracias a la indicación del docente más no a una iniciativa propia. Sin embargo, cuando se les solicitó realizar las correcciones y realizar cada taller, lo hicieron revisando y editando lo ya escrito, esto lo podemos

ver en las comparaciones hechas en las figuras anteriores y en el hecho de que la planificación de la estructura dramática tuvo como fruto un libreto teatral más organizado.

Entonces, para llegar a adquirir un buen monitoreo es necesario tener un mayor bagaje en la escritura y continuar realizando procesos en los que no se tenga en cuenta solo la importancia del producto sino del proceso en sí mismo. Se necesita que los profesores realicen más ejercicios de este tipo; esto de acuerdo con Cassany et al (1994), quienes proponen que “Los alumnos suelen concebir la escritura como el acto automático de llenar una hoja en blanco con letras: no reflexionan demasiado sobre lo que escriben” (p. 261). Por ello es para ellos extraño realizar actividades diferentes en donde necesiten planear, redactar, revisar, editar y luego volver a realizar cada proceso. Los estudiantes están acostumbrados al producto, más no al proceso que han ejecutado. En este sentido, estos talleres fueron un buen comienzo para un camino que se debe continuar de la mano de los maestros y los estudiantes.

#### **4.6. Teatro como recurso didáctico**

##### ***4.6.1. Teatro como estímulo para la producción escrita***

Este apartado está hecho para dar una síntesis de cómo el teatro como recurso didáctico estimuló la producción escrita en la población de 9-12. Alarcón (2022) comenta sobre esto que “la creación de guiones incita a la producción de textos, al darle alas a los estudiantes para que viajen por los mares de las letras a través de su poder imaginativo e ingenioso” (p. 54). Entonces, según lo anterior, el teatro es un recurso que incentivó producción textual gracias a su quehacer artístico en cuanto a la escritura de libretos teatrales y sus componentes previos, lo cual que dio la oportunidad a los estudiantes de plasmar sus ideas de forma escrita, a la vez que iban desarrollando sus habilidades en la escritura. El taller que más evidenció un proceso creativo personal a la vez que un avance en la escritura, fue el Taller II; en este los estudiantes tuvieron en cuenta las

correcciones hechas en la historia del Taller I, pudieron crear un personaje propio y a su estilo, lo caracterizaron y le crearon una historia original, además los productos de este taller fueron las bases para la estructura dramática y el libreto teatral. Sumado a esto, este taller dejó ver el avance en estudiantes como E001 y E002 los cuales fueron analizados en los apartados anteriores.

Gracias a los espacios creativos que fomenta el teatro, se lograron hacer talleres de escritura colaborativos, divertidos y que fomentaron la creatividad de cada estudiante, puesto que según Cassany et al (1994) “los alumnos tienen que pasárselo bien escribiendo, lo que les hará sentir más ganas de escribir, y poco a poco, empezar a apreciar la escritura” (p. 260). Entonces, estos escritos les mostraron a los estudiantes lo que podían lograr y cómo la escritura no es solo un requisito académico sino una habilidad útil y aprovechable, en la que pueden expresar sus ideas, comunicarse de manera efectiva y apreciar ellos mismos sus propias creaciones.

Finalmente, los estudiantes sí lograron lo propuesto en la tabla de categorías: producir textos escritos durante los talleres, centrados en la temática teatral, manteniendo una actitud creativa y comprometida con la finalización de sus obras. Esto se demuestra con los textos de cada uno, desde esa primera historia hasta la realización del libreto teatral. Algunos estudiantes se mostraron más interesados que otros, pero este mismo interés provocó que todos participaran en mayor o menor medida, generando escritos creativos que cumplían lo propuesto en cada actividad. Esta práctica escrita también logró que los estudiantes tuviesen más cercanía con la actividad de escribir con ejercicios diferentes a los que realizan en clases pasadas, los cuales sólo se limitaban a aspectos muy académicos como resolver preguntas en los controles de lectura y en los exámenes.

#### ***4.6.2. Expresión y creatividad***

La expresión y la creatividad fueron aspectos que se desarrollaron a través de los talleres, ya que el teatro impulsa el pensamiento imaginativo y expresivo. Cada uno de ellos incluyó un

proceso creativo como la elaboración de una historia por medio de la improvisación, el diseño de un personaje que, al ser construido de manera individual, reflejó las experiencias, conocimientos, pensamientos del estudiante. De acuerdo con lo anterior, López (2009) comenta que el teatro ayuda a la expresión creatividad, la mejora de la competencia social y la autoconfianza, además ayuda a desenvolverse en distintas situaciones y activar la imaginación (López, 2009, citado por López, 2020, p. 37). Teniendo en cuenta lo anterior, el teatro trae consigo beneficios como: espacios de interacción social, mejora en la expresividad, activación de la creatividad y confianza en sí mismo, entre otros.

Entonces, la expresión se desarrolla junto a la confianza ya que al tener confianza en sí mismo y en su entorno, el estudiante puede expresar sus ideas sin miedo a ser juzgado, aceptando correcciones y poco a poco mejorando la claridad en lo que expresa. En relación a esto, los diarios de campo evidencian una participación más fluida, atenta y disfrutable por parte de los estudiantes. Por ejemplo, después de la primera escritura de la historia del Taller I, “se notó el interés por pasar a leer las historias; algunos estudiantes pasaron y se rieron con sus creaciones” (DC, semana 26, sesión 2). Además, al momento de reescribir sus textos, “Ellos estuvieron muy concentrados y acudieron a nosotros: “profe, esto no sé cómo ponerlo”, “profe, ¿así?”, “profe, este personaje no cuadra”, etc.” (DC, semana 27, sesión 1)<sup>1</sup> Esto da a entender que hubo un interés por su producto escrito, además de que disfrutaron no sólo hacerlo sino el cómo este había quedado.

Los textos escritos mostraron la originalidad de los estudiantes, plasmando sus propias vivencias y perspectiva del mundo; algunos se inspiraron en películas, en los animes que ven, en su sentido de justicia; pudieron ser heroínas como en el caso de Daisyfire y Miss Cloe, o de Fireman; pudieron viajar a otros tiempos y espacios ya que las obras se desarrollan en el futuro y

---

<sup>1</sup> Estos diarios de campo pueden ser consultados en el siguiente enlace:

[https://drive.google.com/drive/folders/1PxDDfI\\_iVXCvBaGtZ9sWDdBB7Pa3kYCH?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1PxDDfI_iVXCvBaGtZ9sWDdBB7Pa3kYCH?usp=drive_link)

el pasado, tanto en casas como en bosques, museos, bibliotecas, universidades; pudieron ser detectives, ladrones, víctimas de un crimen o victimarios falsos como en “Asesino por accidente”. Todos estos espacios creativos fueron promovidos por el teatro y cada uno de los talleres de escritura que se espera puedan seguir replicando en su labor académica, pues no sólo debe limitarse a cuatro talleres si no a un proceso continuo e imparable al igual que la imaginación.

#### **4.7. Rol docente**

Este apartado recoge lo realizado por el docente en cuanto a la intervención, ya que él es “el encargado de observar, investigar, analizar y por último aplicar el plan de mejoramiento en cada sesión de aprendizaje aplicado” (Vásquez, 2022, pp. 73-74). Esto quiere decir que el profesor también debe estar en un constante proceso de escritura, pues planifica lo que hará, lo realiza, lo revisa y luego lo edita para volver a planificar su siguiente sesión y que esta sea mejor. En este caso, los 4 talleres fueron planeados desde el principio; sin embargo, cada uno tuvo cambios según iba siendo necesario, pues cada sesión no salía acorde a lo esperado y necesitaba ser reestructurada para la siguiente sesión, logrando que, por ejemplo, se diera un proceso de reescritura de la historia del Taller I. Lo anterior fue a su vez resultado de la reflexión tras los textos logrados en este taller, pues la mayoría no eran cohesivos ni coherentes, lo que evidenció que la actividad fue más compleja de lo previsto y dificultó la escritura de los estudiantes. Este constante proceso de revisión de cada taller logró identificar aspectos a mejorar para las sesiones posteriores.

Esta intervención procuró acompañar a los estudiantes en su proceso de escritura mediante constantes correcciones, ideas, preguntas sobre el sentido de sus escritos y el desarrollo de actividades que provocaran espacios de interacción grupal. Según Cassany et al (1994) “Los maestros debemos animar a los alumnos a elaborar sus textos: a buscar y a ordenar las ideas, a hacer borradores, a revisar, a autocorregir sus errores/ a no tener prisa y a hacer las cosas bien” (p.

261). Esto quiere decir que el maestro es una guía en el camino del aprendizaje, que ayuda al estudiante cuando es necesario, le da herramientas y lo deja probar por sí mismo sus capacidades, corrigiéndolo cuando es necesario y mostrándole cómo él mismo puede corregirse constantemente. En este sentido, el rol docente en la aplicación de estos talleres acompañó el proceso y brindó la oportunidad a los estudiantes de que, por sí solos, plasmaran sus ideas de forma organizada y teniendo en cuenta las indicaciones y correcciones del docente. Sobre esto, Cassany (1999) comenta que el docente “guía el trabajo del grupo, interviene únicamente cuando es necesario y fomenta la autonomía de cada aprendiz de autor” (p. 157).

Como se ha descrito, en esta intervención, el rol del maestro no se limitó a la “enseñanza de contenidos”, sino que se buscó ser una figura mediadora y flexible para ajustar la planificación en función de las necesidades reales de sus estudiantes. Mediante el análisis de los textos producidos, las interacciones generadas en cada sesión y el uso consciente de herramientas como el diario de campo, el docente no solo acompañó, sino que también aprendió y transformó su práctica. Esta experiencia demuestra que enseñar a escribir desde un enfoque creativo y colaborativo requiere una postura pedagógica activa, que fomente la autonomía y potencie la voz de los estudiantes, sin olvidar que la mejora continua es también un camino para el maestro.

### **5. Capítulo IV. Conclusiones**

La experiencia teatral provocó espacios innovadores y creativos donde los estudiantes lograron expresar sus ideas y relacionar su aprendizaje en clase con sus propias experiencias. Sumado a esto los ejercicios de escritura promovieron la expresión de pensamientos, opiniones además de fortalecer la imaginación, dejando a un lado el desarrollo de ejercicios hechos únicamente por obligación

La realización de talleres enfocados en la coherencia y cohesión del texto facilitaron la identificación de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en su proceso de escritura. Esto se constituyó en un valioso punto de partida para abordar la producción escrita desde una perspectiva creativa y didáctica, apoyada por el uso del teatro. Aunque la propuesta promovió un ambiente adecuado para la improvisación, libre expresión y participación activa, los textos iniciales mostraron deficiencias significativas en áreas clave como cohesión, puntuación, ortografía y acentuación. La reescritura posterior reflejó mejoras parciales, lo que sugiere que el proceso de mejora en la escritura necesita más continuidad y apoyo. En este contexto, el taller cumplió principalmente una función diagnóstica, estableciendo las bases para el desarrollo de competencias comunicativas en futuros encuentros. Esta experiencia subraya la importancia de integrar procesos continuos de escritura creativa en el aula, donde el error se vea como parte del aprendizaje y el docente asuma el rol de mediador constante en la construcción de sentido y expresión.

Dar libertad y posibilidad de hacer propuestas creativas evidenció en los estudiantes una mayor apropiación del acto de escribir, ya que los productos mostraron elementos propios de sus intereses y experiencias. El uso orientado de la inteligencia artificial también fue una oportunidad para pensar en cómo integrar la tecnología sin desplazar el pensamiento crítico, convirtiendo la IA en un recurso complementario más no uno que reemplace la creatividad del ser humano. En este sentido, no se debe ver la IA como un enemigo al que hay que huirle, sino, por el contrario, hay que tratar de aprovechar este recurso porque es inminente y parte de la realidad actual.

