

Pedagogías de la lengua

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
 PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Análisis del discurso didáctico: semiosis y motivaciones a la lectura

Analysis of the didactic discourse: semiosis and motivations for reading

Análise do discurso didático: semiose e motivações de leitura.

Santiago López ¹ Lenin Paladines ²

Resumen

Este estudio profundiza en el análisis del discurso didáctico por medio de una reflexión semiótica, didáctica y pedagógica, que ha servido para desentrañar las aristas que se despliegan del acto comunicativo realizado por el docente en el aula. La investigación parte desde la perspectiva del *triángulo didáctico* propuesto por Ibáñez y Ribes (2001), y logra que dicho proceso se observe en la práctica a través de un enfoque cualitativo que recolecta tres discursos didácticos que provienen de docentes de Ecuador, y forman un corpus que es resultado de la grabación de clases, que son examinadas por medio del análisis del discurso desde la semiosis, propuesto por Charles Sanders Peirce (1986). El objetivo central es determinar las relaciones entre la tríada peirceana y el triángulo didáctico, y con ello proponerla como una alternativa que construya nuevas ópticas en la enseñanza de Lengua y Literatura, que estén guiadas por la teoría de la edusemiótica (Cárdena, 2001; Loayza, 2020; Gastadello y Kesler, 2023) y la didáctica de la Lengua y Literatura (Romero, 2022; Gala Pellicer, 2023). La investigación permitió reconocer algunos caminos para mejorar las prácticas educativas en el área de Lengua y Literatura: la comunicación en el aula debe ser efectiva, coherente y cohesionada, y es necesario dotarla de procesos semióticos para alcanzar mejores resultados. Existen tres categorías para plantear alicientes lectores y pueden ser utilizadas en actividades de fomento a la lectura o mediación lectora como la ejemplificación, la contextualización y hablar de literatura y literatos.

Palabras clave: didáctica, semiótica, análisis del discurso didáctico, Lengua y Literatura, triángulo didáctico.

Abstract

This study delves into the analysis of didactic discourse for through a semiotic, pragmatic, didactic and pedagogical reflection, aiming to unravel the edges that unfold from the communicative act performed by the teacher in the classroom. The research builds upon the perspective of the didactic triangle proposed by Ibáñez and Ribes (2001), managing to observe said process in practice by means of a qualitative approach encompassing three didactic discourses stemming from teachers in Loja (Ecuador) and from a corpus obtained through class recordings and audio transcriptions, which are examined via discourse analysis while considering the semiosis proposed by Charles Sanders Pierce (1986). The primary objective is to determine the existing relationships between the Peircean triad and the didactic triangle, thereupon proposing an alternative to build new optics in the teaching of language and literature, as guided by the theory of edusemiotics (Cárdena, 2001; Loayza, 2020; Gastadello and Kesler, 2023) and the didactics of language and literature (Romero and Manuel-Francisco 2022; Gala Pellicer, S. 2023). This research allowed identifying some pathways to improve educational practices in the language and literature area: communication in the classroom must be effective, coherent, and cohesive, and it is necessary to provide it with semiotic processes to obtain better results. There are three categories useful for raising reading incentives, which may be used in activities aimed at encouraging reading or reading mediation, i.e., exemplification, contextualization, and talking about literature and literary figures.

Keywords: didactics, semiotics, pragmatics, language and literature, didactic discourse.

¹ Magíster en Educación, mención en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Correo electrónico: santiago.lopez@unl.edu.ec.

² Doctor en Educación, especialidad Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Correo electrónico: lenin.v.paladines@unl.edu.ec.

Cómo citar: López, S., y Paladines, L. (2024). Análisis del discurso didáctico: semiosis y motivaciones a la lectura. *Enunciación*, 29(2), 271-288. <https://doi.org/10.14483/22486798.22160>

Artículo recibido: 14 de mayo de 2024; aprobado: 12 de noviembre de 2024

Resumo

O presente estudo mergulhou na análise do discurso didático por meio de uma reflexão semiótica, pragmática, didática e pedagógica para desvendar as arestas que se desdobram a partir do ato comunicativo realizado pelo professor em sala de aula. A análise parte da perspectiva do triângulo didático proposto por [Ibáñez e Ribes \(2001\)](#). Para alcançar este processo, utilizou-se uma abordagem qualitativa que coleta três discursos didáticos provenientes de professores de Loja (Ecuador) e formam um corpus através da gravação de aulas e da transcrição de áudios, que são o objetivo da análise do discurso a partir da semiose proposta por [Charles Sanders Peirce \(1986\)](#). O objetivo central foi propor alternativas que construam novas perspectivas no ensino de Língua e Literatura, que sejam norteadas pela teoria da edusemiótica ([Cárdena, 2001](#); [Loayza, 2020](#); [Gastadello e Kesler, 2023](#)) e pela didática da Língua e Literatura. ([Romero e Manuel-Francisco 2022](#); [Gala Pellicer, S. 2023](#)). A análise permitiu reconhecer que a comunicação em sala de aula deve ser eficaz, coerente e coesa, ou seja, é necessário dotá-la de processos semióticos e pragmáticos para alcançar melhores resultados; Por outro lado, foram determinadas três categorias para propor incentivos à leitura, que podem ser utilizadas em atividades de promoção da leitura ou de mediação de leitura: exemplificação, contextualização, além de falar sobre literatura e escritores.

Palavras chave: didática, semiótica, pragmática, Linguagem e Literatura, discurso didático.

Introducción

La interpretación del discurso ha emprendido una marcha para mejorar la práctica educativa. En esa línea, se indagó en los antecedentes que han hecho eco en el triángulo didáctico y la tríada semiótica propuesta por [Peirce \(1996\)](#). Resultado de dicha investigación, [Angulo Cruz y Marín Henao \(2013\)](#) manifiestan que el análisis del discurso docente es fundamental para mejorar la enseñanza; afirman que solamente un discurso coherente, cohesionado y pragmático puede llevar a cabo una clase a que tenga las mismas características y, por medio de estas, lograr sus metas. A la par, [Vázquez Reyes \(2015\)](#) menciona que una de las categorías de la tricotomía de Peirce, la abducción, ha sido poco explorada en la educación, aunque su utilidad es realmente formativa y didáctica; ella se caracteriza por recurrir a la creatividad para generar respuestas ante situaciones desconocidas, para ser averiguadas y resueltas por la ciencia. Dichos estudios promueven y dan relevancia al análisis del discurso didáctico por medio de la tríada de [Charles Sanders Peirce \(1996\)](#), y le otorga una finalidad pedagógica, propósito de esta investigación.

Simultáneamente, [Romero Oliva \(2022\)](#) plantea que el profesorado de Didáctica de la Lengua y Literatura debe buscar medios y recursos que

fortalezcan sus discursos, así como proponer nuevas alternativas conforme los tiempos cambian. Así, se promueve una didáctica como un espacio para investigar nuevas formas de enseñanza con miras al desarrollo de la *competencia comunicativa*. De hecho, la concepción de triángulo didáctico ha variado desde la propuesta de [Jean Houssaye \(1988\)](#); actualmente existen varios modelos que han incluido nuevas percepciones, una de ellas, la asimilación tecnológica que demanda la educación en las primeras décadas del siglo XXI. Según lo señala [Ibáñez \(2007\)](#) en sus análisis del triángulo didáctico, el docente no es el único que emite discursos didácticos; también los encontramos en los textos que conforman un proceso de enseñanza/aprendizaje guiado o en las plataformas de educación que en las últimas décadas han tomado gran espacio: la educación a distancia o asincrónica.

Lo dicho evidencia que una didáctica triádica no tiene su raíz en una figura estática; por el contrario, se propone desde una óptica pragmática para lograr sus metas en miras de una competencia, como en este caso la comunicativa. Por ello, los preceptos lingüísticos de [Peirce \(1996\)](#), las concepciones y definiciones del triángulo didáctico de [Ibáñez y Ribes \(2001\)](#), así como la teoría de [Vygotsky \(1995\)](#), se presentan como bases teóricas de la presente reflexión que, si bien no profundizan, brindan pequeños encuentros sobre las

instituciones didácticas, entendiendo como *institución* aquellos servicios que esta ofrece al maestro para darle grandeza al oficio de educar.

