

En el libro "Cognición comunicativa interpretativa para aprehender a aprehender" se presenta la trascendencia de los conceptos del entender, del comprender y del interpretar, como parte de los procesos y procedimientos secuenciales que se deben realizar para aprehender a aprehender; aunque, en la academia, los profesores y los estudiantes, los consideren como cotidianos y preestablecidos, sin apreciar su coyunturalidad en la enseñanza aprendizaje, como característica fundamental de los procesamientos de informaciones y conocimientos en la creación, la construcción, la crítica, la deconstrucción y la creatividad de innovadores discursos propios e inéditos sobre las realidades y las verdades, así como también sobre los planteamientos y argumentos de teóricos y autores, en un mundo mediatizado; por lo cual, con base en la metodología etnográfica, se aplicaron diferentes instrumentos y técnicas que permitieron evidenciar lo planteado, teniendo como sustento categorías *a priori*, cuyo proceso se consolidó gradualmente hasta proponer como conclusión el concepto teórico cognición comunicativa interpretativa, que expone la necesidad de los estudiantes de recibir formación pedagógica sobre cómo aprehender a aprehender.



**UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Educación de calidad al alcance de todos



Cognición comunicativa interpretativa para aprehender a aprehender

# Cognición comunicativa interpretativa para aprehender a aprehender

**Frank Soto Ocampo**



**UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Educación de calidad al alcance de todos

Cognición comunicativa  
interpretativa para aprehender  
a aprehender



**Presidente del Consejo de Fundadores**

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

**Rector General Corporación Universitaria  
Minuto de Dios - UNIMINUTO**

P. Harold Castilla Devoz, cjm

**Vicerrectora General Académica**

Marelen Castillo Torres

**Rector Sede Sur Occidente**

P. Orlando Hernández Cardona

**Directora General de Investigaciones**

Amparo Vélez Ramírez

**Vicerrector Académico Rectoría Sur Occidente**

Juan Carlos Campo Rivera

**Coordinador de Investigaciones  
Rectoría Sur Occidente**

Mauricio Carvajal

**Coordinadora Investigaciones  
Centro Regional Buga**

María Eugenia Londoño

**Subdirectora del Centro Editorial**

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Soto Ocampo, Frank  
Cognición comunicativa interpretativa para aprehender a aprehender / Frank Soto Ocampo.  
Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2020.

ISBN: 978-958-763-430-3  
232p.

1.Aprendizaje -- Investigaciones 2.Cognición -- Investigaciones 3.Enseñanza -- Competencias  
4.Semiología (lingüística) 5.Comprensión lectora -- Pruebas 6.Percepción visual -- Pruebas

CDD: 371.3 S67c BRGH      Registro Catálogo UNIMINUTO No. 99656  
Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib99656>

**Autor**

Frank Soto Ocampo

**Corrección de estilo**

Karen Grisales Velosa

**Diseño y diagramación**

Sandra Milena Rodríguez Ríos

Impreso en

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Primera edición: 2020

Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B – 70 Bogotá D. C. - Colombia

2020

Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso de los editores y cuando las copias no seas usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.



# CONTENIDO

<b>Sobre el autor</b>	<b>11</b>
<b>Resumen</b>	<b>13</b>
<b>Abstract</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 1. De las competencias</b>	<b>17</b>
La interpretación en la formación	17
Respecto al texto	25
Respecto a la imagen	37
<b>Capítulo 2. Estudiando los conceptos y los procesos de la interpretación</b>	<b>51</b>
Etnografía	55
Técnicas para consolidación de información y datos	56
Momentos de la investigación	58
Metodología para objetivos	61
Validación de la información	63

<b>Capítulo 3. El descubrimiento</b>	<b>65</b>
<b>Categorización</b>	<b>65</b>
Construcción de categorías <i>a priori</i>	65
<b>Diagnóstico</b>	<b>73</b>
Cuestionarios diagnósticos para estudiantes	73
Cuestionarios diagnósticos para profesores	86
Análisis del diagnóstico	102
<b>Las proximidades</b>	<b>108</b>
Identificación de proximidades	108
Taller sobre el ECI con los estudiantes	109
Taller sobre el texto con los estudiantes	114
Taller sobre la imagen con los estudiantes	120
Análisis de las proximidades de los estudiantes al ECI	125
Aplicación del cuestionario del ECI a los profesores	128
Aplicación del cuestionario sobre el texto a los profesores	133
Aplicación del cuestionario sobre la imagen a los profesores	137
Análisis de las proximidades de los profesores al ECI	141
<b>Involucramiento</b>	<b>144</b>
Cuestionario abierto aplicado a estudiantes	145
Cuestionario abierto aplicado a profesores	156
Análisis del involucramientos de los cursos y las capacitaciones	168
<b>Relación</b>	<b>173</b>
Cuestionario aplicado a los profesores	173
Análisis de la metodología de los cursos	178

<b>La cognición comunicativa interpretativa</b>	<b>181</b>
Construcción de categorías	183
Análisis de los procesos y procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa	185
<b>Propuesta</b>	<b>186</b>
Revisión curricular general	186
Análisis generales curriculares	194
<b>Evolución</b>	<b>197</b>
Resultados de las pruebas de texto	198
Análisis de las pruebas de texto	199
Resultados de las pruebas de texto-imagen	203
Análisis de las pruebas de texto-imagen	204
<b>Capítulo 4. Resultados y conclusiones</b>	<b>213</b>
Resultados. Falencias en la conceptualización y procesamiento de ECI	213
Conclusiones. Cognición comunicativa interpretativa	219
<b>Referencias</b>	<b>227</b>

# Lista de tablas

<b>Tabla 1.</b>	Secuencialidad del entender, el comprender y el interpretar	73
<b>Tabla 2.</b>	Personas que respondieron proximidades y no proximidades sobre la dimensión entender	77
<b>Tabla 3.</b>	Personas que respondieron proximidades y no proximidades sobre la dimensión comprender	80
<b>Tabla 4.</b>	Personas que respondieron proximidades y no proximidades sobre la dimensión interpretar	83
<b>Tabla 5.</b>	Personas que respondieron proximidades y no proximidades sobre la dimensión entender	89
<b>Tabla 6.</b>	Personas que respondieron proximidades y no proximidades sobre la dimensión comprender	92
<b>Tabla 7.</b>	Personas que respondieron proximidades y no proximidades sobre la dimensión interpretar	95
<b>Tabla 8.</b>	No aproximaciones coincidentes a los conceptos, procesos y procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa	98
<b>Tabla 9.</b>	Análisis de aproximaciones y no aproximaciones a los conceptos, los procesos y los procedimientos por contextos de texto, imagen y texto-imagen	103
<b>Tabla 10.</b>	Análisis de aproximaciones y no aproximaciones a los conceptos, procesos y procedimientos desde los contextos	106
<b>Tabla 11.</b>	Resultados del concepto entender	110
<b>Tabla 12.</b>	Resultados del concepto comprender	111
<b>Tabla 13.</b>	Resultados del concepto interpretar	112
<b>Tabla 14.</b>	Resultados del concepto entender	115
<b>Tabla 15.</b>	Resultados del concepto comprender	116
<b>Tabla 16.</b>	Resultados del concepto interpretar	117

<b>Tabla 17.</b>	Resultados del concepto entender	121
<b>Tabla 18.</b>	Resultados del concepto comprender	121
<b>Tabla 19.</b>	Resultados del concepto interpretar	122
<b>Tabla 20.</b>	Aproximaciones y no proximidades (lejanías) a los conceptos de la cognición comunicativa interpretativa	126
<b>Tabla 21.</b>	Análisis de las respuestas próximas desde las preguntas sobre el texto, la imagen y el texto-imagen	127
<b>Tabla 22.</b>	Resultados del concepto entender	129
<b>Tabla 23.</b>	Resultados del concepto comprender	129
<b>Tabla 24.</b>	Resultados del concepto interpretar	130
<b>Tabla 25.</b>	Resultados del concepto entender	134
<b>Tabla 26.</b>	Resultados del concepto comprender	134
<b>Tabla 27.</b>	Resultados del concepto interpretar	135
<b>Tabla 28.</b>	Resultados del concepto entender	138
<b>Tabla 29.</b>	Resultados del concepto comprender	139
<b>Tabla 30.</b>	Resultados del concepto interpretar	139
<b>Tabla 31.</b>	Aproximaciones y no proximidades (lejanías) a los conceptos de la cognición comunicativa interpretativa	142
<b>Tabla 32.</b>	Análisis de las respuestas próximas desde las preguntas sobre el texto, la imagen y el texto-imagen	143
<b>Tabla 33.</b>	Contraste entre las respuestas de proximidad, conexión y no proximidad de los estudiantes y profesores	144
<b>Tabla 34.</b>	Dimensión entender, comprender e interpretar textos	148
<b>Tabla 35.</b>	Dimensión entender, comprender e interpretar imágenes	151
<b>Tabla 36.</b>	Dimensión entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes	154
<b>Tabla 37.</b>	Dimensión entender, comprender e interpretar textos	159
<b>Tabla 38.</b>	Dimensión entender, comprender e interpretar imágenes	162

<b>Tabla 39.</b>	Dimensión entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes	165
<b>Tabla 40.</b>	Contraste de las respuestas entre los estudiantes y los profesores	170
<b>Tabla 41.</b>	Relación de las metodologías de los cursos con los conceptos y los procesos y procedimientos en la cognición comunicativa interpretativa	175
<b>Tabla 42.</b>	Síntesis de las narrativas de relación de las metodologías de los cursos con los conceptos y los procesos y procedimientos en la cognición comunicativa interpretativa	180
<b>Tabla 43.</b>	Procesos y procedimientos de las categorías en torno a la cognición interpretativa comunicativa	184
<b>Tabla 44.</b>	Estudio de los criterios de los cursos: objetivo general y objetivos específicos, competencias, metodologías, acciones pedagógicas y acciones de evaluación	188
<b>Tabla 45.</b>	Síntesis de los resultados de analizar el currículo	197
<b>Tabla 46.</b>	Resultados de la aplicación de las pruebas de texto a los estudiantes	200
<b>Tabla 47.</b>	Síntesis de los resultados de la aplicación de las pruebas de texto a los estudiantes	203
<b>Tabla 48.</b>	Resultados de la aplicación de las pruebas de imagen a los estudiantes	205
<b>Tabla 49.</b>	Síntesis de los resultados de la aplicación de las pruebas de imagen a los estudiantes	211

# SOBRE EL AUTOR

**F**rank Soto Ocampo es docente e investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO del Centro Regional de Buga (CRB), Valle. Es comunicador social y periodista de la Universidad del Valle, Univalle y magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, UTP. En UNIMINUTO ha participado como coinvestigador en “Memoria histórica de los medios de comunicación de la ciudad de Guadalajara de Buga”, que tuvo como producto el libro *Historias mediáticas de Guadalajara de Buga*, para el que escribió dos capítulos, y el documental *Memoria histórica de los medios de comunicación de Buga*, donde participó en el guion y edición y como investigador principal en “¿Mensajes de piezas comunicativas mitigan y previenen el embarazo en adolescentes en Tuluá, Valle (Colombia)?”, la cual generó como productos la campaña “Tú estás a tiempo”, que incluyó un comercial de televisión, una cuña de radio, un volante, un póster digital, una *fanpage* en Facebook, una manilla, un botón, un blog y el informe final “Mercantilización comunicativa de mensajes sobre embarazo adolescente desdibuja sexualidad responsable y reproductiva”.



# RESUMEN

**E**ste libro presenta los resultados de la investigación “Competencias de interpretación de textos e imágenes inciden en actividades académicas para ser un profesional competitivo del programa de Comunicación Social”, cuyo objetivo consistió en explicar el estado de la formación sobre competencias de interpretación de textos, de imágenes y la interacción textos-imágenes de los estudiantes del programa de Comunicación Social del Centro Regional Buga de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Expone la trascendencia de los conceptos de entender, comprender e interpretar, como parte de los procesamientos secuenciales que se deben realizar para aprehender a aprehender, aunque, en la academia, los profesores y los estudiantes los toman como cotidianos y preestablecidos, sin considerar su coyunturalidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, como característica fundamental del procesamiento de las informaciones y de los conocimientos en la creación, la construcción, la crítica, la deconstrucción y la creatividad de innovadores discursos propios e inéditos sobre los argumentos de autores y teóricos, así como, de las realidades y las verdades en un mundo

mediatizado. Es una investigación cualitativa, cimentada en el estudio de los conocimientos de los estudiantes sobre interpretación con base en categorías triádicas *a priori*, evidenciadas y aplicadas en talleres investigativos. La metodología aplicada fue la etnografía, que tiene como sustento técnicas para generar significación, integrando, diferenciando y descubriendo las distintas piezas de información derivada de los contrastes de los conocimientos y las cogniciones de lo manifestado por los estudiantes y los profesores en los cuestionarios, entrevistas y pruebas, además del estudio de los cursos y la metodología del mencionado programa. El principal resultado evidencia falencias sobre la conceptualización y contextualización de los conocimientos y las informaciones para poder aprehender a aprehenderlos. La principal conclusión indica que para afrontar el estado de la formación de los estudiantes es necesario aplicar el concepto teórico de cognición comunicativa interpretativa presentado y sustentado en esta investigación, porque constituye una solución académica a los problemas de aprendizaje.

**Palabras clave:** comunicación, competencias, cognición, entender, comprender, interpretar.

## Abstract

This book presents the results of the research “Skills for interpreting texts and images affect academic activities to be a competitive professional in the Social Communication program”, whose objective was to explain the state of training on skills for interpreting texts, images and text-images interaction of the students of the Social Communication program of the Buga Regional Center of the Minuto de Dios University Corporation –UNIMINUTO. It exposes the transcendence of the concepts of understanding, understanding and interpreting, as part of the sequential processes that must be carried out to apprehend to apprehend, although, in the academy, teachers and students take them as everyday and pre-established, without considering their conjuncture in the teaching-learning processes, as a fundamental characteristic of the processing of information and knowledge in the

creation, construction, criticism, deconstruction and creativity of innovative own and unpublished discourses on the arguments of authors and theorists, as well as , of realities and truths in a mediated world. It is a qualitative research, based on the study of students' knowledge about interpretation based on a priori triadic categories, evidenced and applied in research workshops. The applied methodology was ethnography, which is based on techniques to generate meaning, integrating, differentiating and discovering the different pieces of information derived from the contrasts of knowledge and cognitions of what is stated by students and teachers in questionnaires, interviews and tests, in addition to studying the courses and the methodology of the aforementioned program. The main result shows shortcomings in the conceptualization and contextualization of knowledge and information to be able to apprehend to apprehend them. The main conclusion indicates that in order to face the state of student training, it is necessary to apply the theoretical concept of interpretive communicative cognition presented and supported in this research, because it constitutes an academic solution to learning problems.

**Keywords:** Communication, skills, cognition, understands, interpret.



# Capítulo 1.

## DE LAS COMPETENCIAS

### La interpretación en la formación

Por sus características el perfil profesional y laboral del programa de Comunicación Social debería formar a los estudiantes en las competencias del entender, el comprender y el interpretar creativa, constructiva y críticamente los documentos (recursos de texto e imagen) que los docentes comparten con los estudiantes en las aulas físicas o virtuales y todos los que pueden consultar a través de los diferentes formatos de la internet. Según Cassany (2004), “si el estudiante no discrimina, no evalúa la confiabilidad, no examina la coherencia, no identifica la ideología, no devela la intención, etc., de los



documentos que ofrecen los motores de búsqueda, no es competente para realizar una apropiación crítica” (p. 9). Aflora, entonces, la necesidad de crear nuevos procesos cognitivos en el estudiante como parte de la enseñanza aprendizaje, para lo cual se propone el concepto de cognición comunicativa interpretativa que posibilita dinamizar el desarrollo comunicacional de los actuales universitarios, lo cual les permitiría discernir y develar las verdades y realidades.

Los antecedentes epistemológicos de esta investigación se fundamentan en la construcción de conocimiento, porque para poder alcanzar los estadios y niveles del entender, el comprender y el interpretar, los estudiantes deben desarrollar interacciones de significado, sentido y de significación con el objeto o fenómeno que quieren develar.

Ese objeto o fenómeno, social, cultural, político, etc., es el que el sujeto desea aprehender (capturar), no solo para entenderlo, sino para comprenderlo, pero, ante todo, para interpretarlo, siendo este último el objetivo que persigue esta investigación en relación con los estudiantes, mejorando su desarrollo cognitivo comunicacional interpretativo.

Piaget (1983) manifiesta que: “El conocimiento, en su origen, no proviene ni de los objetos ni de los sujetos, sino de las interacciones —al principio inextricables— entre el sujeto y los objetos” (p.104), lo cual se puede relacionar con lo planteado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), en la *Guía del módulo de procesos comunicativos* (2016) que dice: “Se asume la competencia objeto de evaluación como la capacidad para comprender procesos de producción de sentido y diseñar estrategias y productos comunicativos a partir de la interpretación de contextos sociales y culturales, de acuerdo con problemáticas y demandas específicas” (p.3), por lo tanto, los estudiantes deben ser competentes para involucrar lo aprehendido con los contextos (circunstancias y entornos), es decir, deben interpretar los conocimientos y las situaciones.

Pero la interpretación no se construye solamente mediante la interacción sujeto-objeto y viceversa, no solo se crea en el involucramiento de estas partes, ya que el sujeto y el objeto no están en un vacío experimental, sino que interactúan con “otros”, es decir, están en un contexto, con determinadas circunstancias y entornos, que los afectan y ellos se dejan afectar. Vygotsky (1984) en

el desarrollo psico intelectual, dice que “toda función de aprendizaje aparece dos veces, primero, lo social, entre las personas (interpsicológica), y segundo, lo individual, al interior (intrapsicológica), indica que todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (p.114), que al relacionarlo con lo planteado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) en la *Guía del módulo lectura crítica* (2016), que expresa: “Esta prueba evalúa las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados” (p. 3), se puede establecer que la formación en lectura debe contribuir a elevar el nivel intelectual de los estudiantes, por lo cual es necesario que ellos aprehendan cómo hacerlo y no solamente leer para conocer o responder.

La formación académica y profesional viene transformándose gradualmente, sin embargo, la enseñanza aprendizaje continúa centrándose en lograr que los estudiantes entiendan y comprendan los conocimientos, siendo muchos los estudios sobre estos aspectos. Mientras, la interpretación de los conocimientos al parecer no tiene tanta importancia y son pocas las investigaciones sobre este asunto. Acevedo *et al.*, (2014) afirman que:

La mayoría de las investigaciones, plantean que los estudiantes a la hora de iniciar sus estudios universitarios carecen de: estrategias de estudio, conocimientos generales, conciencia de los procesos intelectuales, identidad en el desempeño académico, análisis de las tareas académicas y del uso de textos durante las clases de distintas asignaturas, entre otros factores, que conforman el currículo de la secundaria. (p.127).

La herencia de enseñanza aprendizaje de la secundaria no debe continuar afectando las competencias académicas de los estudiantes y profesionales, por lo cual, es necesario que los educandos y el modelo cuenten con procesos y procedimientos de formación que les permitan superar las debilidades y deficiencias que afrontan en materia de interpretación.

Las debilidades en las competencias de interpretación se reflejan en la forma y el fondo como los estudiantes buscan las respuestas en los textos, en las imágenes o en las mixturas de estos, ya que los educandos demandan que en lo explícito, denotado, significado, literal, etc., se manifiesten, situación que nunca va a ser así. Según Gordillo y Flórez (2009), “los estudiantes reconocen la

estructura base del texto y, por ende, realizan copias literales con el propósito de responder a preguntas que no demandan mayor construcción y análisis discursivo” (p.100), es necesario entonces que los educandos diferencien los procesos y procedimientos que se deben desarrollar en la lectura para alcanzar un nivel adecuado de interpretación, ya que si en el mundo físico afrontan problemas en este aspecto, la situación se complica mucho más en el mundo digital.

