

Escritura deconstructiva sobre imaginarios sociales reproducidos en las películas animadas

LAURA TATIANA LUNA MUÑOZ

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado(a) en español y lenguas

ASESOR

ANDRES TARSICIO GUERRA CASTAÑEDA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN ESPAÑOL CON ÉNFASIS EN INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ, D.C.

2026-1

Tabla de contenido

1. Contextualización y caracterización	4
1.1.1. Contextualización de la localidad	4
1.1.2. Contextualización de la institución	5
1.1.3. Caracterización de los estudiantes	6
1.2. Diagnóstico de habilidades del lenguaje	7
1.3. Problema de investigación	8
1.4. Pregunta de investigación	12
1.5. Objetivos	12
1.5.1. Objetivo general	12
1.5.2. Objetivos específicos	12
1.6 Justificación	13
2. Marco conceptual	16
2.1. Antecedentes	16
2.1.1. Nivel internacional	16
2.1.2. Nivel nacional	19
2.1.3. Nivel local	20
2.1.4. Análisis	22
2.2. Marco conceptual	23
2.2.1. Escritura	25
2.2.2. Coherencia y cohesión	27
2.2.3. Imaginarios sociales	28
2.2.4. Película	31
2.2.5. Película infantil	32
2.2.6. Análisis de películas	32
2.3. Matriz de categorías	33
3. Marco metodológico	37
3.1. Paradigma de investigación	37
3.2. Enfoque de investigación	38
3.3. Metodología Investigación Acción Educativa	39
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	41
3.4.1. Técnicas	41
3.4.2. Instrumentos	42
4. Propuesta de intervención pedagógica	44

4.1. Modelo pedagógico.....	44
4.2. Fases de la intervención pedagógica.....	45
4.2.1. Sensibilización	45
4.2.2. Intervención.....	45
4.2.3. Evaluación	46
5. Organización y análisis de datos:	47
5.1. Fase de sensibilización	48
5.2. Fase de intervención	58
5.3. Fase de evaluación	69
6. Conclusiones	82
7. Referencias bibliográficas.....	84
8. Anexos	88
8.1. Formato diario de campo.....	88
8.2. Formato ficha sociodemográfica	89
8.3. Formato prueba diagnóstica	92
8.4. Análisis prueba diagnóstica	95
8.5. Análisis cuantitativo de la producción escrita	97

Listado de tablas

Tabla 1. Matriz de categorías.....	33
Tabla 2. Hallazgos del proceso de sensibilización.....	53
Tabla 3. Hallazgos de la fase de intervención.	62
Tabla 4. Hallazgos de la fase de evaluación.	75

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. E. 13. Respuesta de la sesión 3.....	50
Ilustración 2. E. 13. Respuesta de la sesión 3.....	50
Ilustración 3. Grupo de estudiantes. Escrito de la sesión 4.	51
Ilustración 4 y 5. E 2. Escrito de la sesión 8.....	60
Ilustración 5. E 17. Escrito de la sesión 8.	70

1. Contextualización y caracterización

El presente proyecto de investigación hace énfasis en fortalecer la escritura de los estudiantes de cuarto y quinto grado del colegio Nueva York a partir de una estrategia didáctica soportada en la deconstrucción de imaginarios sociales reproducidos en las películas animadas. Asimismo, este trabajo pertenece a un informe de investigación, debido a que desarrolla un proceso investigativo en un contexto escolar específico, mediante la observación, implementación de estrategias didácticas y análisis reflexivo de los avances, dificultades y resultados evidenciados en los estudiantes durante la práctica pedagógica.

1.1.1. Contextualización de la localidad

El Colegio Nueva York se encuentra ubicado en la urbanización El Jardín en la ciudad de Bogotá, específicamente en la Cl 227 N° .49 - 64. En cuanto a sus alrededores, el colegio está en una zona residencial tranquila en la periferia de Suba, caracterizada por amplios espacios verdes y colegios o universidades cercanas de prestigio. Suba se caracteriza por ser una de las localidades con mayor densidad poblacional en Bogotá, lo que influye en su dinámica educativa y social. En cuanto al ámbito educativo, la localidad de Suba se destaca por diversos proyectos enfocados en la inclusión y el mejoramiento de la calidad educativa.

Uno de los proyectos en desarrollo más importantes es la Ciudadela Educativa y del Cuidado, el cual es un campo universitario que busca brindar oportunidades de acceso a la educación superior beneficiando a esta localidad y a cercanas. En cuanto al analfabetismo, Suba se ha beneficiado de las estrategias distritales y de distintas campañas para combatir la deserción escolar, lo cual ha reducido esta cifra, logrando bajar la tasa del 3.6% en 2015 a menos del 1.2% en toda la ciudad en la actualidad. Asimismo, esta localidad es reconocida por fomentar la

educación inclusiva con propuestas sobre la diversidad promoviendo la participación tanto de niños, como de jóvenes y adultos.

1.1.2. Contextualización de la institución

En cuanto a las instalaciones, este colegio cuenta con un campus de 45.300 metros cuadrados que contienen diferentes espacios diseñados para brindar una educación integral. Sus áreas académicas están equipadas con tecnología de última generación incluyendo laboratorios, aulas interactivas y una sala multisensorial. Además, de zonas deportivas para practicar atletismo, fútbol, natación, gimnasia y equitación. Asimismo, se destaca que esta institución es de carácter mixto y bilingüe priorizando el aprendizaje del inglés y del español en preescolar, primaria y bachillerato, además de hacer énfasis en las artes, el deporte y la tecnología para promover habilidades prácticas y expresivas. Este también cuenta con un nivel superior en las pruebas de estado y maneja el calendario A.

En cuanto a sus proyectos, el área de primaria cuenta con el Programa de la Escuela Primaria (PEP), el cual está diseñado para promover el desarrollo de una mentalidad internacional desde edad temprana, asimismo ofrece el Programa Diploma del Bachillerato Internacional (IB), el cual tiene como objetivo desarrollar estudiantes con una mentalidad internacional, pensamiento crítico y creativo. Cabe resaltar que este colegio hace parte de un empresa que aparece bajo la razón social INTERASESORES S.A., la cual tiene bajo su representación más colegios de este mismo carácter como lo son: El Colegio Mayor de los Andes, el Colegio Colombo Gales y Jardín Infantil Stanford.

En lo que respecta a su Proyecto Educativo Institucional (PEI), este está orientado a formar estudiantes de manera integral desarrollando competencias éticas, intelectuales, físicas y

culturales. Aquí se destacan las características del perfil de estudiante que se desean formar, para ello, se cuenta con una sigla que resume el ideal de estudiante del colegio (RAAAASFADIAT-CIPE) lo cual significa un ser respetuoso, autónomo, asertivo, con alta autoestima, afectivo, solidario, practicante de un deporte, con excelente manejo del idioma inglés, alto nivel académico, excelentes bases de formación personal y en artes, creativo, investigador, productivo y con excelentes habilidades expositivas.

Así, en lo que concierne a su modelo pedagógico, este se basa en el modelo pedagógico adoptado retoma principios del Bachillerato Internacional, como el aprendizaje basado en la indagación, el desarrollo de la comprensión conceptual y el trabajo colaborativo, adaptados al contexto institucional.

Finalmente, se encuentra que aunque el colegio no cuenta con proyectos relacionados al tema que se desarrollará en este proyecto de investigación, el cual es imaginarios sociales, si se evidencia que busca construir imaginarios positivos sobre la comunidad educativa, ya que ha implementado la Cátedra de la felicidad, la cual es un espacio destinado a trabajar el desarrollo emocional de los estudiantes reforzando diferentes habilidades como la resiliencia, empatía y la capacidad de resolver conflictos, se tienen en cuenta los elementos que contribuyen a este entorno y su influencia en cuanto a la percepción de sí mismos y de la sociedad.

1.1.3. Caracterización de los estudiantes

En lo que respecta a la caracterización de los estudiantes se evidencia que el total de alumnos del curso cuarto b son 28, sin embargo, se debe mencionar que debido a que algunos padres no estuvieron de acuerdo no se logró hacer la recolección de datos con esta población, sino que solamente con 25 de ellos. Así, en la primera parte de esta caracterización se tiene que

mediante la aplicación de la ficha sociodemográfica se puede observar que la mayoría de estudiantes viven en la localidad de Suba con un 37,50%, lo sigue la localidad de Usaquéen con un 33,33%, y lo continúan Engativá (12,50%), Teusaquillo (8,33%) y Kennedy y Fontibón con un 4,17%, así se podría decir que la mayoría de niños viven relativamente cerca de la institución teniendo en cuenta que aunque esta se ubique en Suba, la localidad de Usaquéen es su aledaña.

De igual manera, se destaca que el colegio cuenta con rutas privadas y escolares para el fácil acceso de los estudiantes. Así, en cuanto a las edades, la mayoría de los niños nacen en el año 2014 (83,33%) mientras que unos pocos en 2013 y 2015 (8,33%), por ello, se podría decir que la edad de los niños tiene un intervalo entre los 9 y 11 años, siendo 10 la media de este variable. De igual manera, en lo que concierne al sexo de los niños se tiene que un 48% pertenecen al género masculino, mientras que un 52% al género femenino. Finalmente, en cuanto al estrato social se tiene que, la media se encuentra en el estrato 4 con un 56%, lo sigue el estrato 5 con un 24%, en tercer puesto se tiene al estrato 6 con un 12% y finalmente al estrato 3 con un 8%, lo cual significa que los estudiantes del Colegio Nueva York provienen de familias con suficientes recursos económicos.

1.2. Diagnóstico de habilidades del lenguaje

Por otra parte, la prueba diagnóstica implementada en este curso consistió, inicialmente, en la lectura conjunta y en voz alta del cuento *La gloria de los feos* (1998), de Rosa Montero; posteriormente, en la respuesta a una serie de preguntas que abarcan desde la comprensión literal del texto hasta su interpretación; y, finalmente, se termina con un dibujo para evaluar la oralidad debido a que este funciona como un apoyo visual que facilita la expresión de ideas, la narración y la participación oral de los estudiantes a partir de sus propias interpretaciones del cuento. Cabe

mencionar que esta prueba involucra una serie de actividades para evaluar las cuatro habilidades del lenguaje, las cuales son: lectura, escritura, escucha y oralidad. No obstante, la habilidad en la que se dio énfasis fue la escritura mediante la aplicación de preguntas abiertas, ya que el proyecto está centrado en el desarrollo de esta destreza.

Así, en lo que respecta al análisis, se observa que los estudiantes presentan algunas dificultades en los procesos de escritura. En primer lugar, se evidenció poca disposición hacia las actividades escriturales y, en segundo lugar, se identificaron dificultades relacionadas con aspectos gramaticales, como las reglas ortográficas, así como con la coherencia y cohesión en la organización y conexión de las ideas. Además, durante el desarrollo de la actividad, se encontró que la mayoría de los estudiantes respondieron las preguntas desde un nivel literal, con escasa elaboración de argumentos propios, lo que sugiere que aún se encuentran fortaleciendo el paso hacia niveles inferenciales e interpretativos de lectura de manera autónoma. No obstante, es importante señalar que estas dificultades se evidenciaron principalmente en las actividades de escritura, ya que, en los ejercicios de oralidad, lectura y escucha del cuento los estudiantes participaron de manera activa.

1.3. Problema de investigación

De acuerdo con los resultados del ERCE (UNESCO, 2019) se evidencia que las dificultades en el proceso de escritura aún continúan. La enseñanza del lenguaje se ha convertido en una brecha entre lo que se debería enseñar y lo que se enseña debido a que se está dando más importancia al fortalecimiento de la lectura crítica, la cual generalmente es la capacidad que las pruebas estandarizadas más exigen, dejando de lado el fortalecimiento y desarrollo de las demás habilidades como lo son la escritura, la oralidad y la escucha. Según este estudio se evalúa la

escritura a partir de tres dimensiones principales: la adecuación discursiva, la organización textual y el uso de normas de escritura.

En este orden de ideas, el reporte refleja que en cuanto al primer dominio, el cual engloba todo lo relacionado con el propósito, la adecuación de la temática, el género y el registro, se evidencia que los estudiantes tienen menor desenvolvimiento en actividades que van más allá de una descripción literal, ya que al comparar la redacción de una carta a una autoridad con la redacción de un texto descriptivo de un animal, el porcentaje tiene un declive del 23,7% concluyendo que la escritura no trasciende lo explícito. Respecto al segundo dominio, el cual involucra en el buen uso del vocabulario, la coherencia global, la concordancia y la cohesión, se evidencia que en ambas consignas tienen resultados similares, es decir, los porcentajes de los indicadores están en un margen de proximidad y la mayoría de estudiantes logran cumplir con lo que se les pide.

Sin embargo, en lo que se refiere al tercer dominio, el cual enfatiza en la asociación de fonema y grafema, la aplicación de reglas gramaticales y la puntuación, permite identificar que el mayor problema se centra en el primer índice, puesto que entre el 69% y el 78,6% de los estudiantes no logran cumplir con ninguna de las tareas establecidas en la prueba. De esta forma, se puede identificar que los métodos de enseñanza tienen dificultades en la manera en la que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura dentro de las aulas, ya que, aunque esta debería de ser una forma de expresión no verbal de situaciones, hechos, relatos y pensamientos, la escuela se está encargando de limitar el desarrollo de esta habilidad a un nivel literal, en donde solo se usa para dar respuestas simples y poco elaboradas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede evidenciar que en el curso 4b del colegio Nueva York, la habilidad de la escritura tiene muchas falencias, ya que a los estudiantes no les gusta

escribir y cuando lo hacen se pueden identificar una gran cantidad de errores gramaticales, falta de coherencia y cohesión en sus escritos, lo cual se puede observar en los anexos de la prueba diagnóstica realizada a principios del proyecto.

Así, en cuanto al primer aspecto, se presentan errores ortográficos, faltas de signos de puntuación especialmente tildes y mayúsculas, problemas de redacción, debido a que se encuentran varias frases incompletas y la letra no es legible. Y en lo que respecta a la coherencia y la cohesión no se refleja un orden de las ideas y no hay conectores que permitan identificar que están respondiendo. Finalmente, se evidencia que hay falencias para pasar de una respuesta literal a una inferencial o interpretativa, puesto que la mayoría de preguntas se respondieron teniendo en cuenta la información directa del cuento o simplemente no fueron respondidas.

Así mismo, se hace necesario seleccionar y trabajar temáticas pertinentes que favorezcan el desarrollo de la escritura desde un enfoque comunicativo, entendiéndola como un eje central del aprendizaje. En este sentido, la escritura permite a los estudiantes plasmar su lectura del mundo, sus percepciones, sentimientos y opiniones; por lo cual, orientar su enseñanza hacia este enfoque contribuye al fortalecimiento de las habilidades de producción textual y posibilita una comunicación coherente, significativa y contextualizada con los otros.

A su vez, se afirma que la escritura dentro del aula de clase permite que los estudiantes sean capaces de manifestar sus ideas, pensamientos y emociones de manera efectiva sobre los diferentes temas que se aborden, lo cual no sólo mejorará su habilidad escritural sino también la manera en la que expresa y argumenta de forma oral, permitiendo identificar las diferencias que existen entre enunciar verbal y no verbalmente sus opiniones.

Por ello, “es fundamental tener la capacidad de expresarnos y aprender a comunicarnos de forma eficiente con los demás” (Couñago, A. 2022, párr. 2) teniendo en cuenta que es importante leer el mundo, pero que también es necesario poder plasmar todo lo que pensamos de manera argumentativa para expresar, comunicar y construir nuevo conocimiento acerca de lo que se reproduce tanto en la escuela como en la sociedad, ya que de no ser así, se corre el riesgo de que el estudiante se quede con lo que los profesores, libros, internet y otros compañeros le informen quedándose atrapado en una “caverna” de información reproducida.

Así mismo, la escritura permite el desarrollo de la competencia metacognitiva, específicamente la táctico-retórica (producir), es decir, que un estudiante que no sepa redactar un texto cohesivo y coherente implica que tanto la producción como la comprensión de este se vea afectada, ya que, no podrá identificar el error ni lingüístico ni organizacional tanto en textos sencillos del ámbito académico como de los diferentes textos que se le presenten a lo largo de su vida. Además, el lenguaje escrito exige un trabajo consciente y analítico ya que se debe tener en cuenta tanto el contexto, como el receptor y el mensaje que quiere darse (Vygotsky, 1977).

De esa forma, el no saber escribir involucra que la capacidad para elaborar discursos que respondan a las necesidades pragmáticas propias de la práctica social y de las reglas que lo configuran como sujeto no puedan ponerse en marcha pues no sabrá cómo actuar frente a las distintas situaciones comunicativas que se le presenten a lo largo de su vida. Ocasionando que se impida la transmisión de conocimientos, la preservación de la cultura y de la historia, el intercambio de ideas, la comunicación efectiva y la producción de su comprensión del mundo.

Finalmente, es importante resaltar que la escritura es una forma de comunicar lo que el escritor quiere dar a conocer o entender sobre algún tema, teniendo en cuenta no solo las diferentes circunstancias particulares, internas o externas sino también el ambiente en donde está

sumergido ya sea personal, social o cultural (Rosenblatt, 1988). Promoviendo de esa forma que lo que se escriba no solo brinde respuesta a un interrogatorio del docente, sino que represente una reflexión propia frente a diferentes temas y posturas potenciando el pensamiento crítico y las funciones mentales existentes, ya que de no ser así se seguirán reproduciendo imaginarios sociales. Por ello, aunque la tarea sea difícil, se propone que desde la escuela se comience a fortalecer la escritura para el aprendizaje a través de la deconstrucción de los imaginarios sociales reproducidos en las películas animadas que permean la realidad en la que se está inmerso.

1.4. Pregunta de investigación

¿Qué efectos tendría la deconstrucción de imaginarios sociales reproducidos en las películas animadas en el fortalecimiento de la escritura deconstructiva en los estudiantes de quinto grado del colegio Nueva York?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

1. Identificar el papel que cumple la deconstrucción de imaginarios sociales presentes en las películas animadas como elemento dinamizador en la consolidación de los procesos de escritura deconstructiva en los estudiantes de quinto grado.

1.5.2. Objetivos específicos

1. Reconocer los imaginarios sociales presentes en las películas animadas, reconociendo las representaciones simbólicas relacionadas con las nociones de belleza/fealdad y bueno/malo.

2. Implementar actividades de lectura crítica de narrativas audiovisuales y escritura reflexiva que permitan a los estudiantes expresar opiniones, interpretaciones y cuestionamientos frente a los imaginarios sociales reproducidos en las películas animadas.
3. Fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes mediante la producción de textos argumentativos, coherentes y cohesivos en los que se evidencie la resignificación de estereotipos e imaginarios sociales presentes en las películas *Shrek*, *Zootopia* y *Enredados*.

1.6 Justificación

La escritura es parte importante en la construcción de significados para que perduren en el tiempo, pues no es un secreto evidenciar que lo que se escribe puede trascender más de lo que solo se comunica por el medio oral. Así, a través de ella se puede no solo plasmar un pensamiento, idea u opinión, sino que se construyen nuevos conocimientos a partir de los cuales podemos apropiarnos y reflexionar sobre los saberes obtenidos previamente. Además de que no es solamente una forma de plasmar sino de comunicar. Según Barthes, se entiende que escribir es un “compromiso entre una libertad y un recuerdo” (1953, p, 22), la cual es más que un instrumento de comunicación y va más allá del lenguaje, puesto que se encarga de unir con un solo trazo la realidad de los actos y la idealidad de los fines con la que se escribe.

