



La Semiótica como herramienta dicotómica a la investigación

Semiotics as a dichotomous tool for the researching

SANTILLÁN TRUJILLO, Mónica 1; FONSECA, Rodrigo 2; ABREU, Omar 3; RON, Mario 4; MEJÍA, Rebeca

Recibido: 23/09/2019 • Aprobado: 04/03/2020 • Publicado: 19/03/2020

Contenido

1. Introducción
2. La Semiótica como investigación y viceversa
3. Metodología: pasos para iniciarse en el buceo
4. Resultados
5. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN:

Decodificar el sistema de signos y modos de percepción a través de la semiósfera (Lotman, 1991), propone a la Semiótica como herramienta de estudio para visualizar cómo debería desarrollarse el aprendizaje de acuerdo a los principios novedosos, las leyes poco ortodoxas y las propiedades implícitas y explícitas de ella, representadas a través de la semiosis visualizada en las falencias que generan el problema de escritura o textos dicotómicos a la investigación, eje de formación de posibles entes mitigadores del mismo.

Palabras clave: Semiótica, lectoescritura, investigación, educación

ABSTRACT:

Decoding the system of signs and modes of perception through the semiosphere (Lotman, 1991), proposes Semiotics as a study tool to visualize how learning should develop according to new principles, unorthodox laws and implicit properties and explicit of it, represented through the semiosis visualized in the shortcomings that generate the problem of writing or dichotomous texts to the investigation, axis of formation of possible mitigating entities of the same.

Keywords: Semiotics, writing, reading, research, education

1. Introducción

Uno de los problemas más complejos del mundo académico contemporáneo, se relaciona con la expresión oral y escrita, esta constituye un tema neurálgico en la misma y una de las razones que impide que se obtengan mejores resultados en el proceso más sustantivos de la educación superior: la investigación. En opinión de López (2014), la escritura es tan importante que constituye una forma de memoria. Y es que la conciencia colectiva, que siente la necesidad de fijar algo importante, tiene sus mecanismos de memoria masiva, entre ellos es necesario colocar la escritura, precisa el autor. La idea de incorporar la Semiótica a las teorías, prácticas y planes de estudios educativos no es completamente nueva, pero se la debe enfatizar e ilustrar de muchas maneras, en especial en este entorno donde este ejercicio es prácticamente debutante.

Forman parte de las bases teóricas de la Semiótica aspectos como: Sintaxis (encargada de la forma de combinar y relacionar palabras para formar secuencias mayores como los sintagmas y las oraciones, y determinar la función que desempeñan dentro de estas), Semántica (ocupada del estudio de los signos lingüísticos su significado y combinación en el texto) y Pragmática (dedicada al lenguaje relacionado con el contexto donde se desarrolla la idea). Estos tres componentes han

sido expresados en el entramado generado hasta el momento en este texto acerca de la valía de la Semiótica. Aunque los valores denotativos y connotativos son de los primeros en sentarse, en cuanto a lo que un pensamiento complejo supone, no es de común familiaridad con esta realidad.

Falencias como el desconocimiento de la estructura, función y esencia del párrafo afectan considerablemente la elaboración de proyectos de investigación y documentos de tal naturaleza. Según González (2014) el párrafo es una unidad de suma importancia en los procesos de producción e interpretación del texto. Constituye un vínculo entre el emisor y el receptor, en el sentido de que permite a aquel dar forma a la estructura mental que subyace al escrito, al tiempo que guía al lector hacia una interpretación determinada. Sin embargo, este componente de la escritura es obviado con mucha frecuencia en la escritura académica, y como consecuencia alterna se evidencian problemas en trabajos deseablemente científicos de ambigüedad, vaguedad y sobre todo de un bagaje léxico académico-técnico resultado de la lectura.

Se constituyen reiterativos los errores generados por vicios de dicción, como el tratamiento de una misma idea en más de un párrafo, las repeticiones de términos o planteamientos, los desórdenes en la estructura lógica, los párrafos con extensiones exageradas, el uso inadecuado de conectores y los llamados párrafos frase, entre otros vergonzosamente frecuentes. Redactar no es un simple ejercicio, requiere de muchos aspectos; es un proceso complejo, dinámico y exigente, expresarse correctamente mediante la escritura es sinónimo de pensar con claridad y gran destreza mental. Ello significa establecer una conexión entre el emisor y el receptor del mensaje, mediante la cual el primero logra expresar lo que necesita transmitir a quien lee y provoca un efecto deseado en este último. (Pérez de Valdivia, Rivera y Guevara 2016).

El objetivo de esta revisión sistemática para la determinación del estado del arte de la Semiótica, dicho en otras palabras, es motivarla como base de los procesos de aprendizaje intrínsecos a la investigación, puesto que nuestro entorno está constituido absolutamente por signos que suponen ser decodificados integral y correctamente, para de tal manera entender su importancia en la educación, así como también el origen del problema a través de la definición de su semiósfera en los estudiantes, lo que supone mitigar las falencias en el desarrollo de sus competencias comunicacionales, con el afán de que paulatinamente se suplan desde la Primera Infancia.

Cunningham (1998) menciona que "El universo está perfundido con signos, si no está compuesto exclusivamente de signos", un signo no es un signo a menos que se traduzca en otro signo en el que está más desarrollado". Así que las señales están en todas partes, pero solo nos impactan si nos damos cuenta de ellos de alguna manera, si son parte de o pueden integrarse dentro de las estructuras que construimos para representar al mundo. Se sustituye la palabra razonamiento por abstracción para evitarla se crea una suposición incorrecta de que un proceso de significación (tomar una cosa para representar otra) es limitado a un movimiento de lo concreto a lo abstracto, el movimiento podría ser fácilmente de abstracto a concreto o de un sistema de signos a otro. El punto importante, para ser elaborado en breve, es que la cognición puede ser vista como semiosis, la construcción de estructuras de signos a través de la experiencia.

Ante lo mencionado se puede inferir que la Semiótica forma parte de todo entramado existente, ante lo cual supone una presencia obligatoria inter, multi, transdisciplinariamente, que admite una inercia, puesto que con total desconocimiento de uso, está involucrada en todos los aspectos de la vida, más aún en la academia, donde la misma asociada a la Lógica supone procesos de decodificación de sistemas de signos, por ende conocimiento.

Tal conocimiento de no ser representativo a través del proceso de la lectoescritura sustento de la comunicación oral y escrita, supone no lograr aprendizajes significativos, mucho menos al grado comunicacional que exigen un ensayo o un artículo científico; se esta manera está pues la educación superior a merced de un analfabetismo colectivo consentido de la agudeza del iceberg que ocasionó se soltaran los remaches y abrió una vía de agua en el casco debajo de la línea de flotación del Titanic (Olier J. 2018). Fue pues responsabilidad del Capitán Smith evitar que el hielo abriera una brecha en el casco de varias decenas de metros de longitud y que el agua entrara a raudales inundando seis compartimientos herméticos de la cubierta G (Idem), de la misma forma lo es para la Semiótica hacer que la investigación trascienda y sea el mástil de sus objetivos, caso contrario tales avances no serán no solo viables, sino consolidables y perceptibles en la academia y por ende en el profundo mar de la educación.

