
Los productos culturales y su influjo en la educación

Cultural products and their influence on education

Recibido: 20 de febrero 2024

Evaluated: 4 de marzo 2024

Aceptado: 15 de mayo 2024

Fernando González Alonso

Autor Corresponsal: fgonzalezal@upsa.es

<https://orcid.org/0000-0002-6507-3433>

Universidad Pontificia de Salamanca, España.

Silvia Regina Osorio España

srosorio@url.edu.gt

<https://orcid.org/0009-0006-5896-7267>

Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Como citar

González, F. y Osorio, S. R. (2024). Los productos culturales y su influjo en la educación. *Revista EDUCA UMCH* (24), 08–32.

<https://doi.org/10.35756/educaumch202424.321>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia *Creative Commons Atribución* 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

Este artículo propone los productos culturales como fuente de crecimiento intelectual y psicoafectivo, así como el desarrollo de la creatividad desde la convergencia de los métodos hermenéutico, fenomenológico y la triada de Peirce. El análisis de los productos culturales, se asume como estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje multidisciplinar desde el papel activo de la lectura de significados. Metodológicamente es un estudio teórico que destaca entre sus conclusiones, que es necesario fomentar nuevas herramientas transformadoras en el docente-facilitador, que se visualicen en una atmósfera del aula y beneficien al estudiante, tiene un sólido fundamento en la flexibilidad de incorporar el producto cultural no solo en su naturaleza, sino también como objeto de aprendizaje para la modelización y la simulación.

Palabras clave: *aprendizaje, estudiante, semiótica, productos culturales, docente*

Abstract

This article proposes cultural products as a source of intellectual and psycho-affective growth, as well as the development of creativity from the convergence of hermeneutic, phenomenological and Peirce's triad methods. The analysis of cultural products is assumed as a strategy in the multidisciplinary teaching-learning process from the active role of reading meanings. Methodologically, it is a theoretical study that stands out among its conclusions, it is necessary to promote new transformative tools in the teacher-facilitator, which are visualized in a classroom atmosphere and benefit the student, it has a solid foundation in the flexibility of incorporating the cultural product not only in its nature, but also as a learning object for modeling and simulation.

Keywords: *learning, student, semiotics, cultural products, teacher*

Introducción

Para fortalecer los procesos de aprendizaje y enseñanza, se requiere el empleo de diversas estrategias que permitan el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias. Generalmente, se recurre a teorías validadas previamente en el ámbito educativo, las cuales pueden centrarse en procesos o en el estudiante; en los materiales o en el modelo del docente como facilitador. En la actualidad, destacan prácticas como el aula invertida, los aprendizajes significativos y el uso de herramientas tecnológicas. Sin embargo, se presta escasa atención a la viabilidad de los productos culturales y a su potencial para incrementar el crecimiento cognitivo, la adquisición de información y el desarrollo de competencias, independientemente del área de estudio.

En el presente estudio se propone como eje central los productos culturales como fuente para el crecimiento intelectual y psicoafectivo, así como la creatividad. Su fundamentación radica en la capacidad del ámbito cultural para integrar sus atribuciones a partir del aspecto lúdico, además del rol activo del estudiante en la interpretación de significados y su transferencia a diversas áreas del conocimiento. Desde una perspectiva metodológica, el producto cultural contribuye al método de indagación al desvelar las capas internas del producto cultural con el fin de descubrir mediante acciones concatenadas.

Para afinar el método, se parte de los fundamentos lógico-semiótico explorando las teorías centrales de Charles Peirce estrechamente vinculadas a la propuesta sociocultural de Lotman. El método de indagación se concibe como un proceso dinámico que surge del encuentro de la triada peirciana y las semiosferas de Lotman, complementado por las fases de formalización de métodos semióticos según Černý, así como la contextualización del lenguaje como un vínculo explícito con el objeto (producto cultural). Estas posturas fundamentan los argumentos presentados en el artículo, fomentando una actitud investigativa tanto en estudiantes como en docentes facilitadores, respaldada por métodos propios de la semiótica.

Al considerar la semiótica, resulta fundamental definir el signo como compuesto por dos componentes: significado y significante. A primera vista, el producto cultural actúa como significante, pero mediante métodos específicos se pueden desentrañar los significados subyacentes. Esta estrategia tiene el potencial de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje al descubrir significados a través de la teoría de la sospecha. El estudiante no solo conoce un método lógico, sino que también experimenta el producto cultural de manera reflexiva, convirtiéndose en un agente en la construcción de su propio conocimiento mediante la búsqueda de interpretantes en un acto de lectura.

Se enfatiza, también, el potencial del arte en la educación, ya que constituye un sistema complejo de significaciones que abre nuevas posibilidades de fortalecimiento de rutas creativas, cognitivas y afectivas para la comprensión de productos culturales.

La concreción de la propuesta metodológica requiere considerar otras vertientes como la hermenéutica moderna, los análisis discursivos, la multidimensionalidad basada en aspectos formalistas, cada uno contribuyendo a la dinámica formativa centrada en la *seniosis*. Esta aproximación permite a estudiantes y facilitadores explorar las sustituciones asociativas de significados, generando un rizoma de interpretaciones y de

lecturas referidas a ambos actores (docente-estudiante) y al sistema educativo en sí mismo. Asimismo, es necesario que la propuesta, dentro de los aspectos metodológicos y nutridos por los métodos indicados, el producto cultural se transformará en objeto de estudio, sustentando el descubrimiento para un aprendizaje dinámico. Este proceso conduce a un punto finito provocado por la conjunción y aplicación de métodos. Estas rutas deben establecer las fronteras que todo objeto de estudio amerita, lo que implica toma de decisiones para despojarse del excedente de sentido producido por la acumulación de significados y significantes, cuya naturaleza define al producto cultural como tal.

Los productos culturales

Los productos culturales abarcan muchas manifestaciones humanas, por lo que no pueden definirse con una sola línea teórica. Con la intención de modelizar los métodos, la exposición argumentativa se organiza en secciones delimitadas, conduciendo al lector por posturas teóricas plausibles para innovar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Dado que el planteamiento busca incorporar campos del conocimiento aparentemente alejados de la educación, las secciones se enfocan en crear un modelo y en sugerir formalizaciones lógicas.

El punto de partida es aproximarse a una definición de cultura, lo cual representa un desafío. Este esfuerzo inicial se basa en el primer estadio de la actitud investigativa: la indagación. Acotar la naturaleza de una exposición de argumentos requiere delimitar el tema, por lo que se parte del arte como sistema complejo, identificado como una expresión de la cultura y, por tanto, un producto cultural. Esta generalización se vincula estrechamente con la hermenéutica.

Centrados en la propuesta peirciana, es necesario un breve acercamiento a las relaciones triádicas (signo, representamen, interpretante) adaptadas para su accesibilidad teórica. Esta acción sirve como preámbulo para formular el método semiótico, que el lector descubre al considerar sus propias referencias cognitivas. Así se cierra una provocación teórica desde la lingüística y la filosofía, como un aporte a trazar una innovación para el ámbito educativo.