El discurso didáctico, en ciertas ocasiones, omite algunos elementos propios de la didáctica e incluso agrega elementos que no son parte de esta, pero sí de la comunicación; lo cierto es que cuando dichos elementos resultan adecuados, se concreta la formación de un alumno, y viceversa. En este sentido, nos preguntamos: ¿qué elementos didácticos pueden agregarse en el triángulo didáctico?, y ¿qué situaciones de la comunicación didáctica permiten mejorar la mediación lectora? Para la concreción de dichas preguntas se opta por un análisis del discurso del docente a partir de la tríada propuesta por [Peirce \(1986\)](#).

Marco teórico

La tríada, o tricotomía de [Peirce \(1986\)](#), da origen a diferentes formas o elementos mentales que dotan de sentido a discursos simples o complejos, los cuales se encuentran en toda interacción humana y se caracterizan por el número de veces que se involucra a la semiosis para descifrar o comprender el mensaje, es decir, el número de réplicas que tenga dicho discurso. Cabe destacar que los discursos están mediados por los signos que a criterio de [Peirce \(1996\)](#) tienen diferentes presentaciones o sinsignos, lo cual permite la unión entre signos de primeridad y terceridad y la alteridad de estos últimos a partir del emisor y receptor del mensaje. Asimismo, los principios generales de la tríada son tres: (a) es una teoría que puede aplicarse de forma general; (b) siempre corresponde al enlace de tres elementos; y (c) es aplicable al discurso que forma parte de un contexto o de la realidad.

Categorías de la tríada

Primeridad

La primera categoría pertenece a la experiencia emocional. [Everaert-Desmedt \(2006\)](#) declara que se centra en las posibilidades abstractas de expresar

sensaciones o emociones de forma total o integral. Algunos ejemplos de primeridad son la paz o tranquilidad, la estética o el *performance*, un fuerte estruendo. Estos dan paso a explicar cómo se manifiesta la primeridad: la paz se refleja al observar una persona meditando o al ingresar a un lugar de sosiego; mientras que la segunda se da al encontrarse con una obra arquitectónica o de arte, incluso con un ser humano y su moda; el tercero deja sentado que la primeridad se presenta para causar emociones y sentimientos; puede ser el caso de la caída de un rayo en una tormenta eléctrica o el golpe de un vehículo con otro.

La segundidad

Conocida también como el signo de la experiencia práctica, se manifiesta en un tiempo discontinuo dejando una causa y una consecuencia, otro de los puntos clave para [Peirce \(1986\)](#) acerca de la segundidad es su relación entre un primero y un tercero. [Everaert-Desmedt \(2006\)](#) menciona que la segundidad “es la categoría que incluye lo individual, la experiencia, el hecho, la existencia y la acción reacción” (p. 3). Algunos ejemplos de segundidad son: un profundo suspiro como consecuencia de conciliar la paz (experiencia emocional o primeridad); la influencia en el ser, luego de apreciar una obra artística; la ética puesta en práctica en una situación accidental o de riesgo.

La terceridad

[Everaert-Desmedt \(2006\)](#) comenta que la terceridad permite el encuentro entre la primeridad y la segundidad, lo cual arroja como resultado una experiencia intelectual que explica u ordena de forma universal o parcial los fenómenos de la naturaleza. Continuando con los ejemplos anteriores: la psicología puede explicar por qué suceden los suspiros cuando el cuerpo está en calma; los críticos de arte o de moda opinan por medio del lenguaje; o la ley que manifiesta qué acciones son correctas e incorrectas en una situación de emergencia. Los signos de terceridad dan inicio al proceso de semiosis y pueden dejar de serlo para

convertirse en primeridad y así dar rienda suelta a los procesos de significación.

Las tres tríadas

Para Peirce (1986), el análisis del signo es trídico e ilimitado; denominó a este proceso como *semiosis*, en el cual están inmersos un representamen, como un primero; un objeto, como un segundo, y un interpretante, como un tercero. Este proceso sucede cuando un representamen evoca a su objeto y estos a su vez permiten la interpretación de un interpretante, este último tiene la función de variar a representamen y empezar otra secuencia *ad infinitum*. El proceso semiótico se establece en lo que Peirce (1996) denominó *interpretante lógico final*, solamente cuando el proceso de semiosis ha logrado catalizar, reforzar o cambiar los hábitos, incluso se habla de educar o formar.

Las tres tricotomías

La primera tricotomía

El *representamen* se compone por cualisigno, sinsigno, legisigno. El cualisigno perteneciente a la primeridad da énfasis a las cualidades que funcionan como signos. El sinsigno parte de segundidad se entiende como una situación o cosa espacio-temporal que funciona como signo. Mientras el legisigno ya se muestra como signo convencionalizado. El representamen como tricotomía se muestra proactivo y dinámico; por ejemplo: el tono de voz puede representar un cualisigno, que se encuentra expresado por medio de sinsignos, que sería la voz que pronuncia palabras; y dichas palabras en un sistema complejo de la lengua se transforma en un legisigno.

La segunda tricotomía

El objeto está conformado por ícono, índice y símbolos ubicados respectivamente de acuerdo con las categorías de signo. El ícono se encuentra manifestado en las tres categorías del representamen: el cualisigno que se produce al observar

una obra de danza, puede representar al ícono de dicha obra de danza o quizás alguna característica de esta como la vestimenta. De la misma manera, la descripción de una mascota, sinsignos, puede versar por medio del ícono del animal al que se refiere; mientras el legisigno estaría dado por el ícono de dicha mascota, pero como representación de todos los animales que pueden ser parte de este subconjunto de especies. La segundidad, indicial, sucede si el signo se ve afectado por el objeto; Everaert-Desmedt (2004) menciona los siguientes ejemplos: “la posición de una veta que es causada por la dirección del viento es el índice de la dirección del viento. Un golpe en la puerta, el índice de una visita” (p. 6); un índice no puede ser cualisigno pero sí un sinsigno o legisigno, una mancha de aceite en donde se encuentra un carro estacionado puede ser índice de alguna avería en un automotor. La terceridad ha sido denominada *símbolo* y hace énfasis en el objetivo convertido en una ordenanza, norma o ley; en este caso el símbolo debe ser un legisigno y en el proceso de semiosis puede convertirse en un sinsigno indicial; por ejemplo: las monedas de diez centavos de dólar americano tienen bordes llenos de ranuras, cada vez que el interpretante recuerda o replica dicho legisigno simbólico se transporta en un sinsigno indicial.

La tercera tricotomía (el interpretante)

Está marcada por las siguientes categorías: rema, decisigno y argumento; primera, segunda y tercera categoría, respectivamente. El rema se enfoca en conectar el representamen con el objeto, a más de presentar un sinnúmero de ideas posibles; por ello, pueden existir hasta seis procesos remáticos. El decisigno está enfocado en clarificar si un signo remático puede ser verdadero o falso en la práctica. Finalmente, nos encontramos con el argumento, que es interpretado desde la terceridad y es el único signo que se divide en tres subelementos: deducción, inducción y abducción; la primera se encarga de una idea que parte de un hecho impuesto; la segunda, de la base de los hechos, y la

tercera se representa como una hipótesis de un hecho; los argumentos siempre se representan por un legisigno y un símbolo.

Clases de significación

Peirce (1986) distingue entre diferentes clases de significación, es decir, de interpretaciones de las tricotomías; en ellas se deja expuesto el papel de la primeridad, segundidad y terceridad. Dichas normas destacan que los signos de categorías inferiores no pueden pertenecer a categorías superiores; a partir de ello encontramos diez mecanismos de significación que se describen en la tabla 1.

La semiosis en la educación

La investigación educativa está dando pasos importantes en la construcción de nuevas perspectivas de enseñar en pro de exaltar las capacidades de los educandos, una de las ciencias que se ha involucrado en este objetivo es la edusemiótica, dicha ciencia para Gómez Redondo et al. (2022) es

el campo de conocimiento que resulta de la unión entre la semiótica, o estudio de los signos, y la teoría y/o la filosofía de la educación. Se trata, pues, de una rama de la teoría semiótica y de la filosofía aplicada, que estudia el proceso de significación de los signos en el contexto educativo. (p. 2)

Dicha perspectiva logra que las investigaciones educativas tomen como punto de partida la praxis áulica y se considera al salón de clases como el laboratorio en donde no solo se imparte el conocimiento, sino que también se observan y se sugieren innovaciones en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Los estudios edusemióticos, además de la Lengua y Literatura, pueden acaparar las diferentes ciencias por el hecho de que en todas se busca el dominio del signo como fuente primaria del aprendizaje.