El uso de analogías y connotación, supone para el lector durante la exposición de este trabajo, el hecho de proporcionarle una escafandra; por tanto un lenguaje técnico (semiótico), que de la misma manera supone incluirse en todas las fases del sistema educativo, lo cual sería efectivo para familiarizar a los estudiantes con los principales tipos de signos y los propósitos para los que sirven, y de conectarlos a la Semiótica inadvertida y gradualmente, con el fin de propiciar

profesionales con el perfil de un Jack Cousteau, capaces de navegar un Nautilus y generar un legado similar.

2. La Semiótica como investigación y viceversa

Para Lotman (1991) el ser humano nace en un sistema de uso de signos, llamado semiósfera, que determinará en gran medida cómo se llega a ver el mundo. La semiósfera, como la biósfera, regula el comportamiento humano y da forma a la evolución social. El espacio de signos por medio del cual los humanos interactúan, visto como un mar de posibilidades, pues la Semiótica constituye el conocimiento en sí, vasto y diverso, toda representación intrínseca del mismo se establece como un signo. La investigación y la vinculación son un entramado de signos. Sin embargo, la misma ha sufrido desidia más en la primera. Cuando se habla de Metodología de la Investigación, se refiere específicamente a la Semiótica Aplicada, con lo cual se genera una analogía propia al alcance de esta. Ella analiza todos los signos y constituye una integradora del mundo circundante, por tanto, es en el proceso investigativo donde halla su esencia.

La investigación e innovación constituyen fenómenos semióticos, parte de una semiósfera. Para De Sassaure (2009) esta explicación se concebiría desde la manera diádica de ver la investigación como punto de partida del proceso de levantamiento de información o decodificación de signos y la innovación como el resultado diferente, que representa un valor agregado. El proceso investigativo supone un punto intermedio entre ambas que es la vinculación, por lo que esa diada tendría un valor triádico (Fisch, M., & Turquette, A. 1996). La triada estaría reflejada en este orden: Investigación, Vinculación e Innovación.

McLuhan, M., Powers, B. R., & Ferrari, C. (1995), refirió como "aldea global", las implicaciones socioculturales de la inmediatez y universalidad de la comunicación, que viabilizan y motivan los medios electrónicos de la misma. Sentar las bases de este fenómeno de la información en esta aldea global, en la que se desenvuelven, la investigación constituye un llamado de atención a hacer conscientemente uso de la Semiótica como la herramienta para investigar cómo los humanos configuran la información sensorial cruda, en categorías basadas en el conocimiento mediante la interpretación y la creación de signos. Los signos que penetran en el flujo de información son selecciones inteligentes captadas por los sentidos o intuiciones que permiten codificar lo que se percibe como significativo en él, aprenderlo y recordarlo como parte de ese aprendizaje deseado, y que corresponde a un proceso semiótico.

En la investigación, la contrastación de la hipótesis es la actividad que, mediante la aplicación de métodos, técnicas e instrumentos se comprueba si es falsa o verdadera. Los datos de este proceso son congruentes o incongruentes con la hipótesis (Dieterich, 1996). Para plantear la misma es necesario entender el sistema de signos que forman parte del problema de investigación, en la observación del objeto y en la elaboración de los instrumentos. Aunque puede considerarse que "Semiótica es investigación e investigación es Semiótica" el conocimiento sobre su aplicación es como el proceso de escritura, también vago y ambiguo. Los docentes e investigadores no suelen incluirla en sus proyectos, lo cual revela una de las falencias en el sistema de signos, necesarios para lograr un aprendizaje significativo desde la investigación y con base en ella.

Stables (2005) establece nociones epistemológicas que permiten una integración entre la teoría del aprendizaje, las prácticas educativas y la Semiótica. Todas las áreas del conocimiento necesitan un aparato teórico y una base filosófica para evolucionar y mediante la cual se pueda desarrollar la investigación y la Semiótica posee gran potencialidad para ello. Así pues su alcance supone un mar de posibilidades, de significaciones donde cada elemento constituye un eslabón de las relingas en una red de pesca.

3. Metodología: pasos para iniciarse en el buceo

Este trabajo supone un análisis cualitativo, en el que se aplicó el método histórico lógico para establecer una revisión documental del estado del arte de la Semiótica desde sus orígenes hasta los momentos de mayor vigencia y su relación con los componentes del proceso educativo, con sentido cronológico: El lógico para comprender la estructura interna de la Semiótica como fenómeno del conocimiento y establecer la relación de los componentes de su estructura interna con el proceso educativo y los elementos que él intervienen; la revisión documental para el estudio de fuentes físicas y virtuales relacionadas con la Semiótica y sus potencialidades como componente del proceso educativo en función del desarrollo de las competencias comunicacionales: lectoescritura; el hermenéutico para comprender, interpretar y explicar textos consultados acerca de la Semiótica y otros escritos por estudiantes involucrados en el proceso de

investigación; y el hipotético deductivo para establecer la relación entre la Semiótica y el proceso de formación profesional y para finalmente establecer conclusiones.

Lo planteado se generó con un estudio de cinco años de 2.351 casos a través del empleo de: fichas (no se considerarán), encuestas, talleres y grupos focales, como herramientas para el levantamiento de información de estudiantes de todas las carreras de la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) que han servido para determinar a qué obedece esa semiósfera (motivos predominantes para la falencia de la decodificación en la lectoescritura) parte de la fragmentación en los procesos de investigación, de estos estudiantes depende la remediación, es decir cambiar la situación sobre las falencias básicamente a través de la concienciación de la relevancia de las competencias comunicacionales, del texto escrito, pero también del oral.

4. Resultados

4.1. La semiótica y la educación: Aprender a bucear

A lo largo del siglo XX, se ha llevado a cabo un trabajo importante sobre la viabilidad del uso de la Semiótica en la educación. Sin embargo, falta en la literatura disponible un marco práctico para sintetizar abundantes y dispersos puntos de vista sobre cómo se aprenden los sistemas de representación humana y pueden ser utilizados para construir currículos, modelos pedagógico-didácticos y metodologías apropiadas basadas en la investigación para su sustento. Las principales investigaciones y prácticas educativas de toda la cultura, hasta esta determinación de estado del arte presente en este compendio, casi nunca han sido formadas por teorías semióticas o ideas al menos hasta la última década. La educación tradicionalmente ha recurrido a la Psicología para ayudarla a transformar la enseñanza en una actividad más compatible con el aprendizaje, a la Filosofía, Epistemología, Ontología, Ética, con sus preguntas específicas profundas y perennes.

La Semiótica y la Educación son campos de investigación con intereses mutuos y superposiciones. El estudio de los procesos de signos y símbolos, códigos, íconos, ayuda a comprender cómo la enseñanza significa comunicar mediante los mismos y cómo aprender significa interpretar y crecer en la capacidad de interpretarlos. Ella ofrece herramientas de análisis en la enseñanza de asignaturas desde la escuela, basadas en lenguaje verbal y no verbal, su enseñanza en clase, y programas de estudio, posee implicaciones didácticas y consecuencias para las políticas educacionales. La misma es relevante para la Educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues este constituye una semiosis. El estudio de este es parte del objeto de la ontogenia de los signos y la comunicación, que es una rama de la Semiótica. Los campos en los que ambas disciplinas se superponen incluyen los fundamentos teóricos de la educación, los aspectos metodológicos y prácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las cuestiones de la ontogenia de los signos y la competencia comunicativa.