Leer no solo dinamiza los conocimientos que tienen los estudiantes sobre asuntos académicos, sino que detona las competencias para construir su pensamiento complejo y abstracto, ya que les da los insumos para afrontar las realidades y verdades desde la congruencia de los saberes. En palabras de Montaña (2010), “leer es, básicamente, saber comprender y, sobre todo, saber interpretar, o sea saber llegar a establecer nuestras propias opiniones, formuladas como valoraciones y juicios. Leer es participar en un proceso activo de recepción” (como se citó en Muñoz *et al.*, 2013, p.779), por lo tanto, la lectura no consiste solamente en el significado de los contenidos, no solo es decodificar textos o un acto del entender; la lectura es la contextualización social, cultural, política, económica, histórica, global, etc., del texto, como producto de un proceso de inmersión, es interpretación.

Para alcanzar lo que en esta investigación se denomina cognición comunicativa interpretativa, se hace necesario desarrollar una estrategia de formación que lleve a los estudiantes a preguntarse si la lectura también es aplicable y válida para las imágenes, ya que la mayoría de las veces se les propone “leer la imagen”, pero podrían cuestionarse preguntando si el planteamiento debería ser más bien invitar a “interpretar la imagen”.

Observar que las imágenes, expresadas en fotos, diseños, etc., son elementos constituyentes, y no elementos determinantes. Nunca, desde esta perspectiva una imagen, por sí sola, constituiría un texto. Por tanto, las imágenes, sin grafemas, se describen, se observan, se analizan, más nunca se leen. (Almaguer y Peña, 2009, párr. 53).

Aunque las imágenes se interpretan desde la lengua (idioma), es decir, desde la palabra escrita u oral, esto no implica que se esté leyendo; lo que se está haciendo es la contextualización social, cultural, política, económica, histórica, global, etc., de la imagen, como producto de un proceso de inmersión, es interpretación.

Los conceptos de Montaña (2010) sobre el texto y de Almaguer y Peña (2009) sobre la imagen confluyen como se puede establecer en la interpretación, es decir, aquel estadio ideal que se debe alcanzar al aprehender las verdades y realidades de las cambiantes interacciones académicas.

Es importante aclarar, antes de avanzar, por qué en esta investigación se tratan las competencias de interpretación de textos en asocio con la de las imágenes; la razón radica que es necesario que los estudiantes alcancen consciencia semántica y semiótica sobre los textos e imágenes que pretenden entender, comprender e interpretar, ya que las bases cognitivas comunicacionales están en la lectura, en el lenguaje. Según Moreira (2005), “todo lo que llamamos conocimiento es lenguaje, es decir, el intrínquilis para entender, comprender e interpretar está en el conocimiento del lenguaje, porque genera nuevas e innovadoras formas de representar el mundo” (p. 92). Se puede manifestar que los estudiantes del programa de Comunicación Social cuando vean un texto o una imagen, o la interacción de los dos, deben ser competentes para desentrañar los mensajes denotados y connotados, es decir, abandonar los significados presentados y crear significaciones innovadoras.

De igual manera, es fundamental precisar porqué se propone el concepto denominado cognición comunicativa interpretativa respecto a la interpretación de textos e imágenes, lo cual está relacionado con el concepto de desarrollo comunicacional constituido por las diferentes estrategias de procesamiento de información y conocimiento que debe realizar el estudiante para aprehender los textos y las imágenes. Desde la perspectiva de Bruner (2008), “el desarrollo comunicacional es producto de las interacciones entre los procesos del pensamiento y del contexto sociocultural, al respecto, la educación debe ser una ayuda en la adquisición de las herramientas para la creación y construcción de la realidad y verdad” (p.5). Es necesario decir que la noción propuesta refiere a las competencias que logra desarrollar o que ya tiene desarrolladas el estudiante para poder resolver los problemas académicos que afronta o afrontará, que no únicamente son del tipo impuesto, sino las que construye en su pensamiento.

En el actual mundo académico, virtual, empresarial y físico, el de la convulsión de textos e imágenes, el de la revolución del activismo ciudadano, en donde fluyen y vibran incesantemente las representaciones de las verdad(es) y realidad(es), desbordadas de códigos, creencias y valores

subyacentes y/o tergiversadores es necesario ser competente para interpretar esa trama, razón por la cual el programa de Comunicación Social propuso el proyecto de investigación “Competencias de interpretación de textos e imágenes inciden en las actividades académicas para ser un profesional competitivo del programa de Comunicación Social del CRB – UNIMINUTO”, que se enmarca dentro de la teoría constructivista de Ausubel.

Ausubel lleva los procesos de aprendizaje de Piaget y Vygotsky a un nuevo estadio —que pareciera incluyente—, sirviendo de sustento a lo que en esta investigación se denomina cognición comunicativa interpretativa, la cual tiene como objetivo optimizar el desarrollo comunicacional hasta desencadenar las competencias de interpretación en los estudiantes. Ausubel (2002) precisa:

El hecho de que una idea nueva se convierta en significativa (en un contenido de la conciencia definido, diferenciado y claramente articulado) después de haber sido aprendida de una forma significativa, es probable que la haga intrínsecamente menos vulnerable que las asociaciones arbitrarias interiorizadas a la interferencia de otras asociaciones arbitrarias. (p.137).

Respecto a lo enfatizado por Ausubel, se puede decir que lo denominado por él como nuevos significados no arbitrarios son, en realidad, significaciones, es decir, interpretaciones, ideas innovadoras, no nuevas, que emergen después de los procesos y procedimientos cognitivo comunicacional interpretativo de significado y sentido como producto del procesamiento de la información y conocimientos; por lo tanto, el desarrollo comunicacional debería estar direccionado al nivel interpretativo y no quedarse solo en entender y comprender.

Para exponer la situación planteada, se puede presentar el referente de medición del nivel de interpretación evaluado en las Pruebas Saber Pro 2018 en Colombia, donde se les solicitaba a los estudiantes aplicar este tipo de proceso cognitivo, con base en un puntaje de 300 puntos. Los resultados en las competencias genéricas por grupos de referencia, en el caso de lectura crítica del 2018, “aumentó en 0.5 puntos hasta los 150 entre 2017 y 2018 [...], donde están incluidos los programas de Comunicación, Periodismo y Publicidad” (Rincón *et al.*, 2019, p. 6); incremento que, en realidad, no es representativo para las necesidades competitivas que debe tener un estudiante del citado programa en el mundo mediático en el que vive; mientras que Rincón *et al.* (2019)

destacan que en comunicación escrita, “disminuyó su puntaje promedio de 151 a 149.5 puntos entre 2017 y 2018, siendo la única que bajó entre el conjunto de competencias genéricas [...], donde los programas de Comunicación, Periodismo y Publicidad presentaron 4 puntos de caída” (p. 6), lo que demuestra un retroceso respecto a la interpretación de textos, lo cual supuestamente debería ser una situación contraria, producto que la formación se fundamenta esencialmente en la relación mediador-texto.

El problema radica en que los estudiantes de Comunicación Social, con base en lo detectado en las Pruebas Saber Pro 2018, no cuentan con las competencias de interpretación de textos e imágenes necesarias para alcanzar altos niveles de desempeño académico, por lo tanto, se requiere desarrollar en ellos los procesos y procedimientos cognitivos comunicacionales interpretativos que les permitan superar las debilidades y aprovechar las fortalezas, dinamizando uno de los principales componentes que dan acceso a la construcción creativa crítica de conocimientos y pensamientos propios: la lectura. Almaguer y Peña (2009) plantean:

Es por eso que se puede expresar que la lectura como fin no es más que la habilidad invariante lectora. Por tanto, la habilidad invariante lectora (HAILE) está constituida por los conocimientos mínimos sistematizados; así como las habilidades y operaciones para el entendimiento, comprensión o interpretación (ECI) de cualquier texto escrito en un sistema lingüístico común entre emisor y receptor en un espacio y tiempo determinado. La enseñanza de la lectura deberá lograr que los discentes alcancen la habilidad invariante lectora (HAILE) en la lengua objeto de estudio: enseñanza de lengua extranjera o de lengua materna. La invariante, como elemento modificador de la habilidad, es un modelo didáctico para el perfeccionamiento de la formación de habilidades en los discentes. (p.10).

Con base en lo expresado por Almaguer y Peña, se puede decir que hay diferencias conceptuales entre los términos entendimiento, comprensión e interpretación, que deben ser consideradas por el programa de Comunicación Social para definir los niveles y estadios de aprendizaje de los estudiantes, con el objetivo que avancen gradualmente hasta lograr que su cognición les permita discernir, destramar, decodificar, etc., no solamente lo explicitado por el autor, sino los mensajes implícitos, e incluso, someter al escarnio público, con fundamento, sus propios argumentos sobre la obra de ese autor.

Antes de continuar es necesario conceptualizar, partiendo de lo planteado por Almaguer y Peña, sobre el entender, el comprender y el interpretar, que en este proyecto de investigación se conglomeran en la cognición comunicativa interpretativa, un concepto constituido por los procesos y procedimientos mentales que a partir del texto y de la imagen, o la mixtura de estos, se realizan para interpretar los objetos físicos o sociales y los fenómenos físicos y sociales, generando construcciones creativas críticas de conocimiento. Almaguer y Peña (2009) dicen:

Entender significa: reconocer o identificar los significados literales; [...] la fusión del significado de las palabras en ideas, o sea las asociaciones que suscita la lectura que se fundan para reconstruir ideas que el emisor codificó en el mensaje. [...] Comprender implica: captar el sentido y el contenido complementario, decodificar el texto, [...] el procesamiento dinámico del receptor/lector quien establece conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que le suministra el texto. [...] Interpretar significa: que el lector modifique su ubicación en un espacio sociocultural, [...] por cuanto deberá introducirse, imaginariamente, en el ámbito del texto y moverse culturalmente dentro de él, [...] aquí el contexto alcanza su máximo esplendor, en la connotación de la significación. (pp. 14-17).

Teniendo en cuenta lo expresado por Almaguer y Peña, es necesario que el estudiante cuente con los conocimientos de los estadios y niveles de sus procesos y procedimientos cognitivos comunicacionales interpretativos, además, que aprehenda las estrategias de lectura del texto que le permitan deconstruir y construir el texto con el objetivo de entenderlo, comprenderlo e interpretarlo.

Sobre este problema se formuló la pregunta: ¿qué conocimientos y cogniciones tienen los estudiantes del programa de Comunicación Social sobre entender, comprender e interpretar textos, imágenes y la mixtura de textos-imágenes?

El problema de investigación generó múltiples interrogantes que se congregaron en el siguiente objetivo general:

- Explicar el estado de la formación sobre competencias de interpretación de textos e imágenes de los estudiantes del programa de Comunicación Social del Centro Regional de Buga (CRB) – UNIMINUTO.

Una vez planteado el objetivo general se construyeron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los conocimientos teóricos que sobre y para la interpretación de textos e imágenes tienen los estudiantes entre tercero y décimo semestre del programa de Comunicación Social del CRB – UNIMINUTO.
- Analizar las metodologías de algunos cursos del programa de Comunicación Social del CRB – UNIMINUTO que se relacionen con la interpretación de textos e imágenes.
- Proponer un plan general de mejora del currículo para trabajar las competencias de interpretación de textos y de imágenes de los estudiantes del programa de Comunicación Social del CRB – UNIMINUTO.
- Determinar mediante pruebas el estado y evolución de la interpretación de textos e imágenes de los estudiantes del programa de Comunicación Social del CRB – UNIMINUTO que participaron de los talleres de la investigación.
- Diseñar una guía de interpretación de textos e imágenes que pueda aplicarse en los procesos de formación de los estudiantes del programa de Comunicación Social del CRB – UNIMINUTO.

### **Respecto al texto**

Es importante que los estudiantes valoren la trascendencia académica de aprehender a leer, redactar e interpretar textos y procedan a incorporarla en sus procesos de enseñanza aprendizaje como un componente fundamental para un óptimo crecimiento personal y profesional. Cassany (2010) enfatiza:

Los textos escritos se parecen mucho a las conversaciones. Todos podemos hablar y lo hacemos explicando las cosas desde nuestro punto de vista: decimos lo que nos conviene, ocultamos detalles que nos perjudican, destacamos lo que nos interesa, defendemos nuestra opinión, exageramos...e incluso a veces se miente y engaña, como sabemos. Es el caso de los libros que

encontramos en una biblioteca, en las webs de instituciones públicas (gobiernos, universidades) o en algunos periódicos de prestigio, tienen siempre una perspectiva: ni dan toda la información, ni incluyen todas las opiniones, ni pueden atender los intereses de cada lector. (p.192).

Se puede inferir que al leer un texto (antes o durante) es necesario plantearse diferentes preguntas que contextualicen el momento histórico, social, cultural, político, económico, etc.; la bibliografía y biografía del o los autores y editores que publicaron el texto, la sustentación y posicionamiento de la información o conocimiento (tipo de discurso, los referentes, las citas, etc.); la exposición de nuevos argumentos que contribuyen al conocimiento académico, lo ratifiquen, lo dinamicen o lo cuestionen y, especialmente, la intención del discurso que puede defender una posición innovadora, alineadora a otro(s) autor(es) o contradecir (incluso desacreditando). Cassany (2010) manifiesta que:

Al leer no basta con comprender lo que se dice, sino que debemos interpretarlo. Interpretar significa aquí valorar críticamente el texto: darle el sentido real que tiene en nuestra comunidad y utilizarlo provechosamente en nuestro día a día. Implica tener respuestas para preguntas como: ¿es cierto?, ¿me fío?, ¿lo pongo en práctica?, ¿estoy de acuerdo?, etc. (p.192).

La lectura del texto no debe quedarse en los significados de las palabras, de las oraciones y de las frases, si eso sucede se considera que el lector tiene un pensamiento y una acción pasiva respecto al contenido del documento, es decir, consume lo literal del texto. Según Saussure (1945), “el lazo que une el significante al significado es arbitrario; o bien, puesto que entendemos por signo el total resultante de la asociación de un significante con un significado, podemos decir más simplemente: el signo lingüístico es arbitrario” (p. 92). Respecto a lo manifestado por este autor, se concluye que la arbitrariedad genera un cierre semiótico sobre los objetos sociales y físicos y los fenómenos físicos y sociales que estén registrados en el texto, es decir, la lectura se queda en el entender; situación que es ratificada por Saussure (1945) cuando dice: “En efecto, todo medio de expresión recibido de una sociedad se apoya en principio en un hábito colectivo o, lo que viene a ser lo mismo, en la convención” (p.94), lo que indica que los discursos están mediados y son producidos por y dentro de convenciones sociales, culturales, políticas, económicas, etc., que preestablecen su lectura.

Para alcanzar la cognición comunicativa interpretativa se hace necesario desarrollar una estrategia de formación donde es imperioso pensar la estructura de los textos, la cual debe permitir al lector reconocer ciertos rasgos del texto que se enfrenta; según Van Dijk (1996) el texto tiene una microestructura (semántica), la cual corresponde “a la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas” (p. 45), que visibiliza la narración ante el lector, el significado, qué se codificó y las asociaciones representacionales; también tiene una macroestructura (contenido), que concierne a “que un discurso es coherente solo si es también coherente en un nivel más global, y que esta coherencia global se da en cuanto se pueda asignarle un tema o asunto al discurso” (p.45), que explicita las relaciones de la narración al lector, el sentido, el porqué de la codificación y las conexiones intratextuales; el texto, además, tiene una superestructura (esquema), que se refiere a “una estructura que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas)de sus respectivos fragmentos” (p. 53), que manifiesta las interacciones esquemáticas narrativas, las significaciones, el para qué se hizo la codificación y las contextualizaciones intertextuales.

Los textos tienen una intención, su objetivo es generar un cambio de opinión, posicionar un planteamiento, desencadenar una reacción frente a algo o una acción para buscar adhesión, entre otras cosas. Según Jakobson (1984), “para lograr una interpretación exitosa del mensaje, se requiere de un contexto o punto de referencia compartido entre los participantes en un momento dado y la situación comunicativa determinada, y debe haber entre ellos un contacto o canal físico que haga llegar el mensaje” (como se citó en Vargas, 2015, p.146).

En la construcción del texto las palabras se utilizan para posicionar y desencadenar determinados pensamientos y acciones, la estructura del mensaje centra sus elementos en intenciones, es decir, se direcciona con un objetivo específico; de acuerdo con Jakobson (1984), el lenguaje, del cual hace parte el texto, cumple unas funciones precisas y concretas: conativa, referencial, emotiva, poética, fática, metalingüística, que destacan alguno o varios de los elementos, para generar un efecto (como se citó en Vargas, 2015).

La primera función del lenguaje es la conativa (también denominada apelativa, persuasiva), en la que “el mensaje se emite para provocar una reacción en quien lo recibe, de lo contrario, no se considera efectivo” (Jakobson, 1984, como se citó en Vargas, 2015, p.147). Por lo tanto, con base en Jakobson, se centra en el receptor (destinatario), y el mandato, la pregunta o el imperativo son algunas de las estructuras del lenguaje donde opera adecuadamente.

La segunda función del lenguaje es la referencial (llamada también representativa, informativa, denotativa, cognoscitiva), que de acuerdo con Jakobson, “se orienta hacia el contexto y surge cuando se transmite información objetiva por medio de oraciones declarativas” (como se citó en Vargas, 2015, p.147). En este sentido, se enfoca en contexto (circunstancias y entorno) y su objetivo es brindar conocimientos, conceptos e información objetiva.

La tercera función del lenguaje es la emotiva (también denominada expresiva) que “exterioriza la actitud del hablante hacia aquello que transmite” (Jakobson, 1984, como se citó en Vargas, 2015, p.146). Por lo tanto, se centra en el emisor (destinador) y permite que este exteriorice sus pensamientos y acciones que pueden ser emotivas, racionales, deseos, etc.

La cuarta función del lenguaje es la poética (llamada también estética) que “enfatisa la estética, esto es, se pretende asignar la mejor forma posible a aquello que se desea transmitir, lo cual implica meditar en torno a la selección de las palabras y su combinación” (Jakobson, 1984, como se citó en Vargas, 2015, p.147). Por lo cual, se centra en el mensaje, sin embargo, no se trata de una función de poesía pura, sino de cómo se utiliza el lenguaje para jugar con él en la construcción del discurso.

La quinta función del lenguaje es la fática (también denominada contacto), “en ella se busca llamar la atención del interlocutor para atraerlo e involucrarlo, de tal manera que se crea un vínculo destinador-destinatario y un interés en lo que se transmitirá” (Jakobson, 1984, como se citó en Vargas, 2015, p.147). Por lo tanto, se centra en el canal y determina la durabilidad del contacto, pues, así como inicia la relación, también la cierra.

La sexta función es la metalingüística (llamada también codificadora) donde “para poder alcanzar una decodificación efectiva del mensaje, hay que compartir un mismo código: la misma lengua, dialecto, registro y jerga; de allí proviene la función metalingüística” (Jakobson, 1984, como se citó en Vargas, 2015, p.147), Se centra en el código y permite dar claridad, veracidad, objetividad, credibilidad, etc.

Las funciones del lenguaje están involucradas con los tipos de textos como parte de las estrategias comunicativas y publicitarias, ya que estos operan como estructuras modeladoras que condicionan la forma como aprender la realidad y la verdad:

Una tipología está basada en las estructuras cognitivas. A partir de la combinación de la dimensión cognitiva (“modos de abordar la realidad”) con la dimensión lingüística (“modos de representar la realidad”) reconoce la existencia de cinco tipos textuales básicos que pone en relación con las operaciones cognitivas y que denomina bases textuales. Base descriptiva: relacionada con la percepción del espacio. Base narrativa: relacionada con la percepción del tiempo. Base expositiva: explica representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas). Base argumentativa: expresa una toma de posición o un juicio de valor. Base instructiva: indica acciones para el comportamiento del hablante. (Werlich, 1975, como se citó en Alexopoulou, 2010, párr. 43).

Lo expresado por Werlich permite al lector realizar una diferenciación de las tipologías, es decir, es la base cognitiva que este tiene en el momento de afrontar el texto, pues no se trata de comenzar a realizar consultas, sino de contar con las competencias para interpretar las implicaciones de localizar un texto en una determinada tipología; “este saber capacita al lector/receptor del texto para actuar en distintas esferas comunicativas, es el que hace que sea capaz de reconocer un aviso publicitario, un artículo de opinión, una tira cómica, una noticia, una receta de cocina o una ponencia en un congreso” (Alexopoulou, 2010, párr. 37).