Por otra parte, la reescritura de los productos evidenció una mejora en la cohesión y coherencia, manteniendo algunos errores de puntuación y acentuación que no afectaron en gran medida la comprensión del texto. En general, los textos tuvieron personajes creativos como súper

héroes con diferentes poderes, personas cotidianas con problemas cotidianos y hasta seres de otro tiempo. Se realizó un ejercicio diferente que permitió crear algo propio sin la imposición de un tema en especial. Dos estudiantes, por ejemplo, crearon dos personajes distintos pero que en su misma historia de ficción se conocían y eran amigas, trabajaban juntas y unían sus poderes para combatir la injusticia. Los personajes fueron Daisyfire y Miss. Cloe, dos heroínas que unían su poder de ver la verdad en las personas y de detener el tiempo. Estos personajes corresponden a dos estudiantes que por lo general trabajan juntas en clase, mostrando así que la creatividad en sus personajes es también un reflejo de sus experiencias como compañeras. En cuanto a la redacción, la misma mostró mejorías, creando textos en dónde no sólo se describía al personaje, sino que el mismo era parte de una historia más compleja; esto dejó notar que el trabajo individual también obtiene frutos y permite una mejor organización de las ideas.

El Taller III, centrado en la organización del texto mediante la estructura dramática, destacó la naturaleza procesual de la escritura, enfatizando que es una actividad que requiere preparación, reflexión y reescritura constante. La creación de una estructura dramática implicó no solo organizar ideas de manera estructurada, sino también realizar un trabajo previo de planificación y selección de elementos narrativos. Los estudiantes comprendieron que escribir no es un acto aislado, sino un proceso continuo que necesita apoyo en cada etapa, desde la concepción inicial hasta el desarrollo final. Este apoyo, tanto en la organización como en la retroalimentación durante el proceso, fue crucial para que los estudiantes pudieran integrar efectivamente los personajes y tramas trabajados en talleres anteriores, fortaleciendo su capacidad de creación y expresión escrita. De esta manera, el taller no solo les permitió organizar sus ideas, sino también entender la importancia de un enfoque procesual y la colaboración en el desarrollo de textos más completos y coherentes.

El último taller tuvo como resultado cinco libretos teatrales, los cuales evidencian el cierre de un proceso de escritura que integró múltiples habilidades: planificación, redacción, revisión y edición. Este taller consolidó el trabajo anterior, al mostrar una mejora notable en la estructura de los textos y una apropiación del formato teatral. Aunque persistieron algunos errores ortográficos, se destacó una mejoría en la puntuación, la claridad de las ideas y la cohesión general de los textos. El proceso de revisión se ejecutó al tener en cuenta la estructura dramática para realizar el libreto teatral y la edición se llevó a cabo, no sólo en la escritura de dicho libreto, también en cada corrección hecha por los estudiantes en los diferentes ejercicios de escritura y reescritura.

Sin embargo, el tiempo puede ser un factor que juegue en contra de la escritura, pues para este taller, los estudiantes solo tuvieron una sesión, lo que impidió la escritura de textos con un mayor proceso de revisión (leer y rehacer). La escritura conlleva de un proceso arduo y paciente que conlleva varios subprocesos. En el afán de obtener un resultado, el último taller, aunque obtuvo productos destacables, pudo ser llevar a cabo textos más trabajados. El camino de la escritura para estos estudiantes está comenzando y es necesario seguir realizando talleres de escritura que promuevan la creatividad de los estudiantes para que estos no vean que escribir es algo obligatorio en su educación, sino una habilidad que los acompañara en su cotidianidad y que pueden usar para su crear, imaginar, comunicar, expresar y compartir experiencias con los demás sin la barrera del tiempo, pues la escritura persiste y ha persistido hasta la actualidad aún con la tecnología al punto en que ha llegado. Con todo esto, es necesario establecer una continuidad en la práctica de la escritura mediante talleres periódicos, que permitan consolidar los procesos de escritura llevados a cabo.

El uso del teatro en el ámbito educativo impulsó una participación activa, fomentó la expresión de ideas y promovió el trabajo en equipo. Esta disciplina permitió que los estudiantes

vincularan el aprendizaje escolar con sus intereses y vivencias personales, ofreciéndoles la oportunidad de expresar sus pensamientos de manera más auténtica y creativa. Esta experiencia transformó su percepción de la escritura, alejándola de la rutina diaria y acercándola a un proceso más dinámico y significativo. Al ser un recurso creativo, el teatro no solo enriqueció el aprendizaje de los estudiantes, sino que también brindó al docente nuevas formas de mediar el conocimiento, facilitando un entorno más interactivo y menos monótono. De esta manera, el teatro se consolidó como una herramienta invaluable para potenciar tanto las habilidades docentes como las de los estudiantes.

La intervención docente sirvió como guía en cada taller y proceso de corrección, dando indicaciones y resolviendo dudas de los estudiantes; además, se hizo realizó una retroalimentación de cada taller y proceso de escritura, lo que ayudó a los estudiantes a mantener un hilo conductor de las actividades y al docente a tener en cuenta qué cosas se lograron y cuales podían corregirse en los siguientes talleres. De esta forma se realizó una especie de proceso de escritura en donde el profesor planea su intervención, la ejecuta y luego la revisa para planificarla nuevamente. Sin embargo, por momentos se perdió la atención de los estudiantes, logrando que algunos productos no fueran los esperados ya que las instrucciones no fueron claras o se mal interpretaron. A su vez, se debe mejorar lo permisivo en cuanto al celular y el uso de la IA, buscando estrategias que se adapten a esta realidad y la usen como un recurso más no como algo a lo que huirle.

Ahora bien, para la realización de este trabajo, primero se realizó un diagnóstico en cuanto a las capacidades y necesidades de los estudiantes, de esta forma se logró identificar dificultades en escritura y expresividad, especialmente en la coherencia y cohesión textual, la ortografía, puntuación, acentuación y expresión de ideas claras, además de poca creatividad y uso de la copia

entre compañeros, lo cual limitaba la propia creación de ideas. Todo esto se identificó mediante un proceso de observación, interacción y evaluación de la población.

Luego de identificar el problema en la población, se planificaron e implementaron cuatro talleres de creación como estrategia didáctica mediante el teatro como recurso didáctico principal. Se escogió este recurso porque al basarse en experiencias teatrales anteriores, el teatro les da a los estudiantes espacios de expresión y creación diferentes que fortalecen aspectos como la producción escrita y la imaginación.

Se evaluaron los productos de los estudiantes a través de la observación directa y el análisis textual, observándose avances significativos en su desempeño, así como aspectos que requieren seguimiento, especialmente en el uso normativo del lenguaje.

Mediante una secuencia de talleres apoyados en el teatro como recurso didáctico, se evidenció el desarrollo en la producción escrita de los estudiantes de noveno; en cuanto a las habilidades escriturales, algunas de estas obtuvieron una mejora gracias a la práctica escrita realizada en cada taller. La planificación, redacción, revisión y edición lograron mejorías en estos estudiantes; sin embargo, el mecanismo de monitoreo no tuvo una mejora ya que los estudiantes escriben y corrigen porque se les solicita más no porque tengan una consciencia clara de este proceso. Debido a esto, este mecanismo de control es más normal en estudiantes con niveles y experiencias superiores en los procesos de escritura. En este sentido se hace necesario que los estudiantes continúen produciendo textos escritos, pues cuatro talleres son poco en comparación con el largo camino de aprendizaje que se debe recorrer.

El teatro, al ser un arte que combina la palabra, el cuerpo y la emoción, se consolidó como un recurso adecuado y dinámico para estimular la escritura creativa. Su uso en el aula permitió resignificar el acto de escribir, alejándolo de la obligación académica y acercándolo a una

experiencia personal, significativa y expresiva. Esta experiencia demostró que, con una mediación pedagógica adecuada, el estudiante puede desarrollar competencias comunicativas que lo fortalezcan no solo como escritor, sino como sujeto crítico y participativo en su entorno.

La ejecución de la práctica escrita mejoró en el sentido en que los estudiantes realizaron varios productos escritos, lo cual no hacían más allá de lo estrictamente institucional: exámenes y tareas en casa. Sus productos pasaron de no tener sentido a crear un personaje con características definidas. Salvo algunos errores de ortografía, puntuación y acentuación, los estudiantes, en su mayoría, eran capaces de escribir coherentemente y, cuando no, corregir sus escritos teniendo en cuenta las preguntas orientadoras y correcciones del profesor.

En síntesis, la experiencia del taller basado en el teatro demuestra que la integración de estrategias creativas en la enseñanza de la escritura genera un impacto positivo en el desarrollo de competencias textuales. La práctica de escribir desde un enfoque lúdico y colaborativo no solo facilita la asimilación de conceptos teóricos, sino que, sobre todo, favorece el desarrollo de una comunicación escrita más fluida, coherente y significativa. Los resultados obtenidos ofrecen una base sólida para futuras intervenciones didácticas y resaltan la necesidad de continuar investigando en este campo para seguir avanzando en la mejora de la enseñanza de la escritura; además de dar continuidad a este tipo de espacios pedagógicos, para que herramientas como la inteligencia artificial no se conviertan en sustitutos de la creatividad, sino en apoyos que potencien, y no limiten, la imaginación.

## **6. Fuentes primarias**

Las fuentes primarias utilizadas en esta investigación fueron los productos escritos por los estudiantes durante los talleres de escritura creativa, incluyendo los libretos teatrales finales (ver

en Apéndices). Además, se tuvieron en cuenta los diarios de campo de la PPI, las pruebas diagnósticas y ejercicios en clase que incluían procesos de escritura.

**Referencias Bibliográficas**

- ALARCÓN RUEDA, D. M., & VÁSQUEZ RUIZ, L. L. 2022. Desarrollo de la producción textual a través del guion teatral en los estudiantes de básica secundaria. *Ph. D LEYDI LORENA VÁSQUEZ RUIZ*, 46.
- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.
- Berrones, L., & Salgado, S. (2023). La aplicación de la inteligencia artificial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito educativo. *Espirit Investigación*, 2(1), 52-60.  
<https://doi.org/10.61347/ei.v2i1.52>
- Bikandi, U. R., & Abascal, M. D. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Graó.
- Carcedo, P. G. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y textos*, 33, 49-60.
- Cárdenas Barrios, R. R., Cristancho Betancourth, M., Cristancho Daza, C. X., & Ortiz Alarcón, J. M. (2018). El teatro una estrategia didáctica para fortalecer el proceso lecto-escritor de los estudiantes de grado 4 de la Institución Educativa Antonio Nariño de Soacha.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Editorial Empúries Barcelona.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Castillero, A. B. (2018). El proceso de lectura y escritura desde una perspectiva global. *Acción y reflexión educativa*, (43), 120-141.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, (2016). *Manual de apoyo al facilitador TALLER DE TEATRO Protagonistas en el juego*.

*Constitución Política 1 de 1991 Asamblea Nacional Constituyente - Gestor Normativo*. (2024, November 12). Funcionpublica.gov.co.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.

Flórez Dávila, A. Reyes Correa, A. Salazar Martínez, E (2021). Estrategias Lúdicas para el Fomento de la Escritura Creativa en Estudiantes de Secundaria. REEA. No. 8, Vol IV. Diciembre 2021. Pp. 92-103. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

García Carcedo, P. (2011). *Educación literaria y escritura creativa*. [Granada]: GEU, DL 2011.mejor

García-Huidobro, V., Del Canto, L., Sedano, A., & La Balanza, C. (2021). *Teatro aplicado en educación*. Ediciones UC.

GÓMEZ DUQUE, J. H., & Lorena, V. R. L. Escritura creativa: estrategia didáctica para fortalecer la producción de textos literarios. *Ph. D LEYDI LORENA VÁSQUEZ RUIZ*, 32.

Grajales, C. (2013). Creación colectiva, una didáctica del teatro 2012. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 7, 168 – 178.

Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas*, 2(2), 76-80.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7(7), 19-40.

Fals Borda, O. (1970): *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, México, Nuestro Tiempo.