La educación propicia dos diadas a su vez: enseñanza-aprendizaje, investigación-vinculación. Si se considera la innovación, se torna triada, como se mencionó anteriormente. Ambos sistemas son dicotómicos o codependientes. Si no se desarrolla un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, la diada de investigación-innovación no se concreta, más si pretende generarse como triada, puesto que la innovación requiere de un pensamiento más complejo, cuya base como la de todos los procesos de emisión de textos, es la ya en colación Semiótica.

La autoridad que tienen los profesores en cuanto a su condición social y competencia profesional caracteriza la situación en el aula de una interacción comunicativa entre socios desiguales. Desde el punto de vista de la Semiótica Social, Lemke (1987) describe la ideología de la evidencia y la autoridad en la enseñanza de la ciencia como una retórica de evidencia y lógica que presume que la evidencia simplemente existe, no que la gente tiene que decidir que algo debe contar como evidencia. Lemke (1987) argumenta que la Semiótica Social sirve para revelar los patrones del discurso que sostienen las desigualdades de nuestra propia sociedad. La educación (enseñanza-aprendizaje), la investigación (vinculación e innovación), y la Semiótica se encuentran no solo en el estudio común de cómo aprendemos a hacer "signos" socialmente significativos, sino que también nos encontramos en el campo de la responsabilidad social, donde debemos aprender juntos cómo hacer un cambio social significativo.

Midtgarden (2005) desarrolla un modelo teórico de Edusemiótica, desde la notable profundidad del conocimiento histórico, puesto que no hay ciencia sin una plataforma histórico-cultural sobre la cual pueda construirse. Ronald Bogue (2004) e Inna Semetsky (2007), analizan el aprendizaje, como una experiencia desde diferentes ángulos semióticos y contextos interdisciplinarios. Inna Semetsky propone la antigua modalidad de educación "know yourself" y la Semiótica de las

Imágenes que proporcionan reflexiones filosóficas al modelo emergente de educación y corroboran la viabilidad de una la misma, centrada en programas educativos que abordan tanto los Fundamentos Filosóficos de la Semiótica como aspectos generales del aprendizaje experiencial, integrando la semiosis, la experiencia y los múltiples contextos culturales de aprendizaje.

La Semiótica juega un rol en la cátedra de las diferentes asignaturas, a esto según Greimas (1984) ¿desempeña el rol de una herramienta o de un sujeto? La Semiótica generalmente no constituye una asignatura de las mallas de curriculares de la Educación Básica. Elementos de la Semiótica se han introducido y aplicado en las cátedras de los profesores de todas las asignaturas, como "edusemiótica", pero no desde la perspectiva investigativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las escuelas primarias y secundarias de Estados Unidos, la Semiótica no es una materia escolar aislada, que como disciplina separada es introducida en los primeros grados del sistema escolar de manera horizontal.

En el nivel de la educación superior, un estudio específico y detallado de Semiótica puede servir para aumentar la conciencia del entrenamiento en el uso adecuado de los signos que debería haber ocurrido a lo largo de grados anteriores. Morris, C. (1946). Algunos investigadores y educadores despliegan su experiencia en cuanto a la introducción de la Semiótica en el plan de estudios de secundaria. Ciampicacigli, F. M. (1984) ha escrito la Guía de una Semiótica para la escuela. Thomas D.W. (1984) propone un plan de estudios de Semiótica y ha desarrollado materiales para libros de texto. Este caso ha sido más frecuente en aquellas asignaturas especialmente relacionadas con el Lenguaje y la Comunicación en la educación superior. En la Federación Rusa la Semiótica constituye una asignatura transversal que fomenta bases sólidas de formación profesional, desde esa experiencia se transmite su importancia en la fecundación del conocimiento apartir del análisis, y la generación de masa crítica en la universidad, vinculada a la investigación.

El papel de la Semiótica en la Pedagogía, connotativamente y acorde a las analogías generadas respecto al mar y al buceo, implicaría: sumergirse desde los 40 a 10.994 metros de profundidad; es el tema de un documento programático titulado "Semiótica y la escuela" de Morris, C. (1946) en el que el autor argumenta que "una educación que dio lugar a la Semiótica destruiría en sus cimientos la escisión y oposición de la ciencia y las humanidades". Cunningham D.J. (1987a) persigue este impulso integrador de la Semiótica, y ve la relevancia de un currículo semióticamente sólido en su capacidad de "descompartimentalizar el conocimiento". En apoyo de este argumento, Thomas D.W. (1987), por ejemplo, escribe que "comprender el valor de la Semiótica es comprender y apreciar su capacidad de atravesar disciplinas establecidas sin perder el poder de su visión. Valorar la Semiótica es reconocer la creciente necesidad de integrar los currículos actuales hacia un fin unificado".

En relación con la investigación dicotómica a la innovación se han planteado aspectos semióticos de la enseñanza descritos por Sánchez Corral en el enfoque pedagógico de la Escuela de Semiótica de París (Fontanille (1984) & Illera (1990). En su esbozo de una Semiótica de la Pedagogía, (Greimas, 1979), sostiene que el "hacer persuasivo" del maestro se manifiesta en un "metadiscurso normativo". Uno de los objetivos pedagógicos de la educación no debe ser solo desarrollar una competencia semántica. Los estudiantes también deben adquirir una competencia modal de las materias, que les permita reconocer sus valores sociales y convertirlos en objetos de deseo, necesidad y posibilidad. La investigación debe trasladarse a las áreas de urgente intervención, y ser generada como aprendizaje significativo, a través de lo que se conoce como "investigación-acción".

Estrechamente relacionado con el argumento de "que la Semiótica proporciona un marco útil para conceptualizar el currículum" (Suhor, 1984), está la idea de la relevancia de la Semiótica para su evaluación. Morris C. (1946), para quien la valoración era un concepto clave en su teoría del uso de signos, basó su alegato contra la división entre la ciencia y las humanidades en su teoría del uso de signos valorativos cuando argumenta: "Por la importancia del conocimiento preciso en la formación de preferencias y decisiones no debilitaría en ningún lugar la importancia de formar preferencias y decisiones relevantes para los problemas insistentes de la vida personal y social". Bense M. (1977) describe la Semiótica como fundamental para la Pedagogía porque la teoría de los signos investiga y puede desarrollar las facultades cognitivas de los estudiantes de todas las modalidades sensoriales y ofrece la teoría general de la comunicación y los medios necesarios para la metodología de la enseñanza. Cunningham D. J. (1987b) argumenta que "la educación basada en ideas semióticas" influye en nuestras concepciones del currículum al considerar al conocimiento "como un proceso, no como una estructura estática para ser aprendida y recordada".

Imbert (1980) también adoptó la idea del potencial evaluativo crítico inherente a la Semiótica, argumenta que "nos permite comprender paradigmas semánticos y axiológicos que nos censuran a nosotros mismos", contribuyendo así a la creatividad e innovación. Institucionalmente la idea de la Semiótica como instrumento en la Axiología Pedagógica ha sido adoptada por Tucker y Dempsey (1991), quienes desarrollan un modelo semiótico para la evaluación de programas educativos sobre la base del conocimiento de que la Semiótica ofrece un contexto para "evaluar con una perspectiva que es holística, respeta la complejidad y fomenta la síntesis".