La relación entre la semiótica y la educación también es descrita por Vigotsky (1995), quien distingue entre signo-palabra-cognición, o la tríada propuesta por Piaget (1981) texto-contexto-autor; por eso, se piensa al estudio edusemiótico desde

Tabla 1
Las diez categorías de funcionamiento de la significación

R O I		
1)	1 1 1	Cualisgino icónico remático: una vaga sensación general de daño.
2)	2 1 1	Sinsigno icónico remático: una maqueta.
3)	2 2 1	Sinsigno indicial remático: un grito involuntario.
4)	2 2 2	Sinsigno indicial dicente: un veleta.
5)	3 1 1	Legisigno icónico remático: una onomatopeya: “kikiriquí”.
6)	3 2 1	Legisigno indicial remático: una palabra indicial: “eso”.
7)	3 2 2	Legisigno indicial dicente: una luz roja en su contexto.
8)	3 3 1	Legisigno simbólico remático: un nombre común: “manzana”.
9)	3 3 2	Legisigno simbólico dicente: una proposición: “hace frío aquí dentro”.
10)	3 3 3	Legisigno simbólico argumento:
		Abducción: “hace frío aquí”, interpretado como una solicitud para cerrar la ventana.
		Inducción: “donde hay humo hay fuego”.
		Deducción: la luz roja en general en el código de circulación.

Nota: tomada de Everaert-Desmedt (2006).

el paradigma constructivista aliado al estudio del lenguaje tal como propone el pensador ruso. De hecho, [Gómez Redondo et al. \(2022\)](#) señalan que la edusemiótica “no solo continúa, sino que reinterpreta, en los nuevos y actuales contextos, el legado de los principales filósofos y críticos teóricos (desde el pragmatismo americano hasta la tradición continental), y revisita filosofías tan ancestrales como el hermetismo o taoísmo” (p. 8). Esto da sentido a la semiosis en la educación, como un mecanismo que expande al infinito de los procesos y signos educativos.

El triángulo didáctico

El enfoque de triángulo didáctico se direcciona por el constructivismo al igual que la edusemiótica. Este enfoque se reconoce con mayor facilidad cuando se cita la relación estudiante/conocimiento/docente, y se manifiesta que en esta el lenguaje y la comunicación cumplen un rol preponderante, según lo propone [Vygotsky \(1995\)](#). Ubicando al triángulo didáctico en el contexto constructivista, son evidentes sus principales características; según [Serrano González-Tejero y Pons Parra \(2008\)](#), algunas de ellas se dan en la propuesta de “aprender realmente” que no solo involucra la adquisición de conocimientos, sino la construcción de significados y la atribución de sentido a estos. Dichos aprendizajes se los logra a través de una interacción sólida y en la que cumplen un rol preponderante el conocimiento, el docente y el alumno.

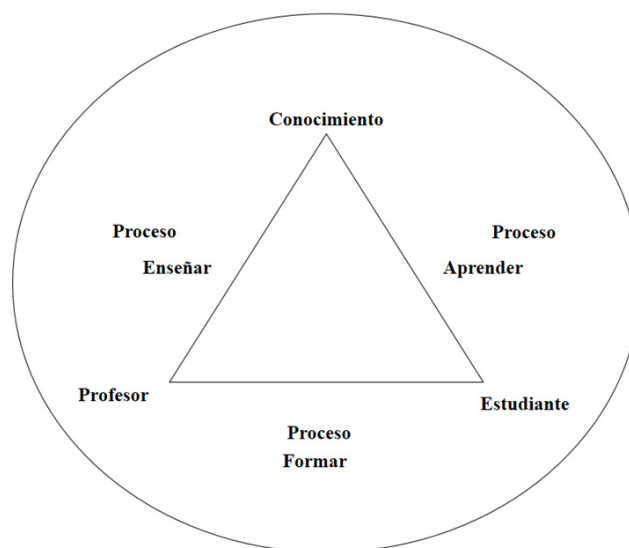
Modelos del triángulo didáctico

El triángulo didáctico, o tríada didáctica, fue definido por el francés [Jean Houssaye \(1988\)](#) como se ilustra en la [figura 1](#).

Además de incorporar los elementos clásicos: conocimiento, profesor y estudiante, el triángulo didáctico supone formar, enseñar y aprender. También, señala que cada uno de estos procesos permiten una educación más armónica y consciente. Por ejemplo, para [Houssaye \(1988\)](#), la formación

Figura 1

Triángulo didáctico de Jean Houssaye

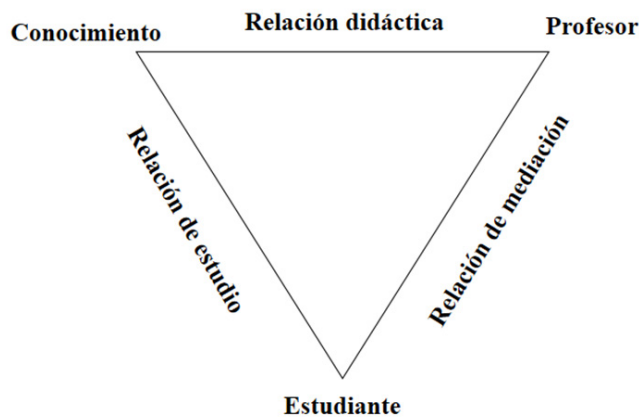


Nota: tomada de [Houssaye \(1988\)](#).

es el principal rol del docente frente al estudiante, y este se da a partir del ejemplo de buenas prácticas académicas y valores; igualmente, comenta que en el aprender se relaciona el estudiante con el conocimiento y no lo que tradicionalmente se conocía como al “docente como único dador de conocimiento”. De la misma forma, indica que el docente debe estar dotado de herramientas que permitan que ese proceso de acercamiento entre el estudiante y el conocimiento sea positivo y motive el aprender a aprender.

La teoría de Jean Houssaye fue analizada por Saint-Onge, y se plantea con algunas modificaciones que apoyan lo mencionado por el primero, pero lo perfeccionan en torno al acto didáctico contemporáneo. [Saint-Onge \(1997\)](#) propone el triángulo didáctico que se ilustra en la [figura 2](#).

Uno de los avances relevantes en la línea del triángulo didáctico es la propuesta de [Ibáñez y Ribes \(2001\)](#). Dicho modelo se ha reflexionado desde la crítica al modelo tradicional de la tríada didáctica y agrega algunos valores que se destacan en la [figura 3](#).

Figura 2*Triángulo didáctico de Saint-Onge*

Nota: tomado de [Saint-Onge \(1997\)](#).

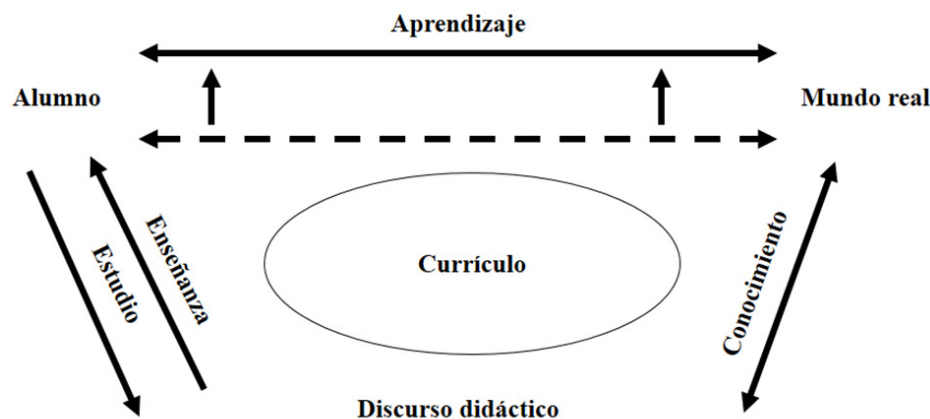
Este proceso es más complejo y se piensa en una pedagogía sincrónica y asincrónica. Una de las características fundamentales es el cambio del rol docente por el de discurso didáctico, en vista de que estos últimos se manifiestan en los ambientes asincrónicos. El discurso didáctico sería el mediador de enseñanza entre el alumno y el mundo real, o aquellos conocimientos que son

fundamentales para el desarrollo del educando en su contexto. Asimismo, se toma en cuenta el rigor del currículo como centro y punto de partida de todo aprendizaje escolarizado.