Las tipologías se caracterizan mediante las señales que el propio texto emite desde su estructura, pero, para distinguirlas es necesario aprehender y dinamizar las competencias de lectura, ya que le permiten al lector llenar el texto de significado, sentido y significación, de acuerdo con

Montaño (2010), “leer es, básicamente, saber comprender y, sobre todo, saber interpretar, o sea saber llegar a establecer nuestras propias opiniones, formuladas como valoraciones y juicios. Leer es participar en un proceso activo de recepción” (como se citó en Muñoz *et al.*, 2013, p.779).

Se infiere que, leer no solo se trata de un ejercicio literal de significado, sino de descifrar lo significado, de hablar con el texto y hacer que este hable, de relacionarse e interactuar con el texto, esto implica hacerlo desde adentro y desde afuera; por lo tanto, es detonar las cogniciones comunicativas interpretativas. En este sentido, para leer un texto se deben haber aprehendido las respectivas competencias. Montaño propone las siguientes:

Competencia semántica: referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente, el reconocimiento del significado de determinadas palabras y expresiones dentro del texto, identificación de un vocabulario específico según contenido y tipología del texto. Competencia lingüística: referida a la posibilidad de usar reglas fonéticas, morfológicas y sintácticas que rigen la organización y producción de enunciados lingüísticos. Competencia textual: referida al reconocimiento de la micro y macroestructura formal que garantizan la coherencia y cohesión. Competencia pragmática o sociocultural: referida al reconocimiento de determinadas intenciones comunicativas, identificación de aspectos del contexto, relaciones entre los contenidos y las intenciones comunicativas. (Montaño, 2010, como se citó en Muñoz *et al.*, 2013, p.781).

Las competencias lectoras que hacen parte de la cognición comunicativa interpretativa responden a diferentes necesidades: que el estudiante conozca qué hacer con el texto, con la palabra; que reconozca los actos del texto, de la palabra; que dialogue con lo manifestado en el texto, en la palabra y que cuestione lo afirmado por el texto, por la palabra, último aspecto que debe estar presente durante toda la lectura, pues las preguntas incluso se van elevando en su nivel de complejidad. Muñoz *et al.* (2013) plantean los siguientes niveles:

Traducción: el receptor capta el significado y lo traduce a su código. Expresa con sus palabras lo que el texto dice de manera explícita o implícita de acuerdo a su universo del saber. ¿Qué dice el texto? Interpretación: el receptor emite sus juicios y valoraciones sobre lo que el texto dice,

asume su posición ante él, opina, actúa como lector crítico ¿Qué opino sobre lo que el texto dice? Extrapolación: el receptor aprovecha el contenido del texto, lo usa y aplica en otros contextos; reacciona ante lo leído y modifica su conducta, trata de resolver problemas. Asume una actitud independiente y creadora que permite la desembocadura del texto sobre otros textos, otros códigos, otros signos, lo que hace al texto intertextual. ¿Qué aplicación tiene el texto? (p.785).

Pero, para poder alcanzar las competencias lectoras es necesario poner en marcha diferentes estrategias, las cuales permiten que los estudiantes mediante procesos y procedimientos realicen una lectura interpretativa. Según Muñoz *et al.* (2013),

son previas, que corresponden a los objetivos de la misma, realización de consultas, activación de conocimientos previos; durante, que pertenecen a relaciones del texto mismo, las preguntas e hipótesis y las discusiones y comparaciones; y después, conciernen a las interacciones con el contexto, las inferencias y conclusiones, las opiniones e innovaciones. (p.780).

Si las competencias lectoras están cimentadas es porque la escritura tiene unas bases adecuadas, es decir, el lector interioriza la tipología, la estructura, las funciones, etc., por lo tanto, debe ser competente para escribir, incluso leer permite conocer y apropiarse de las reglas de la gramática, asunto que, sin embargo, por su relevancia debe trabajarse. De acuerdo a Peñalver (2008), “solo una lectura paciente logra llegar a ser escritura” (p.103), por lo que se concluye que es aquella lectura que se hace deconstruyendo profundamente el significado y sentido y construyendo creativamente la significación del texto, mas no se refiere a la consagración conformista de la alienación, ni a la aplicación de fórmulas concluyentes.

La escritura permite sistematizar el conocimiento de los objetos físicos y sociales y de los fenómenos sociales y físicos, constituye el aprehender de las realidades y las verdades. Peñalver (2008) afirma:

Después de Kant, no se trata solo de leer lo escrito, de descifrar lo significado por un significante ya instituido. Ahora la lectura es más bien una escritura. El entendimiento no lee los signos escritos en el gran libro de la naturaleza, sino que los constituye a partir de la materia infinitamente

significante de nuestras impresiones. El sujeto kantiano es más escritor que lector. El libro que lee es el que él mismo ha escrito o, mejor, el que él mismo va escribiendo. La naturaleza se convierte en libro solo para aquel que es capaz de escribirlo. (p.134).

Por lo tanto, con relación a lo expresado por Peñalver, se debe manifestar que la lectura es la escritura de los hechos, porque los referentes de quien ausculta los acontecimientos no están en el vacío, sino en la interacción sistémica de lo escrito.

Los hechos se registran con base en las estructuras o en las tipologías creadas para escribir noticias, novelas, ensayos, investigaciones, etc., las cuales tienen una normatividad de redacción y de lectura, pero también, y, ante todo, se reseñan de acuerdo con los contextos del productor y del consumidor. Van Dijk (2000) manifiesta:

El principal objetivo del análisis del discurso, pues, consiste en producir descripciones explícitas y sistemáticas de unidades del uso del lenguaje al que hemos denominado discurso. Estas descripciones tienen dos dimensiones principales a las que podemos denominar simplemente textual y contextual. Las dimensiones textuales dan cuenta de las estructuras del discurso en diferentes niveles de descripción. Las dimensiones contextuales relacionan estas descripciones estructurales con diferentes propiedades del contexto, como los procesos cognitivos y las representaciones o factores socioculturales. (p.45).

La descontextualización es uno de los problemas que afronta la interpretación en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que trae consecuencias en la formación, porque cuando se lee y se escribe se hace desde los formatos y las fórmulas, es decir, desde los estándares, pero no se trabaja desde los contextos del productor y del consumidor, sino que priman las respuestas acertadas, pese a tratarse de hechos humanos, sociales, políticos, etc., por lo cual, es necesario desarrollar y aprehender las competencias cognitivas interpretacionales comunicacionales.

Si el mundo se lee desde la escritura, entonces la contextualización debe ser una prioridad, sin embargo, es necesario que esta se aleje de la coherencia, que se rige por lo significado y se adhiere a lo heredado del texto y contexto, ya que en ese momento la interpretación resulta afectada, porque se realiza y se produce desde los discursos imperantes. En palabras de Van Dijk (2000),

“la mayor parte del discurso se interpreta en contextos sociales. Esto significa que se interpreta junto con una interpretación similar de ese contexto social” (p.156), lo que contribuye a ratificar lo manifestado sobre la coherencia, entonces, la mayoría de las interpretaciones se hacen desde el discurso dominante, de moda, del establecido, son alienadas; por lo cual, para poder superar esas situaciones y que se construyan y creen interpretaciones inéditas, es necesario desarrollar procesos y procedimientos cognitivos comunicacionales interpretacionales de congruencia, planteando la investigación diversa del texto y del contexto para construir una lectura y una escritura enriquecida y divergente.

Académicamente, las interpretaciones, producto de la coherencia del texto y el contexto, no deberían denominarse así, porque no son resultado de preguntas investigadoras, ni son argumentos descubridores, sino que de una o de otra forma ratifican lo planteado o no proponen cosas nuevas. Como lo manifiesta Eco (1992), “la interpretación semántica o semiótica es el resultado del proceso por el cual el destinatario, ante la manifestación lineal del texto, la llena de significado” (p. 36), que es donde, con base en Eco, aparece el lector modelo, calificado por el autor como ingenuo y que coincide perfectamente con aquel que ratifica lo dicho en el texto de acuerdo al contexto del mismo y los contextos externos. Lo ideal sería que el lector se enajenara al afrontar el texto y el contexto dando el salto hacia la congruencia, planteándose preguntas investigadoras, que generen argumentos reveladores, producto de una posición al margen de la linealidad del significado. Como lo propone Eco (1992), “la interpretación crítica o semiótica es, en cambio, aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u otras, alternativas) interpretaciones semánticas” (p. 36), que teniendo en cuenta a este autor, es un lector modelo crítico, que no se desgarran las vestiduras por develar las intenciones del texto y del contexto del autor, sino que lo interpreta de acuerdo a sus intereses, desde posiciones innovadoras que le suman (no necesariamente adhiriendo) o restan (no necesariamente discrepando) revolucionariamente a lo manifestado por el escritor.

Los procesos de interpretación constituyen un continuo de inferencias que son supuestos sobre lo que manifiesta el significado lineal del texto, es una asociación de abstracciones que son aterrizadas a conceptos, es decir, consecuencias, derivaciones, ilaciones, conclusiones, etc., que construye el lector. Moya (2006) manifiesta:

La inferencia es el proceso que nos hace aceptar como verdadero un supuesto sobre la base de la verdad de otro supuesto. Es decir, la inferencia crea un supuesto a partir de otro o lo relaciona. Un supuesto es cada uno de los pensamientos que un individuo tiene catalogados como representaciones del mundo real y que acepta como verdaderas. (pp. 42-43).

Es decir, con base en Moya, las inferencias son construcciones hipotéticas que tienen como base los planteamientos y los argumentos del texto, pero se diferencian de aquel en que no son significados, sino interpretaciones (significaciones) producto de los análisis y las reflexiones que se hacen durante la comprensión, es decir, deben ser perfeccionadas.

Es importante tratar tres conceptos que han sido expresados y considerados como parte de esta investigación: el análisis, la reflexión y la inferencia, aun cuando sobre este último se haya conceptualizado anteriormente.

El análisis promueve el significado de un tema o un problema en las dimensiones que sean posibles de acuerdo con la información o la recuperación de documentos. Tinto (2013) expresa:

Analizar un contenido supone estudiar los contenidos de un material previamente seleccionado. Es ampliamente aceptado considerar que cualquier estudio con espíritu crítico de un mensaje constituye ya un “análisis de contenido” en sí mismo. Es evidente que, ante cualquier mensaje, hemos de hacer cierto esfuerzo por descubrir su significado y que esto implica una tarea de “análisis”. De hecho, la lectura de un artículo en una revista, periódico, informe o similares supone un esfuerzo consciente del contenido del mismo y de su implicación. (p. 139).

Lo que permite precisar que el análisis está implicado con el entender el contenido del documento, ya que se trata de aprender el significado de lo visto o escuchado.

De igual manera, en una especie de secuencialidad, el reflexionar emprende los procesos de proliferación de ideas de los contenidos para entablar relaciones entre los argumentos, las explicaciones y las afirmaciones con el objetivo de comprender. Sánchez *et al.* (2005) dicen:

Tanto Locke como Hume conciben la reflexión como una especie de operación secundaria porque está siempre subordinada a los datos recibidos por los sentidos.

Los racionalistas reseñan la reflexión como una operación intelectual, racional interna, mediante la cual se presta atención a una serie de datos de los sentidos y se combina con estos de una manera u otra. En todos los casos se abre paso a la reflexión como una idea de segundo grado. (p.149).

La reflexión está ligada al sentido que se le da al objeto o al fenómeno mediado por el documento, es decir, son esas ideas que se relacionan en el pensamiento como producto del análisis propiciado por el significado.

De otro lado, el inferir inspira el planteamiento de significaciones sustentadas desde lo teórico y lo práctico sobre los contenidos de los documentos que se estén trabajando. Aravena (2004) manifiesta:

Si bien todos los procesos inferenciales tienen en común el posibilitar la construcción de significaciones a partir de la interacción entre la información dada de un mensaje y las contribuciones del sujeto que lo comprende, lo cierto es que corresponden a una denominación general para un conjunto vastísimo de prácticas de comprensión que pueden ir desde conexiones anafóricas entre dos elementos muy próximos hasta, por ejemplo, interpretaciones complejas acerca del vínculo remoto entre dos sucesos mencionados en un texto. (p.146).

Las creaciones interpretacionales que se hacen a través del proceso inferencial permiten construir conocimiento, ya que constituyen nuevas formas sustentadas de estudiar e investigar las verdades y las realidades con base en el significado y el sentido previo.

El contexto en el cual fue escrito un documento, el del autor mismo, el narrativo del texto y en el cual se desarrolla la interpretación son aspectos que deben ser tenidos en cuenta en el análisis de los discursos de texto, ya que los asuntos culturales, sociales, políticos, económicos, etc., tienen gran incidencia en la interpretación. Van Dijk (1994) enfatiza:

Para que un discurso logre afectar a una masa es necesario que dicha masa conozca la lengua y que, por lo tanto, haya formado ya unos esquemas cognitivos que le permitan inscribir en ellos lo que ve, oye o lee. No hay repercusión si antes no se han construido unos marcos mínimos de conocimiento de lo que se pretende hacer pasar. Debe haber una cognición compartida, una cognición de grupo, unos prejuicios de grupo, unas actitudes de grupo. Así, para comprender la manera como el discurso puede influir en la sociedad es necesario comprender lo relacionado con la ideología de grupos. (p.6).

En consecuencia, a partir de Van Dijk, el discurso no es una imposición de poder, sino un proceso cognitivo preestablecido, ya que, al ser parte de las convenciones y codificaciones de representación, el lector decodifica los mensajes dentro de los significados vigentes y actualizados, por ejemplo, cuando se habla de racismo. Van Dijk (1994) destaca:

La valoración negativa de los otros (ellos son diferentes de nosotros), la asociación de los inmigrantes con la violación de normas (ellos son gente que no trabajan, que tienen drogas, que practican asaltos, son criminales), la extensión de la diferencia a una amenaza (es gente que se desplaza para tomar nuestros empleos, nuestra tierra, nuestro barrio). (pp. 22-23).

El ejemplo de Van Dijk contribuye aún más a ratificar la propuesta del concepto cognición comunicativa interpretativa de esta investigación, ya que en el texto están implicados múltiples aspectos que deben ser develados en el momento de la lectura, pero agregando ahora el hacerse al margen cuando se requiera, ya que como se ve lo considerado por los otros como cultural, social y políticamente correcto está preestablecido por esquemas cognitivos, y de lo que se trata es de cuestionar intrapersonal e interpersonalmente los textos.

Las acciones de la cognición comunicativa interpretativa pretenden desencadenar entre los estudiantes y los docentes procesos y procedimientos de construcción creativa crítica de conocimientos, detonando la interpretación como aquel momento ideal, en el cual se eleva al máximo estado la enseñanza aprendizaje.

## Respecto a la imagen

Para abordar este tema es necesario comenzar por examinar el concepto de imagen, ya que permite concretar de qué se trata y desde dónde se trabaja, con el objetivo de evitar discusiones sobre las diferentes definiciones con base en el área del conocimiento. “De acuerdo a las raíces etimológicas, podemos considerar: del latín *imago*... figura, sombra, imitación; del griego *eikon*: icono, retrato” (Ferradini y Tedesco, 1997, p.158), por lo que se puede precisar que el peso de la imagen radica en que es un espejo de la cosa reflejada, es tan original como la cosa natural, entonces aflora, a raíz de la definición, la pregunta ¿el reflejo muestra la cosa en su totalidad y en contexto?

Es importante recordar en este momento que los primeros vínculos sociales de los seres humanos se establecieron a través de la imagen (símbolos y signos) y que posteriormente mediante la institucionalización de imágenes (signos) como los del abecedario se pudo contar con códigos comunes geográficos para comunicarse, lo que permitió sustantivar la cosa (entiéndase como objetos físicos, fenómenos sociales, objetos sociales y fenómenos físicos), es decir, darle nombre, entonces se creó la lengua, una asociación entre las palabras y las imágenes mentales, representaciones previas y nuevas. Escobar (2016) afirma:

Tenemos, en el caso de la palabra, la cultura de la lectura y el espacio del receptor como lector y, nos encontramos, en el caso de la imagen, con la cultura de la visualidad y el espacio del receptor como espectador. No obstante, los límites se desdibujan entre estos dos ámbitos, debido a que la palabra es también una imagen —nada nuevo estamos planteando al afirmar que las letras son en sí mismas, y quizás ante todo, una imagen— y, a su vez, la imagen es también un texto —entendiéndolo como un ‘tejido’, constituido por diversos elementos que, al enlazarse, son capaces de formar una unidad, a partir de la cual se producen diversas lecturas y, con esto, variadas interpretaciones— que puede y debe ser leído. De acuerdo a esto, la palabra se posiciona también dentro del ámbito de la visualidad y, por tanto, implica que el lector sea también un espectador; y, por su parte, la imagen, actúa en el ámbito de la lectura, exigiéndole a su espectador que sea capaz de convertirse, además, en lector. Establecemos, por lo tanto, que, en ambos medios, nos encontramos con receptores que deben cumplir la doble función de lectores y espectadores. (p. 17).

Si con el planteamiento de Escobar se establece una trazabilidad desde los contenidos del libro, pasando por los de la televisión, llegando a los de la pantalla de la computadora, puede decirse que en todos está presente la palabra escrita u oral con sus representaciones del contexto a través de las imágenes mentales, entre las dos (palabra-imagen) no se distinguen límites, constituyen un instrumento mediante el cual se aprehende el mundo, por lo tanto, los estadios en que se encuentren y hacia los cuales puedan revolucionar, dependería de la cognición comunicativa interpretativa de las realidades y las verdades.

Las representaciones evocadas por la palabra-imagen o la imagen-palabra no son universales, pero siempre han pretendido serlo, desde los contenidos del libro hasta los contenidos de la internet, aún no lo logran y falta para que lo logren; sin embargo, las sociedades, las empresas, los medios masivos y los medios sociales han —y continúan— desarrollando un trabajo arduo en ese sentido, comenzando con la transculturización, pasando por las industrias culturales, hasta la globalización informativa, con muchísimos éxitos comerciales, culturales, políticos y económicos, insertando valores, creencias y códigos propios y foráneos. Yuste (2011) manifiesta que:

Las imágenes materiales son productos culturales cuyo sentido cambia según la localización espaciotemporal. Para comprender la información aportada por una imagen hay que compartir los mismos códigos semióticos y culturales que el público a quien va dirigida, lo cual implica, en el caso de todo profesional de la traducción, poseer las competencias culturales suficientes sobre la historia y los valores sociales de la cultura de partida donde ha sido creada la imagen y de la cultura de llegada para la cual se traduce. De lo contrario, el sentido de la imagen no solo no será leído correctamente sino que su interpretación podrá estar llena de errores. (pp. 5-6).

Extrapolando lo expresado por Yuste, se puede decir que los estudiantes universitarios viven y experimentan un mundo mediático tecnológico sensorial convulsionado e intensificado por textos-imágenes y viceversa, a través del cual aprehenden los contextos (circunstancias y entornos) próximos y lejanos, pero si no cuentan con las capacidades y competencias para construir y crear adecuadamente pensamientos y acciones desde sus conocimientos, imaginación y memoria para interpretar las informaciones y los conocimientos de la virtualidad, no pueden alcanzar estadios adecuados en sus procesos de cuestionamiento, si es que los hay, de la verdad y la realidad.