Existen aspectos comunicativos de la enseñanza que tienen diferentes dimensiones semióticas. Bock (1978), Rector y Perry (1984) y Suhor (1984) toman las tres dimensiones de Morris de la Semiótica, Sintáctica, Semántica y Pragmática antes citadas, como un marco para el estudio de la Comunicación Pedagógica. Otros se han centrado en diversos aspectos discursivos de la comunicación pedagógica. La enseñanza es un proceso de comunicación asimétrica, más aún si su método es la enseñanza didáctica tradicional (Dobnig-Jülch E. et al., 1981).

La relación de la Semiótica con la Didáctica como ciencia encargada de todas las relaciones que se establecen en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, sería vista como el hecho de sumergirse desde los 40 a 10.994 metros de profundidad y analizada en los siguientes términos: La cultura, el contexto y la praxis transforman el sistema de aprendizaje, incorporado al ser humano en desarrollo, en un filtro que permite reorganizar la información en bruto, pero de manera funcional: procesarla en totalidades significativas.

La comprensión del mundo no es directa consecuentemente, está mediada por signos históricamente generados y los dominios referenciales motivados dentro del espacio-mente. El aprendizaje es un proceso semiótico, que se genera desde los estados embrionarios, por ende, es propio del hombre en su medio como sociedad evolucionada y de los procesos que desarrolla para trascender en su conocimiento, evidentemente la investigación, que surge desde que inventa sistemas de signos verbales y no verbales para comunicar.

Sebeok, Lamb y Regan (1988) en "Semiótica en la Educación", circunscriben la relevancia de la semiótica al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la siguiente manera: "Obviamente, la educación es el procesamiento de la información por excelencia; por lo tanto, la educación está en el corazón, o debería estar en el corazón, de la Semiótica. La educación es el proceso en el cual los educandos, están construyendo estructuras de información dentro de sus mentes" Sebeok, T. A., Lamb, S. M., & Regan, J. O. (1988).

Kaye (1990) explica la importancia de la Semiótica para enseñar mediante el argumento de que esta "examina conceptos fundamentales y altamente abstractos que son la base de la educación, a saber, la mente, el aprendizaje y la información", y que la Semiótica ha proporcionado una nueva perspectiva a la Pedagogía mediante la ampliación del interés más allá de lo verbal, en lo no verbal (ibid., P 1-2). Entre las escuelas de Semiótica de especial relevancia para el estudio de la Educación se encuentra la Semiótica de Peirce. Houser (1987) y Shank (1987) discuten la relevancia del método de razonamiento abductivo de Peirce y el principio peirceano de la semiosis como un progreso infinito en el aprendizaje y la enseñanza.

Para Greimas (1979) el maestro no solo debe conducir la generación y dominio del conocimiento, sino también el poder para hacerlo, a pesar de la mala conciencia institucional asociada con él. La "desmitificación" de las estrategias didácticas deberían ser el objetivo de una nueva pedagogía. Se opone a una didáctica que depende de la autoridad institucional, prediciendo que la Semiótica de la Enseñanza una vez constituida será esencialmente mayéutica por lo que hace un llamado a los maestros a adoptar el método socrático de obtener conocimiento y aclarar dudas en un diálogo de interacción entre socios iguales.

Grenier-Françoëur (1989) subraya la reciprocidad de la relación entre el signo y su aprendiz con referencia a la idea de Peirce de que "los hombres y las palabras se educan mutuamente recíprocamente; cada aumento de la información de un hombre implica y está involucrado a un aumento correspondiente de la información relativa a una palabra" elementos importantes de la Pedagogía se encuentran en su pragmatismo. En 1903, Peirce formula una teoría pragmática de la importancia de la experiencia en el aprendizaje (Peirce, C. S. 1958). Su máxima pragmática, aplicada al dominio de la educación es: "La experiencia es nuestro único maestro" En su artículo "Qué es el pragmatismo", el fundador del pragmatismo explica por qué el aprendizaje de libros no es suficiente, a partir de su propia experiencia como científico experimental, menciona que solo la experiencia práctica, el aprendizaje por experimento, la enseñanza mediante ejemplos y la observación de las consecuencias de su acción pueden guiar hacia el conocimiento, vaticinando lo que conocemos como investigación-acción.

La Semiótica de la enseñanza, consiste retomando a Peirce, en el efecto didáctico más significativo de aprender por experimento: "es una sorpresa que la experiencia nos enseñe todo lo que ella se digna enseñarnos" (Peirce C. S. 1998). La sorpresa está especialmente involucrada en la adquisición de nuevos conocimientos porque solo esta y la nueva experiencia pueden cambiar las viejas creencias. Creemos hasta que la sorpresa rompa el hábito. La ruptura de una creencia solo puede deberse a alguna experiencia nueva. Es por sorpresas que la experiencia enseña todo lo que ella se digna a enseñarnos.

Según Cunningham D. J. (1987b) la Semiótica puede ayudar a la Pedagogía a superar su herencia conductista problemática. En lugar de explicar atomísticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y postular un dualismo entre la mente del alumno y el conocimiento a aprender, la Semiótica, de acuerdo con (Cunningham D. J.) ofrece un enfoque integrador que sensibiliza la noción que la cognición siempre involucra una interacción entre el mundo físico y el organismo cognitivo y cuestiona la posibilidad del conocimiento absoluto, que enfatiza la naturaleza provisional de las preguntas y el proceso mismo de generación de conocimiento.

La idea de que el conocimiento es "un proceso, no una estructura estática para aprender y recordar" (Cunningham, D.J. 1987b) tiene su fundamento semiótico en la Teoría de la Semiosis de Peirce como un progreso infinito del devenir mediante el cual los signos y significados son conectados por la mente humana (Sebeok et al., 1988 y Semetsky, 2007). Zellmer (1979) llama a la Pedagogía una "guía para la semiosis", considera la tríada peirceana: representamen (en la cognición de los elementos), referente (en la cognición de las estructuras) interpretamen (en la influencia de los elementos en las estructuras) un constitutivo de tres fases sucesivas de aprendizaje.

Este reinterpreta las fases de desarrollo de Piaget, desde las fases sensomotriz y preoperatoria hasta la de operaciones formales, como un progreso semiótico desde las rémes a través de los dictados hasta los argumentos y desde los íconos hasta los índices y símbolos. Los signos icónicos, de acuerdo con Zellmer (1979) contribuyen a la motivación didáctica, pero también predominan en el mero aprendizaje repetitivo. Los signos de indexación sirven para capturar y dirigir la atención del estudiante. Tanto los íconos como los índices son características del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante ejemplos (Kledzik, 1985). El aprendizaje de símbolos implica el modo más elevado de semiosis, ya que presuponen "autonomía semiótica y la libre elección de signos" (Zellmer, 1979).