De la misma manera, Freire (1967) considera a la escritura como un acto de transformación y medio para desarrollar la conciencia crítica, es decir, aprender a escribir no es un proceso mecánico y memorístico en el cual solo se adquieren unas habilidades, sino que se trata de una forma de leer, comprender y transformar el mundo con los aportes que se realicen en

la producción escrita. De allí la importancia de usar esta como medio para deconstruir los imaginarios sociales que han permeado a la sociedad, entendiendo a la sociedad como “la institución de un mundo de significaciones imaginarias y sociales que no se limitan a representar o reflejar la realidad, sino que organiza y estructura de forma fundamental la existencia humana en la sociedad” (Castoriadis, 1975, p. 312). Por ello, la escritura no será vista como una simple forma de transmisión de información, sino que pondrá sobre la mesa temas importantes que han permeado a la sociedad desde edades iniciales, tomando una postura crítica de lo que sucede en el mundo.

En este orden de ideas, se entiende también que la escritura es “la moral del lenguaje” (Barthes, 1953, p. 15), ya que es un acto que está cargado tanto de significados culturales, sociales y políticos, es decir, que a través de esta habilidad las personas pueden expresar su visión del mundo, sin embargo, a su vez pueden reconocer las estructuras que oprimen a la sociedad y les permite convertirse en ciudadanos activos mediante la concientización crítica de la realidad y las instituciones, entendiendo a estas-desde Castoriadis (1949-1965) como el conjunto de normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer las cosas, las cuales han mantenido un orden establecido a través de estas en la sociedad.

De esta manera, se debe especificar que no se toma a la escritura desde su concepto general, sino que se hará énfasis en la escritura deconstructiva, la cual según Geoffrey Hartman (1980), la define como una escritura que actúa como una fuerza que resiste la interpretación y desestabiliza los significados convencionales, caracterizados por su autorreferencialidad ya que se es consciente de sus mecanismo de producción de sentido, es decir, a través de esta se busca el cuestionamiento de las estructuras tradicionales del lenguaje, el significado y la interpretación.

Así, retomando el énfasis hecho en los imaginarios sociales que han permeado a la sociedad desde edades iniciales, se corrobora la idea de analizar las películas animadas como las de Disney y Pixar que han reproducido dichas ideas irreales de los estereotipos, en este caso de belleza/fealdad y bueno/malo desde edades tempranas. Este análisis permite observar que el cine, el cual se puede entender como un lenguaje, puesto que opera con signos visuales y auditivos que crean significados a través de su relación con el espectador (Metz, 1977), junto con sus narrativas pasan desapercibidos, ya que se toman a estas como películas infantiles que son hechas para el entretenimiento, pero que al analizarlas se evidencia que logran influenciar la percepción del mundo (Buckingham, 1993), constituyendo significados sobre los diferentes imaginarios sociales, en especial de belleza y moralidad, en los pensamientos e ideas de los niños.

Por ello, desde una perspectiva pedagógica, las películas animadas funcionan como un recurso didáctico que favorece la participación, la reflexión y la construcción de posturas críticas en los estudiantes. A través de las narrativas, personajes y representaciones simbólicas presentes en estas producciones audiovisuales, los estudiantes pueden identificar imaginarios sociales relacionados con nociones como lo bello/feo y lo bueno/malo, estableciendo relaciones entre la ficción y su realidad cotidiana. Así, la deconstrucción de dichos imaginarios no se plantea únicamente como un ejercicio de análisis audiovisual, sino como un proceso que impulsa la producción escrita, ya que permite que los estudiantes expresen opiniones, cuestionamientos, interpretaciones y reflexiones propias. De esta manera, las películas animadas se convierten en un medio motivador que favorece el fortalecimiento de la escritura reflexiva y crítica a partir de experiencias significativas y cercanas al contexto de los niños.

2. Marco conceptual

2.1. Antecedentes

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, las categorías para realizar los antecedentes y el marco conceptual son: la escritura, los imaginarios sociales y el análisis de textos multimodales, específicamente las películas animadas. Sin embargo, aunque se realiza la búsqueda de las tres categorías juntas, no se encuentra ningún resultado, por ello se toma la decisión de dividir las, por un lado, se trabaja los imaginarios sociales reproducidos en películas y por el otro la escritura y las películas, o solo la producción escrita desde su postura argumentativa, reflexiva o deconstructiva, las cuales luego serán categorizadas a nivel internacional nacional y local. A su vez, se menciona que dada la dificultad para encontrar investigaciones mayores a 2019, se tomaron en cuenta las más recientes que arrojan los repositorios.

2.1.1. Nivel internacional

En cuanto al nivel internacional se encontraron trabajos relacionados con el concepto de imaginarios sociales y sus representaciones en las películas. El artículo científico titulado *Image, social imaginary and social representations*, realizado por Ángela Maria Resende Arruda de la Universidade Federal do Rio de Janeiro en 2015, explora cómo las representaciones sociales se configuran mediante imágenes y cómo estas participan en la construcción simbólica de la realidad. Su objetivo es analizar la dimensión imaginativa de dichas representaciones, entendiendo el imaginario como una estructura colectiva de símbolos, figuras y narrativas que organizan el sentido común. Este artículo se fundamenta teóricamente en los aportes de Serge Moscovici sobre las representaciones sociales y de Cornelius Castoriadis en torno al imaginario

social como construcción colectiva simbólica. La autora plantea que estas representaciones no solo reflejan el mundo, sino que lo producen y transforman, especialmente a través de los medios audiovisuales.

El artículo se fundamenta en una revisión teórica apoyada en investigaciones empíricas previas y propone metodologías cualitativas como el análisis del discurso y el análisis visual. Entre sus principales resultados destaca que el imaginario tiene un poder performativo: moldea percepciones, valores y formas de actuar socialmente. Este trabajo resulta fundamental para investigaciones enfocadas en la deconstrucción de imaginarios sociales, ya que aporta herramientas conceptuales y metodológicas para analizar cómo los medios (en especial el cine) reproducen o desafían narrativas colectivas que inciden en la forma en que las sociedades comprenden su realidad.

El siguiente artículo científico titulado *The Scientific Imaginary in Visual Culture*, realizado por Anneke Smelik y editado por Vita Fortunati (Università di Bologna) y Elena Agazzi (Università di Bergamo) en el año 2010, analiza cómo la ciencia y la tecnología han influido en la configuración del imaginario visual y cultural contemporáneo. El estudio se centra en cómo estas transformaciones se reflejan en representaciones artísticas y medios populares (especialmente el cine de acción), donde se generan imágenes que reconfiguran la percepción del ser humano y su relación con el entorno. La investigación se apoya en las teorías de Donna Haraway, Jean Baudrillard y Bruno Latour para analizar cómo la ciencia y la tecnología configuran el imaginario visual contemporáneo.

El artículo parte de una perspectiva interdisciplinaria y cultural, examinando el papel de la tecnología en la construcción de imaginarios que no solo evidencian avances científicos, sino que también revelan los deseos, temores e incertidumbres de la sociedad moderna. En su análisis,

se destacan las implicaciones éticas y comportamentales que emergen de estas representaciones, las cuales inciden directamente en la forma en que los individuos comprenden su identidad, el cuerpo y el futuro. Este estudio aporta significativamente a una investigación centrada en la deconstrucción de imaginarios sociales, al mostrar cómo el cine funciona como un dispositivo simbólico que proyecta, legitima y también problematiza los imaginarios colectivos relacionados con la ciencia y la tecnología.

Por último, la investigación titulada *Entre la escucha hermenéutica y la escritura deconstructiva*, realizada por Mariano Peñalver en la Universidad Autónoma de Madrid en el año 1998, presenta la escritura deconstructiva como una herramienta crítica que desestabiliza las interpretaciones tradicionales de los textos. Esta propuesta no se limita a descifrar significados explícitos, sino que promueve una lectura reflexiva que pone en tensión las estructuras culturales, simbólicas y discursivas desde las cuales se construye el sentido. Esta investigación se sustenta en los planteamientos de Jacques Derrida sobre la deconstrucción y en la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, proponiendo una lectura abierta y crítica del texto.

El estudio se desarrolla desde una perspectiva hermenéutica y filosófica, en diálogo con el pensamiento deconstructivo, y propone una práctica interpretativa abierta, que no pretende arribar a una única verdad, sino que fomenta la pluralidad de significados. En sus conclusiones, Peñalver destaca que la escritura deconstructiva transforma el acto de interpretar y escribir en un proceso dinámico y constante, lo cual resulta fundamental para una investigación centrada en la deconstrucción de imaginarios sociales, ya que permite cuestionar los marcos simbólicos rígidos y abrir espacio para nuevas lecturas de los discursos que configuran la realidad colectiva.

2.1.2. Nivel nacional

En cuanto al nivel nacional, la primera investigación encontrada se titula *La representación de la belleza femenina en las películas: Perras y Chicas pesadas II*, realizada por Adriana Paola Cabra Hernández en el año 2014 como trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Lenguas Modernas en la Pontificia Universidad Javeriana. Esta investigación aborda el tema de la representación de la belleza femenina en las películas mencionadas, a partir de un análisis semiótico que permite identificar los elementos visuales y verbales que definen el rol del cuerpo en la construcción de la imagen adolescente, abriendo una reflexión sobre el papel de las imágenes en la creación de imaginarios estéticos y su influencia en la percepción que los adolescentes tienen sobre la belleza. La autora emplea como referentes teóricos los conceptos de Roland Barthes sobre el análisis semiótico, así como los planteamientos de Umberto Eco sobre la cultura visual y los códigos sociales.

La investigación tiene un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo, y no exploratorio, pues se centra en el análisis y la identificación de componentes simbólicos sin pretensión de aplicación práctica. Para ello, se diseñó un instrumento de recolección de datos basado en un cuadro de análisis que incluye categorías como imágenes, lenguaje verbal y sonido, y se elaboró una matriz para el análisis semiótico del cine. Como conclusión, la autora señala que las películas analizadas combinan elementos de la realidad y la ficción, pero que aun así logran influir en los estándares de belleza establecidos entre los adolescentes, reflejando que los ideales estéticos son moldeados por las narraciones e imágenes cinematográficas, consolidando imaginarios sociales que afectan la autopercepción juvenil.

La segunda investigación encontrada se titula *Quiero ser la talla S que fui. Imaginarios sociales de belleza*, realizada en el año 2019 por Daniela Pacheco Quimbayo para optar al título

de Comunicadora Social y Publicista, y por Génesis Alexandra Rodríguez Rigores para optar al título de Psicóloga, ambas en la Pontificia Universidad Javeriana. Este estudio analiza el cuerpo y su transformación a partir del concepto de belleza como una construcción cultural e histórica, centrándose en la dificultad de alcanzar los ideales estéticos impuestos y los problemas que surgen al intentar encajar en los estándares reproducidos por la sociedad y los medios de comunicación, especialmente la publicidad. El estudio se basa en los enfoques teóricos de Pierre Bourdieu sobre el habitus y el capital simbólico, y de Michel Foucault en relación con los cuerpos normativizados y la biopolítica.

La investigación adopta un enfoque cualitativo, desarrollado a través de un estudio de caso con una muestra no probabilística, seleccionada por conveniencia e intencionalidad. Se utilizaron instrumentos como una entrevista semiestructurada y una herramienta de interpretación de imágenes, validados por expertos y analizados mediante categorías temáticas. Como conclusión, se identifica que las mujeres participantes asocian la belleza con atributos como la juventud, la delgadez y la clase social, siguiendo estándares hegemónicos influenciados por prácticas de consumo como la moda y el maquillaje. No obstante, el estudio también resalta la posibilidad de resistir y cuestionar estos cánones, abriendo paso a nuevas formas de representación que desafían los imaginarios tradicionales de belleza.

2.1.3. Nivel local

A nivel local, se recurrió al repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se encontró la investigación titulada *El cine: Estrategia para el fortalecimiento de la producción argumentativa*, realizada por Daniel Alejandro Torres Guarín en el año 2021 para optar por el título de Licenciado en español e inglés. Esta investigación propone el uso del

cine como herramienta pedagógica para fortalecer la producción escrita argumentativa en los estudiantes, mediante el análisis de fragmentos de películas que permiten identificar conceptos, situaciones y tipos de argumentos presentes en los discursos audiovisuales. El trabajo se apoya en los aportes de Daniel Cassany en torno a la escritura argumentativa y la didáctica de la lengua, articulando el cine como recurso pedagógico.

El diseño metodológico adoptado es de enfoque cualitativo, dado que no se trata de una investigación aplicada, sino interpretativa. Se realiza un análisis validado por expertos, además de una matriz categorial para organizar y examinar los datos recolectados. Asimismo, se plantea una propuesta de innovación educativa centrada en el uso del cine en el aula. Como conclusión, el autor destaca que el cine representa un recurso didáctico eficaz para mejorar la argumentación escrita, ya que funciona como un vínculo con la realidad social, facilitando en los estudiantes la identificación de situaciones argumentativas significativas.

La segunda investigación encontrada se titula *Creando escrituras: Estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de escritura*, realizada por Lorena Forero Hincapié en el año 2019 en la Universidad Pedagógica Nacional. Esta propuesta investigativa y pedagógica tiene como objetivo fortalecer los procesos de escritura a través del uso de la escritura creativa, entendida como una vía para desarrollar habilidades expresivas, reflexivas y significativas en los estudiantes.

La metodología adoptada corresponde a una investigación-acción, enmarcada en el enfoque cualitativo y dentro del paradigma socio-crítico. Para su implementación se contemplaron las etapas de problematización, diagnóstico, diseño y aplicación de la propuesta, empleando técnicas como la observación no participante, diarios de campo y fichas demográficas. La propuesta se fundamenta en referentes como Paulo Freire desde la pedagogía

crítica y en autores como Jean Piaget y Emilia Ferreiro para comprender el desarrollo de la escritura en contextos escolares. En sus conclusiones, el estudio evidencia que la estrategia permitió fortalecer fases clave de la escritura, como la pre-escritura y la textualización, al vincular los intereses y experiencias del estudiantado, promoviendo su autonomía, conciencia de capacidades y expresión de sus representaciones culturales. Esto favoreció la articulación de la escritura creativa con diversas áreas del conocimiento, consolidando un aprendizaje significativo.

2.1.4. Análisis

Al revisar los artículos y tesis consultadas, se observa que, en general, los trabajos encontrados abordan temas como los imaginarios sociales, la escritura y el cine, pero suelen tratarlos de manera separada. Si bien algunas investigaciones profundizan en la escritura, no incluyen el análisis de los imaginarios sociales o el cine, y de igual manera, cuando se enfocan en las representaciones visuales o cinematográficas, no abordan los procesos de escritura ni los imaginarios sociales. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, los estudios revisados resultan pertinentes para el marco teórico de la presente investigación, ya que guardan relación con conceptos clave como los imaginarios sociales (principalmente aquellos relacionados con la belleza), la escritura deconstructiva y argumentativa, y el análisis de textos multimodales, especialmente en lo que respecta al cine. Aunque la mayoría de los trabajos se refieren al "cine" de forma general, esta investigación se enfoca en un análisis específico de las películas infantiles y sus fragmentos.

A nivel internacional, los trabajos revisados muestran una afinidad con los referentes teóricos seleccionados, especialmente en el uso de Cornelius Castoriadis y Jacques Derrida. Estos autores, que forman parte de los fundamentos de esta investigación, proporcionan una base

sólida para abordar los imaginarios sociales y la escritura deconstructiva. Aunque los estudios no profundizan en teorías cinematográficas de André Bazin o Christian Metz, sí incluyen enfoques contemporáneos sobre los medios visuales, lo que facilita el establecimiento de conexiones teóricas relevantes. A nivel nacional, los trabajos también coinciden parcialmente con los referentes utilizados en esta tesis, especialmente con Roland Barthes y Michel Foucault, quienes son claves para analizar la construcción simbólica de la realidad y el poder de los discursos. Sin embargo, los estudios nacionales tienden a centrarse en representaciones específicas de la belleza en los medios, mientras que la presente investigación expande su análisis hacia el cine y la deconstrucción de los imaginarios. Finalmente, a nivel local, las investigaciones se enfocan principalmente en la educación y la didáctica. Aunque no abordan los imaginarios sociales o el análisis cinematográfico de manera profunda, sí recurren a Paulo Freire, lo que permite establecer un vínculo con la propuesta pedagógica de esta tesis, que integra la escritura como una práctica crítica y transformadora.

2.2. Marco conceptual

Este apartado tiene como propósito delimitar de manera pertinente los conceptos teóricos establecidos en la investigación a realizar. Para ello se dará una definición de escritura desde los postulados en mayor medida de Barthes Roland (1953), Paulo Freire (1967) y Barbara J. David (1983) quienes ven a la escritura desde un ámbito más global y de expresión libre tanto personal como significativa, y en menor medida desde M.A.K Halliday (1985) y Teun A. Van Dijk (1977), quienes darán las bases de los elementos lingüísticos sobre coherencia y cohesión para hacer los textos comprensibles, lógicos y claros. Asimismo, se hablará específicamente de la escritura deconstructiva desde los autores Jacques Derrida (1967), Jean-Luc Nancy (1966) y Geoffrey

Hartman (1980), los cuales la definen como una forma de construir y reconstruir significados mediante la codificación y el uso del lenguaje.

En cuanto al concepto de los imaginarios sociales se tendrán dos definiciones, la primera será desde Cornelius Castoriadis (1975) y la segunda desde Charles Taylor (2004) quienes definen el imaginario social y la relación que se establece en la sociedad para reproducirlo, luego se presentarán las nociones de los imaginarios o estereotipos a trabajar en este proyecto desde Michel Foucault (1976), quien explora cómo las nociones de belleza y fealdad, así como lo bueno y malo, son construcciones sociales que varían a través del tiempo y del contexto cultural.

En lo que respecta al concepto de película se tomará primero de manera general a través de André Bazin (1958) y Christian Metz (1977), quienes darán una definición de este término centrándose en aspectos específicos del cine y de las películas. Luego, se tomará el concepto de película infantil desde Catherine Orenstein (2002) y David Buckingham (2003) quienes, aunque difieren en algunas ideas sobre la definición de las producciones audiovisuales, logran congeniar y brindar un significado más enfocado a la investigación.

Finalmente, en cuanto al análisis de las películas, se traerán a colación el concepto primero desde Christian Metz (1977) quien desarrolló una forma de analizar las películas mediante el análisis lingüístico al interpretar los elementos visuales, narrativos y técnicos del cine como el lenguaje con sus propias reglas y estructuras, y en ese mismo sentido con la segunda definición desde David Bordwell (1985) quien se enfoca en la teoría cognitiva del cine y analiza la forma en que los espectadores perciben y procesan los elementos narrativos y estéticos de las películas.

2.2.1. Escritura

Así, desde la perspectiva de Freire, la escritura no se limita a una función representativa, sino que constituye una práctica mediante la cual los sujetos interpretan, resignifican y transforman su realidad (Freire, 1967). Esta obra de *La educación como práctica de la libertad* explora la relación entre la escritura y la liberación personal y social que se puede alcanzar mediante el uso de esta competencia como herramienta o recurso de transformación social y de reflexión crítica sobre la realidad. Así, se resalta la idea de que la escritura no es solo una habilidad técnica, sino que permite la expresión personal del mundo y la sociedad, la toma de conciencia reflexiva, la crítica del contexto y una forma de transformarlo.

En este sentido, Roland Barthes (1973) plantea que la escritura, en su sentido más amplio, constituye un sistema de signos que permite construir la realidad; a su vez, puede adoptar una condición neutra que posibilita la producción de significados propios. De este modo, al configurarse como texto, la escritura introduce al sujeto en un campo de significaciones, es decir, en un espacio de multiplicidad.

Así, se tiene a la escritura como un proceso dinámico y multifacético que invita no solo a la reflexión, sino al análisis crítico, ya que no se centra solo en la relación entre el lector y el texto, sino que también en el complejo que involucra el proceso de la producción escrita y su capacidad para generar múltiples interpretaciones. Resaltando la importancia de escribir no solo de forma individual, sino también cultural y social.