Ley 115 de Febrero 8 de 1994. (n.d.). [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ley 1170 de 2007 - Gestor Normativo. (2015, December). Funcionpublica.gov.co.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=33193>

López Soto, M. L., & Rivero Gallego, R. E. (2020, June). *El Teatro en el Aula: leer y escribir para representar la Vida* (propuesta didáctica)

Mansilla, J., y Beltrán J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles educativos*, 139(35).

Mallart, Juan. (2000). *Didáctica: concepto, objeto y finalidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Martínez, A. M. (2010). Recursos didácticos en la enseñanza. *Innovación y experiencias educativas*, 45(6), 1-9.

Motos, T. (2009) *El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos*, N° 14 Revista creatividad y sociedad 2009

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

Perdomo, M. E. T. (2002). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento*. Universidad de los Andes-Trujillo, Venezuela.

*Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad - Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema*

*educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad.* (s/f).

Portal MEN - Presentación. Recuperado el 25 de mayo de 2025, de

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidad>

Santaella, F. (2014). LA LECTURA en nuestros días. *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, (166), 14-17.

Saavedra, F. (2023, septiembre 9). *Test de escritura revela que en Colombia más del 50% de la población tiene mala ortografía.* infobae.

<https://www.infobae.com/colombia/2023/09/09/test-de-escritura-revela-que-en-colombia-mas-del-50-de-la-poblacion-tiene-mala-ortografia/>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1, p. 348). Barcelona: Paidós.

UNESCO. (2022). *Reporte nacional de resultados de escritura: ERCE 2019 – Colombia.*

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Vásquez, F. (2008). El Quijote pasa al tablero. En *La Enseña Literaria. Crítica y Didáctica de la literatura* (págs. 15 - 41). Bogotá: Kimpres LTDA.

Villamarín Martínez, F. J. (2018). Bajos niveles de lectura en los jóvenes universitarios: un problema estructural. Una explicación desde la teoría de Emile

Durkheim. *Tendencias*, 19(2), 229–241. <https://doi.org/10.22267/rtend.181902.105>

- Vaqueiro Romero, M. M. (2014). El teatro como recurso didáctico. *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro: propuestas didácticas para trabajar en clase de español. 2012; p. 35-42.*
- Zamot, W. P. (2005). *Manual de teatro escolar: alternativas para el maestro.* La Editorial, UPR.
- Zapata, Florencia y Rondán, Vidal. 2016. *La Investigación Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña.* Lima: Instituto de Montaña

Apéndices

Apéndice A. *Tabla 3.*

**Tabla 3.**

*Rúbrica de evaluación: Taller I*

Criterios	5.0	4.0	3.0	2.0	1.0
Ortografía, puntuación y acentuación 20%	El texto no presenta errores; se utiliza correctamente la ortografía, puntuación y acentuación.	Se observan errores mínimos que no afectan la comprensión general.	El texto presenta varios errores; sin embargo, sus ideas logran ser claras.	El texto presenta gran cantidad de errores y sus ideas son difíciles de entender para el lector.	El texto no logra entenderse debido a su gran cantidad de errores. El texto es inexistente o ininteligible debido a la cantidad de errores.
Cohesión 40%	Excelente cohesión. El texto es claro, bien estructurado y utiliza mecanismos de cohesión textual de manera precisa.	La mayoría del texto muestra cohesión, con algunos saltos o transiciones que podrían mejorar.	Se usa la cohesión de forma básica; conectores presentes, pero con transiciones mínimas o a veces abruptas.	Presenta cierta estructura, pero hay contradicciones y fallos en la conexión de ideas. Los mecanismos de cohesión textual son escasos o mal empleados.	El texto carece de conexión entre ideas, dificultando su comprensión. Presenta fallos en la estructura y en el uso de mecanismos de cohesión textual (referencias, elipsis, conectores, etc.) lo que genera fragmentación y confusión en el mensaje.
Coherencia 40%	La estructura es lógica y organizada; el mensaje se transmite de forma clara con una progresión natural de ideas que facilita seguir el hilo narrativo.	El texto es mayormente coherente; la mayoría de los eventos o ideas se presentan de forma lógica, aunque existen leves incoherencias que no afectan demasiado el mensaje.	Se percibe una organización básica: se puede identificar inicio, desarrollo y desenlace, aunque algunas partes pueden resultar confusas.	La coherencia es limitada; la secuencia de ideas es irregular y hay muchas inconsistencias que afectan la comprensión del mensaje global.	Las ideas no tienen una secuencia lógica, hay confusión y desorden en el texto. Además, el texto es incoherente; las ideas y eventos no siguen una lógica clara, impidiendo la comprensión global del mensaje.

*Nota.* Esta tabla muestra la rúbrica utilizada para la evaluación de los textos producidos en el taller I.

Apéndice B. *Tabla 4.*

**Tabla 4.**

*Rúbrica de evaluación: Taller II: El personaje*

Criterios	5.0	4.0	3.0	2.0	1.0
Ortografía, puntuación y acentuación 20%	El texto no presenta errores; se utiliza correctamente la ortografía, puntuación y acentuación.	Se observan errores mínimos que no afectan la comprensión general.	El texto presenta varios errores; sin embargo, sus ideas logran ser claras.	El texto presenta gran cantidad de errores y sus ideas son difíciles de entender para el lector.	El texto no logra entenderse debido a su gran cantidad de errores. El texto es inexistente o ininteligible debido a la cantidad de errores.
Cohesión 20%	Excelente cohesión. El texto es claro, bien estructurado y utiliza mecanismos de cohesión textual de manera precisa.	La mayoría del texto muestra cohesión, con algunos saltos o transiciones que podrían mejorar.	Se usa la cohesión de forma básica; conectores presentes, pero con transiciones mínimas o a veces abruptas.	Presenta cierta estructura, pero hay contradicciones y fallos en la conexión de ideas. Los mecanismos de cohesión textual son escasos o mal empleados.	El texto carece de conexión entre ideas, dificultando su comprensión. Presenta fallos en la estructura y en el uso de mecanismos de cohesión textual (referencias, elipsis, conectores, etc.) lo que genera fragmentación y confusión en el mensaje.
Coherencia 20%	La estructura es lógica y organizada; el mensaje se transmite de forma clara con una progresión natural de ideas que facilita seguir el hilo narrativo.	El texto es mayormente coherente; la mayoría de los eventos o ideas se presentan de forma lógica, aunque existen leves incoherencias que no afectan demasiado el mensaje.	Se percibe una organización básica: se puede identificar inicio, desarrollo y desenlace, aunque algunas partes pueden resultar confusas.	La coherencia es limitada; la secuencia de ideas es irregular y hay muchas inconsistencias que afectan la comprensión del mensaje global.	Las ideas no tienen una secuencia lógica, hay confusión y desorden en el texto. Además, el texto es incoherente; las ideas y eventos no siguen una lógica clara, impidiendo la comprensión global del mensaje.
Planeación del personaje 40%	El personaje muestra una excelente planeación; posee las características físicas y psicológicas planteadas en la sesión.	El personaje demuestra una planeación necesaria; posee algunas características físicas y psicológicas de las planteadas en la sesión.	La escritura del personaje es básica, no demuestra una planeación destacable; posee pocas características tanto físicas como psicológicas.	El personaje no fue planeado, no está bien caracterizado ni demuestra una escritura destacable	No hay presencia de la escritura de un personaje o, simplemente el mismo solo lleva su nombre.

*Nota.* Esta tabla muestra la rúbrica utilizada para la evaluación de los textos producidos en el taller

II.

Apéndice C. *Tabla 5.*

**Tabla 5.**

*Rúbrica de evaluación: Taller III: Estructura dramática*

Criterios	5.0	4.0	3.0	2.0	1.0
Ortografía, puntuación y acentuación 10 %	El texto no presenta errores; se utiliza correctamente la ortografía, puntuación y acentuación.	Se observan errores mínimos que no afectan la comprensión general.	El texto presenta varios errores; sin embargo, sus ideas logran ser claras.	El texto presenta gran cantidad de errores y sus ideas son difíciles de entender para el lector.	El texto no logra entenderse debido a su gran cantidad de errores. El texto es inexistente o ininteligible debido a la cantidad de errores.
Cohesión 20%	Excelente cohesión. El texto es claro, bien estructurado y utiliza mecanismos de cohesión textual de manera precisa.	La mayoría del texto muestra cohesión, con algunos saltos o transiciones que podrían mejorar.	Se usa la cohesión de forma básica; conectores presentes, pero con transiciones mínimas o a veces abruptas.	Presenta cierta estructura, pero hay contradicciones y fallos en la conexión de ideas. Los mecanismos de cohesión textual son escasos o mal empleados.	El texto carece de conexión entre ideas, dificultando su comprensión. Presenta fallos en la estructura y en el uso de mecanismos de cohesión textual (referencias, elipsis, conectores, etc.) lo que genera fragmentación y confusión en el mensaje.
Coherencia 20 %	La estructura es lógica y organizada; el mensaje se transmite de forma clara con una progresión natural de ideas que facilita seguir el hilo narrativo.	El texto es mayormente coherente; la mayoría de los eventos o ideas se presentan de forma lógica, aunque existen leves incoherencias que no afectan demasiado el mensaje.	Se percibe una organización básica: se puede identificar inicio, desarrollo y desenlace, aunque algunas partes pueden resultar confusas.	La coherencia es limitada; la secuencia de ideas es irregular y hay muchas inconsistencias que afectan la comprensión del mensaje global.	Las ideas no tienen una secuencia lógica, hay confusión y desorden en el texto. Además, el texto es incoherente; las ideas y eventos no siguen una lógica clara, impidiendo la comprensión global del mensaje.
Situación de comunicación y organización del texto. (estructura dramática) 50 %	La estructura dramática nota una excelente organización. Cada una de sus partes está bien escrita y tiene relación con las otras, encajando perfectamente y denotando una estructura general sólida.	La estructura dramática concuerda con cada una de sus partes, aunque haya algunas fallas en cuanto a la relación de las mismas. Sin embargo, cumple su función con lo necesario.	Se nota una intención de organización para el libreto teatral, pero hay algunas incoherencias en cada apartado que se pueden mejorar.	La estructura dramática no está completa, posee incoherencias y no cumple con su función.	No hay presencia de la estructura dramática o la misma carece de muchas de sus partes. También, sus apartados son incomprensibles y no tienen relación en conjunto.

*Nota.* Esta tabla muestra la rúbrica utilizada para la evaluación de los textos producidos en el taller III.

Apéndice D. *Tabla 6.*

**Tabla 6.**

*Rúbrica de evaluación: Taller IV: Libreto teatral*

Crterios	5.0	4.0	3.0	2.0	1.0
<b>Revisión y edición</b> 60 %	El libreto ha sido revisado minuciosamente: se corrigen todos los errores ortográficos, gramaticales y de puntuación; la estructura se perfecciona y el estilo es pulido.	Se han corregido la mayoría de errores y la edición es buena, aunque persisten algunos detalles menores que afectan la fluidez.	Se realizó una revisión básica: se corrigen algunos errores, pero aún hay fallas notorias que afectan la presentación del texto.	La revisión es insuficiente; se han corregido muy pocos errores, y la edición no mejora significativamente la claridad del libreto.	No se realizó una revisión o edición significativa; el libreto presenta numerosos errores y la estructura sigue siendo caótica.
<b>Estructura dramática y cohesión</b> 20 %	La estructura del libreto es impecable: se distinguen claramente el inicio, desarrollo, clímax y desenlace, con transiciones fluidas que conectan de forma lógica todos los eventos.	La estructura es clara y se perciben las partes esenciales (inicio, desarrollo, clímax y desenlace), aunque algunas transiciones podrían mejorar.	Se usa la cohesión de Se observa una estructura básica; se identifican el inicio, desarrollo y desenlace, pero la cohesión entre las partes es mínima.	La organización es deficiente: se presentan fragmentos de la estructura dramática sin conexión clara, dificultando la comprensión global.	No se evidencia una estructura dramática; la narrativa es caótica y no hay secuencia lógica de eventos.
<b>Caracterización y desarrollo de diálogos</b> 20%	Los personajes están muy bien definidos, con descripciones originales y consistentes; los diálogos son naturales, expresivos y contribuyen significativamente a la trama.	Los personajes se describen de forma clara y los diálogos son adecuados, aunque en algunos momentos se podrían enriquecer para mayor impacto.	La caracterización es básica y los diálogos cumplen con su función, pero carecen de profundidad y originalidad.	Los personajes están poco desarrollados y los diálogos son forzados o limitados, afectando la construcción de la trama.	No se evidencia una caracterización adecuada; los personajes carecen de identidad y los diálogos son inexistentes o muy superficiales.