A raíz de lo argumentado, en este momento nace una nueva pregunta: ¿la imagen se lee o se interpreta? Sobre la cuestión existen diferentes planteamientos y argumentos, claro que, según la búsqueda de antecedentes a través del estado del arte, no parece ser asunto de preocupación investigativa, cuestión que sí debería demandar interés para esta investigación, ya que se trata de estudiarla desde una posición cognitiva comunicativa interpretativa, mediante procesos y procedimientos aprehendidos, para lo cual se recurre al análisis de la fotografía (imagen) realizado por Barthes (1986), quien propone tres mensajes: “Un mensaje lingüístico: la palabra que significa al formar parte o estar al margen de la imagen” (pp. 34-35); “un mensaje icónico (literal) no codificado: anterior al icónico (simbólico codificado) que corresponde a la descripción de los objetos y la escena” (pp. 36-37) y “un mensaje icónico (simbólico) codificado: elementos gráficos que producen significaciones (interpretaciones) al activarlos o actualizarlos con base en ciertos conocimientos” (pp. 38-39). Cuando se aterriza lo manifestado por Barthes, se determina que corresponde a procesos y procedimientos que tienen como objetivo realizar una interpretación que deconstruye y construye componentes exógenos y endógenos de la imagen, la cual, aunque relacionada con el texto como medio para expresarse sobre ella, es diferente a la acción de leer, cuyas dinámicas están directamente vinculadas con la escritura, conformada por palabras, mientras que la imagen, aunque se interpreta necesariamente desde la palabra, está conformada por signos (índices, íconos y símbolos), que demandan la interpretación de tangibles e intangibles y que de manera similar al texto, fluyen entre la objetividad (expresión de la realidad y la verdad construida socialmente), la intersubjetividad (expresión de la realidad y la verdad desde acuerdos sociales etéreos y temporales) y la subjetividad (expresión de la realidad y la verdad desde un argumentos sociales singulares).

Uno de los problemas más complejos de entender radica en que el cerebro crea y recrea imágenes de lo conocido y desconocido, que constituyen representaciones mentales de la cosa, las cuales fijan los significados en concordancia con la palabra, que contradictoriamente pueden convertirse en cierres o aperturas para la creación, la creatividad, la crítica y la construcción. Sobre el aprendizaje por visualización asociativa Beauport manifiesta:

El pensamiento asociativo requiere desarrollar habilidades básicas tales como: (a) inhibir conceptos e ideas para percibir directamente; (b) liberar la mente para un procesamiento continuo, como un juego libre y, (c) mezclar o yuxtaponer las asociaciones relacionándolas de maneras distintas y complejas para formar conjeturas e interpretaciones diversas. (Beauport, 1994, como se citó en Ocampo, 2009, p. 249).

Teniendo en cuenta el pensamiento por asociaciones visuales de Beauport que se crea en los contextos (circunstancias y entornos) percibidos a través de los sentidos, el cerebro construye y actualiza las representaciones, que en principio estructuran los significados de las realidades y las verdades, representaciones mentales de la cosa, que son la base para la creación de abstracciones y reconstrucciones, es decir, interpretaciones nuevas e innovadoras por fuera de los significados.

En consecuencia, se genera la siguiente pregunta: ¿por qué pese a que los seres humanos aprehenden a través de las imágenes mentales (representaciones de la palabra-imagen/imagen-palabra), es decir, el pensamiento y las representaciones se construyen virtualmente; ahora cuando el mundo se vive y se experimenta a través de las imágenes inmatriciales (representaciones de la palabra-imagen/imagen-palabra), es decir, las informaciones y los conocimientos se perciben virtualmente, se insiste por parte de la academia en continuar en un porcentaje casi total trabajando con y desde el texto? Según Pantoja (2008), “no debemos olvidar que la imagen siempre se ha presentado como ilustración del mensaje escrito, lo que la ha condicionado y, al mismo tiempo, ha definido su función” (p.192), que es precisamente como la utilizan los profesores, al tratar de llevar las denominadas realidad(es) y verdad(es) al aula física a través de imágenes; al estudiar la fotografía de prensa, los documentales, los videos de los medios sociales, la fotografía artística, etc., se contradice ese concepto utilitarista; ya que, de acuerdo con este mismo autor, “al incluir la fotografía en un texto, se convierte en un documento autenticador de primera magnitud, dotada de un alto valor testimonial. Frente al lenguaje escrito, que es concebido como una expresión del pensamiento, una fotografía, es una huella de la realidad” (2008, p.192); es decir, la imagen evidencia directamente, así no sea objetiva, así la palabra deba objetivarla, se declara presente en los hechos y acontecimientos, cosa que no logra el texto, por lo tanto, los estudiantes deberían ser competentes para interpretarla.

En el cuestionamiento sobre la persistencia de la academia de menospreciar la imagen, es importante tener en cuenta las resistencias a la transformación y el cambio, pero también a los modelos conservadores sobre los cuales operan los sistemas educativos. Sostiene Escobar (2016) que, “es de suma importancia realizar dos aclaraciones: primero, que las imágenes, aunque pertenecen al orden de la visualidad, poseen capacidad de construir discursos verbales; segundo, que las palabras, pese a pertenecer al orden de lo verbal, son capaces, a su vez, de construir imágenes” (p. 20), entonces, se infiere que las imágenes y las palabras no son excluyentes porque hacen parte de una simbiosis enriquecedora que debe ser interpretada. Una de las cosas que llama la atención es que las instituciones universitarias están brindando desde hace ya varios años educación virtual sin diseñar metodologías apropiadas para las dinámicas que demandan estos nuevos modelos que tienen un componente robusto de imágenes, simplemente han trasladado las metodologías fundamentadas en el texto del aula física a la pantalla con consecuencias graves de calidad. Asegura Escobar (2016), “entendemos entonces que palabra e imagen son dos diferentes modos o medios de representación —entendiendo ‘representación’ como la acción de hacer presente algo— que, pese a funcionar en ámbitos ‘distintos’, han dialogado desde siempre y, nos atrevemos a afirmar, están unidos por un estrecho vínculo” (p.17). Se concluye, teniendo en cuenta a Escobar, que a lo anterior se añade que las instituciones de educación primaria y bachillerato tampoco están formando a los estudiantes para interpretar imágenes, entonces existe un desfase educativo entre lo que se imparte centrado en la palabra y lo que demanda la tecnologización a través de la imagen.

Es necesario que la educación actualice sus soportes, formatos y narradores para representar y codificar las realidades y verdades, ya que ahora la palabra no es el supremo mediador por antonomasia; hoy la imagen se apropió de gran parte del espacio que la presentaba como inamovible, es necesario que el sistema educativo y los docentes construyan nuevos modelos de formación con y desde la imagen que la fusionen con el texto, es prioritario que los estudiantes sean competentes para interpretarla sola o asociada, debido a que son formados solo para representar a través de textos, lo que les genera un sesgo sobre la percepción de la cosa (entiéndase objeto físico, fenómeno físico, objeto social o fenómeno social) constituida por las imágenes mentales y producidas.

Sartori (2000) puntualiza que:

Así pues, en síntesis, todo el saber del *Homo sapiens* se desarrolla en la esfera de un *mundus intelligibilis* (de conceptos y de concepciones mentales) que no es en modo alguno el *mundus sensibilis*, el mundo percibido por nuestros sentidos. Y la cuestión es esta: la televisión invierte la evolución de lo sensible en inteligible y lo convierte en el *ictuoculi*, en un regreso al puro y simple acto de ver. La televisión produce imágenes y anula los conceptos, y de este modo atrofia nuestra capacidad de abstracción y con ella toda nuestra capacidad de entender. (p.47).

Cuando lo sensorial incursiona mediáticamente en el ver y el escuchar a través de los sentidos de los consumidores, satisface y resuelve las verdades y realidades mediante las informaciones y los conocimientos subjetivados a los cuales los estudiantes son expuestos, quienes se abruma por la objetividad con la que los hechos son presentados. Sartori (2000) define que:

Y este es el proceso que se atrofia cuando el *homo sapiens* suplantado por el *homo videns*. En este último, el lenguaje conceptual (abstracto) es sustituido por el lenguaje perceptivo (concreto) que es infinitamente más pobre: más pobre no solo en cuanto a palabras (al número de palabras), sino sobre todo en cuanto a la riqueza de significado, es decir, de capacidad connotativa. (p. 48).

En consecuencia, el mediador de la imagen, en este caso la televisión y la internet, tienen efectos dramáticos sobre los procesos y procedimientos de enseñanza aprendizaje; por lo tanto, la cognición comunicativa interpretativa, propuesta como noción en esta investigación resulta pertinente, ya que según lo expresado con relación a cómo se aprende la imagen, se establece que la educación actual la estudia desde conocimientos que tienen como base signos y símbolos preestablecidos que la limitan y cierran. Sartori (2000) destaca los efectos:

El problema es si Internet producirá o no un crecimiento cultural. En teoría debería ser así, pues el que busca conocimiento en Internet, lo encuentra. La cuestión es qué número de personas utilizarán Internet como instrumento de conocimiento. El obstáculo, durante este largo camino, es que el niño de tres o cuatro años se inicia con la televisión. Por tanto, cuando llega a Internet

su interés cognoscitivo no está sensibilizado para la abstracción. Y ya que sin capacidad de abstracción no se alcanza el *mundus intelligibilis*, es muy probable que el saber almacenado en la red permanezca inutilizado durante un largo tiempo. Decía que, en teoría, Internet debería estimular el crecimiento cultural. Pero en la práctica puede suceder lo contrario, desde el momento en que el *homo videns* ya está formado cuando se enfrenta a la red. Sin duda, Internet nos puede ayudar a salir del aislamiento del *mundus sensibilis*, pero ¿cuántos lograrán esto? (p.55).

Si los estudiantes son formados con base en el texto, cuando expresan por escrito u oralmente sus representaciones, a través de la palabra cierran los significados de las abstracciones; con la imagen ocurre algo dramático, se debe recurrir a la palabra para poder expresar los contenidos abstractos de esta, que ya vienen malformados por la palabra y los mediadores (familia, educación, prensa, redes sociales, radio y televisión); en consecuencia, como la imagen demanda ser interpretada, solo se pueden alcanzar pertinentes entendederes y comprenderes, en otras palabras, significados y sentidos, pero es excepcional producir significaciones (interpretaciones).

El estudiante universitario debe contar con las competencias y capacidades cognitivas comunicativas interpretativas para profundizar la interacción palabra-imagen/imagen-palabra, teniendo en cuenta el rol que cumple cada una de acuerdo a aspectos propios de la construcción, como son los sociales, culturales, políticos, económicos, comerciales, etc. Según Barthes (1986), “toda imagen es polisémica, toda imagen implica, subyacente a sus significaciones, una cadena flotante de significados, de la que el lector se permite seleccionar unos determinados e ignorar todos los demás” (p.35), lo que impide cerrar la interpretación de lo que se quiere manifestar por los productores, sobre lo que el mismo autor manifiesta que:

A nivel del mensaje literal, la palabra responde, de manera más o menos directa, más o menos parcial, a la pregunta ¿qué es eso? Ayuda a identificar pura y simplemente los elementos de la escena y la escena misma: constituye una descripción denotada de la imagen (descripción parcial, a menudo), [...] La función denominadora viene a corresponderse perfectamente con un anclaje de todos los sentidos posibles (denotados) del objeto. (Barthes, 1986, p.36).

Entonces el texto cumple con una labor, que Barthes denomina anclaje de sentido, en el cual la palabra controla la incertidumbre que pudiera generar la imagen, evita que haya especulaciones sobre lo que se está planteando desde la imagen simbólica (percepción) promoviendo la identificación literal (decodificación) asegurando la interpretación. “En el nivel del mensaje ‘simbólico’, el mensaje lingüístico pasa a ser el guía de la identificación a serlo de la interpretación, actuando como una especie de cepo que impide que los sentidos connotados proliferen bien hacia regiones demasiado individuales” (Barthes, 1986, p.36), por lo cual, establece y define los valores tangibles e intangibles de la imagen, fija los objetivos del productor, en conclusión, reprime la libertad de expresión de la imagen y del consumidor.

Pero, la palabra también cumple otra función, de acuerdo con Barthes, respecto a la imagen: el relevo, ya que algunas veces lo que hace es confirmar lo que está en la imagen, en este caso no guía, pero sí reafirma lo expuesto o presentado, sobre lo cual precisa:

En la función de relevo, la palabra y la imagen están en relación complementaria, de manera que las palabras son fragmentos de un sintagma más general, con la misma categoría que las imágenes, y la unidad del mensaje tiene un nivel superior: el de la historia, la anécdota. (1986, p.37).

Se concluye que en este momento la palabra expresa lo que hay en la imagen o permite desarrollar la acción que hay en la imagen, como lo proponen algunos diseños publicitarios audiovisuales, de imagen quieta o impresos de prensa, además de los diálogos de los cómics y las traducciones del cine, la televisión, hipermedia, etc., en estos productos el relevo actúa sobre la imagen simbólica (codificación) sustituyendo la imagen.

Antes de continuar avanzando, es necesario aclarar que la tríada educación-comunicación-tecnología está cambiando la educación, pero como no existen estudios por la intensidad en que está sucediendo, los entes implicados, los sectores público y privado, están administrando estos tres elementos para continuar perpetuando el establecimiento, utilizando el sistema educativo y los medios masivos de información, sin contar con los protagonistas, los educadores y los

estudiantes, lo cual genera una diferencia profunda entre lo que se enseña y lo que aprenden los educandos, cuando en las instituciones educativas de primaria, secundaria y bachillerato se sigue pregonando con base en el texto y las metodologías tradicionales. Los educandos viven y experimentan la información y el conocimiento desde la imagen (multimedia, transmedia, hipermedia, etc.), por lo cual, las realidades y las verdades subjetivadas están por fuera del aula de clase, es decir, está roto el vínculo y ahora son mediáticas. Jenkins (2006) manifiesta:

La necesidad de que los estudiantes aprendieran a navegar a través de relatos transmedia, entendida la navegación transmedia como la habilidad de seguir flujos de historias e información a través de múltiples modalidades, moviéndose constantemente en planos de recepción y creación. (Jenkins, 2006, como se citó en Grandío-Pérez, 2005, p.89).

La definición de Jenkins sobre transmedia, lleva a preguntarse si los estudiantes son competentes académicamente para manejar los diferentes lenguajes de la imagen que sustentan las narrativas secuenciales, a través de distintos medios que se utilizan en este tipo de historias. Además, si las instituciones educativas universitarias están trabajando sobre el tema, como por ejemplo, si el pensum ya cuenta con asignaturas o cursos que se relacionen con lo mediático, ya sea con los medios tradicionales o con los nuevos medios, puesto que los estudiantes buscan y encuentran informaciones y conocimientos a través de los diferentes formatos de videos, programas de televisión, películas de cine, presentaciones, fotografías, pinturas, etc., pero también los utilizan constantemente para producir narraciones, sin estar capacitados; por lo tanto, es necesario compartirles conocimientos propios del lenguaje mediático de la imagen, que les permitan componer planos, manejar los colores, manipular símbolos, construir conceptos, diseñar mensajes subyacentes, elaborar guiones, etc., para afrontar incluso el mundo laboral. Grandío-Pérez (2005) expresa que:

Solo desde la multidisciplinariedad y la transversalidad de disciplinas y paradigmas podemos tratar las nuevas realidades mediáticas y, por extensión, educativas. En este sentido y haciendo copartícipes a quienes han trabajado las narrativas transmedia y las alfabetizaciones desde diversos entornos de investigación, la alfabetización transmedia se presenta como algo imprescindible en la formación de los ciudadanos. (pp. 89-90).

La nueva forma de narrar del transmedia lleva a cuestionarnos sobre las implicaciones que los nuevos medios tienen en la formación de los estudiantes, ya que estos consultan producciones elaboradas bajo el citado formato o sus docentes los utilizan en el desarrollo de las tutorías, entonces surgen las siguientes preguntas, la primera, en relación a los estudiantes, ¿cómo, si es que lo hacen, interpretan los estudiantes los discursos y narraciones de la imagen transmediática?; y, la segunda, respecto a los docentes, ¿los profesores comparten conocimientos sobre la construcción de los discursos y narraciones transmediáticas para que los estudiantes puedan interpretarlos?

Otros aspectos que se deben tener en cuenta en los procesos de enseñanza aprendizaje son los otros textos e iconos que acompañan el texto principal, no es algo nuevo, pero sí se está utilizando innovadoramente en el internet, viene desde el libro y ahora está en el mundo digital. Genette (2001) es el primero que se ocupa de la cuestión y crea el concepto denominándolo paratexto, que según él es “un discurso auxiliar, al servicio del texto, que es su razón de ser” (como se citó en Sánchez, 2014, p.246), pero, a su vez, propone dos clasificaciones del paratexto, manifiesta que esos componentes son “el epitexto: conformado por los elementos iconotextuales que están por fuera del texto” (pp.7-9), por ejemplo, entrevistas, catálogos, publicidades, revistas, etc., y “los peritextos: constituidos por elementos iconotextuales que sin estar insertados en el texto principal se encuentran en el documento” (pp.7-9), por ejemplo, índice, infografías, pie de páginas, mapas conceptuales, etc., los cuales son necesarios y fundamentales para realizar una interpretación adecuada de cualquier documento.

En el mundo digital de la internet los peritextos y los epitextos son utilizados de múltiples maneras y formas, por ejemplo, mediante los enlaces que llevan a otros textos e imágenes y que permiten guiar o complementar lo que se está investigando; por lo tanto, deben ser cognitiva, comunicativa e interpretativamente aprehendidos de manera pertinente con base en los conocimientos (estrategias y acciones) de procesamientos de informaciones y conocimientos con las cuales debe contar el lector. Yuste (2011) expresa:

Dado que el texto digital puede tomar una gran variedad de formas en pantalla, enfocadas todas hacia la interactividad con el destinatario final, la actividad del lector en la era digital viene marcada por cualquier mínimo detalle visual que el traductor haya sabido leer e interpretar en todos y cada uno de los paratextos icónicos del texto de partida. (p.2).

Si no se cuenta con las competencias y capacidades para interpretar los paratextos icónicos, por ejemplo, en las redes sociales o en los blog, el estudiante podrá aprehender informaciones y conocimientos sin sustento, que podrían ser falsedades, por lo cual dice Yuste (2011), “todos estos componentes de la comunicación visual deben ser leídos e interpretados adecuadamente para traducir correctamente en la era digital” (p.2), lo cual confirma la trascendencia de la formación cognitiva comunicacional interpretativa en los universitarios.

La base de lo anteriormente sustentado está en la interpretación del signo de la cosa (entiéndase objeto físico, fenómeno físico, objeto social o fenómeno social), abordado por el filósofo y científico estadounidense Charles Sanders Peirce, en su obra *La ciencia de la semiótica*, pero antes de avanzar sobre el asunto, es preciso aclarar dos cosas: primero, que la propuesta del autor se fundamenta en tríadas (tres elementos), ya que considera que las dicotomías (dos componentes) no son pertinentes para caracterizar el pensamiento ni el conocimiento y, segundo, que es necesario conocer el concepto de signo planteado por el teórico, el cual marca la forma y manera como cualquier persona puede aproximarse a las realidades y verdades dentro de los contextos (circunstancias y entornos). De acuerdo con Peirce (1986), “un signo, o representamen, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo aún más desarrollado” (p.22); después define la interacción del objeto con el signo, sobre lo cual precisa, “el signo está en lugar de algo, su objeto. Está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos, sino solo con referencia a una suerte de idea, que a veces he llamado el fundamento del representamen” (p.22). Una vez evacuadas estas dos cuestiones, se centra en la interpretación, que es el objetivo de esta investigación, sobre lo que enfatiza:

El interpretante es el signo equivalente o más desarrollado que el signo original, causado por ese signo original en la mente de quien lo interpreta, [...] interpretar un signo es desentrañar su significado, [...] de forma que el proceso de significación o semiosis llega a convertirse en el tiempo en un proceso ilimitado de inferencias, [...] pues hacen posible que pensemos también lo que no vemos ni tocamos o ni siquiera nos imaginamos, [...] si los procesos de significación son procesos de inferencia, la mayor parte de las veces, esa inferencia es de naturaleza hipotética. (1986, pp. 22-43)

Sin embargo, su disertación teórica no se queda en los conceptos citados, sino que los hace trascender a signos que no son inéditos u originales, denominándolos degenerados o divergentes, ya que no establecen una interacción o identificación directa del representamen con su objeto, es decir, no están por este, a los cuales sustantiva como ícono, índice y símbolo. Sobre el primero, Peirce (1986) dice: “Un ícono es un representamen cuya cualidad representativa es una primeridad de él en tanto primero. Esto es, una cualidad que el ícono posee en tanto cosa lo vuelve apto para ser un representamen” (p.46), es decir, se puede decir que el ícono es un representamen que asume esta condición en potestad de la particularidad que ostenta de sí mismo o que lo investiría así su objeto no existiera, como por ejemplo, filmaciones o audios de objetos o de comportamientos. Sobre el segundo, Peirce (1986) afirma: “Un índice es un representamen cuyo carácter representativo consiste en ser un segundo individual. Si la segundidad es una relación existencial, el índice es genuino. Si la segundidad es una referencia, el índice es degenerado”(p.49), entonces, se puede expresar que los índices son signos que no son representaciones de su objeto, son consecuencias de este, por lo tanto, existe una relación de continuidad existencial entre el índice y el objeto representado, como su nombre manifiesta; el índice señala o indica lo que representa, como por ejemplo, objetos, acontecimientos y conductas que indican a otros objetos, acontecimientos y conductas con las cuales son inmediatamente vinculadas. Respecto al tercero, Peirce (1986) plantea que “el símbolo es un representamen cuyo carácter representativo consiste precisamente en que él es una regla que determina a su interpretante. Todas las palabras, oraciones, libros y otros signos convencionales son símbolos” (p.55), por lo cual, se puede precisar que el símbolo no es similar a su objeto, como sucede con el ícono, el símbolo no es consecuencia de su objeto, no indica ni señala como sucede con el índice, el símbolo es un signo que se constituye en signo solo por ser usado como tal, independientemente de su objeto, por ejemplo, las imágenes corporativas, marcas comerciales.