Metodología

Enfoque de la investigación

La investigación está orientada a través del método cualitativo, que se basa en el uso de modelos no estandarizados que carecen de una valoración numérica, como menciona [Zamudio et al. \(2018\)](#). Esta perspectiva permitió recabar información por medio del lenguaje en sus diferentes expresiones y describir detalladamente lo que ocurre en el contexto educativo a partir del discurso. Entre las observaciones se encuentran situaciones, conductas e interacciones. A la par, el enfoque cualitativo posibilitó el estudio sin la necesidad de manipular la realidad o influir en ella, proposición que también formó parte de este proceso investigativo. Gracias a este enfoque, hubo un acercamiento natural al salón de clases de Lengua y Literatura para interpretar y dar sentido a los procesos de significación que se manifestaron en interés del presente

Figura 3*Triángulo didáctico de Ibáñez y Ribes*

Nota: tomado de [Ibáñez \(2007\)](#).

estudio, con exactitud en beneficio del triángulo didáctico y sus aristas a través de la manifestación de las estructuras de los discursos didácticos; y los signos que fomentaran la lectura.

Diseño de la investigación

El diseño se encaminó por la descripción. [Arias \(2012\)](#) menciona que la investigación descriptiva se singulariza por la “caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere” (p. 24). Por ello, la descripción del discurso didáctico tal y como se observa en la realidad permite la concreción de la investigación, sobre todo lo que concierne al plano estructural del discurso. En este sentido, se describió el análisis en aras de identificar aquellos momentos de la clase que llegaban a ser significativos en el desarrollo de la competencia lectora.

Técnicas de análisis de datos

Para desarrollar el análisis de los diferentes discursos se optó por la técnica del análisis del discurso, que [Calsamiglia y Tusón \(1999\)](#) describen como una herramienta que indaga la realidad desde los propios individuos y estudia a partir de categorías que nacen de la sociolingüística, pragmática, semiótica o ciencias afines, con las cuales indagar tanto en el sujeto cognoscente como en los medios de comunicación que este utilice. Esta propuesta otorgó mayor realce sobre las categorías a analizar: relaciones entre la tríada de Peirce y el triángulo didáctico; así como alicientes lectores en el discurso didáctico; se observaron las estructuras con la finalidad de develar la clase y sus diferentes recursos en conexiones con el triángulo didáctico, la pragmática y semántica del discurso para encontrar los alicientes lectores. Dicha técnica opera en la presente investigación para dar sentido al discurso analizado a través de la teoría tricotómica

de Peirce y se representó por medio de gráficos discursivos con premisas triádicas.

Corpus

El presente trabajo de investigación alcanzó un corpus que proviene del discurso didáctico que emplearon los docentes de Lengua y Literatura en nivel secundario de la ciudad de Loja, Ecuador. Los datos fueron recopilados por medio de grabaciones de audio que capturaron tanto lo dicho por el docente como la interacción con el estudiante; también se solicitaron los materiales puestos en práctica durante la clase y la planificación. Posteriormente, se transcribieron las grabaciones, y se organizó el discurso a través de sus recursos y los apartados. Por último, se interpretaron los signos impuestos en el discurso, con atención al objetivo de la investigación: encontrar relaciones entre la tricotomía de Peirce y el triángulo didáctico, así como las referencias discursivas que fomenten la lectura.

La investigación se pensó y abordó desde tres discursos didácticos que nacen en instituciones de educación particular de la ciudad de Loja. Los autores de dichos discursos son docentes que no superan los 30 años y que se enfocan en la enseñanza de Lengua y Literatura, así como en el fomento de la lectura. Las clases o discursos didácticos presentados tienen una duración aproximada de 30 minutos cada uno, y se diferencian por hablar de un escritor distinto, aunque los tres estén en el marco de lo narrativo por las obras: Pablo Palacio, *La vida del Ahorcado*; Adolfo Bioy Casares, *La invención de Morel*; Mark Twain, *Las aventuras de Tom Sawyer*.

Resultados

Los discursos antes mencionados se manejaron desde un paradigma constructivista que se fundamenta en la óptica general de la educación ecuatoriana y su currículo de Lengua y Literatura (2016). Dicha información se detalla en la planificación

de las clases que han sido grabadas y pueden observarse en la [tabla 2](#). De la misma manera, los discursos evidencian que las clases se exponen desde diferentes textos que son pensados a partir de la función referencial, la que se refleja con mayor agudeza en la construcción de los conocimientos, aunque existe un intercambio significativo durante los distintos momentos de la clase y se manifiesta en proposiciones como: “la biografía de...”, “el escrito fue elaborado...”, “la temática o trama principal radica en...”; así como la función apelativa en aquellas proposiciones que incentivan, motivan o involucran a la comunidad educativa en la lectura de las obras estudiadas: “acaso no les inquieta leerlo”, “si queremos saber más, debemos leer más”, “nos sumergimos en esta gran aventura”. También, se observa la recuperación de los conocimientos por medio de la metodología activa aula invertida, que abre un diálogo fluido acerca de los autores de estas obras que propician el conocimiento que se lleva a efecto en cada clase. La [tabla 2](#) engloba las particularidades de cada una de las planificaciones de las clases analizadas.

Con base en lo explicado anteriormente, se establece una relación entre lo emotivo y apelativo, ya que se busca generar emociones que involucren a la lectura en el aula y otra entre lo intelectual y referencial, en vista del intercambio de conocimientos que se producen en los discursos; por ello, presentan un predominio de las categorías de la primeridad y terceridad, las cuales se dan a partir de las emociones y la intelectualidad, respectivamente. Para ilustrar dicha idea, se menciona el siguiente ejemplo: el discurso Bioy Casares utiliza el videoclip para introducir la clase, en él se destacan las cualidades para enfocarlas en un diálogo sobre conocimientos interdisciplinarios; o la conceptualización de términos por medio de preguntas. Dichas cuestiones se representan como *remas*, porque dan inicio a un concepto; es decir se parte de la idea “me gustó el video” o “me llamó la atención la forma de expresarse del protagonista”, hasta encontrarse con aportes u opiniones que datan del tema de clase: “siento que la

guerra es un escenario de escritura, así también vivió Ana Frank”, “es necesario recordar la Primera Guerra Mundial o la guerra entre Perú y Ecuador”, “el video es una parodia del Dictador”, con énfasis en uno de los recursos que está presente en la literatura de Adolfo Bioy. Cabe recalcar que ambos recursos activaron la memoria a largo plazo y empezaron un intercambio de conocimientos por medio de una lluvia de ideas para otorgar mayor interés, desarrollar el nuevo conocimiento y consolidar la semiosis; en otras palabras, el discurso logró la generación de procesos significativos que fomenten el interés por la lectura.

Es prioridad enfatizar en los puntos de encuentro entre el triángulo didáctico y la tríada de Peirce. Por tanto, los resultados propuestos se detallan por medio de figuras que describen el análisis estructural de las diferentes relaciones comunicativas entre los tres discursos a través de la tricotomía de [Peirce \(1986\)](#) e [Ibáñez y Ribes \(2001\)](#). Las figuras están ilustradas por medio de triángulos, el primero de ellos obedece a la óptica del triángulo didáctico, para luego seguir identificando los enlaces o puntos de encuentro entre dichos actores. Para ello se optó por una clasificación con colores: el verde significa estudiante; el marrón, discurso didáctico; y el azul, conocimiento. Asimismo, los enlaces están dados por vértices del triángulo, siempre uniendo la terceridad con la primeridad; en algunos casos quedan triángulos sueltos y se debe a que en esos momentos la comunicación no cumple con su función didáctica.