Definir la cultura: la necesidad de la formalización

Partimos desde la premisa común de que existen tres etapas para avanzar hacia la formalización de la ciencia misma; por lo tanto, es necesario modelar, puesto que toda investigación comienza al plantear un problema. Como punto de inflexión, la semiótica allana el camino mediante tres métodos que, de cierta forma, facilitarán la comprensión de los conceptos. Según Černý (1996), se proponen tres métodos semióticos: la interpretación, el análisis lingüístico y la formalización, como punto de partida para el análisis (Correa, 2015).

Desde la perspectiva de Lotman (1998), se destaca la importancia de la cultura como una red en distintos planos o capas con dinámicas no necesariamente paralelas. La cultural abarca desde objetos materiales hasta inmateriales, conductas y actitudes (Unesco, como se cita en Araujo, 2009).

La cultura ocurre en un tiempo y espacio dinámicos, cuyo análisis requiere comprender su maleabilidad, significados, apropiación y variabilidad, ya que se trata de un terreno cambiante y poco delimitado, pero cuyas significaciones son plenas y fértiles. Dos piezas claves delimitan el ejercicio del receptor: la pieza a analizar (adentrarse a su sentido) y su contexto (tanto de la obra como del receptor). Existen memorias internas y externas que se entrelazan en el momento preciso de la comprensión del producto cultural. Se bifurcan, se fusionan, se metamorfosean, se pliegan en espacio topológico que converge en una interpretación final cargada de sentido después de acudir a diversos métodos que se entrelazan, entrecruzan y se formalizan en la mente del receptor (Lotman, 1998).

Los seres humanos aprenden dentro de su contexto, estructuran el pensamiento y su praxis; los tiempos globalizados hacen que estos grupos comunitarios se conviertan en territorios que se unifican o, al menos, lo pretenden; ello complejiza la detección del origen del sentido inicial de un producto cultural, pareciera desvanecerse la huella cultural relativa (Sapir, 1997; Whorf, 1971; Harris, 2006; Kottak, 2007).

Un punto fundamental para comprender el enfoque intergeneracional radica en las manifestaciones de los sistemas de lenguaje, como reflejo *precoz* del pensamiento que sí utiliza el lenguaje natural. El entramado se encuentra en constante alimentación y los árboles semánticos y semióticos crecen de manera análoga a las ramas, al tener una oferta productiva de significaciones intragrupalas o extragrupalas de las nuevas generaciones.

Ninguna realidad deja de ser leída, pues ello compete a la habilidad interpretativa del receptor que busca la esencia, el contenido y la profundidad del producto cultural (sea de su propia cultura o ajena). La competencia de estar habilitado para leer el mundo se asocia a la estructura profunda chomskiana (Chomsky, 1993), la cual permite al ser humano compenetrarse más allá de su propio grupo endógeno con el fin de encontrar los significados (White, 1959, como se cita en Kottak, 2007).

Cultura y el método de indagación

La indagación en la intimidad analítica del producto cultural implica considerar al “otro” como parte de la capacidad humana de “nombrar” el mundo. Esta habilidad está asociada al potencial de traducir lo que se representa (signo-representamen-interpretante), lo cual deriva en la interpretación de la textualidad cultural del producto. Se destaca, entonces, un acto de traducción en la oferta simbólica.

Los límites precisos no necesariamente deben transgredirse; en todo caso, prevalece el espíritu de la necesidad metodológica de emplear diversos usos del lenguaje para delimitar el estudio mismo. Esto facilita la apropiación por parte del lector, quien accede a las formas topológicas simbólicas de la intencionalidad, no solo considerando la

forma en sí, sino también el contexto amplio y ajeno donde se sitúa el producto cultural en la cultura (Ríos, 2015).

Los complejos sistemas de significación, similar a la triada de Peirce (Tales et al., 1983), que enfrenta el receptor del producto cultural, requieren de múltiples cruces para que emerja el sentido profundo de la pieza o producto. Estas organizaciones elaboradas por el acto de nombrar se sitúan en varios niveles de los lenguajes; aunque coincidan y conjuguen redes, crean una particularidad ciertamente independiente, lo cual exige estrategias de investigación sensitivo-racional para descifrar el lenguaje.

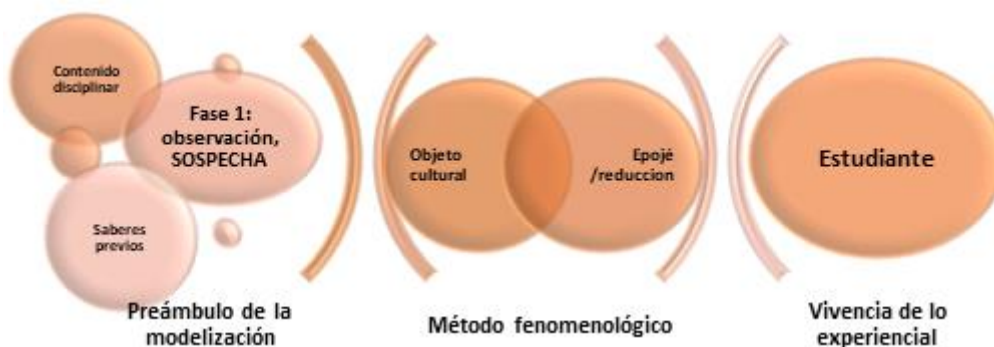
Esta reflexión plantea una duda metodológica respecto a cuánta objetividad se puede alcanzar en el diseño de investigación. No se pretende convertir esto en un dogma, solo más bien plantear una cuestión propositiva. En ese sentido, es pertinente preguntarse cómo será el proceso para desvelar la crítica de los productos culturales, cuya tangibilidad posiblemente se encuentre en terrenos más ambiguos. La pretensión es lograr un grado de objetivación aproximativa, más relevante en lo sistemático que en cotejos de verdad.

Shaun McNiff (como se cita en Piccini, 2012), destaca que el método de investigación basado en artes contribuye al método científico desde el interior del fenómeno, el cual es sujeto y objeto a la vez. La intuición juega un papel aún más destacado que en los métodos cuantitativos (aunque estos últimos también poseen un breve suspiro intuitivo en los estadios iniciales para construir el marco del problema en cuestión). Las reglas de juego son alternativamente diferentes; por lo tanto, es relevante preguntarse cómo interviene el receptor. La recreación interpretativa no solo se limita al sistema del lenguaje y sus juegos particulares, ni a la abstracción matemática enfocada en el orden lógico, sino que también integra aspectos artísticos y estéticos.

Un componente destacado por los investigadores es el de las vivencias experienciales; una suerte de autobiografía permite que el receptor se identifique con el producto cultural: se descubre a sí mismo a través de la *epojé*, la identificación de la esencia que deviene de la reducción fenomenológica, y también mediante el proceso de interpretación hermenéutica, utilizando sistemas lingüísticos y de lenguajes para desvelar la intimidad de sentido de la pieza a analizar.