Finalmente, la escritura es una herramienta poderosa que no solo permite comunicar ideas, sino que también ayuda a formar y reformular nuestro entendimiento del mundo; además,

se resalta la importancia de la coherencia y la cohesión en la producción escrita, ya que estos elementos conectan oraciones y párrafos, creando un flujo claro y comprensible (Davis, 1983).

Como se evidencia, las tres definiciones son muy próximas, puesto que se comprende a la escritura como un proceso complejo, en donde intervienen más elementos que el propio contexto para ser comprensible y además permite no solo representar las ideas que se tienen de la realidad, sino cuestionarlas, criticarlas y transmitir otros significados mediante esta. Por esta razón, la investigación optará por tomar las tres definiciones e implementar cada una mediante etapas o fases.

No obstante, el propósito de este proyecto es fomentar la escritura deconstructiva, entendida, a partir de los planteamientos de Jacques Derrida en *De la gramatología*, no como una simple representación del habla, sino como una práctica que cuestiona y desestabiliza las oposiciones jerárquicas del lenguaje. En este sentido, escribir de manera deconstructiva implica producir textos que, mediante el juego de la *différance*, es decir, el diferir y diferenciar del significado, evitan la fijación de sentidos únicos y abren la posibilidad de múltiples interpretaciones.

De la misma forma, Jean-Luc Nancy (1996) vincula a esta escritura a la retirada o el repliegue del sentido, puesto que no es simplemente la producción de significados múltiples, sino una apertura al sentido que nunca se cierra por completo, es decir, la escritura no es un medio para comunicar una verdad preexistente, sino un proceso de desocultamiento parcial que revela la imposibilidad de un sentido absoluto.

Finalmente, Geoffrey Hartman (1980) la aborda como una resistencia a la interpretación, es decir, desafía la posibilidad de una interpretación cerrada o definitiva, debido a que una

característica de esta habilidad es su autorreferencialidad, ya que se reconoce que hay cierta conciencia en los mecanismos de la producción de conceptos.

Por tanto, aunque los tres autores, desde perspectivas distintas, proponen el cuestionamiento de las estructuras tradicionales del lenguaje, el significado y la interpretación, para el desarrollo de esta investigación se toma como base la propuesta de Geoffrey Hartman, en la medida en que concibe la escritura como una fuerza que resiste la interpretación fija y desestabiliza los significados convencionales. No obstante, es importante precisar que esta noción se retoma desde un enfoque pedagógico, razón por la cual ha sido adaptada y reformulada para su aplicación en estudiantes de cuarto y quinto grado.

En este sentido, más que abordar una escritura deconstructiva en términos teóricos y filosóficos complejos, se propone una escritura reflexiva y crítica, cercana a las experiencias escolares de los estudiantes, que les permita reinterpretar, cuestionar y resignificar los imaginarios sociales presentes en las películas animadas, favoreciendo así procesos de comprensión y producción textual acordes con su nivel de desarrollo.

2.2.2. Coherencia y cohesión

En cuanto a los elementos lingüísticos de la escritura, se tendrán en cuenta las definiciones de coherencia y cohesión en los escritos, por ello, esta primera conceptualización será tomada desde Teun A. Van Dijk (1977) el cual dice que la coherencia es una propiedad del texto que se refiere a la lógica y semántica entre las partes de un discurso, en donde se evidencia que un texto es coherente cuando sus unidades están conectadas de tal manera que forman un todo significativo, y la cohesión se entiende como los mecanismos lingüísticos que conectan las

oraciones y los párrafos dentro de un texto, en donde se incluyen pronombres, conectores y otras referencias lingüísticas que ayudan a mantener la unidad del discurso.

En cuanto a la segunda conceptualización se tomará desde M.A.K Halliday (1985), la cual define a la coherencia como la organización lógica y el significado del texto, donde las ideas se relacionan de tal forma que el lector puede seguir el hilo argumentativo sin dificultad. Y, la cohesión se entiende como el conjunto de recursos lingüísticos que conectan diferentes partes de un texto, estos incluyen elementos gramaticales y léxicos que contribuyen a la unidad del discurso, permitiendo que el texto sea percibido como un todo (1976). Así, aunque las definiciones sean muy cercanas, para la investigación se tomará la postura del Van Dijk puesto que desarrolla ambos conceptos de igual manera, mientras que Halliday centra más sus estudios en la cohesión.

2.2.3. Imaginarios sociales

Así mismo, y retomando a Barthes (1953) el cual dice que el acto de escribir trasciende el lenguaje cotidiano, ya que es un medio que libera al lenguaje de su contexto, transformándolo en un espacio de exploración en donde quien escribe puede expresar ideas, emociones y significados más allá de la estructura social. Esto permite dar paso al concepto de los imaginarios sociales a través del postulado de Cornelius Castoriadis (1975) quien dice que son estas construcciones colectivas de significados y representaciones que crea una sociedad para organizar su vida y sus instituciones (entendiéndose instituciones desde el mismo autor como todo el conjunto de normas, valores, leyes y creencias que envuelven a una sociedad). Además, cabe recalcar que estos no son solamente un reflejo de la realidad material o una creación

individual, sino que son una producción simbólica colectiva que se adhiere a la sociedad, la sumerge y transforma a lo largo del tiempo.

Estos imaginarios sociales se componen de tres partes fundamentales: Magma, legein y thoukein. El primero, representa la materia primordial de la imaginación social, es decir, surgen de la capacidad humana para imaginar y crear significados (potencialidades creativas) en los cuales se contienen los significados, los valores y significaciones de la sociedad que se construyen a lo largo del tiempo, estableciendo la forma de entender cómo se forman y se transforman las diferentes culturas. El segundo, según Castoriadis se refiere al proceso de nombrar y articular los significados y valores que emergen del magma, este implica la creación de un lenguaje o discurso que permita la comunicación entre las sociedades y se estructure la comprensión del mundo y la realidad.

Por último, el tercer concepto se refiere a las prácticas y acciones que materializan los imaginarios sociales en la vida cotidiana, este incluye decisiones, comportamientos y actitudes que reflejan y concretan los significados generados en el legein, permitiendo entender cómo estos se manifiestan en la realidad y cómo se transforman a través de los actos de la sociedad. De esta forma, Castoriadis los presenta como los tres elementos que se encuentran interrelacionados formando un ciclo dinámico y de evolución a lo largo del tiempo, en el que el magma alimenta el legein (lenguaje) y a su vez este se expresa en acciones o prácticas (thoukein).

En este orden de ideas, el segundo autor que habla sobre el concepto de imaginarios sociales es Charles Taylor desde su obra “Modern Social Imaginaries” de 2004, en donde los define como el conjunto de ideas, normas y representaciones colectivas que permiten a las personas estructurar su vida en torno a la sociedad, ya que son un conocimiento compartido que guía las interacciones cotidianas sociales y colectivas. En esta obra, se profundiza sobre cómo

estos imaginarios establecen y estructuran el accionar de las personas, es decir, el papel que tienen dentro de la sociedad, dotando de significado a sus interacciones y estructuras sociales aceptadas, las cuales no solo influyen en su vida personal, sino también en la política, cultural e identidad colectiva.

Finalmente, en cuanto al concepto de imaginarios sociales desde Michel Foucault (1976), no existe una definición explícita; sin embargo, para esta investigación resulta pertinente retomar sus aportes en torno a la construcción social y cultural de categorías como la belleza y la fealdad, así como lo bueno y lo malo. En este sentido, en su obra *Historia de la sexualidad*, plantea que el cuerpo y los atributos de los sujetos son moldeados por relaciones de poder que operan a través de discursos normativos, los cuales establecen qué es aceptado como bello y qué es rechazado como feo, influyendo tanto en la configuración de los cuerpos como en las conductas sociales en función de lo que se considera “atractivo” o “repulsivo”.

De manera complementaria, estas mismas dinámicas permiten comprender que las nociones de lo bueno y lo malo no responden a principios universales, sino que constituyen construcciones históricas y sociales atravesadas por relaciones de poder. Así, los discursos sociales configuran marcos normativos que definen qué comportamientos son aceptables y cuáles deben ser sancionados, vinculando lo “bueno” con la obediencia a dichas normas y lo “malo” con su transgresión. En esta línea, en *Vigilar y castigar*, Foucault muestra cómo estas categorías se articulan con mecanismos de control, disciplina y vigilancia, evidenciando que no son objetivas ni estáticas, sino que se transforman históricamente según las estructuras de poder que regulan la vida social.

De esta manera y retomando lo dicho acerca del concepto de imaginarios sociales se puede evidenciar que todos los autores tienen posturas muy cercanas, sin embargo, el concepto

que está más ligado al de la investigación es el de Castoriadis, ya que no solo define este concepto, sino que profundiza en las partes en que se pueden analizar y transformar. No obstante, se recalca que en cuanto a las construcciones sociales de lo bello y lo feo, lo bueno y lo malo, se mantendrá el postulado de Foucault, ya que la idea de este trabajo es analizar todos estos tipos de comportamientos y actitudes que conllevan a apropiarse y reproducir un imaginario social desde pequeños.

2.2.4. Película

Así, teniendo en cuenta que los medios informativos y de entretenimiento son una herramienta que reproducen de manera masiva los imaginarios sociales, en esta investigación se ha tomado la decisión de optar por analizar películas infantiles para identificar y reconocer la forma en que estos estereotipos están arraigados en las producciones multimedia de manera consciente o inconsciente. Por ello, en cuanto a la definición de la película, el primer concepto es tomado desde André Bazin (1958), el cual la define como una representación de la realidad que utiliza los recursos del montaje y la cinematografía para capturar la esencia del mundo visible.

Sin embargo, resalta la importancia de entender que así como el cine puede construir una versión de la realidad, en otros casos incluye estereotipos o imágenes estandarizadas que logran influenciar a la sociedad y sus formas de vida. En ese mismo sentido, Christian Metz (1977), define a la película como un sistema de signos que funciona como un lenguaje propio, aunque diferente del lenguaje verbal. Así, se evidencia que las definiciones son similares. No obstante, para esta investigación se tomará el concepto de André Bazin ya que contiene un concepto más desarrollado en cuanto al objetivo de este proyecto, debido a que lo ve como una representación de la realidad que logra influir en la sociedad.

2.2.5. Película infantil

En este orden de ideas, las películas a tratar serán específicamente las infantiles, puesto que es el medio más rápido y cercano a niños de edades pequeñas en donde se pueden ver reproducidos dichos imaginarios sociales. Así, en este apartado se tendrán dos definiciones sobre las películas infantiles, el primer concepto será tomado desde Catherine Oresntein (2002) la cual define a las películas infantiles como adaptaciones que representan y transmiten valores culturales y morales a los niños, resaltando el papel de estas como herramientas que no solo entretienen sino que también educan y moldean la comprensión de los pequeños sobre el mundo, las relaciones y las expectativas culturales a través de sus narrativas, puesto que a menudo reflejan y perpetúan estereotipos pero también logra enseñar lecciones sobre la vida y las relaciones.

En cuanto a la segunda definición, se toma desde el postulado de David Buckingham (2003) en donde menciona que las películas para niños son herramientas de aprendizaje que contribuyen al desarrollo cognitivo y emocional, además de ser una forma de arte que influye en la comprensión del mundo y su habilidad para criticar y analizar los medios. Así, se puede observar que ambos autores tienen definiciones muy similares, por tanto, cualquiera podría ayudar al desarrollo de la investigación ya que sus análisis de una u otra forma están centrados en el público pequeño.

2.2.6. Análisis de películas

Asimismo, y trayendo a colación la influencia de los imaginarios sociales desde edades tempranas, se enfatiza en el análisis de los textos multimodales, específicamente en el análisis de las películas animadas infantiles, las cuales detrás de su rol de entretener han reforzado

consciente o inconscientemente la apropiación y reproducción de diferentes estereotipos estéticos, morales o éticos. En este sentido se tomará el concepto de Christian Metz (1977) acerca del análisis de las películas/cine, el cual define al cine como un lenguaje que carece de un sistema doble de articulación como el de las lenguas naturales, pero que sin embargo, posee un conjunto de códigos que permiten su análisis, ya que implica comprender cómo los elementos visuales, sonoros y narrativos están organizados para producir un significado, desglosando estas películas en componentes semióticos para identificar el mensaje cinematográfico.

En lo que respecta a David Bordweel (1985) afirma que el análisis de películas implica una atención detallada a los recursos narrativos y estilísticos que organizan la percepción y la comprensión del espectador. Este autor al igual que Metz dice que es importante tener en cuenta elementos como el montaje, la cinematografía, el sonido y la estructura narrativa para identificar el significado de la película. Así, para esta investigación se tomará en concepto de Metz el cual está más ligado a la investigación, pero ajustándose al análisis de películas infantiles.

2.3. Matriz de categorías

A partir del marco teórico y de las referencias conceptuales que sustentan el presente estudio, se organiza la información en categorías de análisis que permiten delimitar los principales ejes de la investigación. Estas categorías y subcategorías se articulan con sus respectivas descripciones teóricas y fuentes de referencia, con el fin de establecer una base conceptual clara para el desarrollo de la propuesta pedagógica. En este sentido, se busca precisar los elementos que orientan la comprensión de los imaginarios sociales y la escritura reflexiva como componentes centrales del proceso investigativo.

Tabla 1.

Matriz de categorías

Categoría	Subcategoría	Descripción	Indicadores	Fuentes
Escritura	Coherencia	Organización lógica de las ideas y la construcción de un discurso comprensible.	Hacer un texto a partir de un tema central dado en clase en donde se desarrolle un orden cronológico, causal o jerárquico adecuado, además de usar conectores para cada una de las ideas según corresponda. Se puede empezar por textos narrativos hasta expositivos.	Barbara J. Davis
	Cohesión	Conexión lingüística entre las partes del texto.		
Escritura deconstructiva		Escritura que pone en cuestionamiento los significados tradicionales.	Realizar escritos con múltiples perspectivas o interpretaciones sin tomar una postura. Cuestionar las ideas de una película, director o imagen.	Geoffrey Hartman

Imaginarios sociales	Magma	Fluido originario de significados que construyen la realidad y se originan las representaciones colectivas que dan forma a instituciones, creencias, lenguajes, valores y normas sociales.	Identificar elementos en imágenes o escenas que influyen en la percepción de la realidad de los estudiantes.	Castoriadis
	Legein	El acto de nombrar o dar forma a los significados en el proceso de construcción del imaginario social. Da sentido a las experiencias, creando categorías que permiten a una sociedad comprenderse a sí misma y organizar instituciones.	Observar e identificar qué tipo de significados se reproducen en las películas.	

Thoukein	El acto de crear que se lleva a cabo en una sociedad en el proceso de construir sus propios significados y estructuras. Acción colectiva que da forma al imaginario social y que a su vez transforma la realidad.	Identificar cómo es que por medio de las películas se fomentan comportamientos y actitudes frente a la realidad.	
Fealdad	La belleza como una construcción social y la fealdad como el rechazo y marginalización de individuos.	Identificar qué es la belleza, los estándares, qué es lo feo, por qué, a través de imágenes y escenas de las películas.	Michel Foucault
Belleza			
Bondad	¿Qué se considera bueno?	Identificar qué es lo bueno y lo malo, el por qué, y quién o cómo decide que es así, a través de imágenes y escenas de las películas	
Maldad	Discursos de poder y moralidad. ¿Qué se considera malo? Normas para controlar		

comportamientos.

Nota. [Las categorías e indicadores se derivan del marco teórico y orientan el análisis de los procesos de escritura y de los imaginarios sociales en el desarrollo de la propuesta pedagógica]

3. Marco metodológico

3.1. Paradigma de investigación

El paradigma sociocrítico se centra en la transformación de la realidad social mediante la enseñanza, enfatizando en la importancia de la crítica y la emancipación tanto del individuo como de la sociedad. Además, se basa en la idea de que la educación debe ir más allá de la comprensión de la realidad, es decir, reflexionando sobre esta y buscando su reconstrucción a través de prácticas transformadoras. Paulo Freire en la *Pedagogía del oprimido* (2008) reflexiona sobre el papel de la educación, a lo cual dice que esta no debe ser un proceso unidireccional donde el profesor es el encargado de impartir el conocimiento, sino que la propone desde una educación dialógica en donde al concientizar a los estudiantes, estos identificarán y actuarán frente a las estructuras sociales y políticas que los oprimen. Logrando así una enseñanza emancipadora, es decir, orientada a la transformación buscando liberar a la sociedad permitiéndole tomar control sobre su vida.

De igual forma, Jürgen Habermas aporta al paradigma socio crítico a través de la idea de una educación que fomente la democracia deliberativa y el diálogo, en donde se busque promover la capacidad crítica de los estudiantes para que de esa forma participen activamente en la construcción de conocimientos y en la transformación de la sociedad como los ciudadanos que son. Todo esto desde una comunicación libre de distorsiones y una comprensión mutua, logrando convertir a la educación en una herramienta de cambio social. Por tanto, esta investigación busca

que los estudiantes se liberen de los imaginarios sociales configurados por la sociedad que se han ido reproduciendo en películas como Shrek, Zootopia y Enredados a partir de la escritura deconstructiva, en donde podrán no solo plasmar la lectura del mundo según su punto de vista sino cuestionar los diversos significados que les han llegado a influir en la perspectiva de la realidad sin temor a ser juzgados y con argumentos válidos.

Por tanto, se destaca que la escritura es un proceso consciente y reflexivo, lo cual permite que el autor tome control sobre su discurso y lo oriente a la reflexión y concientización de dichas configuraciones sociales.

3.2. Enfoque de investigación

En el ámbito educativo, el enfoque cualitativo se centra en la descripción e interpretación de las experiencias subjetivas, motivaciones, creencias, acciones y contextos naturales del objeto de estudio a partir de la implementación de metodologías como etnografía, entrevistas, observación y demás técnicas e instrumentos que permitan explorar y comprender la realidad social. Así, se puede entender a este desde el campo investigativo como un enfoque que se centra en la interpretación de fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, caracterizándose por su énfasis en la comprensión profunda de ambientes complejos y en la subjetividad (*Denzin, N. y Lincoln, Y. The SAGE Handbook of Qualitative Research*).

Por ello, el presente proyecto adopta un enfoque cualitativo debido a que busca comprender cómo los estudiantes de cuarto grado interpretan y reflexionan sobre los imaginarios sociales presentes en las películas animadas, así como analizar la manera en que dichas reflexiones se manifiestan en sus procesos de escritura. Por ello, más que medir resultados de manera estadística, la investigación pretende interpretar las opiniones, percepciones y

producciones escritas de los estudiantes a partir de actividades de análisis crítico de películas como Shrek, Zootopia y Enredados.

3.3. Metodología Investigación Acción Educativa

La Investigación Acción Educativa se centra en la idea de que los docentes pueden mejorar su práctica mediante la reflexión crítica a partir de sus experiencias en el aula de clase, en donde sean capaces de encontrar soluciones a los diversos problemas que se presentan dentro de esta. John Elliot (1991) propone a este tipo de investigación como un proceso de reflexión continúa centrada en la necesidad de que los profesores sean verdaderos investigadores desde su práctica con el objetivo de mejorar la enseñanza.

De manera similar, Jack Whitehead (1989) establece que esta investigación se basa en la reflexión crítica y la mejora continua de la práctica docente mediante procesos autoevaluativos y transformadores, destacando la importancia de la autonomía del profesor para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Es por ello, que este proyecto al estar ubicado en el ámbito educativo pretende diagnosticar a un grupo de estudiantes, identificar que problemas hay dentro del aula y construir soluciones para resolverlos. Así, para el modelo se tomará desde la postura de Whitehead (1989), quien lo desarrolla de la siguiente manera:

1. Identificación del problema: Como docente en práctica, se realizaron los primeros acercamientos al aula y después de unos cuantos encuentros se realizó una prueba diagnóstica para identificar en qué habilidad del lenguaje había más falencias. No obstante, aunque se había llegado al aula con la idea de trabajar la escritura, al analizar las pruebas se reafirmó la idea de trabajarla, ya que se encontraron muchas deficiencias en esta destreza.