El primer discurso didáctico está dictado por tres momentos que han sido identificados en los audios como en la planificación del discurso: el primero se plantea desde la redefinición de las palabras que están dentro del campo semántico de “marginalidad”; el segundo se enfoca en el desarrollo de algunos aprendizajes básicos a partir de la metodología del *aula invertida* y los conocimientos aportados por el docente (obra, personajes y vida de Pablo Palacio); y la clase concluye con la lectura de una crítica literaria a Pablo Palacio, en la cual se va comentando el texto y se

dialoga sobre diferentes estudios literarios o tesis a partir de la obra palaciana. En el discurso se analizan las diferentes proposiciones y carga semántica a partir de su función y rol didáctico; para ello se distingue cada uno de los mensajes y se los clasifica por medio de las diez categorías que propone

Peirce y quien lo emite (triángulo didáctico); luego se enlazan dichas categorías desde una línea de tiempo que compone la clase y se dibuja por medio de tríadas. En este proceso se obvian algunos semas o se los engloban en aras de sintetizar la información.

Tabla 2

Consideraciones generales de las planificaciones que hacen el corpus

Clase Pablo Palacio		
Objetivo	Destreza	Indicador
CE.LL.5.4. Valora los contenidos explícitos e implícitos y los aspectos formales de dos o más textos, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor; aplica estrategias cognitivas y metacognitivas para autorregular la comprensión, identifica con tradiciones, ambigüedades y falacias, elabora argumentos propios y los contrasta con fuentes adicionales, mediante el uso de esquemas y estrategias personales para recoger, comparar y organizar la información.	LL.5.3.3. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión. LL.5.5.3. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura ecuatoriana: siglos XIX a XXI, y establecer sus aportes en la construcción de una cultura diversa y plural.	Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.)
Estrategias metodológicas	Recursos	Técnicas e instrumentos de evaluación
Conocimientos previos <ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre la palabra <i>marginalidad</i>. Dialogar sobre la biografía de Pablo Palacio. Conocer <i>grosso modo</i> los personajes de la obra palaciana. Motivar la lectura de textos realistas. Construcción del conocimiento (aula invertida) <ul style="list-style-type: none"> Identificar los momentos transcendentales de la vida y obra de Pablo Palacio. Leer e identificar las opiniones acerca de Palacio expuestas en el texto "Pablo Palacio, un escritor vanguardista". Aplicación del conocimiento <ul style="list-style-type: none"> Analizar un texto crítico de la obra palaciana. Leer la obra <i>La vida del ahorcado</i>, de Pablo Palacio. 	Computador. Internet. Impresora. Proyector. Libro <i>La vida del ahorcado</i> .	Técnica: conversatorio. Instrumento: lista de cotejo.
Clase Mark Twain		
Objetivo	Destreza	Indicador
O.LL.4.6. Leer de manera autónoma textos no literarios con fines de recreación, información y aprendizaje, aplicando estrategias cognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.	LL.4.3.4. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas de comprensión autoseleccionadas, de acuerdo con el propósito de lectura y las dificultades identificadas.	Construye significados implícitos al inferir el tema, el punto de vista del autor, las motivaciones y argumentos de un texto y elabora criterios crítico-valorativos acerca de las diferentes perspectivas sobre un mismo tema en dos o más textos. (Ref. I.LL.4.5.2.)

Estrategias metodológicas	Recursos	Técnicas e instrumentos de evaluación
Conocimientos previos (Aula invertida) <ul style="list-style-type: none">Recordar a qué hace referencia la tradición oral y su importancia en la escritura de textos narrativos.Recrear historias que sean parte de la escolaridad y que puedan generar gracia o entretenimiento.		
Construcción del conocimiento <ul style="list-style-type: none">Comentar acerca de la literatura de aventuras.Explicar la narrativa de Mark Twain.Reconocer elementos típicos de la narrativa.	Computador. Internet. Impresora. Proyector. Libro <i>Las aventuras de Tom Sawyer</i> .	Técnica: conversatorio. Instrumento: lista de cotejo.
Aplicación del conocimiento <ul style="list-style-type: none">Introducir <i>Las aventuras de Tom Sawyer</i>.Leer <i>Las aventuras de Tom Sawyer</i>.		
Clase Bioy Casares		
Objetivo	Destreza	Indicador
CE.LL.5.4. Valora los contenidos explícitos e implícitos y los aspectos formales de dos o más textos, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor; aplica estrategias cognitivas y metacognitivas para autorregular la comprensión; identifica con tradiciones, ambigüedades y falacias; elabora argumentos propios y los contrasta con fuentes adicionales, mediante el uso de esquemas y estrategias personales para recoger, comparar y organizar la información.	LL.5.3.3. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión. LL.5.5.2. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura latinoamericana: siglos XIX a XXI, y establecer sus aportes en los procesos de reconocimiento y visibilización de la heterogeneidad cultural.	Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.1.LL.5.4.2.)
Estrategias metodológicas	Recursos	Técnicas e instrumentos de evaluación
Conocimientos previos <ul style="list-style-type: none">Dialogar sobre preguntas creativas como: “¿Qué hicieras en caso de una guerra?”, “¿Cómo enfrentarías un acto bélico?”, “¿Cuáles serían tus posiciones ante una crisis social?”.Observar y analizar el discurso de Charles Chaplin en la película <i>El gran dictador</i>.Dialogar sobre el discurso anterior y determinar sus figuras literarias.		
Construcción del conocimiento <ul style="list-style-type: none">Conocer el contexto del nacimiento de Bioy Casares.Reconocer el ambiente de una dictadura o guerra.	Computador. Internet. Impresora. Proyector. Libro <i>La invención de Morel</i> .	Técnica: conversatorio. Instrumento: lista de cotejo.
Aplicación del conocimiento <ul style="list-style-type: none">Escribir un relato en que el personaje principal enfrente una situación de conflicto bélico o social.Leer <i>La invención de Morel</i>, de Adolfo Bioy Casares.		

Nota: la información ha sido tomada de las planificaciones entregadas por los docentes que formaron parte del presente estudio.

La [figura 4](#) muestra el proceso de clase; cómo cada esquina del triángulo pertenece a un actor del triángulo, mientras que las puntas que se enlazan con otra dan fe de un encuentro entre diferentes

categorías peirceanas. La clase empieza con una serie de preguntas del docente sobre la creación del campo semántico de la palabra *marginalidad* con ayuda del estudiante; a continuación se lee

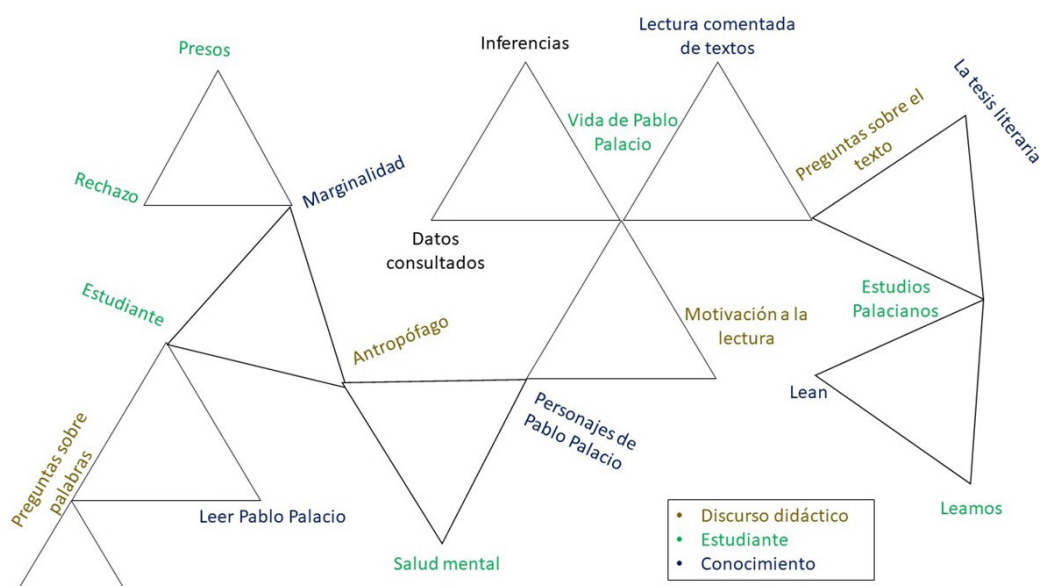
el concepto y la definición de dicha palabra, y se ejemplifica con personajes comunes en la narrativa de Pablo Palacio. En ese momento se plantea una primera motivación a la lectura, luego el docente procede a contar datos curiosos sobre la vida del autor estudiado y otorga una lectura ensayística acerca de la vida y obra. A partir de ella se formulan preguntas y se crean tesis con base en la literatura y estudios sobre Pablo Palacio. Finalmente se plantea la alternativa de leer en conjunto la obra de Pablo Palacio.