Figura 1

Aplicación del método fenomenológico



El receptor, fundamentado en las teorías de la recepción, tiene un sólido cimiento en el autoexamen y la reflexión, lo cual permite validar la investigación “desde mí” (Piccini, 2012). Cada producto cultural, entre otras áreas del conocimiento, posee su propio lenguaje, un diálogo intrínseco interno que requiere de la estructura de los lenguajes naturales para ser comprendido (Gómez, 2003). Se afirma que conforme se profundiza en el análisis profundo, aplicando la *epojé* y la *reducción*, se necesita el sustrato del lenguaje natural para comunicarlo tanto internamente como hacia fuera. Peirce (1987) propone la semiótica como ciencia supra que analiza el lenguaje natural, integrando fenomenología, hermenéutica y análisis de recepción, para dilucidar los significantes estratégicamente útiles en el proceso de aprendizaje (independientemente del área de conocimiento).

Figura 2

Proceso hermenéutico



Nota. El estudiante mediante el método fenomenológico logra realizar su propia modelización y, a través del método hermenéutico, contextualiza dicha modelación.

Arte: un sistema complejo

El arte, considerado un lenguaje de alta complejidad ubicado en el tercer nivel, se asocia con la práctica de la crítica y la apreciación estética (Merke, 1997; Maya, s. f.; Mandoki, 2006). En este nivel *semiósico*, que abarca desde las partes hasta el todo como un “objeto semiótico típicamente heterogéneo” (Talens, et al, 1983, p. 22), no existen reglas estáticas. Adorno (2004) subraya no solo la autonomía del arte, sino también sus propias leyes de desarrollo, definidas por su propia naturaleza artística. Con la difusión cultural, se define su caracterología, que puede favorecer interacciones facilitadas por avances tecnológicos y la ruptura de barreras a través del internet como medio para descubrir culturas más allá de las locales (lo cual no se excluye). A pesar de la aparente dilución del “otro” en “nosotros” por la industria del consumo, el encuentro con la diversidad alimenta un espíritu innovador (Bové, 1996; Genette, 2001; Kottak, 2007; Alcocer, 2012, Bertucci, 2013). En este contexto, el papel del receptor (estudiante-facilitador) cobra relevancia.

La Escuela de Constanza otorga importancia a este receptor crítico, quien enriquece y vitaliza los significados y el sentido de cada producto cultural (Iser, 2005). Este análisis recurre a los postulados de Gadamer (1996, 1998) y Ricoeur (1995) en torno al diálogo interpretativo de las sociedades, donde la intuición y la sensibilidad se revitalizan a través de la lectura y creación de productos culturales.

Aproximaciones al análisis

Más allá de los postulados derivados de los procesos de comunicación con el producto cultural, y fuera de los alcances de la filosofía del lenguaje y su naturaleza, es necesario analizar los productos culturales desde las peculiaridades fenomenológicas y receptivas, así como desde los aportes hermenéuticos. Un análisis exclusivo desde el punto de vista de la *culturología* o la teoría crítica resulta insuficiente.

La obra genera sus propios sentidos, los cuales serán descubiertos por el receptor. El creador del producto cultural no puede anticipar los resultados reflexivos de la lectura, ya que es ajeno a la *semiosis* producida. Sin embargo, el productor del objeto cultural puede provocar la sospecha del descubrimiento e incentivar la hipótesis de los sentidos y significados a desentrañar.

Aunque no se pliega a las corrientes semióticas, el formalismo ruso constituye un precedente incuestionable para este tipo de estudios. Asimismo, los estudios lingüísticos clásicos contribuyen en el mismo decurso teórico. Es importante conocer las interioridades de las corrientes que subyacen al discurso formalizante, el cual permitió una producción exquisita del análisis. Esta breve identificación de líneas de estudio sugiere una base formal para el papel del receptor, pues se posiciona al definir la obra cerrada en sí misma, con funciones discursivas claras (Davidson, 1990; Bajtín 1999; Bachelard, 2010, 2015; Binet, 2017; Mc Donald, 2017; Sapir, 2017; Bodei, 2019). Así, el producto cultural, a través de los métodos adecuados, puede ser una herramienta para el desarrollo cognitivo en general.

Conjugar más de un método desde la perspectiva de la investigación en artes aporta un crisol de posibilidades alimentadas por los métodos semióticos: 1. una lectura presemiótica, 2. la lectura semiótica y 3. la formalización semiótica. El producto cultural se convierte en un artefacto paradójico debido a su ambigüedad; su examen ejercita el aprendizaje en el estudiante, quien transita desde lo intuitivo hasta la transformación formal y, con ello, extrae los elementos aplicados al área de enseñanza de áreas específicas (Sánchez, 1978; Gaetani, 2015; Camblong, 2015).

En esa perspectiva, Agudelo (2014) explora los postulados de Peirce para destacar su pertinencia en el estudio del arte, extrapolando estos principios a los productos culturales en general. El nonágono de Peirce formaliza el análisis semiótico mediante la organización lógica de las características de cada componente de la triada (Agudelo, 2014, Guerri, 2014; Nubiola, s. f.). Este juego del lenguaje analítico dispuesto de forma matricial permite la generación de un rizoma de significados, el cual puede vincularse a los árboles lingüísticos chomskianos, lo cual organiza el discurso en lenguaje natural y lo dispone como mensaje para su comunicación. Estos distintos planos de la triada recurren

a la primeriedad, secundariedad y terceriedad, convirtiéndose en un espacio mental multidimensional que se confabula en la interpretación del mundo y que se vuelven consustancial en el lenguaje. Esta dinámica activa integralmente los planos del aprendizaje.

El punto de partida es la definición del signo desde la perspectiva de Peirce: “Un signo, o *representamen*, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo aún más desarrollado” (Peirce, 1974, p. 22, como se cita en Agudelo, 2014, p. 130).

El signo artístico posee diversos significados tanto como un todo como en sus componentes; su polisemia (Tales et al., 1983; Ramírez, 2002), dentro de la ambigüedad propia del lenguaje natural, agrega aún más complejidad para lograr la reducción fenomenológica. De ahí que, en este territorio, la individuación adjetiva, como el análisis de los sentidos, sea de alta complejidad y no necesariamente igual para todos los receptores (estudiantes). Esta multidimensional teórica de Peirce permite al receptor una movilidad interpretativa.

El autor fenece (Barthes, s. f.) porque un ente vivo, un receptor reflexivo recrea la propuesta. Si el receptor se diluye, su capacidad interpretativa se impone, ya no existe una creación del representamen a partir de la *semiosis*, y este sujeto deja de autorreflexionar para encontrar, tras la *epojé*, las oscuras intimidades del sentido que le provoca un producto cultural. En consecuencia, estará, en las aguas turbulentas de la industria cultural, validando las apreciaciones de Adorno y Horkheimer sobre la cultura de masas reflejada en la Escuela de Fráncfort (Horkheimer & Adorno, 1998; Vilar, 2000; Luengo, 2006; Bertucchi, 2013).