El potencial de la Semiótica para superar la división entre la ciencia y las humanidades es también tema de Sebeok, respecto a su contribución al diálogo sobre "Semiótica en la educación" (Sebeok et al., 1988). Imbert (1980), en su trabajo sobre "Multidisciplinariedad, Semiótica y Pedagogía" desarrolla la tesis de que los elementos semióticos "en una reforma pedagógica conducen finalmente a tratar de establecer el lugar del sujeto en el mundo y preguntar si la distinción entre natural y cultural sigue siendo válida". Los elementos de la teoría y los resultados de la investigación con Semiótica Aplicada se han introducido en la escuela en el marco de varias asignaturas escolares tradicionales, principalmente en Lengua y Arte (Imbert, 1980, Suhor, 1984, Cunningham, 1987b). Con respecto al lugar de la Semiótica en el plan de estudios de enseñanza de las escuelas, Imbert argumenta: Desde un punto de vista semiótico ideal, una verdadera y completa Metodología de la Pedagogía debe conducir a un programa que permita, al mismo tiempo, la libertad de dominar (consciente o inconscientemente) las reglas de los múltiples sistemas que le dan la posibilidad para comunicarse, y también la libertad del ser que sería capaz de romper las reglas y ver más allá de los sistemas. (Imbert, 1980)

El objetivo de enseñanza asociado con el aprendizaje de las diferencias en las que se basan las culturas puede tomarse como una instancia especial del objetivo pedagógico que la Semiótica, según Morris, C. (1946), también debería perseguir en la enseñanza de las diferencias existentes entre miembros de una cultura. En sus palabras, "entrenar en el uso flexible de los signos significa obtener la capacidad de entrar en una interacción fructífera con personas cuyos signos difieren de los propios". Traducir "sus signos a su bagaje léxico, adaptando el discurso a los problemas únicos de individuos diversos que interactúan en situaciones únicas", es lo que forma parte del problema que resuelve cualquier investigación. La semiótica, inter, multi y transdisciplinaria, puede recibir contribución de asignaturas tales como Matemáticas (Zellmer 1979), Ciencias Naturales (Lemke 1987), Economía, con especial énfasis en marcas comerciales, nombres comerciales, muestras y otros signos del mercado (Komar 1985), Artes Aplicadas y Manualidades (Jansen 1978), Introducción a la Religión (Stock 1978) y Educación Especial para personas con discapacidad auditiva, con lo cual podemos evidenciar el potencial y alcance de la Semiótica educacionalmente.

La diada mencionada anteriormente de la lecto-escritura supone un proceso dicotómico valiosísimo de codificación y decodificación, en el contexto académico, para McNamara, D., Graesser, A., y Louwerse, M. (2012), la lectura es una habilidad imprescindible para todo estudiante, en la medida que existe una estrecha relación entre lectura y aprendizaje, dado que la lectura se convierte en un importante medio que favorece el enriquecimiento y adquisición de nuevos conocimientos. Por lo que supone como resultado la escritura de textos, en la Universidad atañe al artículo científico, ratificándose por (Pérez, 2013) de la siguiente manera "La productividad científica y la pertenencia a la vida académica se vinculan de modo directo con las capacidades de lectura y escritura."

4.2. La Semiótica y su relevancia desde y para la docencia: Ley de Arquímedes, presión y equipo de gases

Los estudiantes universitarios evidencian limitaciones relacionadas con el entendimiento en cuanto a la ausencia de léxico académico, científico y técnico, pese a que una de sus funciones es ser universal, lo cual no tiene que ver con el carácter masivo, sino con la difusión. Existen otras anomalías como "vicios de dicción" que son los errores que se cometen al hablar o al escribir y que algunos autores también los denominan vicios del lenguaje. Esta situación pudiese ser diferente si en su trayectoria formativa hubieran sido beneficiados con la incorporación de la Semiótica en las mallas curriculares de las educaciones precedentes, desde edades tempranas, como se ha planteado introductoriamente y se muestra en los resultados.

En la investigación de Arroyo y Gutiérrez (2016) de la Universidad de Granada, identifican patrones comunes de competencias escritoras escasamente desarrolladas, de las cuales se destacan: Proceso procedimental declarativo; competencias de planificación, transcripción y revisión de la escritura; y proceso sociocultural. Así también investigadoras en México proponen elevar la tesina a procesos de graduación con trabajos escritos de calidad, indican que todo género de escritura científica debe adaptarse a las necesidades de escritura académica específicas y que se incluya la alfabetización académica, un mecanismo para la construcción del conocimiento de las disciplinas y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. De esta manera, las instituciones tendrían que dar prioridad a la lectura y la escritura en el marco del currículo.(Azua y Camargo 2015).

La lectura y sus derivadas, comprensión y producción de información, constituyen ejes fundamentales en la cognición de los universitarios, según Vidal-Moscoso y Manriquez-López (2016). En su estudio bibliográfico estiman un bajo nivel de comprensión lectora, destacan la necesidad imperiosa de la lectura en el nivel universitario que ayude a construir nuevos conocimientos a partir de un juicio lógico y que permita resolver problemas y tomar decisiones.

Las principales dificultades están en la existencia de: textos especializados que requieren guía docente, formación continua en la guía pedagógica, excesiva importancia a técnicas lectoras. No obstante, basándonos en los resultados empíricos, se evidencia que existen dificultades importantes entre los estudiantes en sus competencias lectoras al momento de trabajar con textos universitarios.

Estos autores encaminan su análisis a la especificidad de la lectura y la escritura como competencias básicas del maestro, se pasa a la generalidad de la gramática de la academia para todas las carreras y profesiones. Aunque resalta que la cultura en todas las profesiones como la imbricación de cuatro fuentes de conocimiento: la discusión racional; la tradición escrita; el cálculo y el diseño posibilitados por la escritura y otros procedimientos de representación simbólica; y la acción orientada y organizada racionalmente como en el caso de la experimentación científica, de esta manera, se reconoce también que la lectura y la escritura son prácticas instituidas e instituyentes de esta cultura académica, puesto que no es posible acceder a esa tradición escrita sin el dominio de los códigos en que basa su existencia.

Cassany, D. (2012) menciona que el escritor requiere del manejo de componentes como reglas lingüísticas; gramática (ortografía, morfosintaxis) y mecanismos de cohesión, (enlaces, puntuaciones). Necesita además, dominar diversas formas de coherencia según el tipo de texto, diversidad sociolingüística, para ser considerado un escritor competente. Investigaciones del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la Argentina, arrojan que es necesario atender los dos subprocesos principales del proceso de lectura: el reconocimiento de palabras y la comprensión, intrínsecas a la consciencia fonológica. Tras abordar brevemente esta falencia en los jóvenes, se debe considerar que existe una dicotomía en ella: la imposibilidad de decodificación, puesto que no entienden lo que leen; pero si no entienden lo que leen mucho

menos podrán reproducirlo en un texto y he ahí el punto neurálgico de esta temática en la investigación.

Los "vicios de dicción" son las maneras de codificar un mensaje mediante el uso de un léxico erróneo que dificulta su decodificación, implican dicotómicamente la dicción y el vocabulario, ya que se encuentran intrínsecos los elementos que trastornan el flujo deseable de la comunicación. Parafraseando a Lotman (1999), la base de la cultura es el lenguaje y el lenguaje está sujeto a cambios pues es una estructura dinámica, lo cual es trascendental para mantenerlo vivificado puesto que de lo contrario ocurriría analógicamente lo que con el Mar Muerto. Los estudiantes deben ser altamente analíticos para que puedan ser críticos. Únicamente así se podrán sentar las bases para fomentar la investigación y vinculación, puesto que la innovación constituye un proceso aún más arduo y requiere de un pensamiento más complejo que viene desde la decodificación del estudiante como receptor de un texto.