La Clase Pablo Palacio utiliza diferentes recursos de la comunicación para enfocar el objetivo: leer a Pablo Palacio. En esa búsqueda, las relaciones semánticas coexisten, dada la interacción entre conocimiento, alumno y docente. A la par, se visualiza en la [figura 4](#) que durante la clase, en ciertos momentos varían y cambian los roles, es decir no son estáticos ni lineales, al contrario, los tres actores del triángulo son los protagonistas. En este caso el discurso didáctico logra que se cumpla la perspectiva de semiosis, y que estos tres actores estén relacionados a partir de las siguientes categorías: *cualisigno icónico remático*, al utilizar la literatura como una forma de exploración de las

emociones por medio de diferentes praxis, acerca de los personajes marginados y la generación de un concepto fijo sobre dicha palabra; así como proponer a este personaje como una forma de explorar la literatura tanto desde la lectura como desde la creación literaria. *Sinsigno indicial remático*, al enfatizar en las diferentes acepciones que tienen los estudiantes al hablar de la palabra *marginalidad*, se empieza con una emoción de desconocimiento y diferentes indicadores que dan inicio a conceptualizar a la palabra para concretar su definición; entre otros, se encuentra un *Llegisigno simbólico dicente*, que surge de la palabra “leamos”, el cual da inicio a la actividad de leer para constatar algunos estudios que surgen de la noción o las características de lo palaciano y deja espacio para consolidarse por medio de la segundidad o práctica de lo dicho en el discurso didáctico. Así mismo se deja abierto el discurso en vista de que más adelante el acompañamiento estará guiado por el docente, para que este proceso de adquisición de la competencia lectora adquiera bases ilimitadas. Aunque esta clase no llega al nivel más alto propuesto por Peirce, *legisigno simbólico argumentativo*, el discurso didáctico pretende como misión

Figura 4

Clase Pablo Palacio



tratarlo en futuras clases. Vale la pena destacar que cada uno de los signos fueron identificados durante el análisis del corpus, tal como se desarrolla en los siguientes discursos.

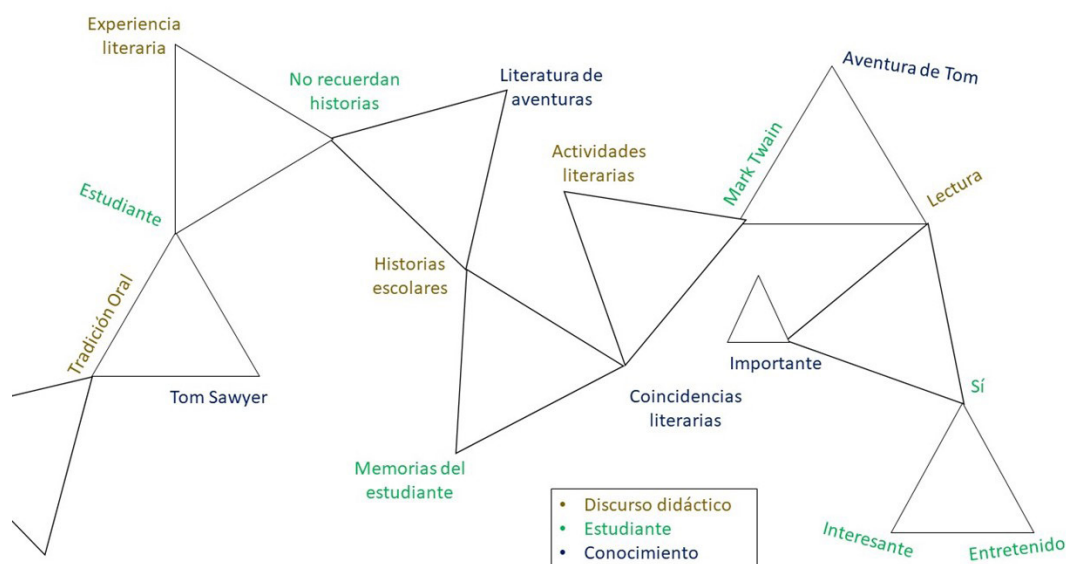
El segundo discurso, denominado Clase Mark Twain, se plantea y analiza en los mismos focos del primero, es decir se presentan relaciones a partir de tríadas. La primera de ellas se ve reflejada en un diálogo sobre los motivos literarios de Mark Twain; la segunda, en la utilización de un diálogo fluido que faculta el encuentro con los conocimientos previos, en este caso nominados a partir de la memoria como alicientes para motivar la comunicación oral y escritura literaria. Así mismo, se observan diferentes metodologías que incentivan el hablar sobre narraciones que parten de la cotidianidad para transformarse en un texto. La metodología en esta ocasión es idéntica a la de la Clase Pablo Palacio, constructivista con metodologías activas.

La Clase Mark Twain se planificó en tres momentos: anticipación, construcción y consolidación. La primera trabaja la literatura y su tradición

por medio de la oralidad, con énfasis en las historias y las memorias de niños y jóvenes en la escolaridad; luego se presentan las condiciones o características de las narraciones orales y se explica cómo estas se evidencian en *Las aventuras de Tom Sawyer*. Para cerrar la clase, a pesar de que el docente concluya que es importante leer a Mark Twain, los estudiantes mencionaron que también es interesante y entretenido; perspectiva que es crucial para abordar el segundo objetivo de la presente investigación.

La figura 5 ilustra el *legisigno indicial dicente* que se enfoca en la construcción de un discurso medido por la experiencia y la emoción, en el que se destaca la narración de historias con un enfoque de crónica escolar o memoria escolar. Los ejemplos dichos por el docente, el estudiante y el conocimiento, que en este caso son analogías de la escritura de Mark Twain, también cumplen la función de encontrarse con textos de *Las aventuras de Tom Sawyer* y así evidenciar este tipo de literaturas, así como el paso de la segundidad a la terceridad. Esta clase, a diferencia de la anterior, lleva

Figura 5
Clase sobre Mark Twain



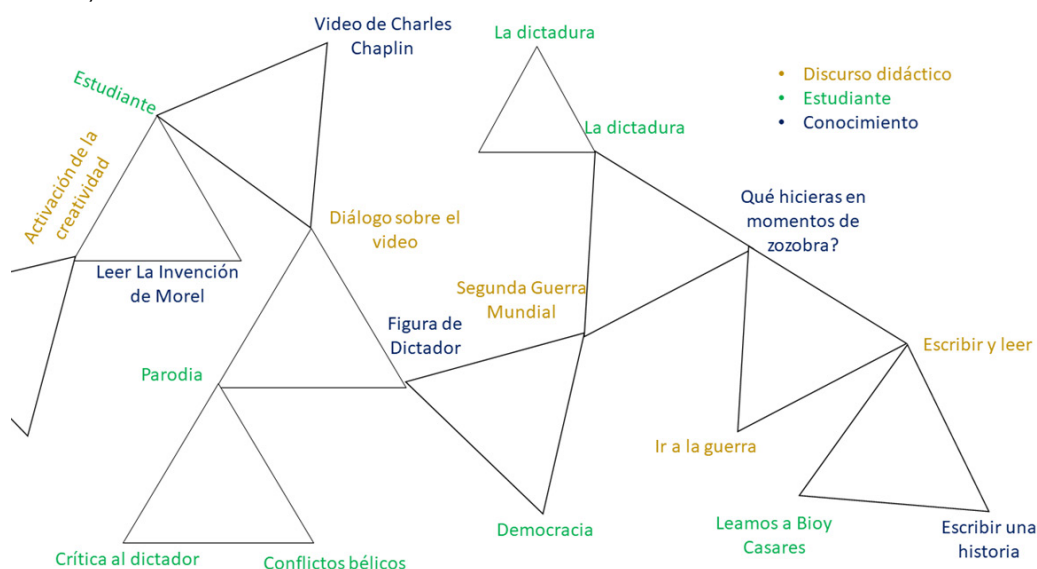
al discurso el *legisigno simbólico argumentativo: inductivo y deductivo*, pues el estudiante es capaz de deducir o inducir que la lectura, además de ser importante, viene a ser entretenida e interesante, y sucede a partir de los procesos simbólicos que sugieren la semiosis antes mencionada.