El punto de partida es la lectura, la cual se transfiere al acto de leer textos, entendiendo esto como el leer todo aquello que oferta significaciones, bajo la perspectiva triádica de Peirce. Lotman (1982) agrega que el lenguaje de la obra de arte o de los productos culturales, son mensajes que pueden “examinarse en calidad de textos” (p. 14). Este autor también subraya la importancia de los sistemas abiertos y entrópicos, que logran cierto equilibrio en el desciframiento a través de la reducción en busca del sentido esencial.

Investigar la cultura y los productos culturales

Desde la perspectiva de las investigaciones culturales, el acto de lectura de un producto requiere trascender y reivindicar el papel activo del receptor. Contraponiéndose al sujeto consumidor, la teoría de la recepción destaca el aporte analítico-vivencial del receptor; a lo cual se une el método (consiente e inconsciente) que ofrece la *semiosis* durante la inmersión en la lectura del producto cultural (Sobrevilla, 1996; Lotman, 1982; Iser, s. f., 2005; Jauss, 1987, 2002; Kayser, 2004; Brotiman; 2015). Los estudios culturales plantean nuevos enfoques para los procesos de investigación y requieren métodos de análisis que motiven la deconstrucción.

Los significados emergen para unificar y constituir un mínimo común denominador, convirtiéndose en unidades de análisis de objetos de estudio diversos. La virtud del facilitador de aprendizajes radica en encontrar esas unidades de análisis como puente entre la modelización de los significados contenidos en el objeto cultural y el área de conocimiento para lo cual son útiles.

Las prácticas culturales, como objeto de estudio, tienen una naturaleza diferente de aquellas que un artista ha dado por concluidas. En todo caso, la dinámica se traslada al receptor, pues este papel activo no reside en quien produce o gesta, sino en quien lee las narrativas y las interpreta: el receptor *semiósico*. Los estudios culturales, cuya frontera teórica contribuye a los estudios semióticos, han experimentado su propia transformación.

El arte se asocia con un receptor activo; el acto de libertad e independencia se cataloga en la capacidad receptivo-interpretativa de la naturaleza semiótica. Estas ideas se vinculan a la posición de MacDonald y Greenberg (como se cita en Luengo, 2006), quienes destacan la necesidad de que las obras de arte se comprendan en su propia unidad, con tendencias hacia las concepciones kantianas del juicio estético.

La interpretación se nutre de la denominada teoría de la sospecha (González, 2013), que se funda en la teoría del descubrimiento (Peirce, 2012). Los nuevos derroteros de investigación estrechan relaciones con el giro lingüístico, la filosofía del lenguaje, la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur, los juegos del lenguaje de Wittgenstein y las relecturas de la lógica científica de Peirce. Es un baile de vitalidad que celebra la inclusión de los sistemas del lenguaje. La *epojé* adquiere un aire vertiginoso desde los estudios semióticos y hermenéuticos, permitiendo que el receptor (estudiante) pueda identificarlos en el proceso y lograr la sustitución de códigos a partir del ejercicio de intuición a formalización.

Estos anillos de inferencia lógica se confabulan para dilucidar el sentido de la estética. El producto cultural despierta un pensamiento integral. Los productos culturales pueden apreciarse como objetos, no solo por la designación de objeto de estudio, sino también como objetos tangibles e intangibles creados por la mente humana y descifrados por la misma. La semiótica aporta un enfoque central para el análisis, desde la creación de los signos en la mente del individuo (autor) y la colectividad, transitando por el objeto hasta su relectura por parte del receptor. Cada una de estas semánticas posee referencias y referentes a los que acude el autor, individual o colectivo, para transmitir su mensaje, estableciendo así la comunicación (Barthes, 1964, 1966; Ullman, 1972; Larrañaga, 2004; Greimas, 2012).

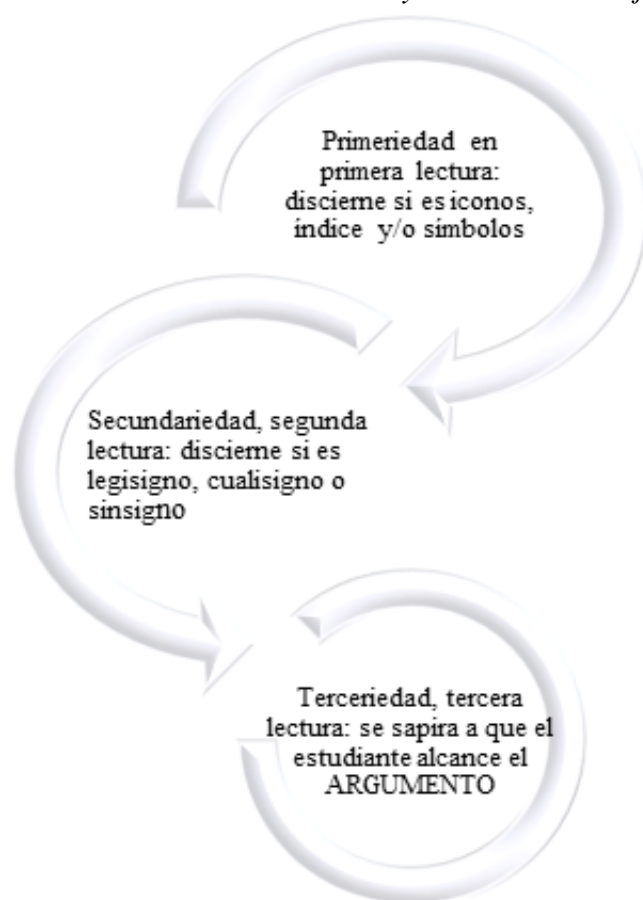
Si significar es una estructura que se distingue por otras estructuras en dimensiones diferentes, la cultura se convierte en un sistema complejo de signos, símbolos e índices. Los productos culturales son un complejo traspuesto, simbólico y metafórico identitario. Magariños (2001) destaca la importancia de un equilibrio analítico de los productos culturales y propone a la semiótica como un campo de mundos posibles para el análisis de cualquier producto cultural. Le atribuye la posibilidad de ser método y objeto, con las operaciones necesarias para explicar, significar y textualizar el análisis en un proceso interpretativo. Por tanto, el intérprete de los productos culturales

logra designar conceptos, referentes creados, significados, nociones, categorías y códigos desde los mensajes atribuibles.

Formará una cadena de interpretantes a través de la retórica fundamentada en convenciones; aun así, esta convencionalidad no ata la interpretación, quedando disponible para otro receptor (Barthes, 1964; Magariños, 2001; Eco, 1970, 1985, 1986, 1992a, 1992b).

Figura 3

Juego dinámico entre la triada semiótica y la lectura del objeto de estudio



Nota. De manera sintética, se fusionan dos métodos en la figura: el estudiante lee el producto cultural modelizado desde su fenomenología experiencial y realiza un examen hermenéutico. El siguiente paso es buscar significados en los planos del nonágono, desde su papel de receptor. Esto permite depurar la codificación con y a partir del producto cultural.