Un contemporáneo de Peirce se preocupó antes que él por abordar el signo pero desde la lingüística, se trata de Ferdinand de Saussure y su obra *Curso de lingüística general*, pero no lo hizo por tríadas, trabajó con base en dicotomías, mediante las cuales conceptualizó que este estaba conformado por dos tipos de signos; donde define el concepto de signo lingüístico como “la unión de una imagen acústica y un concepto” (Saussure, 1982, p.91), refiriéndose, respectivamente, a sus dos componentes: el significante y el significado, los cuales concreta así:

La imagen acústica no es el sonido material, cosa puramente física, sino su huella psíquica, la representación que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos; esa imagen es sensorial, y si llegamos a llamarla “material” es solamente en este sentido y por oposición al otro término de la asociación, el concepto, generalmente más abstracto. (p.92).

En consecuencia, en la imagen acústica el significante corresponde a la imagen mental que ha sido sustentada y trabajada suficientemente en este documento, mediante la cual se elimina el plano de la realidad física de la cosa para convertirla en representación a través de la lengua; mientras, el significado corresponde al concepto que se crea mediante la fusión imagen acústica con la representación, donde la cosa trasciende de lo sensorial a lo material, cobra vida, se puede experimentar, como un referente sobre los contextos (circunstancias y entornos).

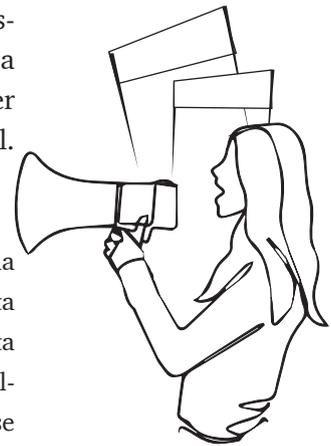


## Capítulo 2.

# ESTUDIANDO LOS CONCEPTOS Y LOS PROCESOS DE LA INTERPRETACIÓN

**L**a investigación, en cuanto a su metodología, se clasificó como un estudio de caso múltiple, ya que se trataba de una unidad conformada por estudiantes, en interacción académica, los cuales deberían ser formados en la interpretación, por el perfil de su carrera, Comunicación Social. Yin manifiesta:

La cuestión de generalizar a partir del estudio de casos no consiste en una “generalización estadística” (desde una muestra o grupo de sujetos hasta un universo), como en las encuestas y en los experimentos, sino que se trata de una “generalización analítica” (utilizar el estudio de caso único o múltiple para ilustrar, representar o generalizar a una teoría). (1998, como se citó en Martínez, 2006, p. 173).



La investigación responde precisamente a lo que destaca Yin, ya que analizó y reflexionó sobre los conocimientos que tienen los estudiantes para interpretar textos, imágenes o la mixtura de textos e imágenes en documentos que les son compartidos o que consultan o investigan en el mundo físico o virtual; para conocer y reconocerlas diferentes actividades académicas de formación por competencias que se desarrollan en el programa de Comunicación Social; para explicarlas y teorizarlas, además, para sustentar la propuesta conceptual, la cognición comunicativa interpretativa, que se pretende generalizar.

Aunque es claro que todos los cursos del programa de Comunicación Social requieren que el estudiante sea competente en el entender, el comprender y el interpretar, a continuación, se mencionan algunos por semestre que necesariamente son exigentes en tal sentido, teniendo en cuenta que en la medida que se escala, la complejidad se incrementa. Estos serían: Instituciones Políticas, Producción Textual y Géneros Periodísticos, de tercer semestre; Modelos de comunicación, Teorías de ciudadanía y acción colectiva, Diseño y diagramación y Periodismo de investigación, de cuarto semestre; Semiótica, Producción Sonora y Periodismo Ciudadano, de quinto semestre; Geopolítica, Crítica y argumentación y Producción Audiovisual, de sexto semestre; Psicología de la comunicación, Comunicación y participación ciudadana, Producción Multimedia y Diseño y formulación de proyectos, de séptimo semestre; Desarrollo social contemporáneo, Comunicación y Educación, Periodismo Digital y Métodos Cualitativos, de octavo semestre; Resolución de conflictos, Producción de medios web, Métodos Cuantitativos y Práctica Profesional, de noveno semestre y Comunicación Estratégica, Investigación en comunicación y Opción de grado, de décimo semestre.

Se partió de determinar que se requería mínimamente un estudiante por semestre, sin ninguna característica intelectual especial sobre la enseñanza aprendizaje, no se realizó una selección de los sujetos de investigación, simplemente se visitaron los salones de tercero a décimo semestre, donde están los cursos que demandan entender, comprender e interpretar textos e imágenes, para que los educandos mismos, después de una sintética socialización, se registraran como participantes, lo que arrojó como resultado dieciocho (18) personas, de los cuales solo quedaron ocho (8), tal como se había previsto.

Los estudiantes participaron de cuestionarios, entrevistas, juegos, talleres teóricos y prácticos y pruebas sobre entender, comprender e interpretar textos e imágenes y textos-imágenes.

Los profesores de algunos de los cursos mencionados fueron entrevistados para escuchar cómo metodológicamente trabajan el entender, el comprender y el interpretar, especialmente los docentes que tienen asignaciones relacionadas con el manejo de textos e imágenes, lo cual permitió conocer si en el desarrollo de sus actividades académicas tienen en cuenta estos conceptos o no, ya que por la formación propia de la carrera se trata de procesos y procedimientos inherentes al desempeño de los estudiantes.

Los docentes participaron de cuestionarios y de entrevistas con el fin de obtener información que permitiera conocer sus conocimientos conceptuales sobre entender, el comprender e interpretar textos e imágenes.

Los cuestionarios de opción múltiple también fueron aplicados por los seis (6) profesores de diferentes universidades, bajo anonimato, de la misma área del conocimiento o de campos próximos, concretamente Comunicación Social, Comunicación Social-Periodismo, Comunicación Publicitaria, Psicología, Trabajo Social y Sociología, no con el fin de establecer comparaciones sino para detectar diferenciaciones de conocimientos.

Se seleccionaron tres tipos de programas vértices de la comunicación, primero porque se consideró necesario obtener información y conocimientos desde diferentes énfasis, ya que podría ser que alguno se aproximara o se alejara del problema de la investigación y, segundo, para que constituyeran el cincuenta por ciento del área del conocimiento en la cual se desarrolló la investigación, porque si se iban a incluir otras carreras, no era pertinente que superaran la media respecto al campo con el cual se estaba trabajando.

En cuanto a los otros tres programas se determinó trabajar con estos por dos aspectos, primero, porque pertenecen a las ciencias sociales, entonces hay un compartir del componente profesional, incluso en algunas universidades trabajan cursos o asignaturas transversales y, segundo, porque se partió de la propuesta que el problema de investigación es común a estas carreras, por lo tanto, era necesario obtener información y conocimientos de profesionales que ejercieran la docencia, para proyectar la extensión y aplicación de los resultados y las conclusiones.

Es necesario tener en cuenta que el programa de Comunicación Social a Distancia Tradicional con Componente Virtual de UNIMINUTO se desarrolla bajo la modalidad de tutoría, que tiene características diferenciales respecto a la educación presencial o tradicional, ya que el docente mediante diferentes metodologías debe lograr que los estudiantes respondan las actividades y foros adecuadamente, pero sobre todo, debe centrar su atención e intención en entender, comprender e interpretar textos e imágenes. Hock *et al.* (2001) manifiestan que:

El modelo de tutoría estratégica se caracteriza por cuatro pasos, que deberán trabajarse en las sesiones de tutoría y que pretenden desarrollar estrategias y habilidades para aprender a aprender y mejorar el desempeño escolar. La primera fase consiste en evaluar los conocimientos que el estudiante tiene sobre determinada área, así como la eficacia y eficiencia de la estrategia que utiliza el estudiante para acercarse tal tarea. La segunda fase corresponde a la construcción de estrategias para acercarse a ella, pero de una manera más efectiva; la construcción es resultado de la evaluación de la estrategia previa y las modificaciones que realizan entre el tutor y el tutorado. La tercera fase es la enseñanza de la estrategia; el tutor enseña al estudiante como utilizar dicha estrategia. La última fase consiste en la transferencia de dicha estrategia, en donde el tutor junto con el estudiante, elaboran un plan para su aplicación independiente. (Hock *et al.*, 2001, como se citó en González y Avelino, 2016, p.63).

Con base en las cuatro fases planteadas por Hock *et al.* (2001) es importante destacar dos asuntos: el primero, que la tutoría no es un espacio para que el profesor exponga los temas, es un lugar para que el docente escuche las preguntas de los estudiantes, lo que obliga a metodologías direccionadas y específicas, porque no es una presentación temática superficial, sino una explicación profunda ejemplificada y, el segundo, que la tutoría no es un lugar para que el educando responda preguntas, es un espacio para que el estudiante conozca estratégicamente como aprehender un tema, lo que demanda metodologías pedagógicas y didácticas, porque se trata de que el profesor asesore al educando sobre cómo alcanzar la competencia y no los resultados.

## Etnografía

Se aplicó la metodología etnográfica ya que los sujetos de investigación (estudiantes) y el investigador (profesor) contaban con un nivel de involucramiento que permitía la circulación de información y datos entre las partes implicadas, debido a las relaciones e interacciones, pero, además, porque se trataba de la aplicación de instrumentos como talleres y observación participativa y herramientas como cuestionarios, entrevistas y pruebas, que hacen parte de la cotidianidad del mundo académico. Monje (2011) destaca:

La etnografía está estrechamente ligada al trabajo de campo, a partir del cual se establece contacto directo con los sujetos y la realidad estudiada. El investigador se desplaza hacia los sitios de estudio para la indagación y registro de los fenómenos sociales y culturales de su interés mediante la observación y participación directa en la vida social del lugar. (p.110).

Sin embargo, se estableció por parte del investigador la siguiente premisa: eliminar los conocimientos previos del profesor sobre rendimiento y participación en el aula de clase, para evitar prejuicios durante la realización de los talleres y la aplicación de las herramientas, ya que podría conducir a sesgos. Monje (2011) también manifiesta:

La activa intervención del observador en la vida del grupo, de la comunidad o de la institución que investiga, supone abrir las puertas de las fuentes de la información de primera mano que se propone obtener. En su intento de entrar a un grupo o institución, la aproximación a las personas claves es decisiva para el éxito de la investigación. Es necesario que el investigador se prepare cuidadosamente, tanto a sí mismo como al medio donde va a operar. (p.111).

Se tomó la determinación de aplicar la observación participativa, ya que es la más acorde a la metodología etnográfica, porque parte de que el investigador es uno de los sujetos investigados, participa de las actividades de estos y pretende encontrar una explicación sobre lo que investiga. Según Martínez (2007), “estar dentro significa ser parte de la población estudiada y ser parte del

problema analizado” (p. 75), lo que le facilita el poder ahondar en determinadas informaciones y datos, construir nuevas estrategias y acciones y confirmar determinados hallazgos que creen ciertas divergencias. “Un docente está dentro o muy cercano a la problemática de sus estudiantes por varios factores tales como: el método, la didáctica y la misma relación que él tiene con ellos” (2007, p.75), es decir, la metodología es particularmente especial para aquellas investigaciones en las que se pretende que los investigados vean natural el compartir sus informaciones con el investigador; así como lo plantea Martínez (2007), “la observación participante es una técnica empleada en metodologías de investigación cualitativa como la etnografía y la investigación acción participación” (pp.75-76), entonces, aquellas cosas que los sujetos investigados pueden haber considerado como rutinarias pero perjudiciales, ahora pueden aflorar porque ellos sienten el beneficio que les representa expresarlas, sobre lo cual, el mismo autor asegura: “Acordémonos que estas metodologías, implican que el observador tenga la capacidad de hacer extraño lo cotidiano, de ser aceptado por el grupo estudiado” (p.76).

### **Técnicas para consolidación de información y datos**

Se establecieron categorías triádicas, que tienen como objetivo partir de la detección de propiedades, pasar por la creación de conceptos y terminar en la consolidación de la teoría; es decir, comenzó con las descripciones de significado, continuó con las relaciones de sentido y concluyó con las interacciones de significación, que permitieron filtrar y consolidar los resultados de las metodologías e instrumentos aplicados a los sujetos de investigación y manejados por los investigadores.

Las categorías previas (*a priori*) al diseño de los cuestionarios y las entrevistas, que se plantearon para toda la investigación, permitieron cuantificar y cualificar los datos obtenidos; estas fueron consolidación (estadística cuantitativa), análisis (cualificar-cuantificar) e interpretación de datos (cualificación), a través de la vinculación entre los datos cualitativos y cuantitativos de categorías, procesos y procedimientos que generan los hallazgos que conforman los resultados y las conclusiones. Strauss y Corbin (2002) destacan:

Al desarrollar una categoría, el analista busca densidad. Con “densidad”, queremos significar que se han identificado todas las propiedades (dentro de lo razonable) y dimensiones sobresalientes de una categoría, gracias a lo cual se ha logrado variación y se le ha dado precisión a una categoría, para aumentar el poder explicativo de la misma. (p.173).

Las categorías triádicas fueron creadas a partir de los conceptos relacionados y que interrelacionan el entender, el comprender y el interpretar, sustentados en el marco teórico, el marco conceptual, los objetivos, las preguntas de sistematización; se trata de palabras conexas que hacen parte y se desarrollan en las interacciones de procesos y procedimientos cognitivos con los cuales se quiere aprehender las verdades y las realidades, como por ejemplo, el analizar, el reflexionar y el inferir, o el ¿qué codificó el emisor?, ¿por qué se codificaría ese texto? y ¿para qué se codificó el texto?

Por ejemplo, los procesos de interpretación constituyen un continuo de inferencias, que son supuestos sobre lo que se manifiesta el significado lineal del texto, es una asociación de abstracciones que son aterrizadas a conceptos, es decir, consecuencias, derivaciones, ilaciones, conclusiones, etc., que construye el lector. Moya (2006) manifiesta:

La inferencia es el proceso que nos hace aceptar como verdadero un supuesto sobre la base de la verdad de otro supuesto. Es decir, la inferencia crea un supuesto a partir de otro o lo relaciona. Un supuesto es cada uno de los pensamientos que un individuo tiene catalogados como representaciones del mundo real y que acepta como verdaderas. (pp. 42-43).

Es decir, con base en Moya, las inferencias son construcciones hipotéticas que tienen como base los planteamientos y los argumentos del texto, pero se diferencian de aquel en que no son significados, sino interpretaciones (significaciones) producto de los análisis y las reflexiones que se hacen durante la comprensión, se trata de innovadores discursos tanto propios e inéditos sobre otros discursos de autores, teóricos, expertos, etc.

Con el objetivo de evidenciar el estado de los sujetos de la investigación y los avances alcanzados en la medida que participaban en los cuatro talleres sobre entender, comprender e interpretar (ECI) textos e imágenes, se aplicaron cuestionarios de opción múltiple y se hicieron entrevistas estructuradas para conocer cómo mejoraban o no los conocimientos de los estudiantes, lo cual permitió validar su evolución con relación a los componentes teóricos y a los ejemplos de cada uno de los elementos estudiados, lo cual se confirmó especialmente con el resultado de las pruebas aplicadas en dos momentos, al principio y al final del trabajo de campo.

### **Momentos de la investigación**

Los momentos de la investigación se denominaron socialización del proyecto de investigación a los estudiantes, taller ECI general, taller ECI específico de textos, taller ECI específico de imagen, taller ECI específico de texto-imagen, aplicación de pruebas, entrevistas a estudiantes y entrevistas a profesores.

En la socialización del proyecto de investigación a los estudiantes de la investigación “Competencias de interpretación de textos e imágenes inciden en actividades académicas para ser un profesional competitivo del programa de Comunicación Social del CRB – UNIMINUTO” se aplicó un cuestionario diagnóstico que, posteriormente, también respondieron los profesores, no con el ánimo de hacer comparaciones, sino de establecer relaciones, dividido en los tres bloques dimensionales de entender, comprender e interpretar textos, imágenes y la mixtura de textos-imágenes, con preguntas repetitivas, pero direccionadas a cada uno. Estas tenían entre otros objetivos: conocer cómo los estudiantes los conceptualizan; el objetivo que se busca al aplicarlos; los procesos y procedimientos cognitivos que se ejecutan; los elementos en los cuales se centra la atención; las estrategias y acciones académicas internas y externas puestas en marcha; los procesos y procedimientos cognitivos para afrontar la interacción texto-imagen y la incidencia que tienen la interacción texto-imagen en el aprendizaje.

Se desarrolló con los estudiantes el taller ECI general, donde se trabajó el sustento teórico desde el paradigma del aprendizaje significativo enmarcado en el construccionismo y en los fundamentos de los tres conceptos implicados, mediante la aplicación de un cuestionario específico, con respuestas de opción múltiple, sin el ánimo de hacer comparaciones sino de establecer relaciones, dividido en los tres bloques dimensionales de entender, comprender e interpretar textos, imágenes y la mixtura de textos-imágenes, que tenía como objetivo observar cómo conceptualizaban al iniciar el trabajo de campo los elementos de la tríada y, después, cómo en los siguientes talleres de carácter específico iban evolucionando en los conceptos. A los profesores, otro grupo de profesores que se consultaron les aplicaron el cuestionario, pero estos últimos no participaron en el taller.

En los talleres también se proyectaron, solo para los estudiantes, juegos pedagógicos que tenían como objetivo desarrollar actividades que detonaran el entender, el comprender y el interpretar textos, imágenes y la mixtura de textos-imágenes, ya que según Bolívar *et al.* (2012) se “fomenta la asignación, la creación literaria y lúdica, pero además, aprender por analogía, el significado de palabras difíciles y necesarias de memorizar en una determinada asignatura” (p. 7), al cual se le denomina diccionario análogo. Para el taller ECI específico de textos, siguiendo a Bolívar *et al.* (2012), se planteó un “ejercicio de comunicación verbal y escrita para reflexionar acerca de la claridad y coherencia que deben caracterizar la comunicación humana [...] que permite reflexionar sobre la frecuencia e inconveniencia del manejo de incoherencia en la comunicación” (p. 21), nombrado como preguntas y respuestas incoherentes. En el caso del taller ECI específico de texto-imagen, continuando con Bolívar *et al.* (2012), se propuso una “dinámica imaginativa de creación verbal y literaria [...] que se utiliza para abrir secciones de estudio o de trabajo, o cuando un grupo se percibe cansado, ya que permite despliegue de energía física y mental” (p. 27).

Se planteó la primera prueba de interpretación para cuantificar y cualificar el estado de la interpretación de texto, imágenes y de la mixtura texto-imágenes de los estudiantes, ya que el objetivo principal de esta investigación es precisamente ese, no con el objetivo de evaluar, sino de determinar cómo esta incide en actividades académicas para ser un profesional competitivo del

programa de Comunicación Social de UNIMINUTO, pues es la academia la que debe lograr que los educandos conozcan los conceptos, los procesos y los procedimientos cognitivos y aprehendan su aplicación en el ejercicio profesional y laboral.