El tercer y último discurso se denomina Clase Bioy Casares; a semejanza de los anteriores, está organizado y propuesto desde el currículo nacional ecuatoriano, ya que propone una metodología constructivista. En consecuencia, el discurso está dividido en tres partes:

- Anticipación*: videoclip de Charles Chaplin que abre el diálogo sobre la guerra y el rol de los dictadores.
- Construcción*: detalle de los casos y conceptos sobre la guerra y el dictador que ponen en conocimiento el contexto de escritura de la obra *La invención de Morel*.
- Consolidación*: propuesta de escritura creativa en la que un personaje principal es el estudiante frente a una situación bélica.

El discurso en la Clase Bioy Casares empieza desde un *cualisigno icónico remático*, por medio de un fragmento cinematográfico que ilustra a la dictadura o guerra y fue estudiado para enfatizar lo complejo de definir y delimitar dichos momentos; parte de las emociones que proyecta el video; prosigue con diferentes imágenes prácticas sobre conceptos que ya se mencionaron. La segundidad está presente en los *signsignos indiciales dicentes* que inician desde el diálogo originado entre el estudiante y el docente, en el contexto local e internacional en que se publica la obra *La invención de Morel*, porque se pensaba que este contexto estaba claro al dejar al estudiante el reto de explorarlo; sin embargo, se observa desconocimiento; por ende, el discurso didáctico lo profundiza para determinar lo verdadero o falso. En este caso, a diferencia de los discursos anteriores, se explora la terceridad en su más alto nivel como lo es *legisigno simbólico argumentativo: abductivo*, en este caso se evoca un proceso de escritura creativa a partir de la pregunta “¿Qué hicieras en momentos de zozobra?”. Aunque no se observan los resultados

Figura 6
Clase Adolfo Bioy Casares



de esta práctica, el discurso docente en reiteradas ocasiones se centra en escribir desde lo hipotético, desde el supuesto.

Por otro lado, uno de los alicientes lectores en los estudiantes que fueron parte de estos discursos didácticos es aquel guiado por la primeridad y la terceridad (abducción). Dichas categorías se ven expresadas bajo premisas como: “qué sientes”, “qué te expresa”, “cómo imaginas”, “qué te gustaría cambiar en la lectura”. Ante ello, la presente investigación se apoya en tres categorías para explicar los alicientes: (a) ejemplificación para motivar la lectura, (b) uso del contexto en la mediación lectora y (c) hablar de literatura y literatos; las cuales serán descritas a continuación.

Algunas de las proposiciones que nutren al hábito lector son las guiadas por la ejemplificación, comparación o símil, las cuales se utilizan para ilustrar la literatura y dilucidar los conflictos narrativos; y le otorgan al discurso didáctico estética. Por ello en el discurso de la Clase Mark Twain el docente manifiesta: “por ejemplo, nos pudiéramos a escribir sobre esto que acaba de pasar en este momento, estoy seguro que su memoria no lo va a abandonar, que su memoria lo va a seguir recordando”; o en el discurso Clase Pablo Palacio: “Por ejemplo, personas que no encajan dentro de lo que está establecido y se encuentran alejados del resto... en este caso los grupos delictivos”, enunciados que sirven para esclarecer el sentido de las obras literarias que son tratadas en cada una de las clases. Por otro lado, también se utiliza esta categoría en la creación literaria, por medio de ejemplos a partir de *abducción*, como suscita en la Clase Bioy Casares para ilustrar los momentos de inquietud bélica.

En cuanto a la segunda categoría, *uso del contexto en la mediación lectora*, se observan algunas frases que hacen alusión tanto al escritor como a aquellas situaciones que se estudian o conocen del lugar, el tiempo y el momento en que se publicó por primera vez la obra a ser leída. Ante ello, en el discurso la Clase Mark Twain se menciona: “empezamos a recopilar historias, empezamos a llegar

a personas que estuvieron en nuestro colegio”; o en el discurso de la Clase Bioy Casares: “un pequeño video que nos va a poner en contexto con la obra de Adolfo Bioy”; así, una de dudas resultas en el discurso didáctico es el contexto de escritura, además de reiterar en estudios socioculturales y sociolingüísticos de la obra a ser leída o estudiada.

Por su parte, la tercera categoría se ve en la idea *hablar de literatura y literatos*. En las tres clases o discursos se hace énfasis en que los estudiantes han adquirido conocimientos de forma autónoma acerca de la biografía de los autores tratados; de esta manera, se logra mayor relevancia a los contextos y se motiva a leer y explorar su literatura. En la Clase Pablo Palacio se mencionó: “Pablo Palacio trata de romper los tabús, trata de romper justamente algunas ideas”, con el afán de exponer la idea de la literatura palaciana como una obra vanguardista y creadora de nuevas formas de hacer literatura. Cabe destacar que las clases Mark Twain y Bioy Casares se apoderan de estos recursos para exaltar la figura del escritor y generar interés en la lectura.

Las tres categorías expuestas demuestran las coincidencias entre los discursos citados y generan un proceso de semiosis, los cuales provocan el interés en la literatura por medio de la figura de Pablo Palacio, por la crónica a partir de las vivencias de Tom Sawyer y la literatura en contextos de incertidumbre, como sucede con *La invención de Morel*, de Bioy Casares. Estas manifestaciones se meditan como el cauce de un análisis del discurso que se empeña en determinar las relaciones entre la tríada de Peirce y el triángulo didáctico.

Discusión

Peirce concluye su texto *La ciencia de la semiótica* (1986) diciendo “el Deseo solo puede pertenecer a una criatura finita” (p. 110). Este apartado se refiere al proceso de dominio de la realidad a partir de la semiosis, la cual sufre cambios frecuentemente y es imposible de abordarla en su totalidad. En dicho proceso la escuela cumple un rol fundamental, aún más cuando se parte desde el triángulo

didáctico propuesto por Ibáñez y Ribes (2001) que fundamenta que es necesario brindarle practicidad a la educación y pensarla desde la realidad del estudiante. Dichas exposiciones son causas fehacientes de que el triángulo didáctico y la tríada de Peirce pueden relacionarse, sumado al hecho de que los resultados de esta investigación han sido positivos en cuanto a las relaciones entre los detalles didácticos y las categorías del mismo autor.

En este mismo sentido, para Gastadello y Kesler (2023), la aplicación de la semiótica en la educación otorga una “perspectiva que nos permitiría volver sobre nuestras propias verdades inamovibles para repensar nuestras convicciones, observar los intereses de los estudiantes para revisar nuestros posicionamientos y replantear prioridades para movernos con la cultura, no pese a ella” (p. 9). Por consiguiente, no solo es necesario mencionar los puntos de enlace entre estas dos teorías, sino enfatizar en su uso para el análisis del discurso didáctico y para represar continuamente el acto educativo desde la pragmática y la semiótica. De acuerdo con lo afirmado por Vygotsky (1995), “debemos realizar experiencias más exhaustivas para explorar el plano del lenguaje interno que se encuentra detrás del semántico” (p. 103).