2. Imaginación de una solución: Teniendo en cuenta los diferentes aspectos en los que se debe mejorar la escritura, se buscaron temas a los cuales se está expuesto de forma inconsciente desde edades tempranas para llevarlos al aula como lo son los imaginarios sociales, y medios que fueran mejor valorados a estas edades, como lo son las películas, para fomentar la motivación por escribir.
3. Implementación: En lo que respecta a la implementación, la idea es comenzar a trabajar la escritura por etapas, es decir, ir desde una escritura libre hasta una deconstructiva, sin embargo, los temas de los escritos, aunque no estén delimitados (en principio) por una estructura si lo estarán por el tema, el cual será imaginarios sociales. Para ello, a su vez, se analizarán unas imágenes de la película de Shrek como ejemplo para dar introducción a lo que debemos ver y lo que puede pasar desapercibido en cada una de ellas; luego se realizará el mismo análisis pero con escenas de la película de Enredados; y finalmente, el trabajo evaluativo será el escrito de un texto estructurado acerca de los imaginarios sociales que se pueden identificar en la película de Zootopia y la manera en que estos pueden influenciar la perspectiva de ellos como niños y estudiantes. Así, se precisa que cada ejercicio tendrá una parte de debate dialógico y otra parte de reflexión escrita, puesto que la idea no es que los estudiantes repitan lo que ven en clase, sino que reflexionen sobre todo lo conversado y lo pongan en práctica mediante la escritura, ya que es un proceso que necesita más que respuestas inmediatas pues requiere reflexión y concientización. Finalmente, para especificar los escritos de los estudiantes serán en su mayoría individuales para que sean lo más objetivos posibles, pero también habrá trabajos que se realizaron en grupo para conocer la visión de todos los integrantes y llegar a consolidar un acuerdo.

4. Evaluación: Para la evaluación, se recogerán los escritos realizados por los estudiantes y se evaluarán mediante rúbricas específicas para cada asignación, teniendo en cuenta los diferentes temas, la estructura y el nivel de dificultad de cada escrito. Así mismo, la participación en clase será importante, ya que es allí donde se establecerán las bases de los escritos, es decir, los diferentes temas para realizar los escritos serán tomados en cuenta para realizar una votación grupal y decidir por cual se deciden.
5. Modificación: La idea es empezar desde lo más básico hasta lo más complejo para que de esa forma los estudiantes no se cierren en la primera clase a escribir sobre lo que piensan o se les manda. Además, la idea de que sean películas animadas da un plus porque la mayoría de ellos las han visto. No obstante, si algo no funciona, como docente se realiza una autoevaluación de mi proceso para identificar en qué está fallando la clase, ya que en esta pueden intervenir varios aspectos, pueden ser las películas elegidas; la manera de dar la clase; el análisis de las imágenes, escenas o cortos; los escritos a realizar. Si aun así no se logra avanzar, una coevaluación de parte de los estudiantes sería una buena opción, ya que finalmente, la idea no es que yo como profesora refuerce mis conocimientos sobre la escritura deconstructiva, sino que ellos puedan hacerlo y transformar sus perspectivas. Así, identificando el problema, se propondrán soluciones y se implementarán en un tiempo prudente para analizar si funciona, y de no ser así se vuelve a modificar.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnicas

Observación participante: La observación participativa es una metodología cualitativa que permite la involucración directa del investigador con el objeto de estudio y su entorno

mientras recopila datos sobre el comportamiento, actitudes y dinámicas de un grupo específico (Creswell, J., 1994). Así, teniendo en cuenta que estamos en un ámbito educativo, esta técnica me permite estar dentro del aula y observar las interacciones entre los diferentes actores (estudiantes con estudiantes, estudiantes con docentes, docentes con docentes), comprender las dificultades y fortalezas del proceso de aprendizaje y enseñanza, analizar los diferentes fenómenos desde dos posturas tanto como de profesor como de investigador, interpretar los significados y capturar las diversas subjetividades que se perciben en el entorno. Por tanto, aunque se realizaron varias observaciones participativas, se tuvieron en cuenta algunos aspectos en los que esta debería enfocarse durante las primeras tres visitas realizadas, las cuales están descritas en el formato del diario de campo.

3.4.2. Instrumentos

Diario de campo: El diario de campo es una herramienta utilizada para registrar de manera sistemática las observaciones, las reflexiones y los análisis de las observaciones realizadas para así comprender las dinámicas sociales y pedagógicas que afectan o influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hammersley y Atkinson, 1983). Teniendo en cuenta la técnica de observación, se elaboró este instrumento de registro para describir los diferentes comportamientos, actitudes, debilidades, fortalezas, elementos y todos aquellos aspectos que tienen influencia en las dinámicas y los entornos escolares del curso cuarto b, gracias al cual se han logrado evidenciar características y rasgos que permiten tener una idea del tipo de población y del contexto en el que interactúan.

Ficha sociodemográfica: La ficha sociodemográfica permite contextualizar los datos obtenidos y analizar la variables que influyen en los procesos educativos, ya que es una

herramienta para recolectar información básica sobre características sociales, económicas y algunas veces culturales de los individuos participantes, permitiendo el conocimiento de nivel educativo, ocupación, edad, estatus, para así identificar si existe alguna relación entre esta variable y la del desempeño académico la percepción educativa (Neuman, L., 1991).

En este apartado, se realizó una ficha sociodemográfica para obtener más información acerca de los estudiantes, en esta se tuvieron en cuenta datos como el año de nacimiento, el sexo, el estrato social, la educación de los padres, el acompañamiento para las tareas, la localidad, entre otros, ya que permitirá identificar si existe una relación entre esta variable y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se adjuntan algunas preguntas más que permitieron conocer acerca de sus preferencias en cuanto a las habilidades del lenguaje, de sus conocimientos sobre los imaginarios sociales y del medio con el cual se fomentará la habilidad de la escritura, es decir, las películas.

Prueba diagnóstica (cuestionario de preguntas): Se define como un instrumento diseñado para evaluar los conocimientos, habilidades y competencias de los estudiantes al iniciar un proceso educativo, puesto que esto facilita al docente la integración de nuevos conocimientos y permite tener una línea base para medir el progreso educativo (Hernandez, R., 2014). Así, como se mencionó, esta prueba fue elaborada para conocer e identificar las fortalezas y falencias en las habilidades y competencias del lenguaje de los estudiantes de cuarto grado del colegio Nueva York. Por ello, se resalta que, aunque esta prueba tenía en conjunto las cuatro habilidades del lenguaje: Oralidad, Escritura, Lectura y Escucha, las cuales se desarrollaron durante toda la sesión, esta prueba se centró desde el inicio en la destreza de la escritura, ya que se propusieron preguntas abiertas para que el estudiante respondiera según su visión.

4. Propuesta de intervención pedagógica

4.1. Modelo pedagógico

El presente estudio se fundamenta en el método de comparación constante, a través del cual se realiza un análisis progresivo entre las fases de diagnóstico, intervención y evaluación. Este enfoque permite contrastar de manera sistemática los avances y transformaciones en los procesos de escritura de los estudiantes, a partir de los indicadores de logro establecidos. En coherencia con el modelo pedagógico del Colegio Nueva York, orientado al aprendizaje progresivo y al seguimiento continuo de los procesos, la información recolectada no se interpreta de forma aislada, sino en relación con las distintas etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la comparación entre fases posibilita identificar cambios, dificultades y avances en el desarrollo de la escritura reflexiva y crítica.

El Colegio Nueva York se sustenta en un modelo pedagógico de enfoque constructivista, articulado con programas como el Bachillerato Internacional (IB). En coherencia con ello, la presente propuesta didáctica se inscribe en dicho enfoque, en tanto promueve la participación activa de los estudiantes en la construcción de su conocimiento a partir de la exploración, la reflexión y la resolución de problemas. En este sentido, Jerome Bruner destaca la importancia del aprendizaje por descubrimiento y la construcción de significados a partir de experiencias previas, donde el docente asume el rol de mediador o facilitador del proceso. Por su parte, Jean Piaget (1969) plantea que el aprendizaje se desarrolla mediante procesos de asimilación y acomodación, los cuales permiten la reorganización de los esquemas mentales en interacción con el entorno.

En consecuencia, al concebir la escritura como un proceso de construcción de significado, este proyecto busca, desde una perspectiva pedagógica de la escritura reflexiva,

cuestionar y resignificar estructuras de pensamiento previamente establecidas. Para ello, se propone la exploración crítica de imaginarios sociales presentes en las películas animadas, especialmente aquellos relacionados con categorías como lo “bello”, lo “feo”, lo “bueno” y lo “malo”. De esta manera, se favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión, en tanto el análisis de las narrativas audiovisuales permite interrogar la reproducción de estos imaginarios y su relación con dinámicas sociales y culturales que influyen en la construcción de sentido en los estudiantes.

4.2. Fases de la intervención pedagógica

4.2.1. Sensibilización

Esta fase tiene como objetivo familiarizar a los alumnos con el concepto de imaginarios sociales a través de experiencias propias o cercanas. De igual manera, se busca fomentar la escritura en los estudiantes. Así, las dos primeras clases se centrarán en presentarles a los estudiantes el concepto de imaginarios sociales y la forma en que estos han permeado a la sociedad. Para ello, se iniciará con la presentación del tema, el análisis de imágenes de diferentes temáticas como lo son: familias tradicionales, roles de género, estereotipos de femenino y masculino, profesiones, emociones, deportes, vestimenta, etc. En estas sesiones la idea es comenzar a escribir pequeños párrafos respondiendo a algunas preguntas preestablecidas de manera individual y la creación de cuentos de forma grupal.

4.2.2. Intervención

En cuanto a la fase de intervención, se comenzará con el análisis de la película de Shrek 2, en la primera sesión de esta fase se hará un análisis de imágenes sobre los imaginarios de “belleza” y

“fealdad”, seguido se hará un taller en donde los estudiantes sean quienes identifiquen otros ejemplos de estos estereotipos vistos. Así, en la segunda clase, se hará un análisis de una escena de la película de Zootopia para evidenciar los imaginarios de lo “bueno” y lo “malo”, de igual forma esta también tendrá otra sesión en donde se realice una actividad para la identificación de parte de los estudiantes de los estereotipos de este análisis. Cabe señalar que ambas sesiones tendrán algunas actividades de inicio, desarrollo y cierre de la clase, las cuales van desde hacer descripciones hasta redactar escritos reflexivos y deconstructivos.

De esa forma, el análisis de la película de Enredados será una mezcla en la cual se analizarán las nociones tanto de “feo-bello” como de “bueno-malo” de acuerdo con las diferentes escenas de la película, En esta sesión lo que se busca es identificar esos elementos, aspectos o características que permiten que dichas representaciones logren influenciar la realidad de los niños y de la sociedad en general. Para ello, se tomarán algunas escenas y se contrastará con ejemplos tomados de la vida real, pueden ser casos de los mismos estudiantes, o que hayan pasado en el mundo. Así, daremos paso a los conceptos de *magma*, *legein* y *thoukein*, pero no de manera teórica sino más práctica, es decir, conocer como surgen, cómo se apropian del pensamiento de las personas y como vuelven a reproducirse desde cualquier medio. En estas actividades las preguntas que más resonarán serán: ¿Cómo surgen?, ¿cómo crees que se reproducen?, ¿por qué se aceptan?, ¿cómo se puede cuestionar?, ¿quiénes son los más influenciados?, ¿qué medios son los que más los reproducen?, ¿cuál es el propósito de estos?

4.2.3. Evaluación

Finalmente, en cuanto a la fase de evaluación, los estudiantes deberán tener en cuenta las tres películas analizadas y las diferentes actividades desarrolladas en cuanto a los imaginarios

sociales para realizar un texto informativo o un cuento sobre todo lo visto en clases, es decir, mencionar a lo que se refieren con imaginarios sociales, la forma en que se reproducen, la manera en que las nociones de “bonito-feo” y “bueno-malo” logran permear las concepciones y una posible solución que les permita cuestionar todo lo que se ve desde diferentes medios, ya sea la televisión, la música, el periódico, los libros, etc. Teniendo en cuenta la estructura de dicho tipo de texto, la ortografía, el uso de los signos de puntuación, la coherencia y la cohesión, los diferentes argumentos que se pueden usar para defender las diferentes ideas y principalmente la reflexión subjetiva de cada uno.

5. Organización y análisis de los resultados:

Tras concluir la intervención pedagógica, este capítulo organiza de manera sistemática la información obtenida mediante los distintos instrumentos de recolección. Esta sistematización busca garantizar la coherencia de los datos que sustentan el proceso investigativo.

Asimismo, se presenta el análisis de los resultados generados durante el desarrollo de las tres fases del proyecto, orientadas al fortalecimiento de la escritura y a la reflexión crítica sobre los imaginarios sociales. Estas fases permiten identificar patrones relevantes y aportes significativos en relación con los objetivos propuestos.

Para el desarrollo de la intervención pedagógica se tuvo en cuenta las tres fases propuestas anteriormente: sensibilización, intervención y evaluación, con el objetivo de fortalecer los procesos de escritura deconstructiva, principalmente, de los estudiantes a partir del reconocimiento y el análisis de algunos imaginarios sociales que se encontraron en las películas animadas presentadas, las cuales fueron: Shrek, Zootopia y Enredados. Cada fase, se propuso a

que respondiera una intención pedagógica específica lo cual permitió observar avances cortos pero progresivos tanto en la escritura como en la reflexión crítica de los estudiantes.

5.1. Fase de sensibilización

La fase de sensibilización tuvo como propósito introducir a los estudiantes en la comprensión del concepto de imaginarios sociales, así como en su reconocimiento dentro de prácticas y discursos cotidianos, resaltando la importancia de problematizarlos y someterlos a reflexión crítica. De manera paralela, esta fase permitió identificar el nivel inicial de producción escrita de los estudiantes, con el fin de establecer un punto de partida para la intervención pedagógica. Cabe señalar que dicha fase se desarrolló en cuatro sesiones, extensión que responde a las limitaciones en el tiempo de intervención, puesto que, en un periodo aproximado de tres meses, únicamente fue posible llevar a cabo estas cuatro clases.

En coherencia con los propósitos de esta fase, se orientó el desarrollo de indicadores vinculados a la producción escrita más que a la comprensión de los imaginarios sociales, los cuales se detallan posteriormente en la matriz de análisis. En el ámbito de la escritura, se priorizaron la coherencia, la cohesión y una perspectiva deconstructiva frente a los discursos trabajados. Paralelamente, respecto a los imaginarios sociales, se promovieron procesos de identificación, interpretación y problematización de los significados presentes en imágenes y escenas, atendiendo a la construcción simbólica de la realidad, la reproducción de sentidos culturales, la orientación de comportamientos y la configuración de categorías como belleza/fealdad y bueno/malo. Estos indicadores orientaron la observación pedagógica durante la fase de sensibilización.

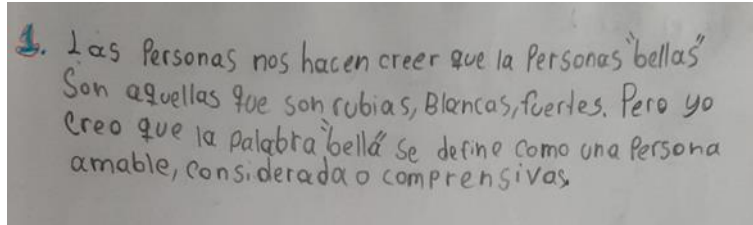
Para ello, se trabajó principalmente con la interpretación oral y escrita de imágenes y escenas de películas animadas como *Shrek*, centrando la atención en categorías como la belleza y la fealdad. Durante esta fase, los estudiantes participaron en conversatorios guiados y desarrollaron algunas producciones escritas breves, como respuestas a preguntas orientadoras y cartas cortas. Estas actividades permitieron observar las primeras formas en que los estudiantes organizaban y expresaban sus ideas por escrito, así como la manera en que en sus respuestas aparecían imaginarios sociales que, en muchos casos, se presentan como normalizados o naturalizados dentro de su contexto.

Aunque la fase de sensibilización se desarrolló en cuatro sesiones, para efectos de análisis se tomarán en consideración la tercera y cuarta sesión, en tanto en cada una de ellas se consolidaron algunos de los indicadores presentados en la matriz de categorías, teniendo en cuenta que, al ser los primeros acercamientos, dichos indicadores se trabajaron de manera individual en cada una de las actividades propuestas, para identificar más fácilmente la forma en que cada categoría se encontraba de manera inicial en el proceso.

Esto permitió reconocer de manera más precisa las formas de participación de los estudiantes, sus producciones escritas iniciales y los primeros indicios de comprensión y problematización de los imaginarios sociales trabajados. En este sentido, la tercera sesión trabajó la categoría de los imaginarios sociales puesto que se realizó del análisis de escenas seleccionadas de la película *Shrek*, en las que se evidencian estereotipos relacionados con la belleza y la fealdad. A partir de las intervenciones de los estudiantes, se identificaron imaginarios sociales que asocian la belleza con el estatus económico, la apariencia física y determinadas formas de vestir, así como la fealdad con el rechazo social y el miedo. Tal como se puede evidenciar en la siguiente imagen:

Ilustración 1.

E. 13. Respuesta de la sesión 3.



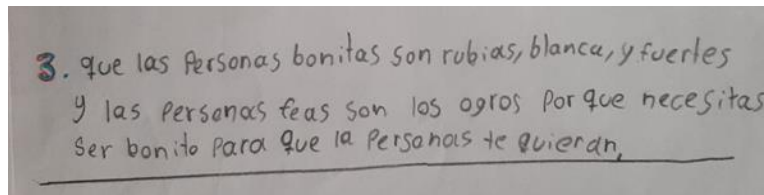
Transcripción: “Las personas nos hacen creer que las personas “bellas” Son aquellas que son rubias, Blancas, fuertes. Pero yo Creo que la palabra “bella” se define como una persona amable, considerada o comprensivas.”

En esta respuesta se identifica un imaginario social que asocia la belleza con rasgos físicos específicos al decir que *"las personas bellas son aquellas que son rubias, blancas y fuertes"*. Sin embargo, a su vez, el estudiante cuestiona este modelo dominante y propone una resignificación del concepto de belleza, vinculándolo con cualidades éticas como la amabilidad, la consideración y la comprensión lo cual se puede evidenciar cuando dice que *"la palabra bella se define como una persona amable, considerada o comprensivas"*

Asimismo, la siguiente respuesta rectifica que se observa una asociación entre fealdad y monstruosidad al vincular a las personas feas con los ogros *"las personas feas son los ogros porque necesitas ser bonito para que las personas te quieran"*. Debido a esto se entiende que el estudiante expresa un imaginario social según el cual la aceptación y el afecto de los demás dependen de la apariencia física, lo que evidencia cómo ciertos discursos culturales pueden influir en la percepción de la belleza y la valoración social de las personas.

Ilustración 2.

E. 13. Respuesta de la sesión 3.



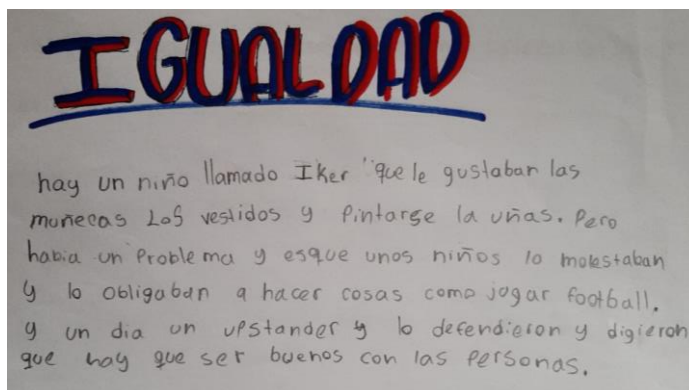
Transcripción: “que las Personas bonitas son rubias, blanca, y fuertes y las Personas feas son los ogros porque necesitas ser bonito para que la Personas te quieran.”