*Nota.* Esta tabla muestra la rúbrica utilizada para la evaluación de los textos producidos en el taller IV.

Apéndice E. *Figuras: Producciones escritas de los estudiantes*

A continuación, se presentan las figuras correspondientes a fragmentos representativos de los productos escritos elaborados por los estudiantes durante los cuatro talleres. Estas figuras sirven como evidencia del proceso de escritura creativa desarrollado durante la intervención, y se presentan en orden de aparición según su referencia en el capítulo de resultados.

Figura 1. Historia de E001: taller 1

¡Ay!, qué perceza! ¿dale estua el burro de camila. -Burro usted, ábale, decente  
 de qué por que me partí el dado. Entonces empicé a besar mucha y. Fue  
 desde un amigo que se burlo de mi, quando lentamente me fui y dije, "hijere  
 te falta a mi amigo que no se burlo, ignacio te digo que se burlo se  
Abun pa un 2 pa 2, pa nio hato de la escuela, la via y se suspendió, hame  
y su amigo estaba agitado, los 2 amigos tambien, havo siper dura y homo, al ir  
con su amigo, se callea y se formó un, merda por la lluvia, en un ultima quala estar  
a fuera por esa lluvia, ¡oh! me mal, pero volvió ni al, habia regreso a mi carra,  
pero no estuve en paz.

¿Quién dice esto?

Figura 1. Este texto muestra un ejemplo de redacción creativa, en el que se evidencian fallas en la cohesión y errores ortográficos.

Figura 2. Historia de E002: taller 1

Antes, pero muchísimo antes, había un pueblo donde vivía Carlos,  
 un niño bueno que le obedecía a su mamá y era responsable  
 en sus estudios.  
 Cada día que pasaba era más bueno. Pero, a pesar de su nobleza, sus  
 compañeros lo molestaban mucho. Al pasar de los días Carlos se hizo amigo  
 de Axel, un niño rebelde, pero que lo entendía.  
 Pero un día Axel le habló sobre un objeto que le daría felicidad  
 como lo hacía con él (Cigarrillo eléctrico).  
 Entonces, Carlos decidió probarlo y fue entonces que se volvió adicto.  
 Volviéndose muy diferente con su mamá y gastándose su dinero comprándose  
 muchas cigarrillos eléctricos. Pero ese vicio no llenaba el vacío tan grande  
 que había en él. Sus amigos nuevos le dijeron que ya no lo hiciera  
 más, incluido Axel, pues él se sentía culpable, pero igualmente siguió  
 con el vicio.  
 Llegó el día en el que la mamá de Carlos se enfermó gravemente y  
 se dio de cuenta de lo importante que es la vida y se arrepintió de  
 lo grosero que fue con su mamá. y se disculpó.

Nota. Este texto muestra un ejemplo de un texto escrito por una estudiante. Este texto muestra algunas fallas, pero logra ser coherente.

Figura 3. Historia de un estudiante: taller 1

Al día siguiente el niño, Melo, Bebió leche de burra;  
 Cuando tomó leche le dio burritis, Después de darse  
 cuenta lloró mucho, Esperando que llegue su mamá con la  
 caja, Finalmente llegó su mamá, y le dio acetaminofen.

Gabriela es el amor de la vida de Hana porque decía  
 que los hombres son malos, Ignacio le dijo a Hana que  
 dejara de ser metida, Justo Gabriela entró y le dijo a  
 Ignacio que amaba a Hana.

Kris R cantó en un concierto y Sebastian sacabrig  
 cantó con él y blessed y cantaron felices, Leandro llegó  
 y se puso celoso y formó una pelea, Llorón es Leandro  
 y un sabio dijo que no peleara por una mujer "hay  
 más culos que estrellas".

Muriendo de la risa, Natalia se enamoró de Sebastian,  
 Odo se puso triste y Sebastian se pegó un tiro,  
 Pero su alma reposó tranquilamente en los brazos de  
 Natalia.

Nota. Este texto muestra un ejemplo de un texto escrito por un estudiante diferente a E001 y E002.

Se notan errores de cohesión y coherencia

Figura 4. Continuación de un fragmento de "El limosnero": Creación literaria PPI II

Chompitas: Bueno intentare' <sup>(de)</sup> ponerme serio  
 con la gente para no fastidiar más  
 Policia: y si te hace falta por-que te  
 ves todo maduro con los bobadas que  
 tú haces.

Chompitas: Pues si puede ser que me vea  
 como un maduro pero no como un  
 Policia que trabaja con amargura  
 Policia: si puede ser que me la pase  
 amargado pero he intentado de ser más  
 Feliz

Chompitas: Pobreso yo me veo como maduro  
 pero con felicidad.

Policia: bueno eso si puede ser verdad  
 intentare' de ser mas feliz y  
 amable con la gente.

Nota. Este texto muestra un ejemplo de la continuación de un fragmento de una obra teatral. El estudiante debía continuar y darle fin a la historia.

**Figura 5. Personaje de E002: Taller II**

**CREACIÓN DEL PERSONAJE**

Mi nombre es David, tengo 19 años, estudio en la Universidad de Florida, donde actualmente vivo. Y estudió la carrera de derecho.  
 Mi mamá y Papá no viven juntos, se separaron por problemas de infidelidad. Yo heredo los hermosos ojos azules de mi mamá y el cabello negro sedoso de mi Papá y su altura de 1,78.

Me mudé a Florida por una beca que obtuve. Antes vivía en una vecindad fea y horrible. Mi deseo es tenerlo todo, mi mamá dice que soy muy ambicioso, pero la verdad los ganas de salir adelante y superarme son muy grandes, no me importa si tengo que pasar por encima de cualquiera. Pues soy guapo e inteligente.

Nota. Este texto muestra un ejemplo del personaje escrito por E002. Se muestra solo un fragmento ya que el texto completo contenía una extensión de tres páginas.

**Figura 6. Personaje de E001: Taller II**

Hola, mi nombre es <sup>4.0</sup> Camilo Andrés. Tengo 16 años y vivo postrado en una silla de ruedas. Mi padre falleció y mi madre está con otro hombre. Todas las noches me dan pastillas, pero recientemente descubrí que, en realidad, son para evitar que camine. Nunca tuve una fractura.

Nunca fui a la escuela siempre he estado en casa.

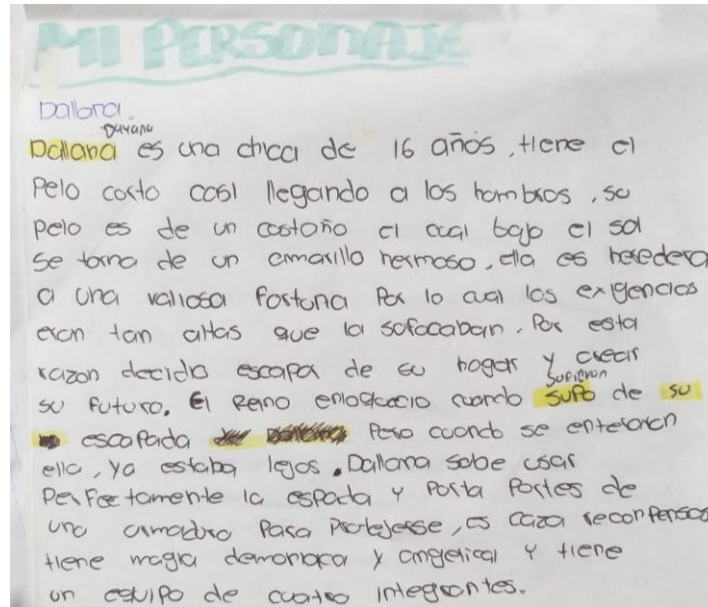
Hace unos días, me di cuenta de que la ropa que uso no es mía, sino de otra persona.

Tengo una camisa roja que me encanta, pero ahora sé que pertenecía a mi padre. Me <sup>dijeron</sup> dijeron que él murió, pero nunca lo vi. Algo no encaja, y cada vez me siento más confundido.

En el patio trasero hay unas tallas sueltas. Al investigar un poco, descubrí algo aterrador: mi padre está enterrado ahí... y mi madre lo mató.

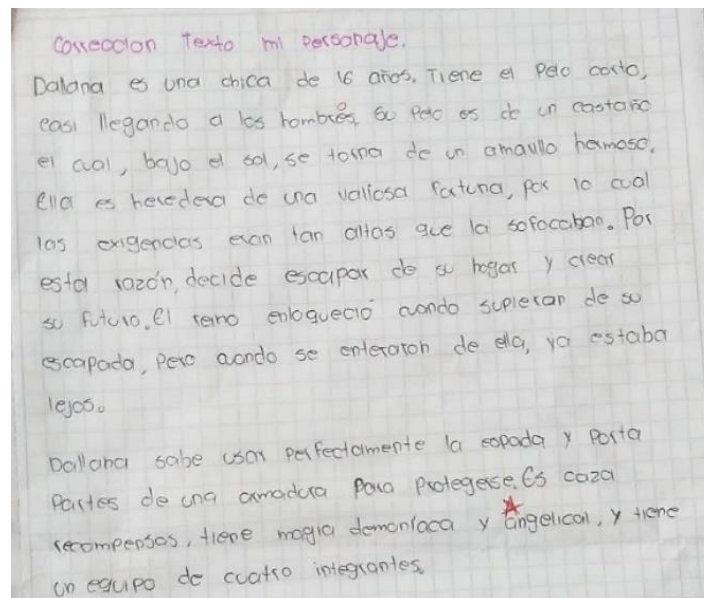
Nota. Este texto muestra el personaje escrito por E001. La imagen se muestra en dos partes debido a que fue escrita en dos piezas de papel diferentes.

Figura 7. Personaje de E003: Taller II



Nota. Este texto muestra la versión original del personaje escrita por E003. Las marcas en amarillo hacen parte de correcciones hechas por su compañera.

Figura 8. Personaje de E003: Taller II



Nota. Este texto muestra la versión corregida del personaje escrita por E003.

**Figura 9. Estructura dramática del Grupo III. Argumento: Taller III**

**Argumento:** Hubo una vez un divorcio de unos papás, la mamá mató al padre y se llevó a los hijos. Ellos no se conocían; empezó a drogárlas, dejándolas sin movilidad en los piernas.

Andrés, de tantas drogas que su mamá le dió, tuvo una sobredosis. Se imaginó un mago de fuego, que le estaba dando señales para conocer a su hermana. Él a escondidas se encuentra con su hermana, se enteran que su madre asesinó a su padre. Un repartidor de pizza llegó y ellos le pidieron ayuda para poder escapar. Huyendo, a Edward el repartidor, le cayó un rayo convirtiéndose en un mago eléctrico.

Los hermanos van a un juzgado y demandan a la mamá ganando el caso, siendo libres. **Juan Pablo Graldo**

Nota. Este texto muestra el argumento de una obra, parte de la estructura dramática escrita por el Grupo III.

**Figura 10. Estructura dramática del Grupo III. Espacio: Taller III**

**Espacio:** Karol Sofía Garza Buzo

- **Patio:** Madre mata a el padre y lo entierra.
- **Casa:** Madre tiene encerrado a Camilo Andrés y Victoria en cuartos separados.
- **Bosque:** Fiere man esto en un bosque (en un sueño).
- **Juzgado:** Camilo Andrés y Victoria demandan a la madre.
- **Carretera:** Camilo Andrés y Victoria escapan con ayuda de Edward

Nota. Este texto muestra el argumento de una obra, parte de la estructura dramática escrita por el Grupo III.