Como parte de un plan de mitigación, se ha generado con los estudiantes durante estos cinco años, un ejercicio basado en el "registro observacional" de los mismos, parte de su praxis, en un estudio de caso que supone investigación. Este constituye además una evidencia del problema en el que se encuentran inmersos, pues pueden advertirlos como una fragmentación de todo su ambiente esencial, traduciendo el mismo a: hogar-vecindario-universidad-medios de comunicación, que es donde se nutren de experiencias y conocimiento establecidos por el manejo del lenguaje. Adicionalmente el ejercicio genera la reflexión y consciencia relevantes para contribuir a un plan de mitigación desde-hacia, pues no existe otra manera de propiciarlo de manera viable.

El lenguaje se adapta paralelo al contexto. Los errores producidos en cuanto su dicción, son resultado de transformaciones y cambios históricos, económicos y culturales y de una evolución. Son los actores sociales, quienes los emplean correcta o incorrectamente en relación a su contexto social y los responsables, por tanto, de esta evolución o involución. Lo deseable es demostrar un léxico culto, por lo que se pretende que el contexto sea el pertinente, pues el bagaje cultural es intrínseco al desarrollo de un país. En la investigación anteriormente citada de CONICET se menciona "es necesario atender en la enseñanza a los dos subprocesos principales del proceso de lectura: el reconocimiento de palabras y la comprensión. Si los chicos no aprenden a reconocer palabras en forma precisa y rápida, no pueden comprender lo que leen. De la misma manera que, si no reconocen las palabras cuando les hablan, no pueden comprender lo que oyen", por lo que estamos ante un problema complejo pues los chicos no solo no saben leer, ni escribir, sino tampoco escuchar.

En el título de este compendio se genera una analogía a las siguientes premisas: La Ley de Arquímedes que explica el fenómeno de la flotabilidad, la presión su variación con la profundidad y los gases su comportamiento al variar la presión (el volumen y la temperatura), lo cual pretende sugerir que necesariamente se deben poseer con exactitud ciertos conocimientos sentados en la Semiótica evidencia de una lectoescritura óptima, pues sin esta triada, la investigación, vinculación e innovación resultan un buceo libre a 10.994 metros, y no solo en relación a la escritura de *papers* en el mundo de la academia, sino a un fracaso comunicacional general.

4.3. La apnea como deporte extremo: Resultados

Fig. 1.

Talleres: Resultados de diagnóstico de lecto-escritura como proceso cognitivo: Fuente inédita

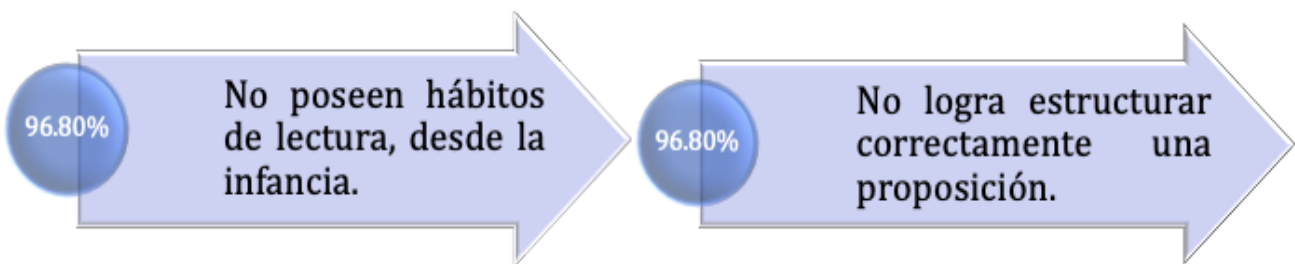


Fig. 2.

Grupos focales: Resultados de diagnóstico de

escritura como proceso cognitivo: Fuente inédita

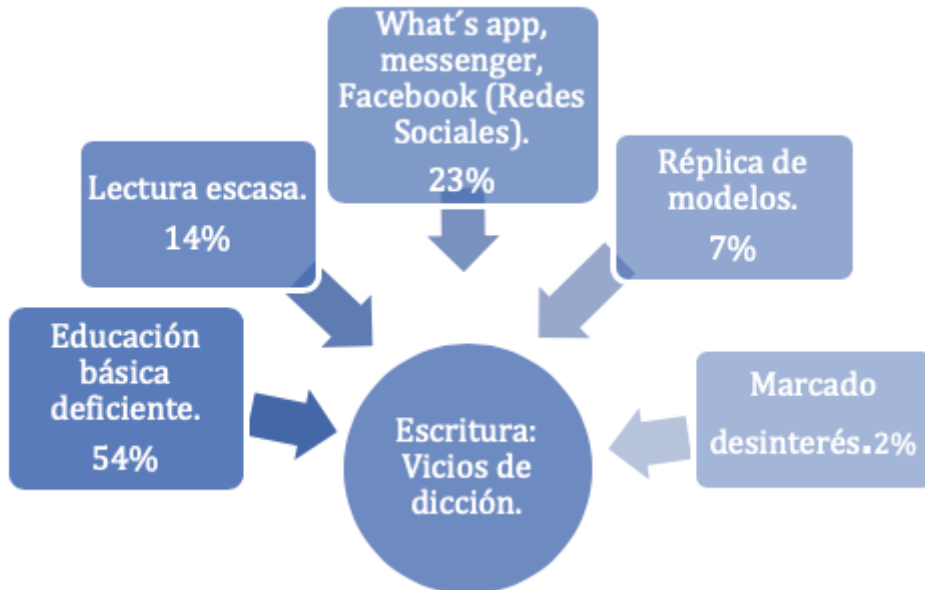


Fig. 3.

Talleres: Resultados de diagnóstico de escritura como proceso cognitivo: Fuente inédita



Fig. 4.

Encuestas: Resultados de diagnóstico de lecto-escritura-vicios de dicción Tabulación 21/04/2019: Fuente inédita.



5. Conclusiones

El presente análisis sobre la Semiótica y su uso como herramienta básica y consciente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, constituye un aporte sustancial respecto a este trabajo, mediante el cual se precisa justificar su impacto en la educación y sobre todo proporcionar una visión sobre lo delicado de su disociación en los mismos, puesto que sin una lecto-escritura, la adquisición de conocimientos significativos está destinada al fracaso, más cuando se supone como resultado tangible de la educación superior en su eslabón a la investigación, vinculación e innovación, constituyéndose la misma el eslabón perdido.

La comprensión lectora y la escritura correcta y prolija de textos constituye una necesidad de la sociedad contemporánea, sus deficiencias están asociadas a ausencias en la formación e influencias negativas del contexto. La Semiótica, incorporada adecuadamente, a los procesos educativos, de enseñanza-aprendizaje, investigación, vinculación e innovación en la formación de estudiantes, constituye un remedio al incremento de agua, en cuanto a este recalentamiento global análogo a su vez; cómo bucear a mayor profundidad, si aún al nivel actual no se ha logrado?, si los resultados reflejan complejidad desde la base de la lecto-escritura, casi el 100% de estudiantes participantes menciona no leer, algunas de las causas corresponden a la semiósfera como: abuso de medios digitales, y dejadez y autoaprobación, cabe resaltar que el hecho base es no haberlo hecho desde la infancia.