El producto cultural como un objeto

Cuando el receptor inicia el recorrido para comprender e interpretar el mensaje, se ingresa a la definición cognitiva del objeto (producto cultural) desde la semiótica. Este proceso genera ejes simbólicos y clasificaciones del objeto, derivando conceptos hacia el área del conocimiento en la que se utiliza.

Mukarovsky (2000) introduce el concepto de “obra-cosa”, asociado con el objeto estético desde la dualidad saussureana. En esta asociación, se produce un fenómeno ampliado hacia la interpretación semiótica, recogiendo un mensaje comunicativo cognitivo y un mensaje perceptual y sensual. Murillo (2003) llama a esto el “excedente de sentido”, señalando que no todo el sentido es descifrado y queda un “sobrante” y “demás”, debido tanto a las propias estructuras del receptor y su cadena de interpretantes, como a la oferta del objeto.

Adentrarse en la ruta descrita y con fines de formalización del método (Černý, 1996; Jurado, 2002; Murillo, 2003), se puede dividir el papel del receptor en varias fases. En una primera fase, el receptor comprende el objeto (producto cultural) como un objeto social. Luego, en una segunda fase translingüística, se apropia de los aspectos lingüísticos para comprender el fenómeno, haciendo uso de la competencia en el lenguaje natural (Bronckart et al., 1975) para traducir el sentido del producto cultural. Finalmente, surge la etapa propiamente semiótica, fundamentada en la triada de Peirce en esta investigación.

En esta etapa terciaria se lleva a cabo la *semiosis*, que es la transformación sensorio-cognitiva mediante el cual el receptor se apropia del sentido del objeto, ya sea como objeto-cosa o como objeto-estético convertido en producto cultural. Es en este proceso donde el receptor extrae la esencia del producto cultural para alcanzar la comprensión a través de la interpretación.

Figura 4

Cambio de código: del producto cultural a la transferencia disciplinar



Nota. El estudiante con el apoyo del facilitador ha logrado identificar el sistema de significados del objeto cultural y el sistema de significados de la disciplina en estudio. Logra el intercambio asociativo de significados a partir de la comprensión cultural proporcionada por el concepto de semiosferas. Esto implica que puede comprender la abstracción de una esfera (su ecuación) a través de la observación de productos culturales con formas semejantes.

Si existe la posibilidad de que se presenten las fases de concreción del hecho interpretativo *semiósico*, es porque el signo o el sistema simbólico del producto cultural es dinámico y responde a la realidad cambiante (tanto del individuo-colectivo productor como del individuo-colectivo receptor). Esta realidad *sígnica* es maleable, transformadora y transformada, dado que su base es un signo mutable e inmutable. Mutable porque responde a cambios, e inmutable porque alcanza estabilidad convencional favorable al conocimiento especializado de un curso y un currículo para la formación (Saussure, 2004; Eco, 1983; Sandoval, 2011).

Cuando el signo adquiere esta inmutabilidad y estabilidad transitoria, es posible reducir la ambigüedad al intentar comprender el sentido. Sin embargo, esto requiere de un receptor que sea capaz de traducir los significados *sígnicos* de manera avanzada, apoyado por un facilitador del aprendizaje.

En esta investigación se destaca el uso de la semiótica de Peirce como método para apoyar la comprensión e interpretación del sentido por parte del receptor. El objetivo es analizar las operaciones cognitivas que realiza el intérprete de las significaciones. Este ordenamiento lógico y sistémico facilita la labor de quienes estudian el aporte para la enseñanza y el aprendizaje, ya que guía al receptor hacia una lectura discursiva de los productos culturales.

Finalmente, se identifica el punto más álgido del sistema en la *terceridad*, que se manifiesta en cada uno de los puntos de la triada. A esto se suman los métodos semióticos propuestos tanto por Černý (1996) como citados en Jurado (2002), aplicados también por Agudelo (2014). Esto implica que cuando el receptor se adentra en el producto cultural, comienza con una lectura inicial (presemiótica); luego profundiza más con el segundo método (translingüística), ya que necesita explicar cómo emergen las significaciones en su interpretación mediante los conceptos del lenguaje natural (y su estructura); finalmente, avanza hacia la formalización, es decir, hacia la semiótica (ciencia de interpretación de los signos de todos los sistemas de producción *sígnica*). En este último paso, la utilidad de la triada peirciana es fundamental para el aprendizaje.

La clasificación de los signos también es otro asidero para la formalización junto con la trama nonágona de Peirce, que clasifica los signos y los significantes según las relaciones establecidas en la triada. Por lo tanto, existen:

Tabla 1

Síntesis de relaciones triádicas

Tipo de relación	Breve delimitación
1. Relaciones triádicas de comparación	Su naturaleza se fundamenta en las posibilidades lógicas de la relación
2. Relaciones triádicas de actuación [performance]	Su naturaleza se vincula a los hechos reales (realidades y contexto)
3. Relaciones triádicas de pensamiento	Vinculadas a las leyes (arbitrariedad en tránsito a la convencionalidad)

Nota. Adaptado de Peirce (1903); Agudelo (2012); Guerri (2014).

Ello explica que el producto cultural, en tanto que totalidad, es una unidad de partes significativas. Estas partes se pueden dilucidar a través de un método formalizado y de las *semiosis* que se vinculan a las relaciones triádicas de pensamiento. Esto no descarta relaciones más concretas, como las de comparación o actuación, las cuales resultan más accesibles en el proceso interpretativo del receptor. En este contexto, se introduce un concepto interesante en la práctica de la creación y la interpretación: la *ontosemiótica*.

Descubrir con el método semiótico

En el ámbito de la *ontosemiótica* se propone reflexionar en torno a la ahistoricidad de lo comunicado como una suerte de universales simbólicos. Aunque se logre consolidar un método semiótico para observar, procesar y analizar los hallazgos interpretativos del receptor, no se puede dejar de lado el papel de la subjetividad durante la *semiosis*. Es en esta identificación idónea donde se puede leer el producto surgido de un núcleo colectivo.

La recepción no es solo un razonamiento lógico; es también una promesa de sensibilidad y sensualidad, un placer ante el producto cultural. Luego surge lo metódico, cuando después del proceso abductivo inferencial, se llega a la delimitación simbólica seleccionada (el estudiante y el facilitador vivirán esta experiencia). Este proceso de interpretación reflexiva también tiene un dejo inicial de subjetividad individual. Una frase de Didi-Huberman (2010) concreta esta idea: “lo que vemos, lo que nos mira” es un pretexto del texto para comprender el grado de mismidad que implica el proceso inicial de *semiosis*, previo a la formalización del método y al reconocimiento de la aplicación en el aula.