**Figura 11. Estructura dramática del Grupo III. Tema: Taller III**

**Tema:** Ansias de libertad, opresión, problemas familiares, Hermonas sin conocerse, Solis a la libertad, Maltrato, Divorcio, Sobredosis, Amigos imaginarios, Problemas de justicia, Muerte de familias, encuentro familiar, subconciente. y caído en coma. Sebastian Sanabria

Nota: Los estudiantes del Grupo III identificaron varios temas que integran la obra.

**Figura 12. Estructura dramática del Grupo III. Conflicto: Taller III**

**Conflicto:**

- Asesinato a el esposo.
- Sobredosis hacia los hijos.
- Encontraron a Libardo Muerto.
- Jurgado para demandas a Cecilia.

Nota: Los estudiantes del Grupo III identificaron más de un conflicto, expresándolos como problemas que los personajes van enfrentando en el transcurso de la historia.

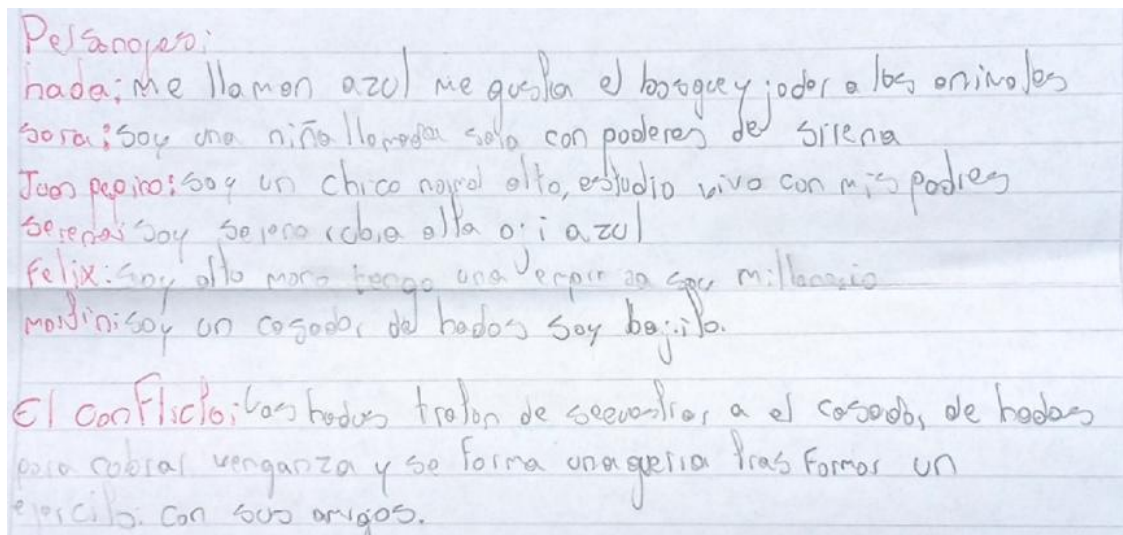
**Figura 13. Estructura dramática del Grupo III. Personajes: Taller III**

**Personajes:** Karol Sofía Gutierrez Harúa

- Victoria (hermana de Andrés)
- Camilo Andrés (hermano de Victoria)
- David (Abogado)
- Fire man (Mago de Fuego)
- Edward (Mago electrico, ayudo a escapar a los hermanos)
- Cecilia (La mamá de Andrés y Victoria)
- Libardo (papá de Andrés y Victoria)

Nota: Se describen los personajes de forma breve con su nombre y su rol en la obra.

Figura 14. Estructura dramática del Grupo IV. Personajes y conflicto: Taller III



Nota: Este fragmento muestra dos componentes de la estructura dramática escritos para el Taller III. Los mismos se corrigieron para la realización del Taller IV.

Figura 15. Estructura dramática del Grupo IV. Personajes y conflicto: Taller IV

### La cacería de las hadas

#### Personajes:

Azul: hada de las flores, le gusta el bosque y jugar con los animales.

Sara: Hada de agua, tiene poderes de sirena.

Félix: hada del oro, tenía mucho dinero y era rubio.

Juanpepino: un chico normal, alto y estudioso vive con sus padres.

Juanpatan: una niña con superpoderes.

Serena: una niña alta, rubia y de ojos azules.

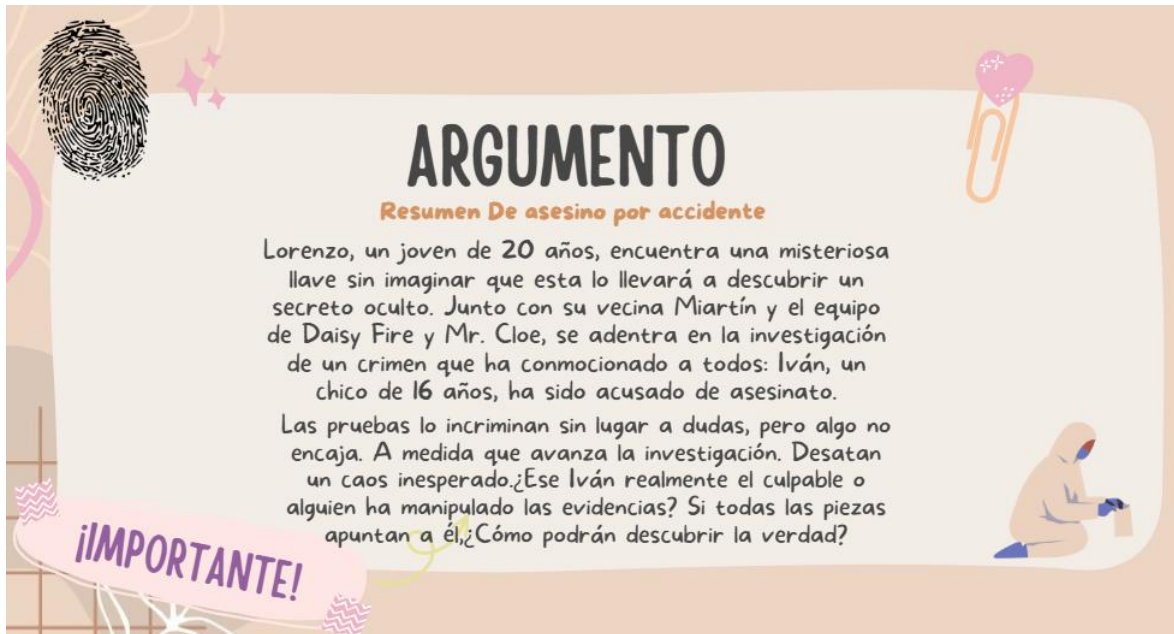
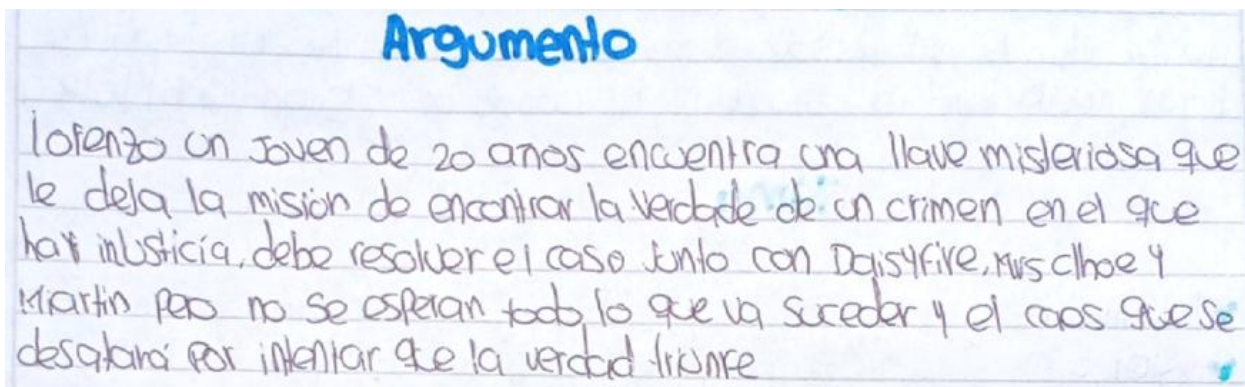
Martin: el cazador de hadas, bajito y gordo.

**Conflicto:** el cazador quiere secuestrar a las hadas y engaña a los niños y matan a las hadas.

Nota: Este fragmento muestra los mismos componentes de la Figura 14, pero en su versión corregida y en formato Word.

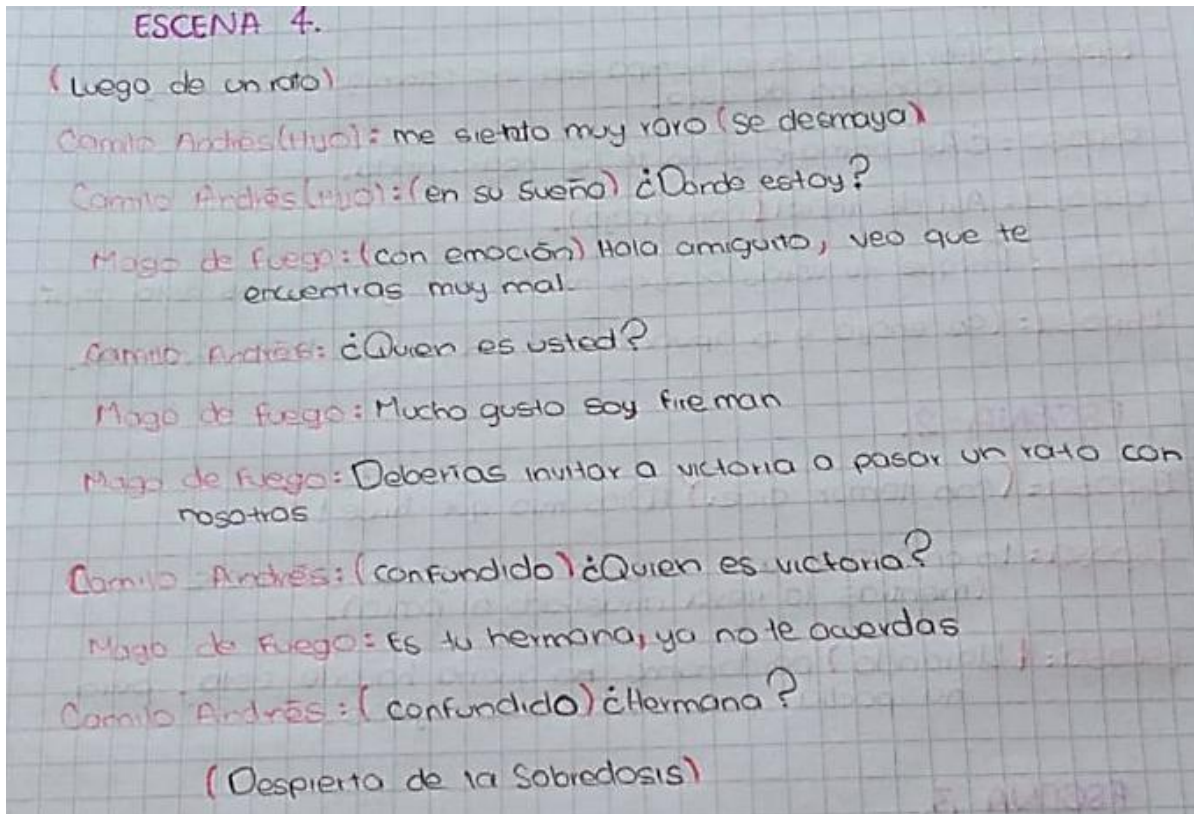
**Figura 16. Exposición de la estructura dramática del Grupo V. Taller de oralidad**

Nota. La siguiente es una imagen de parte de la exposición oral del Grupo V. La misma muestra el componente del argumento.