Ante lo mencionado se ha planteado que la lectura es una diada con la escritura, por tanto si no se lee no se escribe, adicionalmente en los resultados sobre la escritura como eje, se plantea que sus falencias obedecen a: Educación básica deficiente 54%, lectura escasa 14%, uso de WhatsApp, messenger (redes sociales) 23%, ausencia en la réplica de modelos 7%, ante lo manifiestan que: padres, cercanos, y maestros no constituyen un modelo de ejemplo, pues no hallan respuesta y se expresan también incorrectamente, se establece además que los estudiantes no poseen interés

con 2%. Estos resultados obedecen al descuido de la educación en relación con el cultivo del lenguaje, de la lectura, pero también al hecho de no asumir su despreocupación, por su parte los modelos también juegan un rol similar al representado por el recientemente connotado, y se considera también que los medios digitales representan un criterio de desinformación y facilismo.

Respecto al resultado en sí de la escritura del gráfico 3, arroja como resultado en relación al análisis de textos: semiótico, sintáctico, semántico y pragmático que el 100% de estudiantes posee dificultad en la escritura de proposiciones extensas, el 90% complicaciones de generar párrafos con y sin métrica, 92% desconocimiento del uso de los conectores lógicos, 100% errores continuos de vicios de dicción, y el 92% imposibilidad en la decodificación de textos académicos, es decir que no entiende los artículos científicos que lee como parte de su marco teórico, retomando el problema dicotómico de la lecto-escritura, por lo que la realidad de la escritura de textos de investigación es totalmente alarmante, sin considerar la imposibilidad por plasmar la estructura a la que obedece cada texto.

En el último gráfico la semiósfera del problema reacciona a: Falencias en la formación básica 47%, ausencia de componente lector 23%, modelos de réplica nulos 12%, abuso de medios digitales 8%, confusión desplegada ante medios de comunicación masiva 6%, estados como: dejadez 3% y autoaprobación, y conformismo 1%, lo que lleva a inferir que según se plantean las mismas variables, se modifican los constantes; sin embargo se mantienen las dos primeras en su orden, por lo que los estudiantes no asumen su responsabilidad en la problemática porque ella también corresponde a sus estados personales como la dejadez o autoaprobación.

La ausencia de la Semiótica desde la Educación Inicial definitivamente genera que la educación superior reciba estudiantes que no poseen las competencias comunicacionales relacionadas con el procesamiento de información, procedentes de un sistema educativo en el que no se domina la Semiótica ni en los 40 metros iniciales, que supone la analogía planteada durante el trabajo en relación al buceo, los estudiantes pues carecen de competencias básicas de decodificación como la interpretación (denotativa y connotativamente), análisis y síntesis, puesto que todos los sistemas de signos son polisémicos, y complejos por ende. Esta idea se traduce connotativamente a las analogías relacionadas con el mar desarrollado a lo largo de este trabajo: si los estudiantes no saben nadar, no pueden aprender a bucear, vista como la acción de sumergirse a profundidad que supone la investigación.

Esta revisión sistémica que determina el estado de arte de la Semiótica y su relevancia en los procesos educativos, advierte sobre su importancia y la urgencia de incorporarla en los mismos, presenta la semiósfera como la determinación de las causas del problema de las falencias comunicacionales en los estudiantes, concebida por un panorama claro sobre la dificultad de generar investigación con marcados casos de vicios de dicción en un discurso, parte de la ausencia de receptores analíticos y críticos en la educación superior, influenciada por falencias generadas desde el propio sistema educativo desde la Primera Infancia como se ha mencionado. Se requiere que la Educación Inicial sea transformadora de su propia práctica, por lo que es emergente incorporar la Semiótica como agente de cambio intrínseca a contenidos significativos, de lo contrario se propicia el hecho de que en un planeta donde aproximadamente el 70% de su superficie está formado por agua, los estudiantes no sepan nadar, y por supuesto mucho menos bucear; sin sumergirse, no podrán explorar, ni serán capaces de predisponer un conocimiento de manera autónoma.

Entender, analizar y reflexionar sobre el discurso propio, como parte de un plan de mitigación reflexivo, permite a los estudiantes visualizar las insolencias tanto de la comunicación escrita como en la oral para suplirlas de una manera precisa en su propio discurso, potenciando sus competencias comunicativas en ambas formas de expresión, como parte de un perfil integral necesario en un mundo globalizado, pero para ellos se torna imperioso el trabajar en la mitigación de las causas mencionadas y definidas en los resultados, pues solo de ésta manera podremos vaticinar desarrollo y un futuro a las nuevas generaciones, que deberán ser capaces de pensar más que nunca para subsistir según se manifiesten las transformaciones y cambios sociales.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, R. Gutiérrez, C. (2016). Competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 135-147.
- Azuara, M. C., y Camargo, M. S. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50-67.

- Bense, M. (1977). Die semiotische Konzeption der Aesthetic. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 27 (28), 188-201.
- Bock, I. (1978). *Kommunikation und Erziehung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Bogue, R. (2004). Search, Swim and See: Deleuze's apprenticeship in signs and pedagogy of images. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 327-342.
- Borzone A. M. (2016). Hay un solo camino en la educación. ¿Por qué los chicos no entienden lo que leen? *Clarín*, Sociedad 20/09/2016. https://www.clarin.com/sociedad/chicos-entienden-leen_0_Bkfmr71T.html
- Ciampicacigli, F. M. (1984) *Semiotic Theory and Practice*, Volume 1+2: Proceedings of the Third International Congress of the International Association for Semiotic Studies Palermo: International Congress Proceedings, 15.
- Cassany, D. (2012). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Grupo Planeta.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET). <https://www.conicet.gov.ar>, 20/08/2017 23:45
- Cunningham, D. J. (1985) *Semiosis and Learning*. In J. Deely (Ed.), *Semiotics 1984* (pp. 427-434). Lanham: University Press of America.
- Cunningham, D. J. (1987a). *Semiotics and education*. In T. A. Sebeok & J. Umiker-Sebeok (Eds.), *The semiotic web 1986* (pp. 367-378). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cunningham, D. J. (1987b). Outline of an education semiotic. *American Journal of Semiotics*, (5), 201-216.
- Cunningham, D. J. (1987c). Semiotics and education: An instance of the 'new' paradigm. *American Journal of Semiotics*, (5), 195-199.
- Cunningham, D. J. (1998). "Cognition as semiosis: The role of inference", *Theory and Psychology*, (8), pp. 827-840.
- Dieterich, H. (1996). *Nueva guía para la investigación científica* (No. 04; Q180. 55. M4, D5.). Editorial Planeta Mexicana.
- Dobnig-Jülch, E. (1981). *Videoeinsatz bei der Erforschung asymmetrischer Kommunikation*. In A. Lange-Seidl (Ed.), *Zeichenkonstitution* (Vol. 2, pp. 159-167). Berlin: de Gruyter.
- Eco, U. (1976). *A theory of semiotics*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Flecha, R., y Álvarez, P. (2015). Investigación educativa e Impacto Social: Claves para mejorar la educación de todos los niños y niñas. *Padres Y Maestros*. Publicación de La Facultad de Ciencias Humanas Y Sociales, 0(362). <https://doi.org/10.14422/pym.i362.y2015.002>
- Fisch, M., & Turquette, A. (1966). Peirce's triadic logic. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 71-85.
- Fontanille J. (1984) . *Sémiotique et enseignement du français* (=Language Francais, 61). Paris Larousse.
- García Vera, N. O., y Vera, N. O. G. (2012). Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes. *Pedagogía Y Saberes*, (35), 117.
- González C. J. (2014). Aproximación a la unidad párrafo. Un enfoque plurali. *Estudios de Lingüística del Español* (35.1), 161.
- González, R. A., y Braojos, C. G. (2016). Competencias escritoras en la formación universitaria del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 135.
- Greimas, A. J. (1979). *Pour une sémiotique didactique*. *Bulletin du Groupe de recherches sémio-linguistiques*, 7, 3-8.
- Greimas, A. J. (1984). *Semiótica figurativa e semiótica plástica*. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de. (Org.) *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p.122.
- Grenier-Francœur, M. (1989). *La sémiosis didactique: Savoir, savoir faire, savoir-être*. In G. Deledalle (Ed.), *Semiotics and pragmatics* (pp. 241-253). Amsterdam: Benjamim.
- Hall, Peirce, C. S. (1931-1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Vols. 1-8, p.327
- Houser, N. (1987). Toward a Peircean semiotic theory of learning. *American Journal of Semiotics*, 5, 251-274.
- Illera, J. L. R. (1990). The Pedagogic subject. *Semiótica*, 81, 227-236.
- Jansen, G. (1978). *Introducción a la Religión*. Ahrensburg, Alemania: Czwalina.