En cuanto a la cuarta sesión se propuso una actividad grupal orientada a la creación de un cuento, con el propósito de transformar los imaginarios sociales previamente analizados, sin afectar la coherencia narrativa. Teniendo en cuenta que en esta actividad los indicadores que más están destacando serían los de la escritura, es decir, coherencia, cohesión y escritura deconstructiva. Para ello, debían cuidar el uso adecuado de la ortografía y las reglas gramaticales, además de mantener una estructura propia del cuento: inicio, nudo y desenlace.

Dichas producciones se desarrollaron de manera colaborativa y, en su mayoría, se enfocaron en la resignificación de los imaginarios tradicionales, especialmente aquellos relacionados con el género. En varios relatos se evidenció la intención de cuestionar los roles asignados, tal como se puede observar en la siguiente imagen:

Ilustración 3.

Grupo de estudiantes. Escrito de la sesión 4.



Transcripción: Igualdad. Hay un niño llamado Iker que le gustaban las muñecas Los vestidos y pintarse las uñas,. Pero había un problema y es que unos niños lo molestaban y obligaban a hacer cosas como jugar football. y un día un upstander lo defendieron y digieron que hay que ser buenos con las personas.

En la transcripción analizada se identifican algunas dificultades relacionadas con la coherencia del texto. Aunque la narración presenta una situación de discriminación hacia un niño por sus gustos personales, la relación entre el título “Igualdad” y el desarrollo de la historia no se explica de manera clara dentro del relato. Asimismo, aparece una ambigüedad en la construcción de una de las ideas finales cuando se afirma “y un día un upstander lo defendieron”, ya que no se comprende con precisión quién realiza la acción.

En cuanto a la cohesión textual, se observan dificultades en la organización de las oraciones y en el uso de conectores que permitan articular mejor la narración. El texto se construye principalmente a partir de la repetición de la conjunción “y”, como se evidencia en el fragmento “y obligaban a hacer cosas como jugar football. y un día...”, lo cual afecta la fluidez del relato. Además, se presentan problemas en el uso de la puntuación y de las mayúsculas, por ejemplo, en “football. y un día” después de un punto.

Por otra parte, el contenido de la narración permite identificar imaginarios sociales relacionados con los roles de género. En el fragmento “*le gustaban las muñecas, los vestidos y pintarse las uñas*” se evidencia cómo ciertos gustos son cuestionados por otros niños, lo que se refleja cuando el texto señala que “*unos niños lo molestaban y obligaban a hacer cosas como jugar football*”. Sin embargo, hacia el final aparece la figura de un *upstander* que lo defiende y afirma “*que hay que ser buenos con las personas*”, lo que introduce un mensaje que cuestiona estas prácticas de discriminación.

Finalmente, en el plano ortográfico se observan algunos errores relacionados con el uso de tildes y la escritura de ciertas palabras, como “habia” en lugar de *había*, “esque” en lugar de *es que*, “digieron” en lugar de *dijeron* y “dia” en lugar de *día*. Estas dificultades son comunes en el proceso de aprendizaje de la escritura en estudiantes de este nivel escolar.

Con el fin de organizar y sintetizar estos hallazgos, a continuación, se presenta una tabla de categorías que resume los principales indicadores identificados en las producciones de los estudiantes y los resultados derivados del proceso de análisis. Esta organización permite visualizar de manera sistemática las relaciones entre las categorías emergentes, los indicadores de logro, las actividades y los hallazgos interpretativos obtenidos en el estudio.

Tabla 2.

Hallazgos del proceso de sensibilización.

Subcategoría	Indicador (matriz)	Actividades desarrolladas	Hallazgos
Coherencia	Hacer un texto a partir	Respuestas escritas a	Los textos presentan ideas

	de un tema central dado en clase, desarrollando un orden cronológico, causal o jerárquico adecuado.	preguntas sobre escenas de la película de Shrek. Escritura de cartas cortas.	sueltas, sin un orden claro ni desarrollo del tema central.
Cohesión	Conexión lingüística entre las partes del texto.	Escritura de respuestas breves y reflexiones iniciales.	Un limitado o inexistente de conectores, dificultad para enlazar ideas, repetición de las mismas, no llegan a un punto claro.
Escritura deconstructiva	Cuestionar las ideas de una película, director o imagen.	Análisis oral y escrito de estereotipos de belleza y fealdad a partir del uso de imágenes, escenas y ejemplos de la cotidianidad.	Los estudiantes reproducen los imaginarios sociales sin cuestionarlos; la crítica es mínima hacia lo que dicen o lo que comunican.
Magma	Identificar elementos en imágenes o escenas que influyen en la percepción de la realidad de los	Análisis oral de imágenes y de las escenas de Shrek.	Los estudiantes reconocen estereotipos, pero los asumen como normales o naturales.

	estudiantes.		
Legein	Observar e identificar qué tipo de significados se reproducen en las películas.	Conversatorios guiados sobre personajes y roles sociales.	Se reproducen discursos asociados a belleza, dinero y poder sin cuestionamiento.
Thoukein	Identificar cómo, por medio de las películas, se fomentan comportamientos y actitudes frente a la realidad.	Preguntas orientadoras sobre acciones de los personajes.	Los estudiantes identifican conductas, pero no reconocen aún su impacto social.
Belleza/fealdad	Identificar qué es la belleza, los estándares, que es lo feo y por qué	Observación de escenas centradas en apariencia física y aceptación social.	Se asocia la belleza con la bondad y aceptación, el dinero y el poder, mientras que la fealdad con lo que se rechaza y lo que no encaja en lo que la sociedad define como bello.

Nota. [Los hallazgos corresponden a la fase de sensibilización y describen las primeras aproximaciones de los estudiantes a la escritura y al análisis de imaginarios sociales a partir de las actividades desarrolladas]

En esta tabla se evidencia que las categorías y los indicadores identificados permiten observar cómo, a partir de las actividades propuestas, emergen en las producciones de los estudiantes distintos imaginarios sociales relacionados con la belleza, la aceptación social y los roles de género. En este sentido, las respuestas analizadas muestran cómo los estudiantes nombran, describen y clasifican aquello que consideran bonito, feo o adecuado dentro de sus narraciones.

Desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis (1975) estas representaciones pueden comprenderse como parte del magma de significaciones sociales que orienta la manera en que los sujetos interpretan la realidad. De esta forma, el *legein* se manifiesta en las formas en que los estudiantes definen o nombran estas categorías, mientras que el *teukhein* se evidencia en la manera en que dichas clasificaciones organizan las situaciones narradas y las relaciones entre los personajes.

Asimismo, el análisis permite observar que, aunque en algunos casos los estudiantes reproducen estos imaginarios presentes en su contexto social, en otros comienzan a problematizarlos dentro de sus propias producciones. Esto sugiere que las actividades desarrolladas no solo permiten identificar los discursos que circulan en su entorno, sino también abrir espacios de reflexión frente a ellos. En este sentido, desde la perspectiva de Michel Foucault (2006), estas producciones pueden entenderse como efectos de discursos sociales que configuran ciertas normas sobre el cuerpo, el comportamiento y las formas de aceptación social.

Las dificultades identificadas en la coherencia, la cohesión y el uso de algunas convenciones de la escritura en las producciones de los estudiantes pueden comprenderse como parte del proceso de construcción del texto. Desde la perspectiva de Roland Barthes (1973), la

escritura no se entiende únicamente como un producto terminado y completamente estructurado, sino como un espacio en el que el sujeto va construyendo sentido a medida que escribe. En este sentido, es esperable que en las producciones de estudiantes de este nivel aparezcan repeticiones, rupturas en la continuidad de las ideas o relaciones poco claras entre las oraciones.

A su vez, desde los aportes de Teun A. Van Dijk (1977), la coherencia de un texto depende de la manera en que las ideas se organizan y se relacionan para construir un significado global dentro del discurso. Por ello, las dificultades observadas en los textos de los estudiantes evidencian que aún se encuentran en proceso de desarrollar estrategias para organizar y conectar sus ideas dentro de la escritura, lo que forma parte del aprendizaje progresivo de la coherencia y la cohesión textual.

Por esta razón, es esperable que en las producciones de estudiantes de este nivel aparezcan rupturas en la continuidad de las ideas, repeticiones o relaciones poco claras entre las oraciones. Estas características evidencian que los estudiantes aún se encuentran en un proceso de transición entre formas de expresión más cercanas a la oralidad y una escritura que requiere mayor organización y relación entre las ideas, lo cual se refleja directamente en aspectos como la coherencia y la cohesión de sus textos.

Finalmente, los indicadores también permitieron identificar aspectos relacionados con el desarrollo de la escritura de los estudiantes, particularmente en lo que respecta a la coherencia, la cohesión y el uso de algunas convenciones ortográficas. Estas dificultades evidencian que las producciones analizadas no solo permiten identificar los imaginarios sociales presentes en los discursos de los estudiantes, sino también observar el proceso de construcción de sus habilidades de escritura a partir de las actividades realizadas.

En este sentido, esta fase permite establecer un punto de partida que da cuenta tanto de los imaginarios presentes en los estudiantes como de su nivel de desarrollo escritural. A partir de ello, se da paso a la siguiente fase de la propuesta didáctica, en la cual los estudiantes, tras haber conocido y trabajado de manera más explícita los temas abordados, continúan con nuevas actividades orientadas a profundizar la reflexión y el análisis sobre estos contenidos.

5.2. Fase de intervención

La fase de intervención estuvo orientada a fortalecer progresivamente la escritura a través de distintas actividades que articularon la producción textual con la reflexión sobre los imaginarios sociales que ya habían comenzado a identificarse en la fase de sensibilización. En esta etapa, la escritura empezó a ocupar un lugar más central dentro de las clases, no solo como una forma de expresar ideas, sino también como un medio para que los estudiantes pudieran cuestionar estereotipos y proponer otras maneras de interpretar las situaciones trabajadas.

Para el desarrollo de esta fase se mantuvieron los mismos indicadores de la matriz de categorías utilizados en la etapa anterior, tanto en lo relacionado con la escritura como con los imaginarios sociales. Sin embargo, a diferencia de la fase de sensibilización, en la que ambos aspectos se trabajaron de manera más separada, en esta etapa las actividades buscaron integrar ambas dimensiones. Esto permitió observar cómo, mientras los estudiantes escribían, también ponían en juego las ideas que tenían sobre ciertos imaginarios sociales, ya fuera reproduciéndolos o comenzando a cuestionarlos.

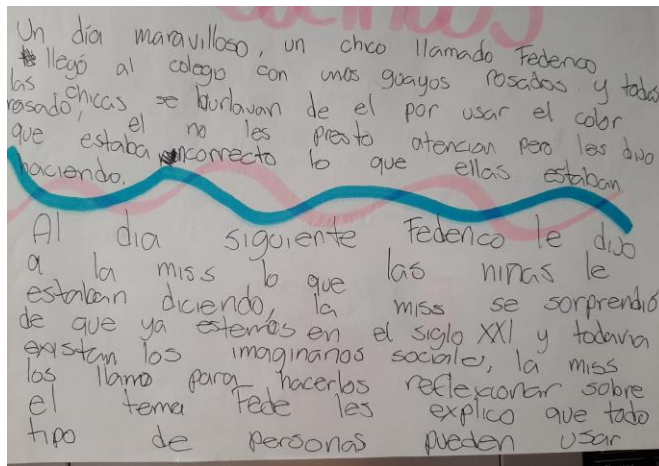
Durante esta fase se propusieron actividades como la escritura de cuentos individuales y grupales, textos reflexivos sobre lo bello y lo feo, ejercicios relacionados con el uso de conectores lógicos y actividades de reescritura de historias en las que se modificaban algunos

roles o estereotipos presentes en los relatos. Estas actividades se realizaron principalmente de manera individual, aunque siempre con acompañamiento docente, lo cual permitió orientar el proceso de escritura y atender los diferentes ritmos de aprendizaje presentes en el grupo.

Aunque la fase de intervención estuvo compuesta por cuatro sesiones, para el desarrollo de este apartado se toma como referencia la octava sesión, ya que en ella es posible observar con mayor claridad tanto algunos avances en la escritura como ciertas transformaciones en los imaginarios sociales trabajados durante la propuesta. Esta sesión se diseñó teniendo en cuenta las experiencias previas de trabajo grupal y buscaba, por un lado, resignificar el trabajo colectivo y, por otro, comenzar a identificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, no desde la repetición de conceptos, sino desde la reflexión y la apropiación de los temas abordados.

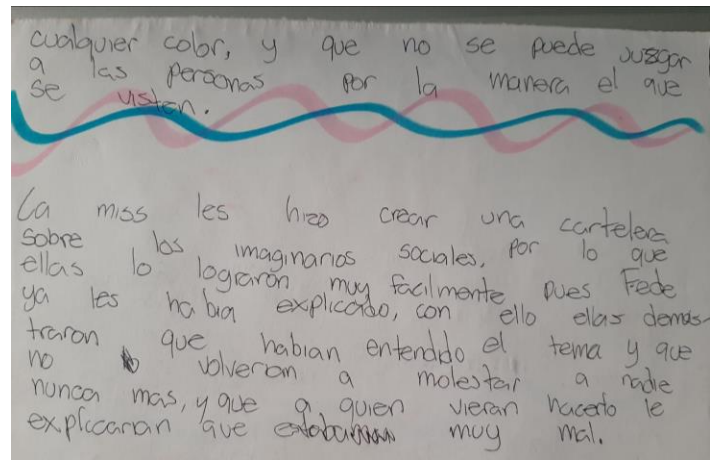
En esta sesión, la actividad central consistió en la creación de un cuento en el que los estudiantes debían evidenciar lo aprendido en las sesiones anteriores, haciendo especial énfasis en el uso adecuado de la ortografía, la gramática y los conectores para garantizar la coherencia y cohesión del texto. Al tratarse de la última clase de la fase de intervención, se esperaba que los estudiantes contaran con mayores herramientas para desenvolverse en el proceso de escritura y para reflexionar con mayor claridad sobre los temas trabajados. A partir de esta producción escrita se derivan los hallazgos que se analizan en el siguiente apartado.

Ilustración 4 y 5. E 2. Escrito de la sesión 8.



Un día maravilloso, un chico llamado Federico llegó al colegio con unos guayos rosados y todas las chicas se burlaban de él por usar el color rosado, el no les presta atención pero les dijo que estaba incorrecto lo que ellas estaban haciendo.

Al día siguiente Federico le dijo a la miss lo que las niñas le estaban diciendo, la miss se sorprendió de que ya estemos en el siglo XXI y todavía existan los imaginarios sociales, la miss los llamo para hacerlos reflexionar sobre el tema Fede les explico que todo tipo de personas pueden usar



cualquier color, y que no se puede juzgar a las personas por la manera en que se visten.

La miss les hizo crear una cartelera sobre los imaginarios sociales, por lo que ellas lo lograron muy fácilmente pues Fede ya les había explicado, con ello ellas demostraron que habían entendido el tema y que no volverían a molestar a nadie nunca más, y que a quien vieran hacerlo le explicarían que estaba muy mal.

Transcripción: Un día maravilloso, un chico llamado Federico llegó al colegio con unos guayos rosados y todas las chicas se burlaban de él por usar el color rosado, el no les presta atención pero les dijo que estaba incorrecto lo que ella estaba haciendo. Al día siguiente Federico le dijo a la miss lo que las niñas le estaban diciendo, la miss se sorprendió de que y estemos en el siglo XXI y todavía existan los imaginarios sociales, la miss los llamo para hacerlos reflexionar sobre el tema de Fede les explico que todo tipo de personas pueden usar cualquier color, y que no se puede juzgar a las personas por la manera en que se visten. La miss les hizo crear una cartelera sobre los imaginarios sociales. Por lo que ellas lo lograron muy fácilmente pues Fede ya les había explicado, con ello ellas demostraron que habían entendido el tema y que no volverían a molestar a nadie nunca más, y que a quien vieran hacerlo le explican que estaba muy mal.

En el cuento analizado se pueden identificar distintos elementos relacionados con la coherencia, la cohesión, los aspectos formales de la escritura y los imaginarios sociales, a partir de fragmentos específicos del texto producido por el estudiante. En cuanto a la coherencia, el texto presenta una secuencia narrativa clara que permite comprender el desarrollo de la historia.

Esto se evidencia desde el inicio en *“Un día maravilloso, un chico llamado Federico llegó al colegio con unos guayos rosados”*, donde se introduce el personaje principal y la situación inicial. El conflicto se plantea en *“todas las chicas se burlaban de él por usar el color rosado”*, lo que permite identificar con claridad el problema central del cuento. Posteriormente, la historia avanza en *“Al día siguiente Federico le dijo a la miss...”*, donde se introduce una acción que busca dar solución al conflicto, y finalmente se cierra en *“ellas demostraron que habían entendido el tema y que no volverían a molestar a nadie nunca más”*, donde se evidencia una transformación en los personajes. Esto muestra que el estudiante logra organizar el cuento con inicio, desarrollo y cierre, manteniendo un sentido global en la narración.

En relación con la cohesión, se observa el uso de conectores temporales que permiten dar continuidad a la historia, como en *“Un día maravilloso...”* y *“Al día siguiente...”*, los cuales ayudan a ubicar los hechos dentro de una secuencia lógica. Sin embargo, también se evidencian algunas dificultades, por ejemplo en fragmentos como *“la miss los llamó para hacerlos reflexionar sobre el tema de Fede les explicó...”*, donde no hay signos de puntuación que separen las ideas, lo que genera oraciones extensas y poco organizadas. Asimismo, se presentan repeticiones como *“la miss... la miss...”*, lo cual afecta la fluidez del texto. A pesar de esto, el relato mantiene una continuidad comprensible.

En cuanto a los aspectos ortográficos y formales, se identifican algunas dificultades que afectan la escritura, como en *“Un dia”*, *“de el”*, *“todavía”*, *“habia”*, *“volverian”*, donde hay ausencia de tildes. También se presentan errores de concordancia, por ejemplo, en *“lo que ella estaba haciendo”* cuando se refiere a varias personas, o en *“la manera el que se visten”*. De igual forma, el uso limitado de signos de puntuación hace que algunas partes del texto sean

extensas y difíciles de leer. No obstante, estos aspectos no impiden la comprensión general del cuento.

Por otra parte, desde la escritura deconstructiva, el texto resulta significativo, ya que no solo presenta una situación basada en estereotipos, sino que también propone una reflexión frente a estos. Esto se evidencia en fragmentos como *“les dijo que estaba incorrecto...”* y *“todo tipo de personas pueden usar cualquier color, y que no se puede juzgar a las personas...”*, donde se cuestiona directamente la idea de que ciertos colores correspondan a un género específico. En este sentido, el cuento no se limita a mostrar el problema, sino que plantea una transformación en la forma de pensar de los personajes.

Finalmente, en cuanto a los imaginarios sociales, se evidencia claramente la asociación entre el color rosado y lo femenino en *“se burlaban de él por usar el color rosado”*, donde lo diferente es visto como algo negativo. Aquí se ponen en juego ideas sobre lo que está bien o mal dentro de un contexto social. Sin embargo, esta idea es cuestionada a lo largo del cuento, especialmente en *“no se puede juzgar a las personas por la manera en que se visten”*, lo que muestra un cambio en la perspectiva de los personajes. Esto permite identificar que el estudiante no solo reconoce estos imaginarios, sino que también comienza a cuestionarlos a través de la escritura.

En conjunto, el cuento permite evidenciar avances tanto en la organización de la escritura como en la manera en que el estudiante utiliza el lenguaje para expresar y transformar algunas ideas presentes en su contexto.

Tabla 3.

Hallazgos de la fase de intervención.