**Figura 17. Estructura dramática del Grupo V. Taller III**

Nota: Este fragmento muestra la primera versión del componente de Argumento escrito por el Grupo V.

Figura 18. Libreto teatral. Grupo III. Taller IV



#### Apéndice F. Libretos teatrales finales

A continuación, se presentan los libretos teatrales elaborados por los grupos de estudiantes durante el desarrollo del Taller IV. Estos textos representan el producto final de la intervención didáctica y reflejan la aplicación de las habilidades escriturales trabajadas a lo largo de los talleres. Cada libreto fue construido de manera colaborativa e integra los procesos de planificación, redacción y revisión.

**Grupo I: Enterrando la oscuridad**

**Enterrando la oscuridad**

Escena 1 -Templo 4:00 AM

Tobi:(alza su mano derecha lanzando un conjuro) Por fin me voy a vengar Sam Leónidas

Sam: (Entra en escena aturdido y confundido) ¿Que?... ¿En donde estoy?

Tobi:(sonríe con complicidad y maldad) por fin estas aquí, ¡Bastardo!

Escena 2

(Dreyco, Camilo, Charro, Tina y David entran en escena)

Tina:(Hace sonidos de zombie y levanta su pala de forma agresiva)

Charro:(Agarra un tubo de metal del piso y se pone en posición de combate) !Esto parece San Francisco los fines de semana!

David:(Entra en escena confundido y asustado) ¿Que estoy haciendo aquí?

Dreyco:(Con algo de indiferencia simplemente dice) "Oh Dios... No otra vez"

Tobi:Y estos quienes son?

David:Eso mismo me pregunto yo mascarita

Charro:Y como llegamos aquí?

David:Es verdad... En realidad, en que lugar nos metimos?

Sam:Ni yo lo se, pero definitivamente hay un mal mayor que hay que enfrentar

Dreyco:Supongo que si...

Tobi:(Se libera y empuja a Tina)

Sam:¡Solo hagan lo que saben hacer!

Tobi:(Dice sacasticamente) ¿¡ya mucho chiste no les parece!?

David:¿La verdad no sabes que le dice ciego a otro ciego?

Dreco:¿Que le dice?

Tobi:¡Callense de una maldita vez! (Lanza un destello a Dreyco)

Dreco:(Cae al suelo)

Charro:Chale me quede con la duda

Sam:Eso estrélenlo

Charro:¿Ok? (le lanza el palo)

Tobi:(Lo toma y lo lanza al aire)

Charro:(Alza una ceja) es es un zombie?

Tina:(Sonidos amenazantemente irreconosibles)

Tobi:¡Suficiente!, Regresen a sus realidades y no serán eliminados (alza su mano y lanza un destello de luz que no abre nada)

Tobi:¿Que?!, que esta pasando con mis poderes?! (empieza a intentar activarlos de nuevo)

Dreyco:(piensa) este villano me suena

Sam:Tu rostro me suena algo... Familiar...

David:Pero te ves demaciado joven y por alguna razón de una época mucho mas antigua

Sam:Pues es extraño, me siento fuera de lugar aquí...

Charro:No importa tengo una idea (saca carne de collote de su bolso y se lo lanza a Tobi)

Tina:(Sonidos raros) (se lanza sobre Tobi)

Charro:Listo ahora hay mas tiempo (se pone las manos en la cintura)

Sam:Que inteligente sabia que los había escogido bien

Dreyco:Espera, ¿que? (alza una ceja)

Sam: (habla rápido) veras en resumen el mato a mis padres como ofrenda puesto que mi linaje solia ser prestigioso y era perfecto para la ofrenda de su secta asi que yo mate a su pad-

Dreyco:No entendí ni madres

Tina:(Se levanta y lo toma)

Sam:(Ahora Tina!!!!)

Tina: (corre y golpea a Tobi dejándolo inconciente)

Sam:Charro, atalo (extiende la mano)

Charro:Será un placer (se acomoda el sombrero y lo ata)

Tobi:(Despierta y trata de liberarse)

Charro:Ni lo intentes no eres la primera mula que amarro

David:(Se acerca a Tobi y se empieza a reir)

Dreco:Esto no tuvo ningún sentido

David:Cállate (cachetea a tobi)

Sam:Listo ahora todos a sus realidades pero Dreyco me voy contigo tengo unos asuntos con tu línea temporal

Charro:Así que eso es todo, cierto? (Sonrie)

Sam:Exacto vaquero (pistolita con la mano)

Fin.

**Grupo II: El misterio del cuadro****EL MISTERIO DEL CUADRO ROBADO**

Ari y Melissa se dirigían al museo de la universidad cuando entraron al museo notaron que faltaba el cuadro más importante del museo. Ari y Melissa al darse cuenta de esto lo dijeron inmediatamente a la policía del robo. Cuando llegó el policía Fredy en ese momento empezó a investigar, hacer preguntas y revisar cámaras.

Melissa: ¿Por qué nos investiga si no fuimos nosotras?

Fredy: ¿Ustedes qué hacían tan temprano si debieron estar en sus habitaciones? Si se rompieron mal, podrían perder su beca.

Ari: ¿Qué está intentando decir con eso?

Fredy: No confío en personas becasadas.

Ari: Eso es un comentario un poco clasista de su parte, no lo cree, capitán Fredy.

Roberto: Qué pasa capitán Fredy, solo tenemos que tomar el testimonio de estas dos jóvenes.

(Pasa una fotografía siguiendo a un niño)

Roberto: Fredy ya tengo, he visto a alguien sospechoso, lo voy a seguir.

Narrador: Fredy sigue a la fotografía y a su radar donde se percata que la fotografía le está tomando fotos al niño a escondidas.

---

Roberto:

Le enseñó a la fotógrafa y le dice:

—Me parece un poco sospechoso que le esté tomando fotos a un niño a escondidas.

La fotógrafa se asusta y le dice al policía:

Fotógrafa:

—Estoy tomando fotos para un trabajo de la universidad.

Roberto:

—Me parece un poco sospechoso que le tenga que tomar fotos a un niño sin autorización para un trabajo. ¿Cuál es su nombre?

Fotógrafa:

—No es de su incumbencia. (Se enoja)

Roberto:

—Eso se le hace muy sospechoso, su actitud. Por lo que decide llevarla al trabajo que se mantenga vigilada.

---

(En la universidad)

Roberto:

—Al regresar(se) al museo de la universidad escucha unas bullas de adentro de este.

Melissa:

—¿¡Por qué nos está juzgando tanto?! Demasiado. Nosotros ya cumplimos con dar nuestro testimonio y dar aviso a la policía. ¿No está en sus manos creerlo o no?

Ari:

—Lo que dice Melissa es cierto, nos lleva echando en cara el hecho de que somos becadas y que personas como nosotras pudimos haber robado el cuadro

Narrador:

Roberto al oír lo suficientemente claro decide interrumpir la pelea y dice:

Roberto:

—¿Por qué están discutiendo tanto? Miren a Freddy, ¡solo tenías que interrogarlos!

Si ya les respondieron todas las preguntas que tenías que hacerles, Freddy, ¿se pueden ir, no crees?

Freddy:

—Sí, tienes razón, cierto, creo que ya terminé con mis preguntas.

Roberto:

—Bien, ya pueden irse señoritas, pero tal vez las llamaremos si necesitamos algo más.

Melissa:

—Bien, pero usted, agente, debería dejar de juzgarnos por nuestra apariencia.

Por que estemos aquí como becasas ya que podría llevarse una sorpresa.

(Melissa y Ari se van)

Narrador:

Unos minutos después, Roberto distingue a alguien a lo lejos y se da cuenta que es la fotógrafa.

Roberto:

—¡Ahí está la fotógrafa! Parece que está revisando algunas fotos.

(Se acerca a la fotógrafa para interrogarla.)

Roberto:

—Hola, señorita, he visto que ha estado revisando algunas fotos. ¿Podría permitirme verlas? fotógrafa: no es material privado

Freddy: Claro entiendo que es material privado podría por favor decirme su nombre ha habido un robo de un cuadro por lo tanto Estamos buscando posibles testigos

fotógrafa: Mi nombre es Alejandra si me Disculpa tengo que asistir a clases

Freddy: Luce un tanto sospechoso avisaré a Roberto sobre lo que he reunido hasta ahora

Aquí te dejo la continuación del guion:

Freddy: Creo que Alejandra puede tener información importante, pero parece un poco sospechosa.

Roberto: Sí, puede ser que tenga algo que ver con el robo. Vamos a interrogarla y ver si podemos sacar algo más de ella.

Narradora: Freddy y Roberto van a la estación de policía y obtienen una orden para pedirle a Alejandra que les enseñe sus fotografías.

Roberto: (llamando a Alejandra) Señorita Alejandra, me gustaría hablar con usted sobre las fotografías que tomó.

Alejandra: (pensando) ¿Qué pasa con las fotografías?

Roberto: Quiero que nos enseñe las fotografías que tomó en la guardería. Puede que haya algo importante que nos ayude a resolver el caso.

Alejandra: (nerviosa) Bueno, está bien. Pero preferiría que fuera en un lugar más privado.

Roberto: Claro, podemos vernos en el parque a las 4 de la tarde. ¿Le parece bien?

Alejandra: (pensando) Sí, está bien.

Narradora: Alejandra se aleja de los policías y estos se quedan conversando entre ellos.

Freddy: Creo que Alejandra puede estar involucrada en el robo. ¿Qué crees que esté escondiendo?

Roberto: No lo sé, pero vamos a averiguarlo. (mirando a Freddy) ¿Qué sabes sobre el niño que estaba en la guardería?

Freddy: (pensando) No mucho, solo que estaba jugando con algunos papeles y tenía manchas de pintura en la ropa.

Roberto: (pensativo) Puede que sea un sospechoso importante. Vamos a investigar más sobre él.

Narradora: Freddy y Roberto van a la guardería a investigar más sobre el niño.

Freddy: (hablando con la maestra) ¿Puede decirnos más sobre el niño que estaba jugando con papeles y tenía manchas de pintura en la ropa?

Maestra: (pensando) Sí, ese es Mateo. Es un niño muy curioso y siempre está jugando con cosas interesantes.

Roberto: (pensativo) ¿Y qué sabe sobre el hermano de Mateo?

Maestra: (pensando) Bueno, su hermano es un poco mayor que él. Se llama Juan y siempre está cuidando a Mateo.

Freddy: (pensativo) Puede que Juan esté involucrado en el robo. Vamos a investigar más sobre él.

Narradora: Freddy y Roberto van a la casa de Mateo y Juan a investigar más sobre ellos.

Roberto: (llamando a la puerta) ¿Está Juan en casa?

Juan: (abriendo la puerta) Sí, soy yo. ¿Qué pasa?

Roberto: Queremos hablar con usted sobre el robo del cuadro. ¿Puede decirnos dónde estaba usted el día del robo?

Juan: (nervioso) Estaba... estaba en la escuela.

Freddy: (pensativo) ¿Y qué sabe sobre las manchas de pintura en la ropa de Mateo?

Juan: (nervioso) No... no sé nada sobre eso.

Roberto: (pensativo) Vamos a tener que llevar a Juan y a Mateo a la estación de policía para interrogarlos más.

Narradora: Freddy y Roberto llevan a Juan y a Mateo a la estación de policía para interrogarlos más.

Roberto: (interrogando a Juan) ¿Qué sabe sobre el robo del cuadro?

Juan: (nervioso) No... no sé nada.

Freddy: (interrogando a Mateo) ¿Y qué sabes sobre las manchas de pintura en tu ropa?

Mateo: (pensativo) Me gusta jugar con pintura.

Roberto: (pensativo) Puede que Mateo y Juan estén involucrados en el robo. Vamos a investigar más sobre ellos.

Narradora: Freddy y Roberto siguen investigando y descubren que Mateo y Juan están involucrados en el robo del cuadro.