Se desarrolló con los estudiantes los talleres ECI específico de textos y ECI específico de imagen que se centraron en un amplio y profundo trabajo teórico con ejemplos aplicativos, que, además, comprendió cuestionarios específicos (señalados previamente), al igual que juegos pedagógicos (reseñados anteriormente).

También, se realizó el taller ECI específico de texto-imagen, donde se recogió y resumió lo visto, en los cuales ya se había abordado la interacción texto-imagen con sustento teórico, por lo tanto, el mismo actúa como un espacio de repaso.

Se desarrollaron, bajo anonimato, entrevistas a los profesores y estudiantes que tuvieron como objetivo conocer aspectos como la relación de los cursos asignados con el entender, el comprender y el interpretar y sus competencias por autoformación o formación en relación con los conceptos mencionados.

Se hicieron entrevistas a los profesores, también de carácter anónimo, sobre las metodologías que aplican en los diferentes cursos, para detectar si aplican estrategias y acciones relacionadas con el entender, el comprender y el interpretar, o si sus conocimientos los llevaron a considerarlos como conceptos pedagógicos necesarios en la enseñanza aprendizaje.

De igual manera, se realizaron entrevistas a los estudiantes, con preguntas idénticas, con ajustes mínimos a las que se hicieron a los docentes, sobre lo cual es importante aclarar que no se pretendió hacer comparaciones sino establecer relaciones entre lo manifestado por los profesores y lo expresado por los alumnos.

Se aplicó la segunda prueba de interpretación a los estudiantes para cuantificar y cualificar el avance del estado de sus interpretaciones de texto, imágenes y de la mixtura texto-imágenes, teniendo en cuenta que estos venían participando en los talleres teóricos y prácticos, por lo tanto, se presuponía que debían presentar mejoras en los procesos y los procedimientos de interpretación académicos.

### **Metodología para objetivos**

Aunque en los momentos de la investigación descritos anteriormente se presentaron los procesos y los procedimientos para la ejecución del estudio, es necesario precisar de manera singular cómo se trabajó metodológicamente cada objetivo específico de la investigación propuesta, por lo tanto, para cada uno se hizo lo siguiente:

1. Identificar los conocimientos teóricos que sobre y para la interpretación de textos e imágenes tienen los estudiantes entre tercero y décimo semestre del programa de Comunicación Social. Se empleó un cuestionario diagnóstico abierto que expuso el estado de sus conocimientos conceptuales.
2. Determinar mediante prueba el estado de la interpretación de textos e imágenes de los estudiantes sometidos que participaron de los talleres de la investigación. Se aplicaron las primeras pruebas de la investigación que evaluaron con ejercicios el estado de sus conocimientos sobre el entender, el comprender y el interpretar.
3. Analizar las metodologías de algunos cursos del programa de Comunicación Social que se relacionen con interpretación de textos e imágenes. Se hicieron entrevistas a los estudiantes y los profesores para conocer si la formación en algunos cursos trabaja metodológicamente el entender, el comprender y el interpretar.

4. Proponer un plan general de mejora del currículo para trabajar las competencias de interpretación de textos y de imágenes de los estudiantes. Se examinaron los currículos de algunos cursos para determinar si los contenidos demandan y aplican la formación en competencias de interpretación.
5. Diseñar una guía de interpretación de textos e imágenes que pueda aplicarse en los procesos de formación. Se utilizaron los contenidos de la investigación, se construyeron ejemplos sobre la interpretación del texto, la imagen y la mixtura texto-imagen y formatos de evaluación y autoevaluación para los docentes y los estudiantes.

Es importante destacar que los formatos de evaluación operan como rúbricas: evaluación de las dinámicas aplicadas al o los estudiantes y evaluación del módulo por parte del o los estudiantes, los cuales constan de conceptos evaluados (entender, comprender e interpretar), criterio y escala, comentarios del tutor o los estudiantes y comentarios finales del tutor o los estudiantes respectivamente, autoevaluación y evaluación del módulo por parte del tutor, los cuales constan de aspectos evaluados (preparación, claridad, aplicabilidad, asesoría y retroalimentación), criterio y escala, autorreflexiones o reflexiones del tutor, autorreflexiones o reflexiones finales del tutor, respectivamente.

Además, la guía de interpretación de textos e imágenes está diseñada bajo el formato de módulos y se desarrolla cronológicamente en concordancia con los momentos de la investigación mencionados, por lo cual, consta de una estructura que facilita su aplicación, pero, especialmente, permite a cualquier profesional de las artes, las humanidades y las ciencias sociales compartir sus conocimientos con los estudiantes. Está compuesta por objetivos (objetivos generales y específicos); marco teórico; previos (preparación y recursos); durante (observación); tutoría (presentación de las fases, explicación conceptual, modelo metodológico, desarrollo de las tutorías); desarrollo de las tutorías (explicación de los componentes, preguntando por conocimientos, preguntando por conceptos, explicación conceptual del tema, caracterización de las dinámicas, presentación teórica, cuestionario específico, dinámicas (juegos de interpretación) y aplicación de lo aprehendido);

síntesis de resultados; retroalimentación; posteriores (aplicación de cuestionario, aplicación de entrevistas y evaluación de las dinámicas); competencias desarrolladas (gestión de conocimiento y solución de problemas); evaluación de respuestas del estudiante; evaluación del módulo por parte del estudiante; autoevaluación del tutor; evaluación del módulo por parte del tutor y referentes.

La guía de interpretación de textos e imágenes está acompañada de CD que tienen el mismo derrotero de los módulos, solo que los contenidos están ejemplificados para que los estudiantes y los docentes puedan aplicar y evidenciar lo que están estudiando con textos, imágenes y mixturas de textos e imágenes, lo que pedagógicamente y didácticamente facilita la enseñanza aprendizaje.

### **Validación de la información**

Para validar la información se aplicaron diferentes instrumentos y técnicas, con el fin de organizar, decantar y reducir los datos de los cuestionarios (cerrados y abiertos), de las entrevistas y de las pruebas, por lo cual se procedió, primero, a construir las categorías, utilizando el marco referencial (marcos teórico, conceptual y normativo) y los objetivos; segundo, consolidar los datos de los cuestionarios abiertos aplicados a estudiantes y profesores para conocer su manejo sobre los conceptos del problema; tercero, estudiar las selecciones de respuestas que hicieron los estudiantes y profesores para conocer el estadio de sus conocimientos sobre los conceptos del problema; cuarto, afianzar los cuestionarios abiertos aplicados a estudiantes y profesores sobre el compartir de conocimientos en los cursos o las capacitaciones o autocapitaciones sobre los conceptos del problema mediante la creación de categorías de respuesta *a posteriori*; quinto, examinar cursos de tercero a décimo semestre, posiblemente relacionados con la interpretación, con el fin de conocer los contenidos de la estructura de las guías y currículos, para estudiar si se desarrollan y ejecutan procesos y procedimientos sobre el entender, el comprender y el interpretar que mejoren la enseñanza aprendizaje; sexto, cimentar las expresiones contenidas en las entrevistas abiertas aplicadas a los profesores sobre la implementación de metodologías que involucren los conceptos del problema

mediante la construcción de categorías de respuesta; séptimo, elevar las informaciones generadas hasta el momento a través de las categorías *a priori* desde los sustentos teóricos y las categorías discursivas de los sujetos de investigación, con el fin de que los hallazgos se conviertan en resultados de peso, mediante la validación producto de la depuración sistematizada, en uno o varios conceptos como consecuencia de la investigación y, octavo, examinar, mediante la aplicación de pruebas a los estudiantes, el antes y el después de que estos participaran en los talleres investigativos teórico-aplicativos, con el fin de determinar el estado de la evolución de las competencias de interpretación.

Es importante reiterar que los cuestionarios estructurados idénticos, aplicados a estudiantes y profesores y los cuestionarios de las entrevistas idénticos con unos pocos ajustes a algunas preguntas, aplicados a estudiantes y docentes, no tuvieron como objetivo hacer comparación o contraste alguno entre los investigados, teniendo en cuenta sus diferencias de conocimientos y experiencias; se trató solo de conocer lo que cada grupo de personas expresaba, por lo tanto, en la investigación se hicieron inferencias por separado.

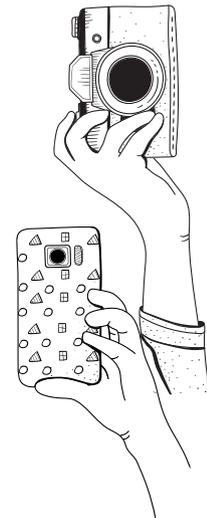
## Capítulo 3.

# EL DESCUBRIMIENTO

### Categorización

#### Construcción de categorías *a priori*

**E**n cuanto al primer punto, para construir las categorías se tuvieron en cuenta las diferencias y relaciones que se establecen sobre los objetivos de estas, según Strauss y Corbin (2002), “las categorías tienen poder analítico porque poseen el potencial de explicar y predecir [...] Las categorías son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos” (p.124), mediante las cuales se logra recuperar de la cotidianidad lo que se excluye como ordinario o bajar desde lo abstracto lo que se estigmatiza como complejo; pero, también se tuvo en cuenta el tipo de categorías que se debían diseñar de acuerdo a las necesidades de conocimientos de la investigación; por lo



cual, de acuerdo a Monje (2014), “las categorías inductivas emergen de los datos, por lo tanto, su construcción es posterior a la obtención de los mismos, surgen a medida que se analizan los datos recogidos” (p. 92), que en esta investigación corresponden a las resultantes de las entrevistas realizadas a estudiantes y profesores, las cuales revelan directamente los conocimientos y las cogniciones que los sujetos tienen sobre el entender, el comprender y el interpretar; y se definió que “las categorías son deductivas, si se establecen con base en la teoría y los conocimientos del investigador sobre el tema y sirven para dar pistas que organizan la aproximación a la realidad estudiada” (Monje, 2014, p. 92), que para esta investigación conciernen a lo indagado por los investigadores en las consultas de documentos de texto, audio o imagen relacionadas con el sustento teórico, las cuales constituyeron una base de conceptos que se comprobaron mediante los hallazgos, al establecerlas en los cuestionarios cerrados como opciones de respuesta para determinar el nivel de conocimientos y las cogniciones de los estudiantes y profesores.

Las preguntas que se diseñaron en todo el proceso también fueron redactadas con algunas palabras que las involucraban con las categorías de respuestas múltiples, para poder establecer relaciones direccionadas a conocer los conocimientos y las cogniciones de los estudiantes y de los profesores respecto al entender, el comprender y el interpretar, ya que al cruzarlas generaron volúmenes (cantidades) que mostraban determinados usos y apropiaciones. Según Monje (2014), “las preguntas del cuestionario requieren que los respondientes se acomoden con sus respuestas a las categorías propuestas por el entrevistador, además de que usualmente no permiten documentar aquellas respuestas que no encajen en las categorías predeterminadas” (p.162). Siendo consecuentes con las características de las respuestas de los cuestionarios de opción múltiple, también se aplicaron cuestionarios de respuestas abiertas que permitieron enriquecer aún más lo expresado por los sujetos de investigación, sobre lo cual Monje (2014) dice que “las entrevistas cualitativas destacan la importancia de las preguntas ‘inquisitivas’ o ‘de sondeo’ para aclarar o ampliar las respuestas [...] Tales preguntas complementarias exploran el significado de alguna respuesta inesperada que pueda surgir” (p.162); la importancia de los cuestionarios y de las entrevistas, especialmente en el caso de los estudiantes, radicó en evidenciar cualitativamente y en medir cuantitativamente el estado y los avances de estos respecto al entender, el comprender y el interpretar, gracias a su aplicación reiterativa en la medida que participaban de los talleres de investigación teórico-aplicativos de interpretación.

Con base en el marco referencial (marco teórico, marco conceptual y marco normativo o legal) y en los objetivos, se estableció que los procesos y los procedimientos de conocimiento pasan por la interacción triádica del entender, el comprender y el interpretar, sobre la cual, la academia, ni en la primaria, ni en la secundaria, ni en la universidad desarrollan actividades pedagógicas, ni didácticas que la sustenten conceptualmente, ni explique transcendentamente la secuencialidad integral e integradora esencial del aprehender a aprehender en la enseñanza aprendizaje.

Si los estudiantes conocieran como aprehender a aprehender mediante el entender, el comprender y el interpretar, podrían elevar sus estadios y niveles intelectuales académicos y personales, es decir, serían conscientes sobre, por ejemplo, cómo ascender la información empírica a conocimientos nuevos e innovadores, descubrir los signos y símbolos subyacentes en los mensajes de autores y teóricos, divergir sobre conocimientos establecidos incluso como verdades y realidades dadas por absolutas, etc., por lo tanto, el aprendizaje sería superior al que tiene la educación actual y, por ende, la enseñanza.

No se trata de conocer herramientas para aprender informaciones y conocimientos con los mapas conceptuales, los cuadros comparativos, los resúmenes, etc., de lo que se trata es de aprehender cómo procesar informaciones y conocimientos, porque situaciones como la pluralidad, la polisemia, la instantaneidad y la falsedad sustentadas en diferentes soportes (*e-book*, video 4K, *streaming*, pódcast, etc.), formatos (multimedia, hipermedia, transmedia, *playground*, etc.) y narradores (*youtubers*, *influencers*, *bloguers*, etc.) demandan que los estudiantes sean competentes para develar la trama mediática.

En consecuencia se plantea una nueva categoría conceptual cognición comunicativa interpretativa, que tiene como objetivo explicar que la enseñanza aprendizaje en el mundo mediatizado virtualmente demanda la inmersión de los estudiantes en procesos y procedimientos pedagógicos y didácticos, que tengan como objetivo el aprehender a aprehender, visualizando la tríada del entender, el comprender y el interpretar como un fenómeno mental donde tiene lugar una pluralidad secuencial de acciones de conocimiento, por lo tanto, no es viable ver la enseñanza aprendizaje como instrumento basado en métodos (formatos), que determinan cómo debe pensar y hasta dónde debe pensar el estudiante. Pirela y Montiel (2007) precisan:

La arquitectura de la mente humana se consolida y recompone mediante la interacción con el conocimiento, a través de un proceso de comunicación cognitiva, entendido como proceso de acción mediada, realizado en ambientes formales y no formales de aprendizaje con el propósito de preparar a los sujetos para su incorporación activa en la cibernsiedad. (p.2).

Con base en Pirela y Montiel se puede establecer la imbricación entre lo comunicativo y lo cognitivo en el mundo de la internet, donde lo comunicativo no corresponde solamente al compartir la información o el conocimiento a través de un medio, sino esencialmente determinar los soportes, los conceptos, los formatos, los narradores, los signos, etc., que constituyen y organizan las formas y fondos de los contenidos adecuadamente para cautivar el aprehender y que lo cognitivo no es únicamente un método (formato), que establece como se deben alcanzar resultados, sino que es la enseñanza aprendizaje de procesos y procedimientos pedagógicos y didácticos secuenciales, organizadores y escalonados intrínsecos para aprehender interpretativamente.

Es necesario conocer la etimología de la palabra cognición, que según el portal Significados (s.f) es “la acción y efecto de conocer. La palabra proviene del latín *cognitio* que a su vez se compone de las partículas con, que significa ‘junto’ o ‘todo’, y *gnōscō* o *gnōscere*, que significa ‘saber’ o ‘tener noción” (párr.1), lo que coloca el concepto en el ámbito propio de la propuesta conceptual, pues refiere a operaciones mentales dirigidas a aprehender interpretativamente (no solo representar) mediante operaciones y acciones mentales la cosa (fenómeno físico o social u objeto físico o social); pero, en la página, además, dice que “así, la cognición es una facultad propia del ser vivo que le permite registrar e interpretar la información que recibe a través de la experiencia, la percepción y la subjetividad” (párr.2), lo que lleva a plantear que no son solo representaciones (imágenes virtuales en el cerebro) de la cosa, sino que genera algo más allá denominado interpretación (inferencias sobre lo que se está aprehendiendo); pero la cognición en esta investigación no solo se queda en este punto, sino que se relaciona con lo cognitivo, que de acuerdo al citado portal está “relacionada con el proceso de adquisición de conocimiento (cognición) mediante la información recibida por el ambiente, el aprendizaje” (párr.1). Entonces, no basta con que un estudiante esgrima el conocer, ni el interpretar, sino que debería administrar académicamente los procesos y los procedimientos pedagógicos y didácticos en la construcción de conocimiento; a lo cual la página agrega que “la

cognición implica muchos factores como el pensamiento, el lenguaje, la percepción, la memoria, el razonamiento, la atención, la resolución de problemas, la toma de decisiones, etc., que forman parte del desarrollo intelectual y de la experiencia” (párr.2), que se ejecutan en diferentes y diferenciadas acciones complejas del pensamiento y de la mente, desconocidas por los estudiantes, las cuales están sustentadas en las experiencias, las informaciones y los conocimientos previos y nuevos, que son necesarios llevar desde el entender: el análisis; pasarlas por el comprender: la reflexión; hasta culminar en el interpretar: inferir, es decir, comenzar con la explicación, avanzar hacia la proposición y terminar con la construcción.

Se concluye que el concepto cognición comunicativa interpretativa está integrado por mediaciones del aprehender a aprehender, porque cuando se dispara el conocimiento intervienen acciones de pensamiento y mentales que lo hacen posible, lo que sucede es que el sujeto cognoscente no es consciente de estas, da por hecho que es competente (espontáneamente) para resolver los problemas académicos aplicando los métodos aprendidos, pero, lo más increíble es que el sistema educativo también da por hecho que lo es, es más, le exige que resuelva los problemas sin haberlo preparado para lograrlo, no precisamente desde las acciones mediadoras que intervienen en la enseñanza aprendizaje de cualquier persona. Según Bruner (1964), “el desarrollo del funcionamiento intelectual del hombre desde la infancia hasta toda la perfección que puede alcanzar está determinado por una serie de avances tecnológicos en el uso de la mente” (como se citó en Schunk, 1997, p.1), por lo cual, la enseñanza aprendizaje debe actualizarse, ya que las acciones mediadoras del sujeto (cibernauta), como del no lugar (cibercultura) y de la educación (ciberformación) han cambiado, mientras el sistema educativo sigue operando con los mismos métodos de la supremacía del texto en un mundo que revolucionó hacia la imagen o a la fusión del texto-imagen como mediadores informativos; por lo tanto, en esta investigación se proponen tres tipos de procesos y procedimientos de aprehender a aprehender(acciones mediadoras): investigación mediatizada (análisis comparacionista —entender—), confrontación sustentada (reflexión conexionista —comprender—) y producción congruente (inferencia contextualiza—interpretación—), con las cuales los estudiantes podrán afrontar la era de la información y del conocimiento con fundamentos pedagógicos y didácticos sobre como aprehender.

La academia presenta un desfase respecto al aprendizaje de los estudiantes, ya que continuar endilgando solamente la solución de un problema a los conocimientos y las experiencias disponibles y aprendidas, de acuerdo al semestre en que se encuentren, como si los métodos fueran suficientes para reducir el problema a los niveles de conocimiento donde se supone está localizado (semestre) el aprendizaje y les proporcionarían los elementos necesarios para resolver el problema que responde únicamente a lo conocido, no es más que limitar sus posibilidades cognitivas comunicativas interpretativas. Saldarriaga *et al.* (2016) enfatizan:

La teoría constructivista de Piaget, no constituye para nada una solución simplista a un problema tan complejo como el desarrollo cognoscitivo, si se tiene en cuenta que el conocimiento se produce como un proceso complejo de construcción por parte del sujeto en interacción con la realidad, no se trata del mero hecho de obtener respuestas, sino que lo verdaderamente importante es como se produce el aprendizaje. (p.130).

Lo destacado de la interpretación de Saldarriaga, Bravo y Loor sobre Piaget, radica en la afirmación final, ya que el estudiante debe aprender cómo se aprehende, para conocer profundamente los procesos y los procedimientos de la enseñanza aprendizaje de la cual son parte el entender, el comprender y el interpretar, no como instrumentos sino como fenómenos, que constituyen, entre otros aspectos, el concepto cognición comunicativa interpretativa, la cual promueve la interiorización de las acciones mediadoras que permiten elevar los niveles y estadios del aprendizaje.