El hombre sublima la producción cultural porque en ello busca lo sagrado y la trascendencia ahistórica e histórica. Parte de lo empírico, de lo cual se alimenta, crea lenguajes ampliados, los descifra y recrea. El productor de lo cultural se innova, pretende alcanzar una suerte de religiosidad inmanente, contradictoriamente fluida en el hecho relacional concreto de las relaciones humanas. Este fundamento es el que permite releer el mensaje; el hombre inmerso en el producto cultural está moldeado por ello y logra la modelización específica (Pérez, 2003; Callois, 2006).

El influjo de los productos culturales en la educación

Los seres humanos generamos cultura desde tiempos inmemoriales, convirtiéndola en parte de nuestra cotidianidad. Construimos diversos lenguajes para expresar los significados que deseamos comunicar a “los otros”, en una suerte de cognición y placer.

Al plantear los lenguajes, generalmente los circunscribimos a los idiomas y alfabetos creados por distintos núcleos humanos. Sin embargo, cuando profundizamos en el conocimiento y la creatividad, los lenguajes abarcan todas las sociedades. La matemática, la música, la danza, la literatura, los idiomas, las artes plásticas y la tecnología constituyen flujos formales de lenguajes computacionales.

Si es tan trascendental comprender la esencia de los lenguajes que abarcan los universales del humano, entonces ¿por qué no se convierten en un vehículo para la educación? Parecemos ajenos a ello. Las nuevas corrientes de investigación en zoosemiótica señalan que la capacidad de generar lenguajes y la comunicación no es exclusiva del *homo sapiens*; lo que sí es cierto es la habilidad y destreza de generar lenguajes innovadores y complejos. Explorarlos para mejorar la formación en la educación parece evidente, pero no siempre se lleva a la práctica.

Entonces, ¿cuál sería la viabilidad de incluir los lenguajes en la educación? El punto de partida se encuentra en comprender la dualidad pensamiento-lenguaje, planteamiento central tanto de Lev Vygotsky como de Jean Piaget. Pero hay que ir un poco más allá. Los distintos lenguajes desarrollan diferentes áreas del cerebro y de la emocionalidad. Sin embargo, pasar de la teoría a la práctica en la educación, visualizada en los diseños curriculares, en la atmósfera del aula, en el sistema o en el facilitador, requiere un largo camino.

Inicialmente, se propone tener clara la distinción entre la metodología y los métodos, partiendo de la filosofía hacia la concreción de métodos disciplinares, cuyo origen parece distante. El uso del desarrollo abstracto para las nociones matemáticas con formas artísticas geométricas que motivan la topología se puede ilustrar con una escultura, una obra plástica o la dinámica caótica de las culturas urbanas. Es igualmente útil para comprender los roles sociales, las estructuras biológicas y químicas, las formas arquitectónicas y constructivas, los modelos y diseños industriales, entre otros.

Entonces, la pregunta central es ¿se puede sustraer de la lingüística semiótica, la hermenéutica y el arte métodos para la educación? En efecto, la aplicación asertiva en el aula y en acciones extracurriculares se fundamenta en el uso de los lenguajes humanos, suficiente razón para su empleo como estrategia en el proceso de enseñanza y aprendizajes en el ámbito escolar, desde las primeras etapas hasta los niveles de posgrado como educación y derecho para la igualdad (González & De Castro, 2019; Angulo, 2024). También en la interrelación entre la escuela y la familia (Guzón & González, 2019). Nada escapa a los lenguajes, por lo tanto, su empleo no tiene límites, pero es necesario formalizar el modelo para evitar la dispersión.

El aprendizaje está directamente vinculado al reconocimiento de las inteligencias múltiples, lo cual puede alcanzarse con el uso de modelos multidimensionales y productos culturales. Así como ahora está en boga la inteligencia artificial para crear simulaciones, la modelización a partir de los productos culturales, cercanos al estudiante, también tiene la misma posibilidad hipertextual llena de significaciones, base histórica de la IA.

El producto cultural será el objeto de aprendizaje multidimensional, utilizado como simulador en distintas áreas de conocimiento y con el potencial de consolidar competencias disciplinares. En sí mismo, el producto cultural es ya un objeto de aprendizaje. A esto se suma el placer y lo lúdico, el primer estadio de la formación y la educación. No cabe duda de que el producto cultural ha sido subutilizado para fomentar el hecho educativo. Dinamizar la relación en el diseño curricular parece aportar otra perspectiva. Comprometerse a explorar los lenguajes propios de la capacidad humana de producirlos, conducirlos a través del producto cultural para realizar una simulación en el aula y crear una atmósfera de aprendizaje no parece complejo, sino motivador.

Figura 5

Comprensión disciplinar



Nota. El estudiante ha experimentado las fases de Černý para la formalización de la comprensión disciplinar, alcanzando el argumento (escala superior del nonágono semiótico). A través del paso intuitivo de la sospecha, ha llegado al descubrimiento y a la búsqueda de significados desde el significante cultural, mientras experimenta la *epojé*.

La propuesta de Bronckart et al. (1975) sugiere una fase inicial del lenguaje, entendida en el ámbito de idioma, que se fusiona con otros lenguajes como un hecho histórico de las conductas. Esta idea se amplía partiendo de la dualidad palabra-concepto de Vygotsky hacia la dualidad lenguajes-productos culturales, con el objetivo de abrir una corriente en la educación. Esta corriente se deriva de los nexos en los discursos a desentrañar en el producto cultural, basándose en los códigos propios de cada lenguaje. Estos procesos se fundamentan en la *semiosis*, la zona de desarrollo próximo y la capacidad de interpretar las realidades provocadas por los productos culturales. Por ejemplo, un relato de Borges puede apoyar la comprensión de la teoría de la relatividad; la danza contemporánea y sus formas en el espacio pueden asociarse a eventos matemáticos y la recursividad; un cortometraje puede facilitar la comprensión de planos arquitectónicos; un relato de Allan Poe puede contribuir al análisis de la teoría del doble y el inconsciente. Además, el análisis de grafitis mediante la *semiosis* puede dilucidar patrones sociales para estudios sociológicos, y el juego entre el silencio y la música minimalista puede ser el primer paso para romper la barrera en la autoidentificación de la capacidad analítica.

Conclusiones

Fomentar nuevas herramientas transformadoras en el rol del docente-facilitador, que se integren del aula para beneficiar al estudiante, tiene una sólida fundamentación en la flexibilidad para incorporar el producto cultural no solo en su naturaleza, sino también como objeto de aprendizaje para la modelización y la simulación. Este proceso se dinamiza con nuevos hallazgos desde la motivación del estudiante, que parte de la teoría de la sospecha y el descubrimiento, hasta la formalización sistemática que proporcionan las nociones del método de Charles S. Peirce y el nonágono.

Es necesario romper con los paradigmas que han conducido la hiperespecialización y clasificación en el diseño curricular y la práctica en el aula. La propuesta consiste en crear una modalidad alternativa que acerque al estudiante a un objeto de aprendizaje compuesto por múltiples capas por descubrir e investigar, desde el manejo de significantes hasta la comprensión de la forma concreta. El propósito es innovar, aunque suene pretencioso, el paradigma educativo, colocando al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje.