Roberto: (citando a Alejandra en el parque) Señorita Alejandra, me gustaría hablar con usted sobre las fotografías que tomó.

Alejandra: (pensando) ¿Qué pasa con las fotografías?

Roberto: Quiero que nos enseñe las fotografías que tomó en la guardería. Puede que haya algo importante que nos ayude a resolver el caso.

Alejandra: (nerviosa) Bueno, está bien. Pero preferiría que fuera en un lugar más privado.

Roberto: (pensativo) Puede que Alejandra esté involucrada en el robo. Vamos a averiguarlo.

Narradora: Roberto y Alejandra se encuentran en el parque y Roberto la interroga sobre las fotografías.

Roberto: (interrogando a Alejandra) ¿Qué sabe sobre el robo del cuadro?

Alejandra: (nerviosa) No... no sé nada.

Roberto: (pensativo) Puede que Alejandra esté involucrada con el robo pero por el testimonio de la maestra no queda tan sospechosa pero igual no levantaré las dudas sobre ella

Roberto: Freddy cita a Ari al parque a las 4 me gustaría hablar con ella sobre algo

Freddy: Sí claro ya lo haré

Roberto: señorita Ari la nota un poco nerviosa sé que usted tiene algo que ver con el cuadro Así que será mejor que hable

Ari: no sé de qué me está hablando Le juro que no sé nada sobre el cuadro cuando llegué con mi amiga Melisa el cuadro ya había sido robado y no quedó ningún rastro del Ladrón

Roberto:( pensando) parece que dice la verdad Pero entonces Quién ha robado el cuadro

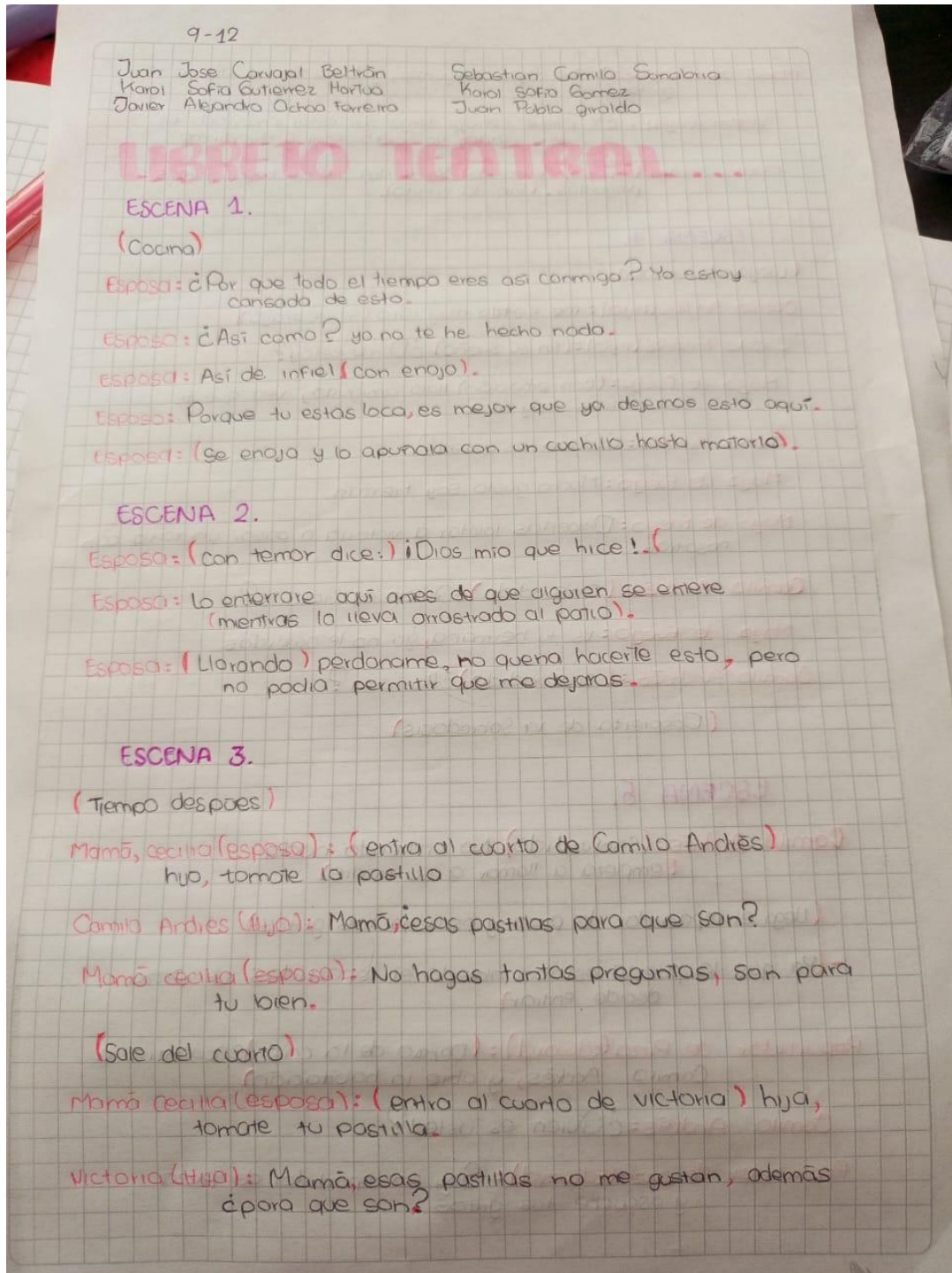
narrador: Roberto se queda en el parque hablando con Ari para ver si esta logra recordar algún detalle importante sobre la búsqueda del cuadro mientras a lo lejos se ve la silueta de de Marcos y su hermano Luis

Marcos: hermano parece que aún no han notado que fuimos nosotros

Luis: Sí eso parece.

**Grupo III: La verdad tras la puerta**

Nota. El nombre del libreto es "La verdad tras la puerta". Sus creadores no tuvieron en cuenta el nombre al momento de escribir el libreto completo.



Mamá Cecilia (esposa): No hagas preguntas, y te los tomas así no te gustan.

Victoria (Hija): ¿Y porque siempre tengo que estar encerrado en este cuarto? yo quiero salir y divertirme.

Mamá Cecilia (esposa): (enojado) Ya te dije que no hagas tantas preguntas. (Sale del cuarto).

#### ESCENA 4.

(Luego de un rato)

Camilo Andrés (Hijo): me siento muy raro (Se desmaya)

Camilo Andrés (Hijo): (en su sueño) ¿Dónde estoy?

Mago de fuego: (con emoción) Hola amiguito, veo que te encuentras muy mal.

Camilo Andrés: ¿Quién es usted?

Mago de fuego: Mucho gusto soy fire man

Mago de fuego: Deberías invitar a victoria a pasar un rato con nosotros

Camilo Andrés: (confundido) ¿Quién es victoria?

Mago de fuego: Es tu hermana, ya no te acuerdas

Camilo Andrés: (confundido) ¿hermana?

(Despierta de la Sobredosis)

#### ESCENA 5.

Camilo Andrés: (Confundido) No entiendo nada  
(empieza a llamar a su madre)

(Llega el repartidor de pizza y escucha los gritos)

- (Ya que la puerta estaba abierta el repartidor de pizza decide entrar)

Repartidor de Pizza (Edward): (Dentro de la casa) Encuentra a Camilo Andrés, y abre la habitación)

Camilo Andrés: ¿Quién es usted?

Repartidor de pizza (Edward): Soy un repartidor de pizza y escuche tus gritos

Camilo Andrés: (Conversando con Edward)

Repartidor de pizza (Edward): (Al enterarse de la situación, decide ayudarlo)

(Se escuchan ruidos)

(Edward decide mirar)

Victoria: (Entrando asustada) Mamá, ¿pasa algo?

Edward: (entra a la habitación de Victoria)

Victoria: (Intrigada) ¿Quién es usted?

Repartidor de pizza (Edward): (le explica la situación)

(se reúnen los tres y Edward decide ayudarlos a escapar)

(Salen de la casa)

### ESCENA 6.

(Llega Cecilia, la madre)

Cecilia, madre: (buscando) ¿y mis hijos? ¿Dónde están?

### ESCENA 7.

(En la carretera empieza a llover)

Victoria: Debemos ir a la estación de policía

(cae un rayo)

Camilo Andrés: (Gritando) ¡ay! el rayo le cayó a Edward

Victoria: (Asustada) Busquemos ayuda

Camilo Andrés: (Llorando) creo que murió

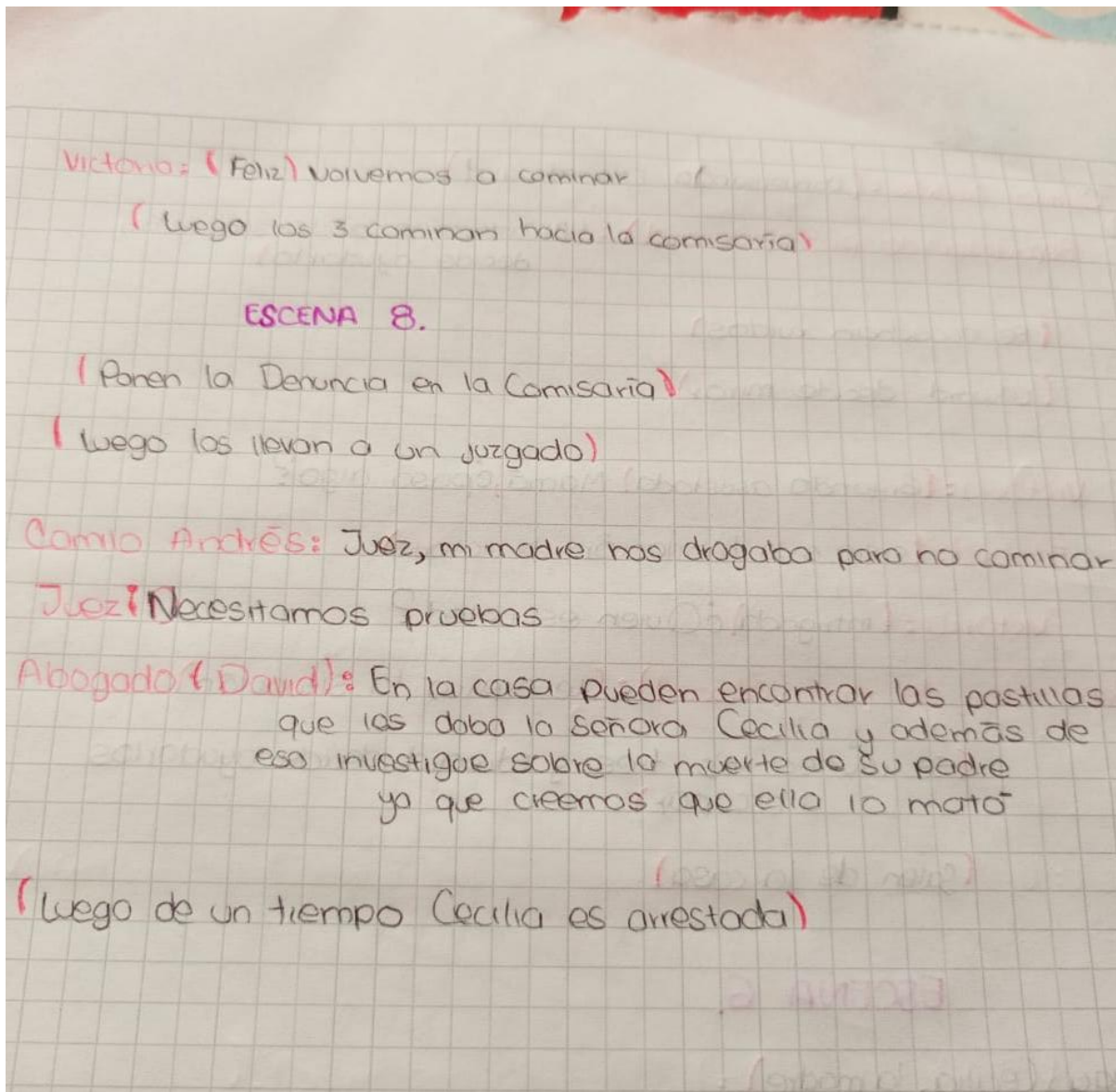
(Edward despierta)

Victoria y Camilo Andrés: (Gritan asustados)

Victoria: ¿usted no estaba muerto? (pregunta confundida)

Edward: Creo que ahora tengo poderes

(sale electricidad de sus manos y al tocar a Victoria y Camilo Andrés ellos pueden volver a caminar)



**Grupo IV: La cacería de las hadas****La cacería de las hadas****Personajes:**

Azul: hada de las flores, le gusta el bosque y jugar con los animales.