Es importante preguntarse en este momento sobre la construcción gramatical del concepto cognición comunicativa interpretativa, que tiene en primer lugar la cognición, referida a la complejidad de aprehender a conocer; comunicativa, alusiva a las acciones mediadoras en el aprendizaje e interpretativa, relativa a la creación de visiones innovadoras sobre la realidad, todos constituyendo los procesos y procedimientos del aprehender a aprehender, que se presentan como el resultado de la construcción de categorías *a priori* validadas en el desarrollo de esta investigación por los sujetos vinculados, tanto estudiantes como profesores.

Las categorías que se construyeron para crear el concepto cognición comunicativa interpretativa son representar (imagen), entender, significado, ¿qué codificó el emisor?, asociación con representaciones (imágenes), analizar, denotar, microestructura, reflexionar, comprender, sentido,

¿por qué se codificaría ese texto o imagen?, conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos), macroestructura, inferir, interpretar, significar, ¿para qué se codificó el texto o imagen?, contextualización social, cultural, política, histórica, etc., connotar, superestructura.

Las categorías, aunque incluyen procesos y procedimientos tanto del texto como de la imagen, pregonan, con base en sustento teórico validado en los hallazgos, que la fusión de los mismos es aplicable a los dos, por ejemplo, si se extrapola la trilogía de las estructuras como la microestructura, la macroestructura y la superestructura de Van Dijk del texto a la imagen, la estructura local de los signos visuales corresponde a la microestructura, son las asociaciones representacionales; el contenido que construyen los signos visuales pertenece a la macroestructura, son las conexiones simbólicas y el esquema de los signos visuales concierne a la superestructura, son las contextualizaciones del discurso visual.

Las categorías se organizaron bajo la tríada del entender, el comprender y el interpretar, teniendo en cuenta la sustentación teórica que permitió descubrir cómo cada uno de los conceptos estudiados estaban ligados los unos con los otros, pero sobre varios de estos existían conocimientos que los tergiversaban o los desvirtuaban, afectando su aplicación por parte de los estudiantes y los profesores; por ejemplo, para los estudiantes y profesores no estaba clara la diferencia conceptual y pedagógica de procesos y procedimientos entre análisis, reflexión e inferencia, por lo cual cuando se aplicaron los cuestionarios de opción múltiple o se hicieron las entrevistas, mediante distintas preguntas se buscaron explicaciones sobre las diferencias entre los términos citados; esto quiere decir que, cuando a los estudiantes se les solicita elaborar un ensayo de reflexión puede ser que lo redacten como un análisis o inferencias, lo que permite tener una visión dramática de lo que está pasando en la educación.

Las categorías develaron la secuencialidad de la cognición comunicativa interpretativa entre los conceptos que componen la tríada del entender, el comprender y el interpretar, que los estudiantes e incluso los docentes desconocen, debido a que la formación brindada se centra en aplicar mecánica y automáticamente métodos, y alcanzar resultados con base en fórmulas y reglas, lo que no permite pedagógica y didácticamente trabajar el cómo se puede aprehender a aprehender la

cosa (objeto físico, fenómeno físico, objeto social o fenómeno social), es decir, el nivel y la escala intelectual de los implicados se satisface y se mide permaneciendo totalmente en el entender y medianamente en el comprender, esto quiere decir que el objetivo de la educación no es el interpretar.

La secuencialidad del concepto cognición comunicativa interpretativa que organiza los procesos y procedimientos que deberían ser apropiados por la académica para compartirlos con los estudiantes, comienza con el entender, mediante el cual se quiere conocer la cosa, conformado por el representar (imagen), el significado, la pregunta ¿qué codificó el emisor?, la asociación con representaciones (imágenes), el analizar, el denotar y la microestructura; continúa con el comprender, donde es necesario relacionar las partes del conocer la cosa, constituido por el sentido, la pregunta ¿por qué se codificaría ese texto o imagen?, las conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos), el reflexionar y la macroestructura y culmina con el interpretar, en el cual se crean nuevos conocimientos con base en el conocer la cosa, integrado por el inferir, el significar, la pregunta ¿para qué se codificó el texto o imagen?, la contextualización social, cultural, política, histórica, etc., el connotar, la superestructura.

Es importante en este momento explicar la categoría significar en esta investigación, ya que tiene muchas acepciones en los diccionarios y entre los teóricos, para lo cual se hicieron diferentes consultas, considerándose la más pertinente la aproximación que hace Niño (2013) a lo que se planteó en esta investigación:

Cuando un interlocutor habla de significar está dando a entender algo así como una referencia, importancia, valor, explicación, asociación y emoción, en su orden. Se podrían seguir citando otros enunciados en que significar indique causa, consecuencia, implicación, señalamiento, sensaciones, sensibilidad estética, acciones, creencias y otros. (p.173).

Es donde se reúnen todas aquellas informaciones y conocimientos diferenciales y diferenciadores respecto al significado y al sentido, ya que en la categoría significar, para esta investigación, se compilan e implican tal cantidad de elementos y componentes que se genera un nuevo discurso, es decir, es la interpretación (compleja) y fundamentada (sustentada).

Tabla 1. Secuencialidad del entender, el comprender y el interpretar

	Entender	Comprender	Interpretar
<b>Secuencialidad del aprehender a aprehender: procesos y procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa.</b>	Significado (CIT)	Sentido (COP)	Significar (COP)
	Representar (Imagen) (COP)	Imaginar (COE)	Imaginario (COE)
	¿Qué codificó el emisor? (CIT)	¿Por qué se codificaría ese texto o imagen? (CIT)	¿Para qué se codificó el texto o imagen? (CIT)
	Asociación con representaciones (imágenes) (CIT)	Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos) (CIT)	Contextualización social, cultural, política, histórica, etc. (CIT)
	Explicar (COE)	Proponer (COE)	Construir (COE)
	Analizar (COP)	Reflexionar (COP)	Inferir (COP)
	Denotar (COP)	Actuar (COE)	Connotar (CIT)
	Microestructura (COP)	Macroestructura (COP)	Superestructura (COP)

**Nota.** Elaboración propia. Las categorías iniciales teóricas (CIT) en amarillo claro y las originales propias (COP) en azul claro, con las cuales se plantearon los instrumentos y herramientas. Las categorías originales emergentes (COE) en rojo claro, que surgieron durante la aplicación de los instrumentos y herramientas.

Es importante informarles a los lectores que desde el próximo numeral en adelante, se consideró pertinente la construcción de algunos textos tipo formato (repetitivos), como parte de la consolidación de información y datos, para exponer los resultados de la aplicación de los cuestionarios y las entrevistas a docentes y profesores, estructuras necesarias para hacer correlaciones de secuencialidad y seguimiento.

## Diagnóstico

### Cuestionarios diagnósticos para estudiantes

El segundo punto se relaciona con el diagnóstico, ya que se hacía necesario conocer el estado de los conocimientos de los estudiantes, respecto a los conceptos de entender, comprender e interpretar, sin embargo, aunque se contaba con las categorías *a priori*, se decidió no presentarlas como opciones

de respuesta porque podrían tratar de contestar desde las definiciones; por lo tanto, se les aplicó un cuestionario de preguntas abiertas para que ellos mismos en sus construcciones se refirieran a estas, puesto que no resultaba viable investigativamente descubrirles la secuencialidad de los conceptos, ni tampoco que de esta hacían parte otros conceptos, pero, ante todo, que se dieran cuenta que existían unos procesos y procedimientos que constituían la cognición comunicacional interpretativa. En este sentido, se esperaba que en la medida que avanzaran en los talleres teórico aplicativos detectaran las interacciones pedagógicas y los beneficios que representaban aprehenderlas, ya que elevarían sus niveles, pues pasarían de la enseñanza aprendizaje al aprehender a aprehender.

Entonces se procedió a asociar las significaciones de las respuestas con las categorías *a priori* desde su proximidad, es decir, que las categorías se convirtieron en los criterios de afinidad para relacionar las respuestas.

Los cuestionarios se dividieron en tres dimensiones: entender, comprender e interpretar, cada una con preguntas idénticas.

Las dimensiones respondieron a 17 preguntas, que tenían como objetivo identificar los conocimientos teóricos sobre los conceptos de entender, comprender e interpretar textos e imágenes de los estudiantes entre tercero y décimo semestre del programa de Comunicación Social.

1. Defina conceptualmente qué es entender.
2. Defina conceptualmente qué es entender un texto.
3. Defina conceptualmente qué es entender una imagen.
4. ¿Cuál es su objetivo al entender un texto?
5. ¿Cuál es su objetivo al entender una imagen?
6. Describa (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para entender un texto.
7. Describa (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para entender una imagen.

8. ¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para entender un texto?
9. ¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para entender una imagen?
10. ¿Para entender un texto, resalta o subraya? ¿Para qué?
11. ¿Qué resalta o subraya (defina con nombres) del texto para entender?
12. ¿Qué estrategia académica aplica para entender una imagen? ¿Para qué?
13. ¿Cuáles son esos elementos o componentes de la imagen en los que centra su acción (defina con nombres) para entender?
14. ¿Para entender un texto, construye un mapa conceptual, cuadro comparativo, mapa mental, cuadro sinóptico, etc.?
15. ¿Para entender un texto (involucrado con una imagen) establece relaciones (coherencias: conexiones, en las que el texto explica la imagen) con la imagen?
16. ¿Para entender una imagen (involucrada con un texto) establece interacciones (congruencias: referencias, en las que la imagen explica el texto) con el texto?
17. ¿Un documento que conste de textos e imágenes se entiende más fácilmente? ¿Por qué?

De las preguntas se extrajeron algunas palabras a las cuales se les denominó categorías productivas para el entender, el comprender y el interpretar, por ejemplo, respectivamente en su orden:

1. Concepto de comprender.
2. Concepto de comprender un texto.
3. Concepto de comprender una imagen.
4. Objetivo de comprender un texto.
5. Objetivo de comprender una imagen.
6. Fases para comprender un texto.

7. Fases para comprender una imagen.
8. Centro de atención para comprender un texto.
9. Centro de atención para comprender una imagen.
10. Subrayado o resaltado de un texto para comprenderlo. ¿Para qué?
11. Nombres de los elementos que se subraya o resalta del texto. Si no lo hace, describa cómo procede.
12. Estrategia para comprender un texto. ¿Para qué?
13. Nombres de los elementos para comprender una imagen.
14. Diseños académicos para comprender un texto. Si no lo hace, describa cómo procede.
15. Establece relaciones coherentes texto-imagen. Si no lo hace, describa cómo procede.
16. Establece relaciones congruentes imagen-texto. Si no lo hace, describa cómo procede.
17. Documento con texto e imagen se comprende más fácil. ¿Por qué?

Se creó una columna denominada categorías conceptuales del entender, el comprender y el interpretar, en la cual se sintetizaron las respuestas de los 8 estudiantes a cada una de las preguntas.

Para hacer el cruce entre las categorías productivas (de pregunta) y las categorías conceptuales (de respuesta), solo se contaron las cantidades de respuestas de acuerdo a su proximidad a los conceptos, ya que el objetivo era interpretar los avances de conocimientos y experiencias en la medida que vivieron una inmersión en los talleres aplicativos en los cuales participaron.

Para exponer las respuestas no próximas se estableció que los cruces entre las categorías productivas (de pregunta) y las categorías conceptuales (de respuesta) que correspondieran al 50% y por encima del 50%, es decir, de 4 estudiantes (teniendo cuenta que eran 8) en adelante, se considerarían representativos, en cuanto a que exponían una lejanía significativa de los conceptos.

Tabla 2. Personas que respondieron proximidades y no proximidades sobre la dimensión entender

Categorías productivas del entender	1. Concepto de entender.	2. Concepto de entender un texto.	3. Concepto de entender una imagen.	4. Objetivo de entender un texto.	5. Objetivo de entender una imagen.	6. Fases para entender un texto.	7. Fases para entender una imagen.	8. Centro de atención para entender un texto.	9. Centro de atención para entender una imagen.
<b>Categorías conceptuales del entender</b>									
Decodificar	4								
Significar		6							
Significar			4						
Analizar				4					
Representar					3				
Connotar						5			
Connotar							4		
Significar								4	
Contextualizar									5
Analizar									
Analizar									
Contextualizar									
Contextualizar									
Representar									
Conectar									
Conectar									
Conectar									

Continúa en la página siguiente >>

<b>Categorías productivas del entender</b>	10. Subrayado o resaltado de un texto para entenderlo. ¿Para qué?	11. Nombres de los elementos que se subraya o resalta del texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	12. Estrategia para entender un texto. ¿Para qué?	13. Nombres de los elementos para entender una imagen.	14. Diseños académicos para entender un texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	15. Establece relaciones coherentes texto – imagen. Si no lo hace, describa cómo procede.	16. Establece relaciones congruentes imagen – texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	17. Documento con texto e imagen se entiende más fácil. ¿Por qué?
<b>Categorías conceptuales del entender</b>								
Decodificar								
Significar								
Significar								
Analizar								
Representar								
Connotar								
Connotar								
Significar								
Contextualizar								
Analizar	4							
Analizar		4						
Contextualizar			5					
Contextualizar				5				
Representar					5			
Conectar						6		
Conectar							6	
Conectar								6

*Fin de la tabla*

**Nota.** Elaboración propia. La cantidad de personas que respondieron no proximidades corresponden a los cajones rojos con textos y números rojos. La cantidad de personas que respondieron proximidades corresponden a los cajones de color azul con textos y números azules.

A continuación, se resaltan en cursiva las preguntas cuyas respuestas corresponden a no proximidad, según la interpretación categorial; y se presenta, entre paréntesis, con qué procesos y procedimientos del comprender y el interpretar se relacionan, que, por supuesto, no tienen que ver con el entender, con el cual se está trabajando.

1. Defina conceptualmente qué es entender.
2. *Defina conceptualmente qué es entender un texto. (Interpretar)*
3. *Defina conceptualmente qué es entender una imagen. (Interpretar)*
4. ¿Cuál es su objetivo al entender un texto?
5. ¿Cuál es su objetivo al entender una imagen?
6. *Describa (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para entender un texto. (Interpretar)*
7. Describa (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para entender una imagen.
8. *¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para entender un texto? (Interpretar)*
9. *¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para entender una imagen? (Interpretar)*
10. ¿Para entender un texto, resalta o subraya? ¿Para qué?
11. ¿Qué resalta o subraya (defina con nombres) del texto para entender?
12. *¿Qué estrategia académica aplica para entender una imagen? ¿Para qué? (Interpretar)*
13. *¿Cuáles son esos elementos o componentes de la imagen en los que centra su acción (defina con nombres) para entender? (Interpretar)*
14. ¿Para entender un texto, construye un mapa conceptual, cuadro comparativo, mapa mental, cuadro sinóptico, etc.?
15. *¿Para entender un texto (involucrado con una imagen) establece relaciones (coherencias: conexiones, en las que el texto explica la imagen) con la imagen? (Comprender)*
16. *¿Para entender una imagen (involucrada con un texto) establece interacciones (congruencias: referencias, en las que la imagen explica el texto) con el texto? (Comprender)*
17. *¿Un documento que conste de textos e imágenes se entiende más fácilmente? ¿Por qué? (Comprender)*

Tabla 3. Personas que respondieron proximidades y no proximidades sobre la dimensión comprender

Categorías productivas del comprender	1. Concepto de comprender.	2. Concepto de comprender un texto.	3. Concepto de comprender una imagen.	4. Objetivo de comprender un texto.	5. Objetivo de comprender una imagen.	6. Fases para comprender un texto.	7. Fases para comprender una imagen.	8. Centro de atención para comprender un texto.	9. Centro de atención para comprender una imagen.
<b>Categorías conceptuales del comprender</b>									
Sentido	3								
Codificación (intención)		4							
Significar			4						
Contextualizar				5					
Reflexionar					5				
Codificación (intención)						4			
inferir							4		
Sentido								3	
Sentido									3
Conectar									
Representar									
Reflexionar									
Contextualizar									
Representar									
Asociar									
Asociar									
Asociar									

Continúa en la página siguiente >>

Categorías productivas del comprender	10. Subrayado o resaltado de un texto para comprenderlo. ¿Para qué?	11. Nombres de los elementos que se subraya o resalta del texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	12. Estrategia para comprender un texto. ¿Para qué?	13. Nombres de los elementos para comprender una imagen.	14. Diseños académicos para comprender un texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	15. Establece relaciones coherentes texto – imagen. Si no lo hace, describa cómo procede.	16. Establece relaciones congruentes imagen – texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	17. Documento con texto e imagen se comprende más fácil. ¿Por qué?
Categorías conceptuales del comprender								
Sentido								
Codificación (intención)								
Significar								
Contextualizar								
Reflexionar								
Codificación (intención)								
inferir								
Sentido								
Sentido								
Conectar	5							
Representar		6						
Reflexionar			4					
Contextualizar				6				
Representar					5			
Asociar						6		
Asociar							6	
Asociar								6

*Fin de la tabla*

**Nota.** Elaboración propia. La cantidad de personas que respondieron no proximidades corresponden a los cajones rojos con textos y números rojos. La cantidad de personas que respondieron proximidades corresponden a los cajones de color azul con textos y números azules.

De las respuestas a las 17 preguntas, 7 que corresponden al 41.1%, los estudiantes las relacionaron con el interpretar y 3 que representan el 17.6%, las conectaron con el comprender, para un total de 58.7% de respuestas no próximas al entender y 41.3% que se aproximó al concepto.

A continuación, se resaltan en cursiva las preguntas cuyas respuestas corresponden a no proximidad, según la interpretación categorial y se presenta, entre paréntesis, con cuáles procesos y procedimientos del entender y el interpretar se relacionan, que, por supuesto, no tienen que ver con el comprender, con el cual se está trabajando.

1. Defina conceptualmente qué es comprender.
2. Defina conceptualmente qué es comprender un texto.
3. *Defina conceptualmente qué es comprender una imagen. (Interpretar)*
4. *¿Cuál es su objetivo al comprender un texto? (Interpretar)*
5. *¿Cuál es su objetivo al comprender una imagen?*
6. *Describe (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para comprender un texto. (Interpretar)*
7. *Describe (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para comprender una imagen. (Interpretar)*
8. *¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para entender un texto?*
9. *¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para comprender una imagen?*
10. *¿Para entender un texto, resalta o subraya? ¿Para qué?*
11. *¿Qué resalta o subraya (defina con nombres) del texto para comprender? (Entender)*
12. *¿Qué estrategia académica aplica para comprender una imagen? ¿Para qué? (Interpretar)*
13. *¿Cuáles son esos elementos o componentes de la imagen en los que centra su acción (defina con nombres) para comprender? (Interpretar)*
14. *¿Para comprender un texto, construye un mapa conceptual, cuadro comparativo, mapa mental, cuadro sinóptico, etc.? (Entender)*
15. *¿Para comprender un texto (involucrado con una imagen) establece relaciones (coherencias: conexiones, en las que el texto explica la imagen) con la imagen? (Entender)*

16. ¿Para comprender una imagen (involucrada con un texto) establece interacciones (congruencias: referencias, en las que la imagen explica el texto) con el texto? (Entender)
17. ¿Un documento que conste de textos e imágenes se entiende más fácilmente? ¿Por qué? (Entender)

Tabla 4. Personas que respondieron proximidades y no proximidades sobre la dimensión interpretar

Categorías productivas del interpretar	1. Concepto de interpretar.	2. Concepto de interpretar un texto.	3. Concepto de interpretar una imagen.	4. Objetivo de interpretar un texto.	5. Objetivo de interpretar una imagen.	6. Fases para interpretar un texto.	7. Fases para interpretar una imagen.	8. Centro de atención para interpretar un texto.	9. Centro de atención para interpretar una imagen.
Categorías conceptuales del interpretar									
Decodificar	4								
Analizar		5							
Significado			6						
Connotar				3					
Inferir					3				
Significado						4			
Significado							4		
Connotar								4	
Inferir									2
Codificación (consecuencias)									
Codificación (consecuencias)									
Conectar									
Contextualizar									
Representar									
Asociar									
Representar									
Asociar									

Continúa en la página siguiente >>

Cognición comunicativa interpretativa para aprehender a aprehender

<b>Categorías productivas del interpretar</b>	10. Subrayado o resaltado de un texto para interpretarlo. ¿Para qué?	11. Nombres de los elementos que se subraya o resalta del texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	12. Estrategia para interpretar un texto. ¿Para qué?	13. Nombres de los elementos para interpretar una imagen.	14. Diseños académicos para interpretar un texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	15. Establece relaciones coherentes texto – imagen. Si no lo hace, describa cómo procede.	16. Establece relaciones congruentes imagen – texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	17. Documento con texto e imagen se interpreta más fácil. ¿Por qué?
<b>Categorías conceptuales del interpretar</b>								
Decodificar								
Analizar								
Significado								
Connotar								
Inferir								
Significado								
Significado								
Connotar								
Inferir								
Codificación (consecuencias)	3							
Codificación (consecuencias)		4						
Conectar			4					
Contextualizar				3				
Representar					6			
Asociar						6		
Representar							4	
Asociar								7

*Fin de la tabla*

**Nota.** Elaboración propia. La cantidad de personas que respondieron no proximidades corresponden a los cajones rojos con textos y números rojos. La cantidad de personas que respondieron proximidades corresponden a los cajones de color azul con textos y números azules. De manera excepcional, se presenta en un cajón de color amarillo claro con textos y números en rojos una no aproximación que no alcanza el porcentaje establecido como criterio para considerarla.