Lograr la implementación práctica de las líneas teóricas propuestas por el docente-facilitador requiere una experiencia que combine aspectos fenomenológicos y hermenéuticos. Las bondades de la semiótica, especialmente la *peirciana*, son compatibles con la IA. Por tanto, se invita a los facilitadores del aprendizaje y a los diseñadores curriculares a profundizar no solo en la creación, sino también en la interpretación para la transformación.

Finalmente, se destaca la oportunidad que ofrece el producto cultural para transformar el aula en un espacio lúdico y extenderlo más allá de sus límites, hacia el espacio público, las galerías, las calles y la cotidianidad, donde parte del conocimiento humano se origina. Aquí es donde se encuentran las verdaderas aplicaciones de la vida y la profesión, desarrollando competencias en este entorno diario, ya sea resolviendo problemas con computadoras cuánticas, rescatando el medio ambiente o asegurando la supervivencia humana.

Trabajar con productos culturales enfrenta el primer reto de romper la inercia en el aprendizaje; los estudiantes pueden inicialmente desconcertarse y no ver el valor de utilizar un producto artístico (por ejemplo) para entender la geometría analítica. La experiencia propia proporciona evidencias claras. Trabajar con relatos literarios preseleccionados para explicar nociones psicológicas y psiquiátricas, a través del ejercicio triádico, permite descubrir el origen de los padecimientos y patologías, cómo el paciente “nombrar” su realidad.

El cine moderno y los héroes de los cómics o mangas clásicas también son importantes para un arquitecto, un diseñador industrial o un diseñador gráfico; la plasticidad, el diseño de luces, el juego de claroscuros puede *tridimensionalizar* y motivar al estudiante al colocar en un espacio público un edificio, un parque, una escultura, una solución industrial o una propuesta de publicidad.

Cuando se utiliza esta simulación basada en productos culturales, se observa que al principio los estudiantes pueden sospechar de la provocación, algunos, más pasivos, se involucrarán poco a poco. Sin embargo, la virtud de utilizar la semiótica es que los referentes individuales alimentan los colectivos y despiertan la imaginación. El siguiente paso es establecer la formalización adecuada del método, utilizando luego el discurso lógico para construir un puente entre el modelo abstracto (aunque el producto cultural real sea un modelo) y las nociones propias del curso en cuestión.

La propuesta tiene un potencial considerable y ha sido validada en diversos cursos, desde metodología de la investigación hasta artes literarias, relato oral, geometría analítica, teoría literaria, lingüística, física teórica, análisis de sistemas hidráulicos y análisis de ecosistemas. El reto es sistematizar las experiencias y llevar la investigación al siguiente nivel, que deberá incluir dos inmersiones: una más accesibles en entornos educativos con

recursos limitados y otra con respaldo de tecnología avanzada. Generar guías para modelizar, cursos de capacitación y desarrollar sistemas de codificación y decodificación, especialmente entre la matemática (recursividad) y los patrones de conducta humana (delictiva, psicológica, patológica, dialógica), puede ser otra línea futura de investigación con aplicaciones inmediatas. El facilitador del aprendizaje asumirá el desafío de hacer suya la idea abstracta de los rizomas, para convertirla en un material moldeable para los contenidos de su curso; este es el reto basado en la experiencia de aula, para crear una atmósfera idónea, lúdica y cognitiva.

Contribución de autoría

FGAI:

Conceptualización,
metodología
software
curación de datos,
redacción: revisión y edición
visualización,
supervisión,
administración de proyecto,

SROE:

Conceptualización
metodología,
análisis formal
investigación
recursos
redacción: preparación del borrador original

Los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no presentan conflicto de intereses.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de LLM (*ChatGPT* u otros).

Responsabilidad ética o legal

Uso ético de citas y fuentes.

Autorizaciones.

Consentimiento informado.

Seguimiento de documento sobre ética en investigación.

Financiamiento

Los autores han financiado con sus recursos propios el desarrollo de su investigación.

Agradecimiento

Universidad Pontificia de Salamanca (España).

Universidad Rafael Landívar (Guatemala).

Universidad Marcelino Champagnat (Perú).

Correspondencia: fgonzalezal@upsa.es

Referencias

- Adorno, Th. W. (2004). *Teoría estética*. Taurus.
- Agudelo, P. (2014). Hacia una semiótica del arte. Implicaciones del pensamiento peirciano en el estudio del arte contemporáneo, en *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 35(111), 127-145. <https://dialnet.unirioja.es/-descarga/articulo/5679992.pdf>
- Alcocer, D. (2012). De la escuela de Frankfurt a la recepción activa, en *Razón y Palabra*, (81). http://www.razonypalabra.org.mx/N/N81/V81/37_Alcocer_V81.pdf
- Angulo, J. F. (2024). Pensar la Educación desde los derechos: Derecho a la igualdad, a disentir y al afecto. *Revista EDUCA UMCH* (23),11–28 <https://doi.org/10.35756/educaumch.202423.308>
- Araujo, M. (2009). *Breviario de la legislación cultural*. Asociación en Guatemala de amigos de la Unesco.
- Bachelard, G. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores.
- Bachelard, G. (2010). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (2015). *La llama de una vela*. El Cuenco de la Plata.
- Bajtín, M. (1994). *El método formal en los estudios literarios*. Alianza Editorial.
- Barthes, R. (1964). *Retórica de la imagen*. http://fba.unlp.edu.ar/-lenguajemm/?wpfb_dl=71
- Barthes, R. (1966). *Semántica del objeto*. Conferencia pronunciada en septiembre de 1964. Arte e cultura nella vivilita contemporanea. Nombre falso. <http://www.Geocities.com/nomfalso>
- Barthes, R. (s.f.) *La muerte del autor*. <https://goo.su/ptpZ>
- Bertucci, A. (2013). Sobre la industria cultural, Horkheimer y Adorno, en *Problemas filosóficos contemporáneos. Cuaderno de cátedra. Perspectivas sobre filosofía del arte y comunicación*. <https://bit.ly/3LEUZuN>
- Binet, L. (2017). *La séptima función del lenguaje*. Planeta.
- Bodei, R. (2019). *La forma de lo bello*. La balsa de la medusa.
- Bové, P. (1996). *En la estela de la teoría*. Colección Frónesis. Cátedra.