Sara: Hada de agua, tiene poderes de sirena.

Félix: hada del oro, tenía mucho dinero y era rubio.

Juanpepino: un chico normal, alto y estudioso vive con sus padres.

Juanpatan: una niña con superpoderes.

Serena: una niña alta, rubia y de ojos azules.

Martin: el cazador de hadas, bajito y gordo.

**Conflicto:** el cazador quiere secuestrar a las hadas y engaña a los niños y matan a las hadas.

**Lugar:** en el bosque van a llevar a cabo el exterminio de las hadas.

**Argumento:** el cazador quiere secuestrar a azul y engaña a los niños para que lo ayuden a secuestrarlas y ellos les creen y lo ayudan, luego se dan cuenta que fueron engañados, pero es demasiado tarde por que ya habían matado las hadas.

**Tiempo:** en el futuro en 2038

Acto 1 – el encanto del bosque

(el escenario muestra un bosque lleno de flores, arboles brillantes y las hadas bailando juegan con los animales)

Azul: (riendo) que hermoso esta el bosque hoy, me encanta ser parte de este lugar

Félix: ojalá todos los humanos pudieran ver lo perfecto que es este lugar

(Habla Martín escondido)

Martin: (con voz maliciosa)

Malditas hadas, si logro atraparlas, su magia me hará rico, pero necesito ayuda y sé a quién convencer.

Acto 2 – el engaño

(serena, Juanpepino y Juanpatan están sentados conversando)

Martin: (acercándose) niños, necesito héroes valientes. Las hadas quieren destruir nuestro mundo

serena: ¿destruirlo? ¿a esas pequeñas criaturas?

Martin: no se dejen engañar por su apariencia pueden controlar el clima, necesito su ayuda para atraparlas antes de que sea tarde.

Juanpatan: si es una amenaza, yo los protegeré ¿Qué hay que hacer?

Juanpepino: (sospechoso) ¿y como sabes todo eso?

Martin: (sonríe) lo se porque ya han destruido otros bosques, confíen en mi

(los niños se miran entre si y dudan, pero aceptan)

Acto 3 – el error irreparable

(azul, sara y Félix juegan sin sospechar nada. Entran los niños con trampas.)

Juanpatan: quédense quietas falsas ya sabemos todo

Sara: ¡que hacen! Nosotros no les hemos hecho nada.

Azul: es una trampa, ese hombre los ha engañado.

Serena: están mintiendo juanpatan, ¡ataca!

(juanpatan asustado dispara).

Juanpepino: ¡NOO!

(las hadas caen al piso).

Martin: (se ríe) demasiado tarde, niños. Ya no hay vuelta atrás.

Sara: (herida, pero en pie) no todo está perdido. Mientras quede una chispa de magia... aún hay esperanza.

(los niños ayudan a sara y la curan).

(a Martín le da un infarto y se muere).

FIN

**Grupo V: Asesino por accidente****ASESINO POR ACCIDENTE****Escena 1***(Parque)*

(Laura camina por el parque, pateando piedritas. De repente, ve algo brillar entre las hojas secas. Se agacha y recoge una llave antigua y oxidada.)

**Laura:** (Para sí mismo) A quien se le habrá caído ... (Guarda la llave en su bolsillo.)

(Esa noche, Laura sueña con un anciano de barba blanca.)

**ANCIANO:** La puerta te espera.

(Laura despierta con el corazón latiéndole fuerte.)

**Laura:** (Jadeando) ¿Qué puerta? ¿De qué estaba hablando ese viejo? esto parece una película de misterio

(A la tarde siguiente, Laura saldría con sus vecinos (amigos) y sin darse cuenta sus pies la llevaron a una biblioteca antigua.(Se detiene frente a la puerta)

(para sí misma) esa cerradura se parece a la de la llave que encontré, y saca la llave. La cerradura encaja a la perfección. Detrás de él, había aparecido de repente Mia (su vecina, una joven que le encantaba el misterio)

**Mia:** (Emocionada). Esto es una locura, pero ¡Es como en mis cuentos de misterio!

(Laura empuja la puerta y las dos entran. Adentro, la biblioteca está iluminada por cientos de velas. En el centro, dos figuras los esperan: Daisy Fire y Mr. Cloe.)

**Daisy fire:** (Cruza los brazos) Así que ustedes son las que encontraron la llave...

**Laura:** (tartamudea) ¿Quiénes son ustedes? ¿Cómo sabían que vendríamos?

**Mr. Cloe:** (Ajusta sus lentes) Somos guardianes de secretos y consideradas por algunas villanas y por otros como heroínas ... y parece que esta vez, ustedes han encontrado un secreto muy grande.

**Mia:** (Con los ojos muy abiertos) ¡Esto es increíble! ¿Hay un tesoro escondido aquí?

**Daisy Fire:** (Seria) No se trata de oro ni joyas. Se trata de una verdad oculta.

**Mia:** ¿Y qué tiene que ver con nosotras?

( De la nada aparece el anciano del sueño de Laura)

**Anciano:** Porque la verdad siempre encuentra la manera de salir a la luz...

## **Escena 2**

*( el grande y oscuro secreto)*

( En una pequeña sala de la biblioteca, había un cuadro antiguo que resaltaba en la pared donde también habían otros cuadros, en el cuadro mostraba un hombre con una cicatriz en la mejilla . Daisy fire observaba el cuadro con cuidado )

**Daisy fire:** ( frunce el ceño) ese hombre... Lo he visto antes.su historia termino en tragedia

**Mr. Cloe :** ( confundida) ¿Que quieres decir?

**Daisy fire;** (Él es considerado un asesino ...pero accidentalmente mato alguien)

**Laura ;** ¿por qué hay un cuadro suyo aquí?

**Mia** ( con temor) se ve triste

**Mr. Cloe:** ( con frialdad) si la gente lo considera un asesino, debe haber razones para ello

**Anciano;** no todo es lo que aparece, por un error lo condenaron, ahora vive en las sombras, ocultando su identidad

(Laura mira la llave en su mano)

**Laura;** ¿Entonces está llave no solo abre la puerta... Si no también la verdad

( El ambiente se vuelve más tenso, la llave brilla y se cae de las manos de Laura)

### Escena 3

( La biblioteca se siente más oscura, las velas titilan como si en el aire se hubiera vuelto más denso. Laura y mía observan el cuadro con inquietud mientras que Daisy fire y Mr. Cloe se miran entre si )

**Daisy fire:** (señalando el cuadro ) La historia de este hombre está incompleta. Hubo alguien más involucrado en la tragedia, alguien que manipuló los hechos.

**Mr. Cloe** ( ajustando sus lentes) y la respuesta está más cerca de lo que imaginan

( De repente un viejo libro en una estanteria se desliza solo y cae al suelo y mía lo recoge)

**Mia;** (leyendo en voz baja) "el caso olvidado de Robert y la sombra de la traición"

( Los cuatro se miran en silencio sintiendo que acaban de desenterrar algo peligroso, Laura le echa un vistazo al libro y se detiene en una página la cual está marcada)

**Laura:** ( leyendo) "Ivan fue condenado por un crimen que no cometió, las pruebas fueron alteradas y su testimonio silenciado, pero en las sombras se esconde el verdadero culpable..."

**Anciano :** ( emergiendo de las sombras ) la verdad siempre busca salir a la luz... Si se atreven a enfrentarla crucen la puerta

( El grupo se queda en silencio. Laura traga saliva y mira sus amigos. Mia aunque está asustada asiente con determinación. Daisy fire y Mr. Cloe observan la puerta con escepticismo pero saben que ya no pueden retroceder)

**Laura:** (Decidida) si esto nos lleva a la verdad, no podemos quedarnos aquí

( Se acerca a la puerta y coloca la llave en la cerradura. Un sonido resuena en la biblioteca y la puerta se abre lentamente revelando un pasadizo iluminado por una luz azulada

**Mia** ( susurrando.) parece... un portal

**Daisy fire** ( cruza los brazos) no sabemos que hay al otro lado .

**Mr. Cloe:** ( ajustandose las gafas ) pero si sabemos que aquí ya no estamos desconocidos

( Sin más dudas una a una atraviesa la puerta adentrándose a lo desconocido)

(Escena 4: El Encuentro con Rober)

(Tras atravesar la puerta, el grupo emerge en una sala oculta, llena de documentos polvorientos y retratos envejecidos. En el centro de la sala, una figura alta y encapuchada se gira hacia ellos. Es Robert.)

**Robert:** (Con una sonrisa ladeada) Vaya, no pensé que alguien más encontraría este lugar...

**Laura:** (Apretando la llave en su mano) Sabemos la verdad. Tú fuiste el verdadero asesino.

**Mia:** (Temblorosa) Hiciste que Iván pagara por lo que tú hiciste... (Con rabia) ¿Por qué lo hiciste?

**Robert:** (Suspira y se quita la capucha, revelando una cicatriz en la frente) Porque era más fácil ocultarse tras una mentira que enfrentar la justicia.

**Daisy fire:** (Entrando con Mr. Cloe) Pero las mentiras nunca duran para siempre, Robert.

**Mr. Cloe:** La llave que encontraron es la prueba que faltaba. El libro tiene toda la verdad escrita en sus páginas. Iván fue incriminado injustamente.

(En ese momento, una figura surge en la puerta. Es Iván, con el rostro marcado por los años, sus ojos reflejan el peso de una vida robada.)

**Iván:** (Con voz firme, pero dolida) Y he vivido con esa carga durante demasiado tiempo.

(Robert se tensa, pero no dice nada, Iván avanza lentamente por la sala, sus pasos resonando en el suelo de piedra.)

**Iván:** (Mirando a Robert) Me quitaste todo. Mi vida, mi nombre, mi dignidad... me convertiste en un fantasma.

**Robert:** (Con amargura) Yo... no tuve opción.

**Iván:** (Con furia contenida) ¡Siempre hay una opción! Pudiste decir la verdad. Pudiste enfrentar lo que hiciste... pero en vez de eso, me usaste como tu escudo.

**Laura:** (Conmovida) Iván... Mírame respira un poco y trata de calmarte, nosotras descubrimos la verdad y vamos a limpiar tu nombre.

**IVÁN:** (Respira hondo, volviendo la mirada hacia el cuadro que antes lo condenaba) Durante años, vi mi rostro en cada sombra, escuché susurros de un crimen que no cometí... y ahora, al fin, la verdad habla por sí sola.

(De repente, la llave en la mano de Laura brilla intensamente y un viento gélido inunda la habitación. El cuadro del supuesto asesino comienza a desvanecerse, revelando el verdadero rostro de Robert. En un rincón, otro cuadro surge de la oscuridad, mostrando el verdadero rostro de Iván, con una mirada triste pero noble.)

**ANCIANO:** (Desde las sombras) Ahora el verdadero culpable será recordado... y el inocente, por fin será liberado.

Iván (Cerrando los ojos por un momento) No hay justicia que devuelva el tiempo perdido... pero al menos, ya no viviré con la sombra de una mentira.

(Robert baja la cabeza, aceptando su destino, mientras la puerta detrás de ellos se cierra lentamente. Laura observa el cuadro de Iván con respeto, sabiendo que, al fin, la verdad ha sido restaurada

**(Fin)**