Subcategoría	Indicador (matriz)	Actividades desarrolladas	Hallazgos
Coherencia	Hacer un texto a partir de un tema central dado en clase, desarrollando un orden cronológico, causal o jerárquico adecuado.	Escritura de cuentos individuales y grupales. Texto “lo bello y lo feo según yo”	Los textos presentan una mejor organización de ideas, sin embargo, sigue habiendo errores sobre reglas gramaticales y confusión de letras. No obstante, la claridad temática ha mejorado. En comparación con la fase de sensibilización, se encuentra que pasaron de un nivel de coherencia del 70% a un 85%.
Cohesión	Conexión lingüística entre las partes del texto.	Uso guiado de conectores lógicos en oraciones y párrafos.	Se evidencia un uso progresivo de conectores para enlazar ideas en los textos escritos en comparación con el primer escrito que se realizó. En cuanto a la cohesión

			entre fases se obtuvo un avance del 15% pasando de un 65% en la fase de sensibilización a un 80% en esta.
Escritura deconstructiva	Realizar escritos con múltiples perspectivas o interpretaciones sin tomar en cuenta una postura.	Reescritura de cuentos modificando roles de género y estereotipos.	Los estudiantes comienzan a proponer nuevas interpretaciones y a cuestionar imaginarios sociales. Aunque se trata de mantener un vínculo con las categorías para la escritura se tuvo en cuenta también la ortografía, la cual tuvo un avance de 5% pasando de un 70% a un 75%.
Magma	Identificar elementos en imágenes o escenas que influyen en la percepción de la realidad de los estudiantes.	Escritura de textos reflexivos y cuentos sobre lo bello y lo feo.	Los estudiantes reconocen que los imaginarios sociales influyen en su forma de pensar y actuar.

Legein	Observar e identificar qué tipo de significados se reproducen en las películas.	Análisis escrito de personajes y roles sociales.	Se comienza a cuestionar el lenguaje con el que se nombra a los personajes y cómo esto influye en su desarrollo.
Thoukein	Identificar cómo, por medio de las películas, se fomentan comportamientos y actitudes frente a la realidad.	Reescritura de cuentos cambiando estereotipos y roles.	Los estudiantes proponen nuevas formas de actuar, relacionarse y comportarse en sus escritos.
Belleza/fealdad	Identificar qué es la belleza, los estándares, que es lo feo y por qué	Producción de cuentos con resignificación de la apariencia.	Se rompe parcialmente la asociación entre la belleza y la bondad teniendo en cuenta el desarrollo de las películas, y lo que se mostraba en contraste con lo que de verdad se realizaba.
Bondad / maldad	Identificar qué se considera bueno y malo y quién lo decide.	Análisis de Zootopia y clasificación de personajes.	Se reconoce que lo bueno y lo malo no depende solo de la apariencia si no de las actitudes, comportamientos y acciones de los

Nota. [Los hallazgos corresponden a la fase de intervención y evidencian avances en los procesos de escritura y en la comprensión crítica de los imaginarios sociales, en comparación con la fase de sensibilización]

Para comprender con mayor profundidad lo que se evidencia en esta fase, es importante relacionar los hallazgos con algunos aportes teóricos sobre los imaginarios sociales y la escritura. En el presente texto, que se configura como un cuento, es posible analizar distintos aspectos relacionados con la coherencia, la cohesión, los elementos formales de la escritura y los imaginarios sociales que allí se representan. En cuanto a la coherencia, el relato presenta una estructura narrativa clara y comprensible, propia de este tipo de texto, ya que se identifica un inicio en el que se introduce el personaje principal (Federico) y la situación problemática (las burlas por usar guayos rosados), un desarrollo en el que el conflicto se expone y se busca una solución a través de la intervención de la docente, y un cierre en el que se evidencia una transformación en las actitudes de los demás personajes. Esta organización permite que el lector siga la historia sin mayores dificultades, lo que muestra un avance en la construcción de textos con sentido global, entendiendo que escribir implica organizar significados y no solo encadenar oraciones (Barthes, 1977).

En relación con la cohesión, se observa el uso de algunos conectores temporales como “un día”, “al día siguiente”, que ayudan a dar continuidad a los hechos dentro del cuento. Sin embargo, aún se presentan algunas repeticiones innecesarias y ciertos vacíos en el uso de conectores que permitan una mejor articulación entre las ideas. Aun así, el texto logra mantener una secuencia lógica, lo cual es importante si se tiene en cuenta que se trata de una narración

breve construida por el estudiante, en donde el lenguaje funciona como un sistema que articula significados dentro de un contexto específico (Teun A. van Dijk, 1992).

En cuanto a los aspectos ortográficos y formales, se evidencian algunas dificultades en el uso de tildes, signos de puntuación y concordancia gramatical, lo que afecta en ciertos momentos la claridad del texto. No obstante, estas dificultades no impiden la comprensión general del cuento, y se reconoce un intento por parte del estudiante de estructurar adecuadamente las oraciones y dar sentido a lo que quiere expresar, lo que reafirma que la escritura es un proceso en construcción y no un producto terminado.

Por otra parte, desde la perspectiva de la escritura deconstructiva, el cuento resulta significativo, ya que no solo presenta una situación problemática basada en estereotipos, sino que también propone una reflexión frente a estos. El personaje principal cuestiona directamente la idea de que ciertos colores correspondan exclusivamente a un género, y a través de la intervención de la docente se genera un espacio de reflexión que permite transformar esa forma de pensar. En este sentido, el texto no se limita a reproducir un imaginario social, sino que intenta problematizarlo, lo cual se relaciona con la idea de que los discursos pueden ser transformados y resignificados (Foucault, 1971).

Finalmente, en lo relacionado con los imaginarios sociales, se evidencia claramente la presencia de asociaciones entre ciertos elementos simbólicos (como el color rosado) y construcciones sociales de género. En un primer momento, lo “incorrecto” o “mal visto” se vincula con el hecho de que un niño use un color asociado culturalmente a lo femenino, lo que pone en juego categorías como lo bueno y lo malo desde una lógica socialmente aprendida. Sin embargo, a lo largo del cuento esta idea es cuestionada, y se propone que todas las personas

pueden expresarse libremente sin ser juzgadas por su apariencia. Esto permite identificar un tránsito importante, ya que el estudiante no solo reconoce la existencia de estos imaginarios, sino que también empieza a distanciarse de ellos y a plantear una postura más crítica frente a los mismos, lo cual puede entenderse como parte de un magma de significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1989).

En conjunto, este cuento permite evidenciar avances tanto en la organización de la escritura como en la manera en que los estudiantes comienzan a cuestionar ciertos imaginarios sociales, utilizando el lenguaje como una herramienta para expresar y transformar las ideas que circulan en su contexto.

En conjunto, los resultados de esta fase permiten observar que, aunque el proceso aún se encuentra en construcción, los estudiantes comienzan a mostrar algunos avances tanto en la organización de sus textos como en la manera en que reconocen ciertos imaginarios sociales presentes en su entorno y, en algunos casos, empiezan a cuestionarlos. Las actividades propuestas permitieron que la escritura dejara de verse únicamente como un ejercicio escolar y empezara a funcionar como un espacio para expresar ideas, reflexionar y tomar posición frente a algunos de los estereotipos trabajados durante las clases.

En ese sentido, esta fase evidencia un primer tránsito entre el reconocimiento de los imaginarios sociales y la posibilidad de problematizarlos a través de la escritura. A partir de estos resultados, se da paso a la fase de evaluación, en la cual se busca identificar con mayor claridad los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y observar cómo logran articular sus procesos de escritura con la reflexión sobre los imaginarios sociales trabajados a lo largo de la intervención.

5.3. Fase de evaluación

La fase de evaluación tuvo como propósito identificar los aprendizajes que los estudiantes lograron construir después del proceso desarrollado en las fases anteriores. En esta etapa se buscó observar de qué manera los estudiantes articulaban lo trabajado sobre imaginarios sociales con sus procesos de escritura, prestando especial atención a aspectos como la coherencia, la cohesión y algunos elementos formales del texto.

Para ello, se propusieron actividades de producción escrita en las que los estudiantes debían reflexionar nuevamente sobre las categorías trabajadas durante la intervención (belleza, fealdad, lo bueno y lo malo), pero esta vez con mayores herramientas conceptuales y discursivas. De esta forma, esta fase permitió evidenciar no solo los avances en la escritura, sino también las posibles transformaciones en la manera en que los estudiantes interpretan y representan algunos imaginarios sociales presentes en su contexto.

Esta fase se desarrolló en dos sesiones. En la primera, se propuso a los estudiantes la escritura del final de un cuento inconcluso, con el propósito de observar cómo lograban articular los imaginarios sociales trabajados durante las clases con la construcción narrativa del texto. En esta actividad se prestó especial atención a la forma en que los estudiantes organizaban sus ideas, desarrollaban la coherencia del relato y utilizaban algunos recursos de cohesión dentro de la escritura. La segunda sesión consistió en la producción de un cuento completo, en el cual los estudiantes debían construir su propia historia teniendo en cuenta las categorías abordadas durante la intervención, como belleza, fealdad, lo bueno y lo malo.

Ambas actividades permitieron recoger producciones escritas que funcionan como evidencia para analizar tanto los avances en los procesos de escritura como las formas en que los

estudiantes representan, reproducen o comienzan a cuestionar algunos imaginarios sociales. A partir de estas producciones se realizó el análisis que se presenta a continuación, retomando nuevamente los indicadores establecidos en la matriz de categorías para identificar los principales hallazgos de esta fase.

A continuación, se presenta un ejemplo correspondiente a la última sesión de esta fase, en la cual los estudiantes debían construir un cuento completo teniendo en cuenta los imaginarios sociales trabajados durante las clases y algunos aspectos básicos de la escritura. Para ello, se incluye la fotografía de una de las producciones escritas por un estudiante, la cual permite observar de manera más concreta cómo se articulan en el texto tanto los elementos narrativos como las ideas relacionadas con categorías como belleza, fealdad, lo bueno y lo malo. Esta evidencia permite acercarse de forma más directa al proceso de escritura de los estudiantes y sirve como punto de partida para el análisis que se presenta posteriormente.

Ilustración 5.

E 17. Escrito de la sesión 8.

en la isla de los estereotipos

Había una vez un niño llamado timy, a timy le gustaban los Hotwheels y Super Heroes pero era muy pero muy pequeño y nadie lo quería, sus hermanos y compañeros lo estereotipaban, diciendole apodosos ofensivos como "El duende que nadie lo quiere. El no le decía a nadie por que tenía miedo de que hicieran algo, pero su papa sy sabía que lo estereotipaban pero nunca pasaba tiempo con el porque tenía que trabajar todo el día porque su madre había muerto de cancer, pero el padre nunca perdio la esperanza de que le hiba a enseñar a su hijo a como ignorar eso y vivir sin que lo afectara eso.

un día, su padre le dijo que existia una isla de los estereotipos y si derrotaba al ejercito de los estereotipos ya nadie lo iba a estereotipar, entonces el se preparo para ir a la isla empacando en su maleta: una espada de madera, 7 sandwiches y 8 bebidas de frutas, pero timy no sabía como llegar, entonces, El cogio el barco de su padre y se aventuro hacia la isla, mientras tomy se dirigia a la isla se quedo dormido, al día siguiente tomy se despertó "Hee, llegado ya va a comenzar mi aventura", entonces tomy se dirigio a la jungla, mientras caminaba pasos y traspasos, despues volteo y vio a

Transcripción: timy en la isla de los estereotipos. Había una vez un niño llamado timy, a timy le gustaban los Hotwheels y Super Heroes pero era muy pero muy pequeño y nadie lo quería, sus hermanos y compañeros lo estereotipaban, diciendole apodosos ofensivos como "El duende que nadie lo quiere. El no le decía a nadie por que tenía miedo de que hicieran algo, pero su papa sy sabía que lo estereotipaban pero nunca pasaba tiempo con el porque tenía que trabajar todo el día porque su madre había muerto de cancer, pero el padre nunca perdio la esperanza de que le hiba a enseñar a su hijo a como ignorar eso y vivir sin que le afectara eso. un día, su padre le dijo que existia una isla de los estereotipos y si derrotaba al ejercito de los estereotipos ya nadie lo iba a estereotipar, entonces el se preparo para ir a a isla empacando en su maleta: una espada de madera, 7 sandwiches y 8 bebidas de frutas, pero timy no sabía como llegar, entonces, El cogio el barco de su padre y se aventuro hacia la isla, mientras tomy se dirigia a la isla se quedo dormido, al día siguiente tomy se despertó "Hee, llegado ya va a comenzar mi aventura", entonces tomy se dirigio a la jungla, mientras caminaba pasos y traspasos, despues volteo y vio a

un mini P.E.K.K.A el cual dijo "voy a ser tu mentor y te voy a entrenar hasta que no te importe ningun estereotipo" para que puedas derrotar el ejercito" y timy acepto y comenzo a entrenar muy fuerte dia y noche, hasta que undia el mini P.E.K.K.A le digo "estas listo hasta aca te acompaño" y timy se fue a fortaleza de los estereotipos y se enfrento a el ejercito y gano, timy emocionado vencio al ejercito de los estereotipos y se fue adecirle a su papá y hermanos, cuando volvio su papá le confeso que el siempre el el mini P.E.K.K.A que lo entreno y el papá le digo a timy "tu aparienca fisica puede ser fea y te pueden jugar por eso, pero tu apariensia que tienes por dentro estan bella que te puede jugar, aun ellos te insulten no importa Loque te digan solo importa loque tu pienses que eres", despues timy le digo a su papá "te amo papá, eso es lo que siempre quizo mamá" y se abrasaron Fin.

A partir de la transcripción del cuento “Timy en la isla de los estereotipos”, es posible identificar varios aspectos tanto en relación con la escritura como con los imaginarios sociales presentes en el relato. En cuanto a la coherencia, se puede observar que el estudiante logra construir una historia que mantiene una idea central a lo largo del texto. El relato inicia presentando al personaje principal y el problema que enfrenta (ser estereotipado y rechazado por su apariencia), luego desarrolla una aventura en la que el personaje busca enfrentar esos estereotipos y finalmente cierra con una reflexión sobre la importancia de no dejar que lo que otros dicen defina quién es uno.

En ese sentido, la historia mantiene un hilo narrativo claro. Sin embargo, en algunos momentos el desarrollo de las acciones ocurre de manera un poco rápida o con saltos entre una escena y otra, por ejemplo, cuando pasa de la preparación del viaje al entrenamiento o al enfrentamiento con el ejército de los estereotipos, lo que hace que algunas partes del relato queden poco desarrolladas.

Con respecto a la cohesión, se observa que el estudiante intenta organizar la secuencia de la historia mediante conectores temporales como “*un día*”, “*entonces*”, “*al día siguiente*” o “*después*”. Estos elementos permiten seguir el orden de los acontecimientos y muestran un intento por estructurar narrativamente el texto. No obstante, el uso de estos conectores todavía es limitado y en varios momentos las ideas aparecen encadenadas dentro de una misma oración sin una puntuación clara, lo que genera frases bastante largas. También se presentan algunas repeticiones de palabras o del nombre del personaje, lo que evidencia que el estudiante aún está en proceso de ampliar los recursos que le permitan enlazar mejor sus ideas dentro del texto.

En relación con las reglas ortográficas, se identifican varias dificultades propias del proceso de aprendizaje de la escritura. Por ejemplo, aparecen errores en la escritura de algunas palabras como “*hiba*” por *iba*, “*apariensia*” por *apariencia*, “*adecirlé*” por *a decirle* o “*abrasaron*” por *abrazaron*. También se observa ausencia de tildes en palabras que las requieren (*día*, *papá*, *ejército*), uso irregular de mayúsculas dentro del texto y un manejo limitado de los signos de puntuación. Esto hace que en algunos momentos el texto se perciba como una secuencia larga de ideas sin separaciones claras entre oraciones.

Por otra parte, en relación con la escritura deconstructiva, el cuento muestra un intento interesante por cuestionar algunos estereotipos asociados con la apariencia física. Al inicio del relato aparece claramente el estereotipo que asocia la apariencia con el rechazo, cuando el protagonista es insultado o llamado “*duende que nadie quiere*”. Sin embargo, hacia el final del cuento aparece un giro importante cuando el padre le explica que, aunque otros puedan juzgar la apariencia física, lo verdaderamente valioso está en lo que la persona es “*por dentro*”. En ese sentido, el relato intenta romper con la idea inicial y propone una reflexión distinta sobre el valor de las personas.

Finalmente, en cuanto a los imaginarios sociales, el texto permite identificar varias representaciones relacionadas con las categorías de bello, feo, bueno y malo. Por un lado, aparece el imaginario que asocia la fealdad con el rechazo o la burla, lo cual se evidencia en los apodosos ofensivos que recibe el protagonista. En contraste, hacia el final del relato se plantea que la belleza no necesariamente está en lo físico, sino en las cualidades internas de la persona, lo que introduce una mirada diferente sobre esta categoría. En relación con lo bueno y lo malo, el cuento presenta una oposición entre el protagonista y el “*ejército de los estereotipos*”, donde estos últimos aparecen representados como algo negativo que debe ser enfrentado. De esta manera, el relato muestra cómo el estudiante reconoce la existencia de ciertos estereotipos sociales y, al mismo tiempo, intenta construir una historia en la que estos pueden ser cuestionados o superados.

A partir de los textos analizados, especialmente en el caso del cuento de Timy y otros escritos similares, se puede evidenciar que la escritura comenzó a asumir un lugar distinto para los estudiantes, dejando de ser únicamente una actividad académica para convertirse en un espacio de expresión personal. En varios de los relatos, los estudiantes no solo desarrollan una historia, sino que también proyectan en ella experiencias, emociones y situaciones que hacen parte de su realidad, lo que permite entender la escritura como una forma de “decir” aquello que en ocasiones no logran expresar de manera oral.

En este sentido, el ejercicio de escribir se transforma en una especie de desahogo, pero también en una herramienta que les permite conectar lo que viven, lo que sienten y lo que aprenden en el aula, particularmente en relación con los imaginarios sociales. Así, la escritura se configura como un puente entre su experiencia cotidiana y los procesos de reflexión trabajados en clase, evidenciando que cuando los estudiantes encuentran sentido en lo que escriben, no solo

mejoran en aspectos formales, sino que también utilizan el lenguaje para comprenderse a sí mismos y, a su entorno.

En conjunto, el texto evidencia que, aunque todavía hay dificultades en algunos aspectos formales de la escritura, el estudiante logra construir una narración con una idea central clara y utiliza la historia para reflexionar sobre cómo los estereotipos y las apariencias influyen en la forma en que las personas son juzgadas dentro de su entorno.

A partir del análisis presentado anteriormente, es posible identificar algunos elementos importantes tanto en relación con la escritura como con los imaginarios sociales presentes en las producciones de los estudiantes durante esta fase. Con el fin de organizar de manera más clara estos hallazgos, a continuación, se presenta una tabla correspondiente a la fase de evaluación, en la cual se sintetizan las categorías, los indicadores y los principales hallazgos identificados en las actividades desarrolladas.

Esta matriz permite observar de manera más concreta cómo se evidencian en los textos de los estudiantes algunos avances en aspectos relacionados con la coherencia, la cohesión y ciertos elementos formales de la escritura, así como las formas en que aparecen representados o cuestionados algunos imaginarios sociales asociados con categorías como belleza, fealdad, lo bueno y lo malo. De esta manera, la tabla funciona como una síntesis de los resultados de esta fase y sirve como punto de partida para el análisis que se desarrollará posteriormente.

Tabla 4.

Hallazgos de la fase de evaluación.