- Kaye, A. S. (1990). Remarks on educational semiotics. *Semiótica*, 79, 155–165
- Kauffman, L. H. (1999). Virtual logic—the matrix. *Cybernetics & Human Knowing*, 6(3), 65–69.
- Komar, G. (1985) *Artes aplicadas a las manualidades*. München, Alemania: Minerva.
- Kledzik, S. M. (1985). *Das exemplarische Prinzip und seine semiotische Basis*. Zeitschrift für
- Lemke, J. L. (1987). Social semiotics and science education. *American Journal of Semiotics*, 5, pp. 228–29
- Lemke, J. L. (1989). *Social semiotics: A new model for literacy education*. In D. Bloome (Ed.), *Classroom and literacy* (pp. 289–309). Norwood, NJ: Ablex.
- Le Scaphandre Autonome. (2012) Espalion-12.com. Archived from the original on 30 October 2012. Retrieved 10 November 2012.
- López, F. (2014) Semiósfera: pliegue entre mundo y lenguaje. *THÉMATA. Revista de Filosofía Nº49, Enero-junio* 185–202. <file:///C:/Users/pca-015/Downloads/305-1148-1-PB.pdf>
- Lotman, I. M. (1998) *La semiósfera I. Semiótica de la cultura, del texto de la conducta y del espacio*. D. Navarro (Ed). Frónesis Cátedra.
- Lotman, I. M. (1991). The Universe of the Mind, trans A. Shukman. London. *Tauris. Semiotik*, 7, 305–318.
- Lotman Y.M. (1999). *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. Gedisa.
- McLuhan, M., Powers, B. R., & Ferrari, C. (1995). *La aldea global*. Gedisa.
- Midtgarden, T. (2005). On the prospects of a semiotic theory of learning. *Educational Philosophy and Theory*, 37 (2), 239–252
- Morris, C. (1946). *Signs, Language and Behavior*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Nöth, W. (1990a). *Handbook of Semiotics*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Nöth, W. (1990b). Thought signs on semiotics as a (trans)discipline. *Semiótica*, 80, 311–319.
- Olier, J. (2012) *La Historia del Titanic y los Grandes Transatlánticos*. Bubok Publishing; Edición: 1, 101.
- Pla, R. y otros 16 autores. (2010). *Una concepción de la Pedagogía como ciencia desde un enfoque histórico cultural*. 1aEd., Pueblo y Educación, 1–79
- Pérez de Valdivia, L., Rivera Martín, E., & Guevara Fernández, G. (2016). La redacción científica: una necesidad de superación profesional para los docentes de la salud. *Humanidades Médicas*, 16(3), 504–518. <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/923/676>
- Peirce, C. (1958). *Values in a universe of change* (P.P. Wiener, Ed.). Stanford, C.A. Stanford Univ. Press.
- Peirce, C. (1998). *The essential Peirce* (Vol.2, Peirce Edition Project, Ed.). Bloomington, IN: Indiana University Press (Quoted as EP2)
- Rector, M. y Perry, D. (1984). Toward a semiotics of education in foreign language teaching. *Degrés*, 12(38), c1–c12
- Sánchez, L. (2003). La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico. *Cauce*, 2003, (26): 469–490.
- Sassaure, F. (2009). *Curso de Lingüística General*. Editora Cultrix.
- Sebeok, T. A., Lamb, S. M., & Regan, J. O. (1988). *Semiotics in education: A dialogue* (Issues of Communication 10). Claremont, CA: Claremont Graduate School.
- Semetsky, I. (2007). Towrden invertidoards a semiotic theory of learning – Deleuze’s philosophy and educational experience. *Semiotica*, 164, 197–214
- Shank, G. (1987). Abductive strategies in educational research. *American Journal of Semiotics*, 5(2), 275–290
- Smith-Shank, D. L. (1995). *Semiotic pedagogy and art education*. *Studies in Art Education*, 36(4), 233–241.
- Stables, A., & Semetsky, I. (2014). *Edusemiotics: Semiotic philosophy as educational foundation*. London and New York: Routledge. <https://www.book2look.com/embed/9781317916963>
- Stables, A. (2005). *Living and learning as semiotic engagement a new theory of education*. Lewiston: Edwin Mellen Press.

Stock, A. (1978). Educación Especial para personas con discapacidad auditiva. Düsseldorf: Patmos.

Suhor, C. (1984). Towards a semiotics-based curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 16, 247–257.

Thomas, D. W. (1984). *Project semiotics and the schools*. In T. Borbé (Ed.), *Semiotics unfolding* (Vol. 1, pp. 631–638). Berlin: Mouton. 370.

Thomas, D. W. (1987). The Pattern which connects. *American Journal of Semiotics*, 5, 291-302.

Tucker, S. A., & Dempsey, J. V. (1991). A semiotic model for program evaluation. *American Journal of Semiotics*, 74.

Vidal-Moscoso, D., y Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de La Educación Superior*, 45(177), 95-118.

Zellmer, S. (1979). *Pädagogische Semiotik in der Mathematik-Didaktik*. Baden-Baden: Agis.18, 43.

1. Doctora en (PhD) docente investigadora, profesora principal titular I, del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE, Sangolquí, Ecuador. misantilallan@espe.edu

2. Doctor en Ciencias Pedagógicas (PhD) docente investigador de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica de Norte, Ibarra, Ecuador.

3. Doctor en Ciencias Pedagógicas (PhD) docente investigador de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica de Norte, Ibarra, Ecuador. oabreu@utn.edu.ec

4. Doctor en Ciencias Pedagógicas (PhD) docente investigador de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica de Norte, Ibarra, Ecuador.

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 41 (Nº 09) Año 2020

[\[Índice\]](#)

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]

revistaESPACIOS.com



This work is under a Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International License