Simultáneamente, pensar en dichas prácticas es posible y debe seguir una línea que se fundamenta en la edusemiótica, que para Soria (citado por Gastadello y Kesler, 2023) se propone con la idea de

Transformar las prácticas docentes no implica desbaratar lo que ya está fijado, sino, más bien, repensar nuestras prácticas en el aula para volverlas objeto de estudio. Así podremos replantear, a su vez, nuestros métodos, técnicas y modos de enseñanza y, en el mejor de los escenarios, lograr que el estudiante dimensione el sentido de nuestros objetos de estudio y las categorías teórico-metodológicas que utilizamos para abordarlos. (p. 62)

De esto se concluye que se da apertura a discutir cuáles pudieran ser las nuevas aristas del triángulo didáctico. Repensar el triángulo didáctico es

fundamental y la tríada de Peirce es una gran herramienta para hacerlo, a pesar de que el bagaje de conocimiento que posee un docente para interpretar el discurso es el principal filtro para determinar las aristas posibles de acuerdo con el proceso de contextualización que esté pensándose e investigándose en su salón de clase. Sin embargo, ninguna de ellas debería establecerse como canónica; más bien como alternativa que otros docentes deben tomar en cuenta al pensar su clase, realidad y metodología.

La presente investigación ha observado que la generación de hábitos es otra de las relaciones existentes entre estas dos propuestas teóricas; para Peirce se denomina *interpretante final* el hecho de catalizar determinadas acciones para reforzar o cambiar hábitos; mientras que para Ibáñez Bernal (2007), “aprender es adquirir, o mejor dicho, desarrollar nuevas formas o funciones de comportamiento” (p. 443). Esta actitud es fundamental al hablar de la motivación o fomento de la lectura, actitud que se refuerza en la semiosis y que debe estar direccionada de forma didáctica para perseguir y realizarse como un anhelo colectivo. Por ello, es relevante continuar con miras al constructivismo y las teorías propuestas por Vygotsky y Piaget.

A pesar de que ciertas prácticas cotidianas del salón de clases se encuentren automatizadas por sus actores y que variar resulte forzoso, más cuando hablamos de competencia lectora, como se evidenció en los resultados, podemos utilizar los tres recursos que se han expuesto en el corpus analizado, así como una gran cantidad de recursos que reposan en bibliotecas o internet y que pueden ayudar al fomento de la lectura. Algunos autores que pueden ser prominentes al meditar sobre la lectura son: Casanny (2021), Colomer (2020), Reyes López (2024). Cabe destacar que según Gastadello y Kesler (2023), en su propuesta educación y semiótica para el fomento de la lectura, es factible centrarse en actividades atractivas que estén enfocadas en el objeto de estudio, la metodología y categorías que se prevén desarrollar en los estudiantes.

Conclusiones

Al hablar de discurso didáctico las perspectivas de análisis pueden ser varias; sin embargo, es necesario dotar de herramientas al educador y al educando, de tal manera que sus procesos de enseñanza/aprendizaje sean optimizados y valorados. Por ello, la presente investigación determina que existen varias aristas que enlazan al triángulo didáctico y la tríada de Charles Sanders Peirce. De acuerdo con lo expuesto, los discursos presentan las siguientes conexiones: se observa una relación entre el paradigma constructivista y la semiosis; los materiales y recursos utilizados en la clase tienen el potencial de generar situaciones de primeiridad en pro de la bidireccionalidad del discurso, y cómo también han servido para llegar a la terceridad, es decir, a la afirmación del conocimiento que apoya al desarrollo de la competencia lectora o el hábito lector.

Luego de meditar, el presente estudio hace énfasis en el análisis del discurso didáctico como un generador de encuentros entre los actores del triángulo didáctico y por medio de ellos crear un vínculo, que sirve para predecir y organizar rutas alternas en caso de ser requeridas, es decir en caso de que no se logre la meta educativa. Por ello, hablar de semiosis en el discurso didáctico es una realidad, es un hecho que se practica bajo la premisa de los conocimientos significativos; para lograr su comprensión no es necesaria la teoría de Peirce y el triángulo didáctico, sin embargo, estos aseguran un mejor desempeño.

Un punto a destacar es la existencia de varios alicientes para fomentar la lectura; los presentes en estos discursos didácticos están relacionados con (a) la ejemplificación, que no solo aporta a la lectura, sino al proceso de enseñanza/aprendizaje; (b) el contexto, como análisis crítico del discurso, y (c) la biografía, como generadora de experiencias prácticas. Estas menciones se presentan como recursos prominentes para ejercer el rol de mediador lector.

Así mismo, se estima continuar analizando los discursos didácticos y prologar el tiempo de estudio en el campo, pues conviene advertir que en un discurso didáctico se observan pocas cualidades de la semiosis y cómo esta influye en el proceso de enseñanza/aprendizaje, que generalmente se efectúa en tiempos extensos.

Reconocimientos

Reconocimiento a la Universidad Nacional de Loja y su Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. A las Unidades Educativas que abrieron sus puertas para realizar este estudio y los docentes que dejaron que sus voces sean perpetuadas, escuchadas y analizadas.

Referencias

- Angulo Cruz, M. y Marín Henao, M. A. (2013). La influencia de la comunicación educativa en la enseñanza de la matemática escolar mirada desde la teoría de Charles Sanders Peirce. *Scientia et Technica*, 18(4), 703-710. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4613465.pdf>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. (6.^a ed.). Editorial Espisteme.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Cárdena, C. (julio-enero de 2001). Hacia una semiótica de la educación. *Sinéctica: Revista Electrónica Sinéctica*, (19), 28-38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817935003>
- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 3.
- Colomer, T. (2020). Les transformacions de la lectura a l'aula. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 13(1), 11-21.
- Everaert-Desmedt, N. (2006). Peirce's esthetics. En L. Hébert (dir.), *Signo* [En línea]. <http://www.signosemio.com/peirce/esthetics.asp>

- Gala Pellicer, S. (2023). *Proyectos y enfoques innovadores para la didáctica de la lengua y la literatura*. Dykinson.
- Gastadello, C. y Kesler, B. (2023). *Semiótica y educación*. Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Gómez Redondo, S., Francisco Carrera, F. J. y Sanz Molina, L. (2022). Bajo el signo de las diferencias: una aproximación edusemiótica a la vulnerabilidad. *En-claves del Pensamiento*, (31), 01-18. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.495>
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pedagogique*. Peter Lang.
- Ibáñez B., C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 435-456. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003220.pdf>
- Ibáñez B., C. y Ribes I., E. (2001). *Un análisis interductual de los procesos educativos*. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(3), 359-371.
- Loayza Maturrano, E. F. (2020). Semiótica del discurso docente-discente en la educación remota. Una evaluación semiótico-formativa en tiempos de covid-19. *Hacedor*, 4(2), 44-59. <https://www.aacademica.org/edward.faustino.loayza.maturrano/14.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de Lengua y Literatura*. Ecuador.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Journal for the Study of Education and Development*, 4(supl. 2), 13-54.
- Peirce, C. S. (1986). *La ciencia de semiótica*. Ediciones Nueva Visión.
- Peirce, C. (1996). *The Charles S. Peirce Papers*. (Microfilm). Harvard University Library.
- Reyes López, N. G., Acle Tomasini, G. y Antonio Cañongo, A. (2020). Habilidades de nivel inferencial y crítico en alumnos de primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e12.
- Romero Oliva, M. F. (2022). *Identidades docentes y formación de profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Peter Lang.
- Saint-Onge, M. (1997). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* Ediciones Mensajero.
- Serrano González-Tejero, J. M. y Pons Parra, R. M. (2008). La concepción constructivista de la instrucción: hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 681-712. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300002&lng=es&tlng=es
- Vázquez Reyes, J. E. (noviembre de 2015). La enseñanza de la inferencia abductiva. En C. Mayorga Madrigal y T. Mijangos Martínez (coords.), *Lógica, argumentación y pensamiento crítico: su investigación y didáctica* (pp. 59-69). Academia Mexicana de Lógica. <https://mexicanculturalcentre.com/wp-content/uploads/2016/01/libro-logica-argumentacion-y-pensamiento-critico-2015.pdf>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós Ibérica Ediciones.
- Zamudio, G., Carvajal Ahumada, G., Rodríguez, C., Díaz Soler, C., Domínguez Acevedo, J., Flores, R., Moreno Villamil, S., Vázquez Rivera, J. y Castañeda Aguilar, S. (2018). *Investigación y educación: hacia una teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.digitaliapublishing.com/a/62792>