Subcategoría	Indicador (matriz)	Actividades desarrolladas	Hallazgos
Coherencia	Hacer un texto a partir de un tema central dado en clase, desarrollando un orden cronológico, causal o jerárquico adecuado.	Escritura individual de finales de cuentos inconclusos y textos finales sobre imaginarios sociales.	Los textos muestran una estructura más definida, una organización jerárquica, y un desarrollo adecuado del tema central sin influir en las acciones individuales. En cuanto al avance de la fase de intervención a esta se encuentra que se pasa de un 85% a un 75% en cuanto a coherencia.
Cohesión	Conexión lingüística entre las partes del texto.	Producción textual autónoma con orientación general.	Uso más constante y pertinente de conectores, puntos, comas, mayúsculas, etc. En cohesión, se pasa de un 80% a un 70% al comparar los dos escritos mencionados en cada fase.

Escritura deconstructiva	Cuestionar las ideas de una película, director o imagen.	Producción libre de cuentos o textos informativos sobre imaginarios sociales.	Los estudiantes resignifican los imaginarios sociales y proponen lecturas críticas en sus textos. Finalmente en cuanto a la escritura tomando como apartado la ortografía se pasa de un 75% a un 72%.
Magma	Identificar elementos en imágenes o escenas que influyen en la percepción de la realidad de los estudiantes.	Producción final de cuentos o textos informativos.	Los estudiantes integran conscientemente los imaginarios sociales en sus textos.
Legein	Identificar significados que se reproducen en las películas.	Escritura autónoma sobre imaginarios sociales.	Uso más reflexivo del lenguaje y las categorías sociales.
Thoukein	Identificar estándares de belleza y fealdad.	Textos narrativos con resignificación de personajes.	Se evidencia una postura más crítica frente a la exclusión.

Belleza/fealdad	Identificar quién define lo bueno y lo malo.	Producción de cuentos con resignificación de la apariencia.	Se rompe parcialmente la asociación entre la belleza y la bondad teniendo en cuenta el desarrollo de las películas, y lo que se mostraba en contraste con lo que de verdad se realizaba.
Bondad /maldad	Identificar qué se considera bueno y malo y quién lo decide.	Análisis de Zootopia y clasificación de personajes.	Se reconoce que lo bueno y lo malo no depende solo de la apariencia si no de las actitudes, comportamientos y acciones de los personajes.

Nota. [Los hallazgos corresponden a la fase de evaluación y permiten evidenciar la consolidación de los procesos de escritura y de análisis crítico de los imaginarios sociales, a partir de la comparación con las fases de sensibilización e intervención]

Para profundizar en los hallazgos que se sintetizan en la tabla de la fase de evaluación, es posible observar cómo los avances en la escritura se relacionan también con la forma en que los estudiantes representan ciertos imaginarios sociales a través del lenguaje. En cuanto a la escritura, los textos muestran un mayor intento por organizar las ideas alrededor de un tema central, lo que permite identificar algunos avances en la coherencia del relato. De igual forma, se observa un uso más frecuente de conectores temporales que ayudan a darle continuidad a la historia, aunque todavía persisten algunas dificultades en el uso de signos de puntuación y en ciertos aspectos ortográficos. En este sentido, la escritura puede entenderse no sólo como un

resultado final, sino como un proceso que los estudiantes van construyendo poco a poco. En relación con esto, los aportes de Roland Barthes (1953) permiten comprender que la escritura es también un espacio donde el sujeto produce sentido, ya que al escribir no solo organiza palabras, sino que también expresa la manera en que interpreta lo que ocurre a su alrededor.

Por otra parte, los relatos muestran cómo el lenguaje funciona como un medio a través del cual los estudiantes nombran y representan ciertas ideas que circulan socialmente. En los textos aparecen asociaciones entre la apariencia física, la aceptación o el rechazo, lo cual refleja imaginarios que hacen parte de su contexto.

En este sentido, el cuento de Timy permite profundizar en cómo los imaginarios sociales, a través de los estereotipos, no solo organizan la forma en que se interpreta la realidad, sino que también inciden directamente en las formas de comportamiento y en las relaciones entre los sujetos. Las burlas, los apodosos ofensivos y el rechazo hacia el personaje evidencian que estos estereotipos, al ser asumidos como “normales”, generan prácticas de discriminación que afectan tanto la forma en que los otros lo perciben como la manera en que él mismo puede llegar a construirse. Es decir, no se trata únicamente de ideas, sino de representaciones que producen efectos concretos en la vida social, regulando quién es aceptado y quién es excluido.

Desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis (1975), estos procesos pueden entenderse como parte de un magma de significaciones imaginarias sociales que dota de sentido categorías como lo bello y lo feo, cargándolas de valoraciones que orientan las interacciones sociales. En el cuento, lo “feo” no aparece solo como una característica física, sino como un marcador que justifica el rechazo, evidenciando cómo estas significaciones se naturalizan y operan sin ser cuestionadas. En esta misma línea, los planteamientos de Michel Foucault (1976) permiten

comprender que estos imaginarios se sostienen a través de discursos que circulan en diferentes espacios sociales y que terminan configurando comportamientos, como la burla o la exclusión, que son reproducidos por los sujetos casi de manera automática.

En este punto, es importante señalar que estos estereotipos sí generan formas de discriminación, no solo en términos simbólicos, sino también en las prácticas cotidianas, ya que influyen en cómo se trata a las personas, qué lugar ocupan dentro de un grupo y qué valor se les asigna. Sin embargo, el cuento también muestra que estos imaginarios no son inmodificables. A través de la intervención del padre, se introduce una resignificación que cuestiona esas ideas naturalizadas, desplazando el valor de la apariencia física hacia aspectos internos del sujeto.

En conjunto, el análisis desarrollado a lo largo de las tres fases (sensibilización, intervención y evaluación) permitió observar cómo los estudiantes avanzaron progresivamente tanto en sus procesos de escritura como en la manera en que reconocen y reflexionan sobre los imaginarios sociales presentes en su entorno. Al inicio, se evidenciaba principalmente la reproducción de ideas naturalizadas relacionadas con categorías como lo bello, lo feo, lo bueno y lo malo, así como dificultades en aspectos de coherencia, cohesión y uso de convenciones básicas de la escritura. No obstante, a medida que se desarrollaron las actividades y se generaron más espacios para escribir, dialogar y analizar distintas situaciones, comenzaron a surgir intentos por organizar mejor los textos y por cuestionar dichas representaciones sociales.

En este proceso, resulta pertinente destacar que la incorporación del análisis de los imaginarios sociales a partir de películas infantiles como *Zootopia*, *Shrek* y *Enredados* incidió de manera significativa en los resultados obtenidos. El uso de estos recursos audiovisuales permitió situar conceptos abstractos en contextos narrativos concretos y cercanos a la experiencia de los

estudiantes, favoreciendo su comprensión y apropiación. Asimismo, actividades como el análisis de escenas y la reflexión guiada promovieron una mayor implicación en el proceso, al integrar un componente lúdico que facilitó la participación.

En este sentido, la escritura dejó de funcionar únicamente como una actividad escolar y empezó a configurarse como un medio para expresar ideas, reflexionar sobre experiencias cercanas y tomar posición frente a los estereotipos. Así, el carácter significativo de las estrategias implementadas contribuyó a que los estudiantes no sólo fortalecieran sus habilidades escriturales, sino que también desarrollaran una mayor capacidad crítica frente a los imaginarios sociales que circulan en su contexto.

A partir de estos resultados, se hace evidente la necesidad de trabajar los imaginarios sociales en el aula, ya que ejercicios como la escritura permiten no solo identificar la presencia de estos estereotipos, sino también generar procesos de reflexión crítica frente a ellos. De esta manera, no se trata únicamente de evidenciar que existen, sino de abrir la posibilidad de transformarlos, favoreciendo en los estudiantes la construcción de relaciones más conscientes y menos mediadas por prácticas discriminatorias.

De este modo, el análisis de las producciones escritas y de las actividades desarrolladas permite evidenciar que el trabajo articulado entre escritura e imaginarios sociales favorece tanto el desarrollo de competencias formales como la construcción de procesos reflexivos. A partir de estos hallazgos, en el siguiente apartado se presentan las conclusiones derivadas de la investigación.

6. Conclusiones

La deconstrucción de los imaginarios sociales reproducidos en las películas animadas permitió fortalecer la escritura deconstructiva en los estudiantes de cuarto grado del Colegio Nueva York, en la medida en que favoreció procesos de reflexión crítica frente a los estereotipos asociados a lo bello/feo y lo bueno/malo. A través de las diferentes actividades pedagógicas, los estudiantes avanzaron progresivamente en la producción de textos más coherentes, cohesivos y reflexivos, evidenciando que la escritura puede trascender su función académica para convertirse en una herramienta de interpretación y cuestionamiento de la realidad social.

En relación con el reconocimiento de los imaginarios sociales presentes en las películas animadas, los estudiantes lograron identificar de manera gradual las representaciones simbólicas construidas alrededor de la belleza, la fealdad, la bondad y la maldad. El análisis de personajes, escenas y situaciones permitió que los estudiantes pasaran de observaciones superficiales a comprensiones más críticas, en las que comenzaron a problematizar la naturalización de dichos estereotipos y a relacionarlos con experiencias de su contexto cotidiano.

A partir de este reconocimiento crítico, la escritura libre se consolidó como un espacio de expresión y construcción de sentido, favoreciendo la elaboración de opiniones, descripciones y reflexiones personales frente a los imaginarios trabajados. En este proceso, los estudiantes desarrollaron una mayor fluidez escritural y una apropiación progresiva de los temas abordados, lo que permitió evidenciar cómo la escritura se convirtió en un medio para exteriorizar pensamientos propios y posicionarse frente a las representaciones sociales analizadas.

De manera articulada, el proceso pedagógico promovió el fortalecimiento de una escritura deconstructiva con características argumentativas, coherentes y cohesivas. El

incremento gradual en las exigencias relacionadas con la organización lógica de las ideas, el uso de convenciones básicas de escritura y la sustentación de opiniones permitió que los estudiantes construyeran textos más estructurados y críticos. En dichas producciones se evidenció no solo la identificación de estereotipos presentes en películas como Shrek 2, Zootopia y Enredados, sino también intentos progresivos por cuestionar y resignificar dichas representaciones desde sus propias perspectivas.

En síntesis, los resultados de la investigación permiten afirmar que la articulación entre la deconstrucción de imaginarios sociales y la escritura favorece no solo el fortalecimiento de las habilidades escriturales, sino también el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. De esta manera, la escritura se configura como una práctica significativa que posibilita la comprensión, interpretación y cuestionamiento de los discursos sociales presentes en los productos audiovisuales y en el entorno cotidiano de los estudiantes.

7. Referencias bibliográficas

Barthes, R. (1953) El grado cero de la escritura. Francia Disponible en:

[El_grado_cero_de_la_escritura_Roland_Bar.pdf](#)

Barthes, R. (1974). *El placer del texto*. Siglo XXI Editores.

(Obra original publicada en 1973)

Bazin, A. (2008). *¿Qué es el cine?* Rialp. *(Compilación de textos, original entre 1958–1962)*

Bordwell, D. (1985). *Narration in the fiction film*. University of Wisconsin Press.

Bordwell, D., & Thompson, K. (2010). *El arte cinematográfico: Una introducción*. McGraw-Hill.

Buckingham, D. (1993) *Reading Audiences: Young people and the media*.

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.

Cantero, F., y Mendoza, A. (2003). *Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

Madrid: Pearson (pp. 47-53). Disponible en (99+) [Francisco José Cantero Serena &](#)

[Antonio Mendoza Fillola \(2003\): “Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la](#)

[Literatura” | Francisco José Cantero Serena - Academia.edu](#)

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.

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

Castoriadis, C. (1949-1965) Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto.

Disponible en: [castoriadis-lo-imaginario-la-creacion-en-el-dominio-historico-social \(1\).pdf](#)

Castoriadis, C. (1975) La institución imaginaria de la sociedad.

Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

Davis, B. G. (1983). *Writing as a mode of learning*. University of California, Berkeley.

Derrida, J. (1967). *De la gramatología*. Siglo XXI Editores.

Elliott, J. (1991). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Freire, P. (1967) La educación como práctica de la libertad.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad, Vol. 1: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.

Hartman, G. (1980). *Criticism in the wilderness: The study of literature today*. Yale University Press.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2018). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.

Lacon de De Lucia, N. y Ortega de Hocevar, S. (2008) *Cognición, metacognición y escritura*. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Revista signos. Disponible en:
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200009

Metz, C. (1977) El significante imaginario: Psicoanálisis y cine.

Metz, C. (1974). *El significante imaginario: Psicoanálisis y cine*. Paidós.

Nancy, J.-L. (2000). *La comunidad inoperante*. Arena Libros.

Neuman, W. L. (2011). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Orenstein, C. (2002). *Little Red Riding Hood uncloaked: Sex, morality, and the evolution of a fairy tale*. Basic Books.

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Rosenblatt, L. (1988) *Escritura y lectura. Teoría de la transaccionalidad*. Universidad de Nueva York. Centro de estudio de lectura. (Reporte técnico No.416). Disponible en: [unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf \(wordpress.com\)](#)

Taylor, C. (2004). *Modern social imaginaries*. Duke University Press.

Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI Editores.

Whitehead, J. (1989). *Creating a living educational theory from questions of the kind: How do I improve my practice?* University of Bath.

8. Anexos

8.1. Formato diario de campo

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL		DIARIO DE CAMPO	
Institución:	Colegio Nueva York	Grado:	4b
Docente:	Sandra Limas	Espacio académico:	Lengua materna (español)
SESIÓN	INFORMACIÓN BÁSICA	DESCRIPCIÓN	
1	Fecha:		
		REFLEXIÓN	
		RELACIÓN CON EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
		CUESTIONAMIENTO	

8.2. Formato ficha sociodemográfica



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Lic. Español y Lenguas Extranjeras

Información general:

1. Nombres y apellidos: _____
2. Fecha de nacimiento: ____ / ____ / ____
3. Curso: _____
4. Sexo: F ____ M ____ No binario ____

5. ¿En qué localidad vives?

Usaquén ____	Chapinero ____	Barrios Unidos ____	Rafael Uribe Uribe ____	Bosa ____
Santa Fé ____	Teusaquillo ____	San Cristóbal ____	Los Mártires ____	Usme ____
Antonio Nariño ____	Tunjuelito ____	Puente Aranda ____	Fontibón ____	Suba ____
La Candelaria ____	Kennedy ____	Ciudad Bolívar ____	Engativá ____	Sumapaz ____

6. ¿En qué barrio vives? _____

7. ¿Qué estrato es el lugar donde tú resides? 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__

8. ¿Con quién vives? (puedes marcar varios cuadros)

- ☐ Papá
- ☐ Mamá
- ☐ Hermanos(as)
- ☐ Abuelos
- ☐ Otro: _____

10. ¿Qué nivel educativo tiene tu padre?

- ☐ Primaria
- ☐ Secundaria
- ☐ Técnico
- ☐ Tecnólogo
- ☐ Profesional
- ☐ Posgrado

9. ¿Quién te ayuda a hacer tareas?

- ☐ Solo
- ☐ Papá
- ☐ Mamá
- ☐ Hermanos(as)
- ☐ Otro: _____

11. ¿Qué nivel educativo tiene tu madre?

- ☐ Primaria
- ☐ Secundaria
- ☐ Técnico
- ☐ Tecnólogo
- ☐ Profesional
- ☐ Posgrado

Información acerca de tus gustos:

1. Colorea debajo del número que quiera dependiendo la materia que más (10) y menos te gusta (1)

Materia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dirección de grupo										
Lengua materna										
English										
Francés										
Estudios sociales										
Global Citizenship										
Cátedra de Paz, religión, ética y valores										
Sciences										
Mathematics										
Tecnología y robótica										
Arte										
Dance										
Música										
Educación personal, social y física										
Cátedra de felicidad										

2. ¿Qué te gusta hacer en tus tiempos libres?

- ☐ Escuchar musica
☐ Leer
☐ Ver películas / series
☐ Salir al parque
☐ Ver videos en youtube
☐ Estar en redes sociales
☐ Jugar videojuegos

- ☐ Dibujar, pintar
☐ Cantar, bailar
☐ Escribir (diarios, poemas, cuentos, historias)
☐ Conversar con amigos
☐ Prácticas algún deporte
☐ Otro: _____

3. Cuando alguien de tu salon te "cae mal", ¿cómo actúas tú?

- ☐ Buscas la manera de molestarlo
☐ Haces de cuenta que no existe
☐ Lo evitas
☐ Lo tratas mal (groserías, golpes, etc)

- ☐ Lo tratas de manera respetuosa
☐ Otra: _____

4. En una escala de 1 a 5 ¿qué tan difícil es que una persona entre a tu círculo de amigos?

Muy fácil

1

2

3

4

5

Muy difícil

5. Cuando alguien es diferente a tí, ¿cómo actúas tú?

- ☐ Lo ignoras
- ☐ Intentas conocerlo
- ☐ Lo tratas mal

6. ¿Qué piensas de una persona que está obesa?: _____

7. ¿Qué piensas de una persona que es muy delgada?: _____

8. ¿Qué piensas de una persona que es discapacitada?: _____

9. ¿Qué piensas de los adolescentes?: _____

10. ¿Qué piensas de los adultos?: _____

11. ¿Qué piensas de las personas mayores?: _____

12. ¿Has discriminado a alguien por su aspecto físico?

- ☐ Si
- ☐ No

¿Por qué?

13. ¿Por qué razones dejas de tratar con otro compañero(a)?:

14. ¿Cuál fue la última película que viste?: _____

15. ¿Qué actividades te gusta hacer en clase?

- ☐ Leer
- ☐ Escribir
- ☐ Presentaciones orales
- ☐ Talleres, guías
- ☐ Jugar
- ☐ Trabajos en grupos

16. ¿Por qué sueles escribir?

- ☐ Te gusta
- ☐ Para cumplir con la tarea
- ☐ Aprender cosas nuevas
- ☐ Para expresarte

17. ¿Qué prefieres escribir?

- ☐ Diarios
- ☐ Cuentos
- ☐ Historias
- ☐ Poesía
- ☐ Canciones
- ☐ Cartas

18. ¿Qué tipos de películas te gustan? _____

19. ¿Qué película de las siguientes ya has visto?

- ☐ Shrek 2
- ☐ La sirenita
- ☐ Zootopia
- ☐ Enredados
- ☐ El diario de una princesa

8.3. Formato prueba diagnóstica



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Formadora de educadores

Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Lic. Español y Lenguas Extranjeras

PRUEBA DIAGNÓSTICA:

Lectura: Los estudiantes desarrollarán dos actividades de lectura literal, dos de lectura inferencial y dos de lectura crítica.

1. En grupos ordena las definiciones (2 por grupo) de cada una de las siguientes palabras. Ten en cuenta el ejemplo a continuación:

Ejemplo: Transmutado: Cambiado o mudado, cosa algo convertir otra en.
Transmutado: Cambiado o mutado, convertir algo en otra cosa.

- a. Patizamba: las fuera persona juntas que tiene rodillas a piernas y hacia las torcidas.

Patizamba: _____

- b. Omnipresente: está partes que de todas la y situaciones está muchos que en impresión lugares presente.

Omnipresente: _____

- c. Careta de verbena: festividad generalmente mascarilla fiesta de carton alguna máscara o empleada populares en víspera de material la u en otro.

Careta de
verbena: _____

- d. Esmirriado: que débil aspecto tiene raquítico delgado está y muy. Consumido flaco extenuado.

Esmirriado: _____

- e. Estupor: aire de de o acompañada la indiferencia o disminución los de de de o actividades intelectuales cierto asombro funciones aspecto.

Estupor: _____

- f. Repelieron: o aversión repugnancia causar, impulso o algo violencia con rechazar.

Repelieron: _____

- g. Desolador: intensos produce amargura y un muu dolor que tristeza, que extrema causa aflicción.

Desolador: _____

- h. Entomológica: estudia la rama de insectos de zoología que.

Entomológica: _____
_____.