- Broitman, A.I. (2015). La estética de la recepción. Bases teóricas para el análisis de las prácticas lectoras y otros consumos culturales, en *III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación*. Universidad de Buenos Aires. <https://n9.cl/r5w4x>
- Bronckart *et al.* (1975). *La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo*. Symposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa. Pablo del Río Editor.
- Caillois, R. (2006). *El hombre y lo sagrado*. Fondo de Cultura Económica.
- Camblong, A. (2015). Umbrales paradójicos. *Tópicos del seminario*, 34, 29-49. <http://www.scielo.org.mx/pdf/tods/n34/n34a3.pdf>
- Černý, J. (1996). Los métodos semióticos y la semiótica aplicada. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Philologica* 71, Facultas Philosophica. <https://goo.su/R4Wcy>
- Chomsky, N. (1993). *Reglas y representaciones*. Lengua y estudios literarios. Fondo de Cultura Económica.
- Cid, A. (2002). El estudio de los objetos y la semiótica. *Cuicuilco*, vol. 9, (25), 21. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35102511.pdf>
- Correa, J. (2015). Recepción teatral y semiótica de la afectividad-subjetividad. Algunos elementos teóricos, en *Revista Ontosemiótica*, 2, (4). <https://goo.su/X1rKg>
- Davidson, D. (1990). *De la verdad y de la interpretación*. Fundamentales contribuciones a la filosofía del lenguaje. Gedisa.
- Didi-Huberman, G. (2010). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Manantial.
- Eco, U. (1970). *La definición del arte*. Ediciones Martínez Roca.
- Eco, U. (1985). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente*. Lumen.
- Eco, U. (1992a). *Obra abierta: el tiempo, la sociedad*. Planeta.
- Eco, U. (1992b). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Gadamer, H. G. (1998a). *El giro hermenéutico*. Cátedra Teorema.
- Gadamer, H. G. (1998b). *Estética y hermenéutica*. Tecnos.
- Gaetani, C. (2015). Semiótica teatral. Ensayo introductorio a los fundamentos de la semiótica y la semiótica teatral. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Genette, G. (2001). *Umbrales*. Siglo Veintiuno Editores.

- González-Alonso, F., & De Castro-Hernández, R. M. (2019). *Mejorar la convivencia. Educación en valores y Derecho Educativo*. Tirant lo Blanch.
- González, C. (1982). *Función de la teoría en los estudios literarios*. Instituto de Investigaciones Filológicas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Greimas, A. J. (2012). *Ensayos de semiótica poética*. Planeta.
- Guerri, C. F. (2014). *Nonágono semiótico, por qué, para qué, para quién*. VI Jornadas «Peirce en Argentina». Grupo de Estudios Peirceanos en Argentina, Centro de Estudios Filosóficos «Eugenio Pucciarelli». <https://bit.ly/3oXHayP>
- Guzón-Nestar, J. L., & González-Alonso, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles Salmantinos de educación*, (23), 31–54. <https://lc.cx/gT1Vdw>
- Hernández, S. (2008). *El texto y el lector*. <https://core.ac.uk/download/pdf/48394283.pdf>
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Universidad de Barcelona. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Iser, W. (s.f.). *El proceso de lectura*. <https://goo.su/TCJ0>
- Iser, W. (2005). *Rutas de la interpretación*. Fondo de Cultura Económica.
- Jauss, H. (1987a). Cambio de paradigma en la ciencia literaria. En D. Rall, *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, (s/n), 59-71.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós.
- Kayser, W. (2004). *El grotesco. La palabra y la cosa*. La balsa de la medusa.
- Kottak, C. Ph. (2007). *Introducción a la Antropología Cultural*. Mc. Graw Hill.
- Larrañaga, J. (2004). *Objeto representado-objeto presentado. Relación entre naturaleza muerta e instalación en Richard Artschwager*, (tesis doctoral, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid).
- Lotman, Y. (1982). *Estructura del texto artístico*. Itsmo.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto*. Cátedra.
- Lotman, Y. (1998). *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Selección y traducción del ruso por Desiderio Navarro. Universidad de Valencia, Frónesis Cátedra.
- Luengo, M. (2006). Fundamentos y carencias de los estudios culturales: una revisión teórico-crítica del ámbito popular cultural, *Revista Reis*. <https://bit.ly/3LIsrkd>

- Magariños, J. (2001). La(s) semiótica(s) de la imagen visual. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias sociales*, 17. <https://bit.ly/426LDgE>
- Mac Donald, R. (s. f.). *El apodo desde la semiótica del cuerpo*. Universidad Rafael Landívar [versión electrónica]. <https://goo.su/VU1ewa>
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Prosaica I. México: Siglo veintiuno.
- Mandoki, K. (2013). *El indispensable exceso de la estética*. Siglo Veintiuno.
- Maya, Claudia. (s.f.). *Adorno y la industria cultural: de la Escuela de Frankfurt al Internet*. <https://shre.ink/8QHD>
- Merke, Ch. (1997). La soberanía del arte. La experiencia estética según Adorno y Derrida. La balsa de la Medusa. Visor.
- Mukarowsky, J. (2000). *Signo, función y valor. Estética y semiótica del arte*. Plaza & Janes.
- Murillo, D. (2003). Semiótica y creación literaria. En *Razón y Palabra*, 33. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n33/dmurillo.html>
- Nubiola, Jaime, y Barrera, Sara. (s. f.). *Science as a Communicative Mode of Life. The Peirce Quote Book*. Charles Sanders Peirce in His Own Words. <http://www.unav.es/gep/PeirceQuoteMS1334.pdf>
- Peirce, Ch. S. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Taurus.
- Piccini, R. (2012). *Investigación basada en las artes*. Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la República de Uruguay. <https://doi.org/10.13140/2.1.1312.3520>
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anales* (25), 189-207. <http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15057/14898>
- Ríos, M. (coord.) (2015). *Estética de las imágenes y sus representaciones sociales*. Bonilla Artigas Editores.
- Saussure, F. de. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Gedisa.
- Sapir, E. (2017). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. Colección Breviarios N° 96. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, A. (1978). *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sobrevilla, D. (1996). *Introducción a la filosofía de la cultura*. Fondo Editorial de la Universidad de San Marcos.

Talens, J., Romera, J., Tordera, A., & Hernández, V. (1983). *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Cátedra.

Ullmann, S. (1972). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Aguilar.

Trayectoria académica

Fernando González Alonso

Doctor por la Universidad de Salamanca. Profesor titular en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca (España). Director del Instituto Superior de Estudios Maristas (IEM). Profesor Investigador de Didáctica General, Organización del Centro Escolar y Educación en Valores. Profesor en el Máster de Formación del Profesorado, en el Máster de Psicopedagogía y en el Máster de DSI (UPSA). Premio Internacional Dr. Raúl Edilberto Soria Verdera.

Silvia Regina Osorio España

Doctora por la Universidad Pontificia de Salamanca (España). Guatemalteca de nacimiento. Realizó estudios de pregrado y posgrado en la Universidad de San Carlos de Guatemala, Universidad del Valle, Universidad Rafael Landívar; Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Pontificia de Salamanca, donde obtuvo el Doctorado. Sus líneas de investigación son pragmática, semiótica, aplicaciones matemáticas a la lingüística, filosofía del lenguaje, artes literarias y estudios culturales. Ha desarrollado su carrera profesional en docencia, capacitación, generación de objetos de aprendizaje, investigación, museografía y edición. Los temas de sus publicaciones abarcan pragmática aplicada, semiótica en relación con el arte y la psicología, así como ensayo y relato literario.