2. ¿Según el relato, cómo se relacionan Lolo y Lupe con los otros chicos del barrio?

_____.

Escritura: Los estudiantes deben desarrollar las siguientes preguntas.

3. En grupos de trabajo, respondan el siguiente cuestionario:

- a. ¿Por qué creen que el cuento se titula "La gloria de los feos"?

_____.

- b. ¿Por qué al final del cuento se dice que "los feos y los tristes tienen también sus instantes gloriosos"?

_____.

- c. ¿Cómo crees que serían la vida de Lolo y Lupe si no se hubieran conocido?

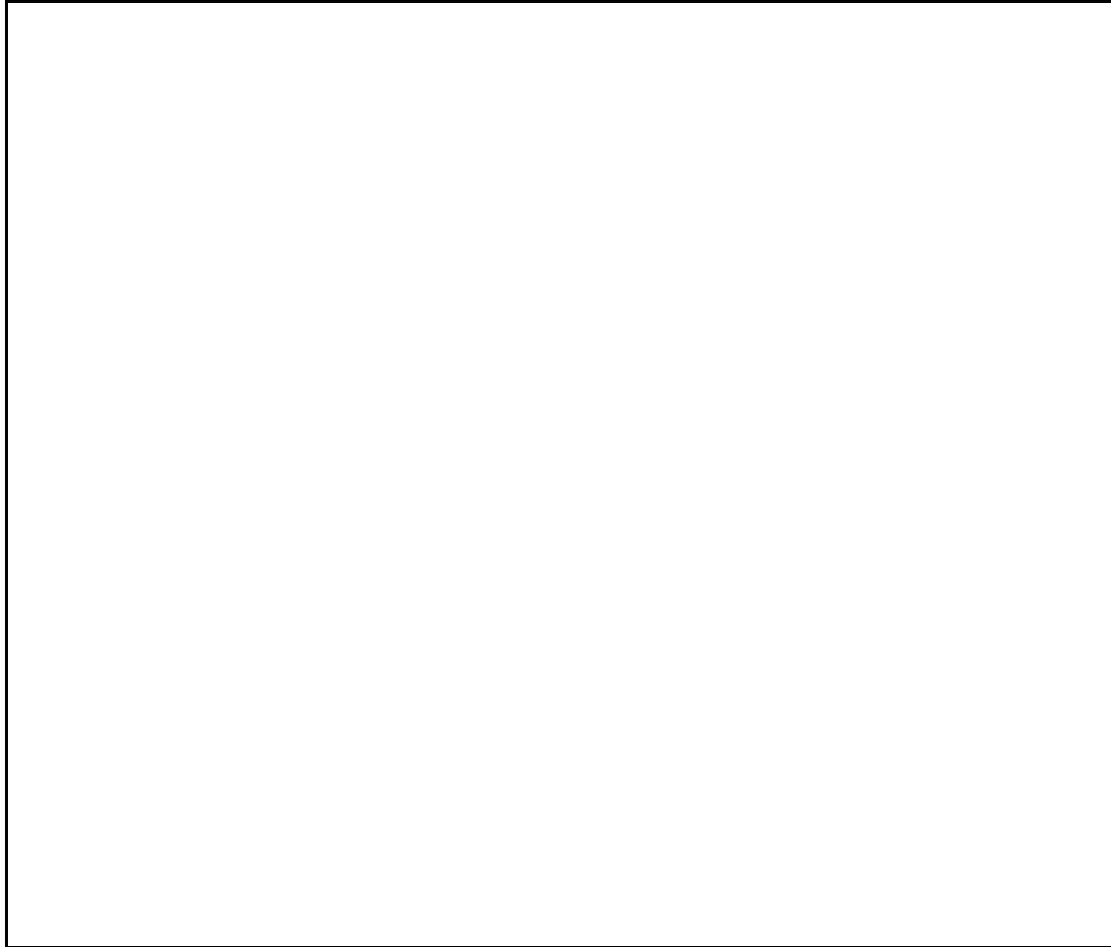
_____.

- d. ¿Conocen algún episodio semejante al de la lectura que ocurra en su entorno? Si, si, escríbalo.

_____.

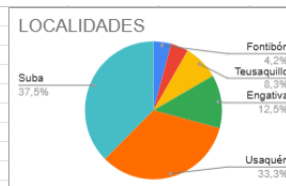
Oralidad: En esta parte, los estudiantes harán un dibujo de la parte que más les haya gustado del cuento y lo explicarán con argumentos de la lectura y propios.

4. Realiza un dibujo de una parte del cuento que te haya gustado:

A large, empty rectangular box with a black border, intended for a student to draw a scene from a story that they liked. The box is currently blank.

8.4. Análisis prueba diagnóstica

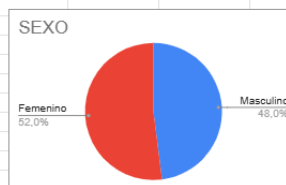
LOCALIDAD	CANTIDAD DE NIÑOS	PORCENTAJE
Fontibón	1	4.17
Kennedy	1	4.17
Teusaquillo	2	8.33
Engativa	3	12.50
Usaquén	8	33.33
Suba	9	37.50
TOTAL	24	100



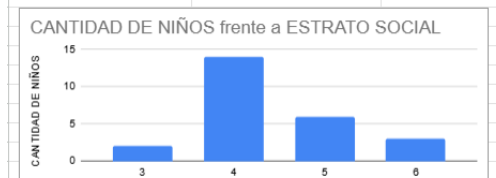
AÑO DE NACIMIENTO	CANTIDAD DE NIÑOS	PORCENTAJE
2013	2	8.33
2014	20	83.33
2015	2	8.33
TOTAL	24	100



SEXO	CANTIDAD DE NIÑOS	PORCENTAJE
Masculino	12	48.00
Femenino	13	52.00
TOTAL	25	100



ESTRATO SOCIAL	CANTIDAD DE NIÑOS	PORCENTAJE
3	2	8.00
4	14	56.00
5	6	24.00
6	3	12.00
TOTAL	25	100



+ ☰ Datos generales ▾ **Caracterización ▾** Acompañamiento y preferencias ▾ Preguntas tesis cerradas ▾ Preguntas te

¿Con quién vive?	Cantidad	Porcentaje
Papá	20	27.78
Mamá	24	33.33
Hermanos	14	19.44
Abuelos	8	11.11
Otro	6	8.33
	72	100.00

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		1							1	1				1	1		1	1	1	1	1			1



¿Quién te ayuda a hacer tareas?	Cantidad	Porcentaje
Solo	13	29.55
Papá	11	25.00
Mamá	13	29.55
Hermanos	6	13.64
Otro	1	2.27
	44	100.00

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1		1	1				1	1		1	1		1	1				1	1		1	1		
	1		1	1	1					1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		
	1		1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1				1
		1	1	1		1					1	1			1									
	1					1																		



+ ☰ Datos generales ▾ Caracterización ▾ **Acompañamiento y preferencias ▾** Preguntas tesis cerradas ▾ Preguntas tesis abiertas ▾

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
			1	1	1	1		1	1	1	1	1			1			1	1			1		
						1		1		1	1							1	1		1			
				1	1		1	1	1		1	1				1	1			1				1
1				1	1	1				1		1			1	1			1	1	1			1
				1	1	1	1			1	1	1	1			1	1	1				1		1
						1	1			1	1	1			1									
	1	1	1	1	1	1	1				1	1	1		1	1		1	1		1	1		
1				1	1		1	1		1		1				1	1	1	1	1	1		1	
							1	1			1	1			1			1			1		1	
								1	1		1	1						1	1					
				1	1	1	1	1		1	1	1						1	1				1	1
			1	1	1	1	1	1		1	1	1				1	1	1	1					1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
											1		1											
										1		1												
1	1	1	1	1		1	1	1		1		1		1	1	1	1	1			1	1		1
1	1			1	1	1		1	1						1		1	1		1		1	1	1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
0						0														1	1			
	1		1																					
		1		1	1			1				1	1	1	1	1		1						
							1			1							1					1	1	1
									1		1								1					

[illegible]

A	B	C	D	E	F
Número	¿Qué piensa de una persona que está obesa?	¿Qué piensa de una persona que es muy delgada?	¿Qué piensa de una persona discapacitada?	¿Qué piensa de los adolescentes?	¿Qué piensa de los adultos?
1	me relaciono con él sin importar el físico.	me relaciono con él sin importar el físico.	me relaciono con él sin importar el físico.	buscas personas	buscas personas
2	depende si es buena o mala persona. (no me importa)	nada	que me aproximen de los chicos	nada (depende)	nada (depende)
3	nada solo intento hablarle	nada	nada	nada	nada
4	es una persona común	es una persona común	puede tener problemas para ser amigos	son comunes	son comunes
5	es una persona normal	es una persona normal	no son tan dueños	son comunes	son comunes
6	es un humano como todos	a ninguno hay que ponerle apodos	es un o una heroína o héroe	son rebeldes	may responsables
7	todos son diferentes	todos son diferentes	ya que se adapten	may griseros	may trabajadores
8	no importa tu físico sino tu corazón	no importa tu físico	me importa la discapacidad sino su corazón	a veces son muy vulgares	siempre le dices
9	no pensara nada malo sigue siendo una persona normal	no pensara nada malo sigue siendo una persona normal	los ayuda si lo necesitan, pueden aprender diferentes, etc.	yo creo que vesen que ya tienen la libertad ya que en la pre-adolescencia los papas son un poco restrictos, y hacen muchas cosas locas	yo creo que son personas que ya han tenido un largo sabén que está mal y que está bien
10		que no se alimenta bien	que si le tiene problemas tengo que ayudar	que a veces son los papas con los momeos	que son busmas personas
11	que es bien pero podría mejorar	está bien	probó	que son andres	que son aliecos aliecos
12	nada solo intento hablarle	nada	podencia	cosí	nada
13	nada raro	que le paso	nada raro	nada raro	nada raro
14	que como mucho	que no come	que raro así se lo gupiro	que es una etapa mala	no le tomo atencion
15	no los discriminó	no los discriminó	nada, no los discriminó	nada, que son busmas personas	que son los liberes
16	nada tal vez que si quiere adelgazar haga ejercicio	nada que todos somos iguales	que todos somos iguales y no hay que tratarlos igual	que a veces son muy griseros	la verdad nada
17	que todos somos iguales y tienen derecho	nada	solo loca respetarlo	que siempre vamos a crecer y ellos también	que loca respetarlo como a todos
18	primero que está vivo	que está vivo	que le paso algo	que lo pueden ser lo que quieren	que lo dicen hablar y están muy cañados
19	nada	nada		que son unos rebeldes	nada
20	nada	nada	nada	nada	mí papas
21	nada nada mal no lo trato bien	me da lástima por él	leñ caraca, pero bien me caen bien	siempre superan sus hijos y eso me parece bien	como no me gusta estar tiempo con ellos
22	nada no importa	nada no importa	a veces son griseros	trabaja mucho	que los voy a ver y con él
23	comen mucho	comen mucho	may mal	muchos griseros	avoces locos
24	lo sigue tratando bien	igual sea y lo que creo que sea el mejor	no lo ignoramos y que juega con nosotros	que pueden hacer algo a los niños	como no me gusta estar tiempo con ellos
25	que igual si lo trataste diferente	todos somos iguales	es normal solo que con algo diferente	que avoces biene algo y con él	

PARTES	HABILIDAD	ACTIVIDAD	OBSERVACIÓN	1	2	3	4	5
Primera	Escucha	Lectura de la lectura de los feos de Rosa Montero	Entre todos leyeron el cuento pero como no se logró entender decidieron buscar a una persona para que lo leyera por segunda vez a toda la clase					
	Comprensión lectora	Responder las preguntas literales del cuento	De manera individual cada niño debía responder una serie de preguntas, esta primera parte estaba dividida en dos secciones, en la primera debían organizar las definiciones de algunas palabras para que se encontraran en el cuento para hallar su significado. Esta actividad fue muy compleja para ellos no supieron dar respuesta a ninguna de las 4 palabras que tenían.	x	Patzcamba: Las personas que tienen las rodillas y piernas hacia afuera.	x	Patzcamba: Persona que tiene las piernas hacia fuera y las rodillas torcidas.	Referencia: Cautar significación o inversión, rechazar algo con impulso o violencia. Etimología: la rama de zoología que estudia insectos.
			Mientras que la segunda sección era responder la pregunta ¿cómo se relaciona Lolo y Lupe con los chicos del barrio? A lo que los estudiantes dieron una respuesta literaria y otros a su criterio.		lolo y lupe se relacionan bien con los demás personas pero no tanto	pus al inicio se llevaban hombre no se hablaban lo se acuerdan después cuando se desamoraron y crecieron y se encontraron en un centro comercial y fue amor a primera vista	a ellos no los tomaban en serio en su barrio ellos se querían pero no se existían	may más porque eran feos los están bullying y eso los está sentir más
			¿Por qué creen que el cuento se titula "La gloria de los feos"?.	porque ellos eran feos y cuando crecieron se enamoraron	porque lolo y lupe se conocieron y fue la gloria de los feos	y creo que se llamaba más por que Lupe no la quería nadie entonces la identificaban como feo y Lolo era feo	porque los personajes del inmejorable cuento de Rosa Montero era simpáticos	porque eran feos y pues también por que nadie los quería
			¿Por qué al final del cuento se dice que "los feos y los lindos tienen también sus instantes de amor"?.	porque se enamoraron y se volvieron novios 2 feos	porque tu puedes tener todo como seas		porque los que son feos pueden ser lindos al principio pero a los feos	por que los que son feos también pueden amarse
Segunda	Escritura	De manera individual responder las preguntas interrogativas	¿Cómo creen que sería la vida de Lolo y Lupe si no se hubieran conocido?	seguramente algo de los dos	vida y todo y siempre les harían bulling	x no creo se hubieran conocido y Lupe tal vez hubiera sido más hombre	no olvidar cómo felices nunca jamás	may lindos porque ubieran tenido un amigo
			¿Conocen algún episodio semejante al de la lectura que ocurre en su entorno? Si, si, escribanlo.	no conozco ningún caso	no conozco ninguna ocasión semejante		no, no, no vi nada semejante a la lectura	no
Cuartada				Analisis	Analisis	Analisis	Analisis	Analisis

8.5. Análisis cuantitativo de la producción escrita

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA										
En la presente tabla se sistematizan los criterios de evaluación, las fórmulas de cálculo y los indicadores utilizados para analizar las producciones escritas de las sesiones 4, 8 y 10, junto con sus respectivos porcentajes en coherencia, cohesión y ortografía. A partir de estos datos, se realiza un análisis comparativo entre la sesión 4 (texto "Igualdad") y la sesión 8 (cuento "Federico"), así como entre la sesión 8 y la sesión 10 (cuento "Tiny"), con el fin de identificar avances, tendencias y posibles dificultades en el proceso de escritura.										
CRITERIOS	FÓRMULA	INDICADORES	APLICACIÓN Sesión 4	PORCENTAJE	APLICACIÓN Sesión 8	PORCENTAJE	ANÁLISIS Sesiones 4 y 8	APLICACIÓN Sesión 10	PORCENTAJE	ANÁLISIS Sesiones 8 y 10
Coherencia (estructura y sentido global del texto)	$\text{Porcentaje} = \frac{\text{Logros obtenidos}}{\text{Total de indicadores}} \times 100$	1. Inicio, nudo y desenlace	Tema claro (igualdad/discriminación)	70%	Inicio claro (presentación del conflicto)	85%	Se evidencia un avance progresivo claro entre la sesión 4 y la sesión 8. El paso del cuento de Igualdad al de Federico muestra que el estudiante logra mejorar significativamente en coherencia y cohesión, lo cual se relaciona con el proceso de enseñanza desarrollado en las sesiones intermedias.	Inicio nudo y desenlace definidos	80%	Al comparar los resultados de la sesión 8 (cuento de Federico) y la sesión 10 (cuento de Tiny), se evidencian variaciones en los niveles de coherencia, cohesión y ortografía que deben interpretarse en función del proceso de escritura y del aumento progresivo en la exigencia de las actividades. En términos cuantitativos, el texto de Federico presenta un 85% en coherencia, 80% en cohesión y 75% en ortografía, mientras que el de Tiny alcanza un 80% en coherencia, 70% en cohesión y 72% en ortografía. A nivel de coherencia, el cuento de Federico logra una organización más clara, con una estructura definida de inicio, desarrollo y cierre, además de una secuencia lógica de los hechos que facilita la comprensión del relato. En contraste, el texto de Tiny, aunque mantiene el tema central relacionado con los imaginarios sociales, presenta una estructura menos definida y algunos momentos de desorganización en las ideas. No obstante, este último evidencia una mayor intención de profundización en el conflicto y en la reflexión, lo que implica un nivel más complejo de elaboración discursiva.
		2. Tema central claro	Intención reflexiva		Desarrollo (intervención de la misa)		Tema central claro (imaginarios sociales/discriminación)			
		3. Orden lógico de ideas	Puede centrarse más en el mensaje que en la historia		Cierre (Reflexión inicial de la misa)		Algunas ideas se presentan desorganizadas o inconexas			
		4. No contradicciones	Desarrollo narrativo más débil		Secuencia lógica		No hay contradicciones			
		5. Progresión temática	Mantiene la idea central		Temática clara en un nivel básico		Mayor profundidad temática aunque menos estructurada			
Cohesión (conectores y relaciones entre ideas)		1. Uso de conectores	Intenta conectar ideas	65%	Uso de conectores ("al día siguiente...")	80%	Este avance también puede explicarse porque las sesiones fueron incrementando gradualmente el nivel de exigencia, reforzando aspectos como el uso de mayúsculas, tildes y organización de ideas, lo que permitió una mejora en los aspectos formales de la escritura.	Uso de conectores de secuencia temporal	70%	Respecto a la ortografía, ambos textos presentan dificultades similares en el uso de tildes, mayúsculas y signos de puntuación, aunque el texto de Federico muestra un control ligeramente mayor. Sin embargo, la diferencia en este aspecto no es significativa, lo que indica que el proceso de fortalecimiento en normas básicas de escritura aún se encuentra en desarrollo en ambos casos.
		2. Relación entre oraciones	Pocas transiciones claras		Secuencia clara			Secuencia clara pero podría mejorar		
		3. Fluidéz	Ideas más sueltas o tipo listado		Fluidéz general			Fluidéz parcial con algunas cortes		
		4. Uso de referentes	Repeticiones		Repeticiones			Repeticiones		
		5. Continuidad entre ideas	Se entiende, pero con cortes		Se entiende la continuidad del texto			Se entiende pero se encuentran ciertas omisiones		
Ortografía (mayúsculas, tildes y normas básicas)		1. Mayúsculas	Nombres propios	70%	Nombres propios	75%	En este sentido, los resultados reflejan que el estudiante no solo adquiere herramientas técnicas, sino que comienza a integrarlas en su producción escrita. Como plantea Daniel Casanary, la escritura es un proceso progresivo en el que los aprendizajes se consolidan de manera gradual, permitiendo que el sujeto pase de producciones más básicas a textos con mayor control estructural y discursivo.	Mayúscula leve en palabras	72%	Así, como plantea Daniel Casanary, la escritura es un proceso no lineal en el que el resultado no siempre coincide con lo planeado, especialmente cuando el escritor se enfrenta a tareas más complejas. Por ello, la disminución en algunos porcentajes formales puede entenderse como un efecto del intento por ampliar y profundizar las ideas, lo cual constituye un indicio de desarrollo en la competencia escritural más que una dificultad.
		2. Tildes	Omisión		Persisten errores			Persisten errores de tildes		
		3. Puntuación	Uso limitado		Manejo de puntos y comas			Utilización de comas, puntos y comillas		
		4. Escritura correcta	Comprensible		Mayor comprensión			Más intentos correctos		
		5. Separación de oraciones	Comprensible		Separación adecuada			Mayor extensión de oraciones pero comprensibles		