De las respuestas a las 17 preguntas, 6, que corresponden al 35.2%, los estudiantes las relacionaron con el interpretar y 5 que representan el 29.4%, las conectaron con el entender, para un total de 64.6% de respuestas no próximas al comprender y el 35.4% que se aproximó al concepto.

A continuación, se resaltan en cursiva las preguntas cuyas respuestas corresponden a no proximidad, según la interpretación categorial y se presenta, entre paréntesis, con cuáles procesos y procedimientos del entender y el comprender se relacionan, que, por supuesto, no tienen que ver con el interpretar, con el cual se está trabajando.

1. *Defina conceptualmente qué es interpretar. (Entender)*
2. *Defina conceptualmente qué es interpretar un texto. (Entender)*
3. *Defina conceptualmente qué es interpretar una imagen. (Entender)*
4. ¿Cuál es su objetivo al interpretar un texto?
5. ¿Cuál es su objetivo al interpretar una imagen?
6. *Describa (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para interpretar un texto. (Entender)*
7. *Describa (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para interpretar una imagen. (Entender)*
8. ¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para interpretar un texto?
9. ¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para interpretar una imagen?
10. ¿Para interpretar un texto, resalta o subraya? ¿Para qué?
11. ¿Qué resalta o subraya (defina con nombres) del texto para interpretar?
12. *¿Qué estrategia académica aplica para interpretar una imagen? ¿Para qué? (Comprender)*
13. ¿Cuáles son esos elementos o componentes de la imagen en los que centra su acción (defina con nombres) para interpretar?
14. *¿Para interpretar un texto, construye un mapa conceptual, cuadro comparativo, mapa mental, cuadro sinóptico, etc.? (Entender)*
15. *¿Para interpretar un texto (involucrado con una imagen) establece relaciones (coherencias: conexiones, en las que el texto explica la imagen) con la imagen? (Entender)*

16. *¿Para interpretar una imagen (involucrada con un texto) establece interacciones (congruencias: referencias, en las que la imagen explica el texto) con el texto? (Entender)*
17. *¿Un documento que conste de textos e imágenes se entiende más fácilmente? ¿Por qué? (Entender)*

De las respuestas a las 17 preguntas, 9, que corresponden al 52.9%, los estudiantes las relacionaron con el entender y 1, que representa el 5.8%, la conectaron con el comprender, para un total de 58.7 % de respuestas no próximas al interpretar y el 41.3% próximo al concepto.

### **Cuestionarios diagnósticos para profesores**

El segundo punto se relaciona con el diagnóstico, ya que se hacía necesario conocer el estado de los conocimientos de los profesores respecto a los conceptos de entender, comprender e interpretar; sin embargo, aunque se contaba con las categorías *a priori*, se decidió no presentarlas como opciones de respuesta porque podrían tratar de resolverlas desde definiciones, por lo tanto, se les aplicó un cuestionario de preguntas abiertas para que ellos mismos en sus construcciones se refirieran a estas, porque no resultaba viable investigativamente descubrirles la secuencialidad de los conceptos, ni tampoco, que de esta hacían parte otros conceptos, pero, ante todo, que se dieran cuenta que existían unos procesos y unos procedimientos que constituían la cognición comunicacional interpretativa, por lo que se esperaba que en la medida que avanzaran en los talleres teórico aplicativos detectaran las interacciones pedagógicas y los beneficios que representaban aprehenderlas, ya que elevarían sus niveles, pues pasarían de la enseñanza aprendizaje al aprehender a aprehender. Entonces, se procedió a asociar las significaciones de las respuestas con las categorías desde su proximidad, es decir, que las categorías se convirtieron en los criterios de afinidad para relacionar las respuestas.

Los cuestionarios se dividieron en tres dimensiones: entender, comprender e interpretar, cada una con preguntas idénticas. Las dimensiones respondieron a 17 preguntas, que tenían como objetivo identificar los conocimientos teóricos sobre los conceptos de entender, comprender e interpretar textos e imágenes de los estudiantes entre tercero y décimo semestre del programa de Comunicación Social. Estas fueron las siguientes:

1. Defina conceptualmente qué es entender.
2. Defina conceptualmente qué es entender un texto.
3. Defina conceptualmente qué es entender una imagen.
4. ¿Cuál es su objetivo al entender un texto?
5. ¿Cuál es su objetivo al entender una imagen?
6. Describa (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para entender un texto.
7. Describa (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para entender una imagen.
8. ¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para entender un texto?
9. ¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para entender una imagen?
10. ¿Para entender un texto, resalta o subraya? ¿Para qué?
11. ¿Qué resalta o subraya (defina con nombres) del texto para entender?
12. ¿Qué estrategia académica aplica para entender una imagen? ¿Para qué?
13. ¿Cuáles son esos elementos o componentes de la imagen en los que centra su acción (defina con nombres) para entender?
14. ¿Para entender un texto, construye un mapa conceptual, cuadro comparativo, mapa mental, cuadro sinóptico, etc.?
15. ¿Para entender un texto (involucrado con una imagen) establece relaciones (coherencias: conexiones, en las que el texto explica la imagen) con la imagen?
16. ¿Para entender una imagen (involucrada con un texto) establece interacciones (congruencias: referencias, en las que la imagen explica el texto) con el texto?
17. ¿Un documento que conste de textos e imágenes se entiende más fácilmente? ¿Por qué?

De las preguntas se extrajeron algunas palabras a las cuales se les denominó categorías productivas para el entender, el comprender y el interpretar, por ejemplo, respectivamente en su orden:

1. Concepto de comprender.
2. Concepto de comprender un texto.
3. Concepto de comprender una imagen.
4. Objetivo de comprender un texto.
5. Objetivo de comprender una imagen.
6. Fases para comprender un texto.
7. Fases para comprender una imagen.
8. Centro de atención para comprender un texto.
9. Centro de atención para comprender una imagen.
10. Subrayado o resaltado de un texto para comprenderlo. ¿Para qué?
11. Nombres de los elementos que se subraya o resalta del texto. Si no lo hace, describa cómo procede.
12. Estrategia para comprender un texto. ¿Para qué?
13. Nombres de los elementos para comprender una imagen.
14. Diseños académicos para comprender un texto. Si no lo hace, describa cómo procede.
15. Establece relaciones coherentes texto-imagen. Si no lo hace, describa cómo procede.
16. Establece relaciones congruentes imagen-texto. Si no lo hace, describa cómo procede.
17. Documento con texto e imagen se comprende más fácil. ¿Por qué?

Se creó una columna denominada categorías conceptuales del entender, el comprender y el interpretar, en la cual se sintetizaron las respuestas de los 6 profesores a cada una de las preguntas.

Para hacer el cruce entre las categorías productivas (de pregunta) y las categorías conceptuales (de respuesta), solo se contaron las cantidades de respuestas de acuerdo a su proximidad a los conceptos, ya que el objetivo era interpretar los avances de conocimientos y experiencias en la medida que vivieron una inmersión en los talleres de los cuales participaron.

Para exponer las respuestas no próximas, se estableció que los cruces entre las categorías productivas (de pregunta) y las categorías conceptuales (de respuesta) que correspondieran al 50% y por encima del 50%, es decir, de 3 profesores (teniendo cuenta que eran 6) en adelante, se considerarían representativos, en cuanto a que exponían una lejanía significativa de los conceptos.

Tabla 5. Personas que respondieron proximidades y no proximidades sobre la dimensión entender

Categorías productivas del entender	1. Concepto de entender.	2. Concepto de entender un texto.	3. Concepto de entender una imagen.	4. Objetivo de entender un texto.	5. Objetivo de entender una imagen.	6. Fases para entender un texto.	7. Fases para entender una imagen.	8. Centro de atención para entender un texto.	9. Centro de atención para entender una imagen.
Categorías conceptuales del entender									
Decodificar	5								
Significado		6							
Significado			6						
Significar				5					
Significar					5				
Analizar						5			
Analizar							6		
Representar								5	
Codificación (intención)									5
Asociar									
Analizar									
Connotar									
Representar									
Analizar									
Inferir									
Inferir									
Connotar									

Continúa en la página siguiente >>

<b>Categorías productivas del entender</b>	10. Subrayado o resaltado de un texto para entenderlo. ¿Para qué?	11. Nombres de los elementos que se subraya o resalta del texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	12. Estrategia para entender un texto. ¿Para qué?	13. Nombres de los elementos para entender una imagen.	14. Diseños académicos para entender un texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	15. Establece relaciones coherentes texto – imagen. Si no lo hace, describa cómo procede.	16. Establece relaciones congruentes imagen – texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	17. Documento con texto e imagen se entiende más fácil. ¿Por qué?
<b>Categorías conceptuales del entender</b>								
Decodificar								
Significado								
Significado								
Significar								
Significar								
Analizar								
Analizar								
Representar								
Codificación (Intención)								
Asociar	6							
Analizar		6						
Connotar			4					
Representar				5				
Analizar					6			
Inferir						6		
Inferir							6	
Connotar								6

*Fin de la tabla*

**Nota.** Elaboración propia. La cantidad de personas que respondieron no proximidades corresponden a los cajones rojos con textos y números rojos. La cantidad de personas que respondieron proximidades corresponden a los cajones de color azul con textos y números azules.

A continuación, se resaltan en cursiva las preguntas cuyas respuestas corresponden a no proximidad, según la interpretación categorial y se presenta, entre paréntesis, con cuáles procesos y procedimientos del comprender y el interpretar se relacionan, que, por supuesto, no tienen que ver con el entender, con el cual se está trabajando.

1. Defina conceptualmente qué es entender.
2. Defina conceptualmente qué es entender un texto.
3. Defina conceptualmente qué es entender una imagen.
4. *¿Cuál es su objetivo al entender un texto? (Interpretar)*
5. *¿Cuál es su objetivo al entender una imagen? (Interpretar)*
6. Describa (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para entender un texto.
7. Describa (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para entender una imagen.
8. *¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para entender un texto?*
9. *¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para entender una imagen? (Interpretar)*
10. *¿Para entender un texto, resalta o subraya? ¿Para qué?*
11. *¿Qué resalta o subraya (defina con nombres) del texto para entender?*
12. *¿Qué estrategia académica aplica para entender una imagen? ¿Para qué? (Interpretar)*
13. *¿Cuáles son esos elementos o componentes de la imagen en los que centra su acción (defina con nombres) para entender? (Interpretar)*
14. *¿Para entender un texto, construye un mapa conceptual, cuadro comparativo, mapa mental, cuadro sinóptico, etc.?*
15. *¿Para entender un texto (involucrado con una imagen) establece relaciones (coherencias: conexiones, en las que el texto explica la imagen) con la imagen? (Interpretar)*
16. *¿Para entender una imagen (involucrada con un texto) establece interacciones (congruencias: referencias, en las que la imagen explica el texto) con el texto? (Interpretar)*
17. *¿Un documento que conste de textos e imágenes se entiende más fácilmente? ¿Por qué? (Interpretar)*

De las respuestas a las 17 preguntas, 7, que corresponden al 41.1%, los profesores las relacionaron con el interpretar, para un total de 41.1% de respuestas no próximas al entender y 58.9% que aproximaron al concepto.

Tabla 6. Personas que respondieron proximidades y no proximidades sobre la dimensión comprender

<b>Categorías productivas del comprender</b>	1. Concepto de comprender.	2. Concepto de comprender un texto.	3. Concepto de comprender una imagen.	4. Objetivo de comprender un texto.	5. Objetivo de comprender una imagen.	6. Fases para comprender un texto.	7. Fases para comprender una imagen.	8. Centro de atención para comprender un texto.	9. Centro de atención para comprender una imagen.
<b>Categorías conceptuales del comprender</b>									
Sentido	4								
Codificación (intención)		5							
Significar			4						
Analizar				4					
Analizar					4				
Conectar						3			
Codificación (intención)							3		
Sentido								4	
Sentido									4
Conectar									
Conectar									
Reflexionar									
Codificación (intención)									
Representar									
Asociar									
Asociar									
Codificación (intención)									

Continúa en la página siguiente >>

<b>Categorías productivas del comprender</b>	10. Subrayado o resaltado de un texto para comprenderlo. ¿Para qué?	11. Nombres de los elementos que se subraya o resalta del texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	12. Estrategia para comprender un texto. ¿Para qué?	13. Nombres de los elementos para comprender una imagen.	14. Diseños académicos para comprender un texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	15. Establece relaciones coherentes texto – imagen. Si no lo hace, describa cómo procede.	16. Establece relaciones congruentes imagen – texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	17. Documento con texto e imagen se comprende más fácil. ¿Por qué?
<b>Categorías conceptuales del comprender</b>								
Sentido								
Codificación (intención)								
Significar								
Analizar								
Analizar								
Conectar								
Codificación (intención)								
Sentido								
Sentido								
Conectar	3							
Conectar		4						
Reflexionar			3					
Codificación (intención)				4				
Representar					5			
Asociar						4		
Asociar							4	
Codificación (intención)								6

*Fin de la tabla*

**Nota.** Elaboración propia. La cantidad de personas que respondieron no proximidades corresponden a los cajones rojos con textos y números rojos. La cantidad de personas que respondieron proximidades corresponden a los cajones de color azul con textos y números azules.

A continuación, se resaltan en cursiva las preguntas cuyas respuestas corresponden a no proximidad, según la interpretación categorial y se presenta, entre paréntesis, con cuáles procesos y procedimientos del entender y el interpretar, que, por supuesto, no tienen que ver con el comprender, con el cual se está trabajando.

1. Defina conceptualmente qué es comprender.
2. *Defina conceptualmente qué es comprender un texto. (Interpretar)*
3. *Defina conceptualmente qué es comprender una imagen.*
4. *¿Cuál es su objetivo al comprender un texto? (Entender)*
5. *¿Cuál es su objetivo al comprender una imagen? (Entender)*
6. Describa (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para comprender un texto.
7. *Describa (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para comprender una imagen. (Interpretar)*
8. ¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para comprender un texto?
9. ¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para comprender una imagen?
10. ¿Para comprender un texto, resalta o subraya? ¿Para qué?
11. ¿Qué resalta o subraya (defina con nombres) del texto para comprender? (Entender)
12. ¿Qué estrategia académica aplica para comprender una imagen? ¿Para qué?
13. *¿Cuáles son esos elementos o componentes de la imagen en los que centra su acción (defina con nombres) para comprender? (Interpretar)*
14. *¿Para comprender un texto, construye un mapa conceptual, cuadro comparativo, mapa mental, cuadro sinóptico, etc.? (Entender)*
15. *¿Para comprender un texto (involucrado con una imagen) establece relaciones (coherencias: conexiones, en las que el texto explica la imagen) con la imagen? (Entender)*
16. *¿Para comprender una imagen (involucrada con un texto) establece interacciones (congruencias: referencias, en las que la imagen explica el texto) con el texto? (Entender)*
17. ¿Un documento que conste de textos e imágenes se entiende más fácilmente? ¿Por qué? (Interpretar)

De las respuestas a las 17 preguntas, 5, que corresponden al 29.2%, los profesores las relacionaron con el interpretar y 5, que representan el 29.4%, las conectaron con el entender, para un total de 58.8% de respuestas no próximas al comprender y un 41.2% que aproximaron al concepto.

Tabla 7. Personas que respondieron proximidades y no proximidades sobre la dimensión interpretar

Categorías productivas del interpretar	1. Concepto de interpretar.	2. Concepto de interpretar un texto.	3. Concepto de interpretar una imagen.	4. Objetivo de interpretar un texto.	5. Objetivo de interpretar una imagen.	6. Fases para interpretar un texto.	7. Fases para interpretar una imagen.	8. Centro de atención para interpretar un texto.	9. Centro de atención para interpretar una imagen.
<b>Categorías conceptuales del interpretar</b>									
Decodificar	6								
Analizar		6							
Significado			6						
Significado				6					
Decodificar					6				
Significar						2			
Significar							2		
Codificación (efectos)								3	
Codificación (efectos)									2
Significar									
Significar									
Significar									
Contextualizar									
Representar									
Asociar									
Decodificar									
Decodificar									

Continúa en la página siguiente >>

Cognición comunicativa interpretativa para aprehender a aprehender

Categorías productivas del interpretar	10. Subrayado o resaltado de un texto para interpretarlo. ¿Para qué?	11. Nombres de los elementos que se subraya o resalta del texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	12. Estrategia para interpretar un texto. ¿Para qué?	13. Nombres de los elementos para interpretar una imagen.	14. Diseños académicos para interpretar un texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	15. Establece relaciones coherentes texto – imagen. Si no lo hace, describa cómo procede.	16. Establece relaciones congruentes imagen – texto. Si no lo hace, describa cómo procede.	17. Documento con texto e imagen se interpreta más fácil. ¿Por qué?
Categorías conceptuales del interpretar								
Decodificar								
Analizar								
Significado								
Significado								
Decodificar								
Significar								
Significar								
Codificación (efectos)								
Codificación (efectos)								
Significar	3							
Significar		2						
Significar			2					
Contextualizar				3				
Representar					6			
Asociar						5		
Decodificar							6	
Decodificar								6

*Fin de la tabla*

**Nota.** Elaboración propia. La cantidad de personas que respondieron no proximidades corresponden a los cajones rojos con textos y números rojos. La cantidad de personas que respondieron proximidades corresponden a los cajones de color azul con textos y números azules.

A continuación, se resaltan en cursiva las preguntas cuyas respuestas corresponden a no proximidad, según la interpretación categorial y se presenta, entre paréntesis, con cuáles procesos y procedimientos del entender y el comprender se relacionan, que, por supuesto, no tienen que ver con el interpretar, con el cual se está trabajando.

1. *Defina conceptualmente qué es interpretar. (Entender)*
2. *Defina conceptualmente qué es interpretar un texto. (Entender)*
3. *Defina conceptualmente qué es interpretar una imagen. (Entender)*
4. *¿Cuál es su objetivo al interpretar un texto?*
5. *¿Cuál es su objetivo al interpretar una imagen? (Entender)*
6. Describa (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para interpretar un texto.
7. *¿Describa (si es posible en orden cronológico de menor a mayor) las fases o etapas que desarrolla para interpretar una imagen?*
8. *¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para interpretar un texto?*
9. *¿Cuáles son esos elementos o componentes en los cuales centra su atención para interpretar una imagen?*
10. *¿Para interpretar un texto, resalta o subraya? ¿Para qué?*
11. *¿Qué resalta o subraya (defina con nombres) del texto para interpretar?*
12. *¿Qué estrategia académica aplica para interpretar una imagen? ¿Para qué?*
13. *¿Cuáles son esos elementos o componentes de la imagen en los que centra su acción (defina con nombres) para interpretar?*
14. *¿Para interpretar un texto, construye un mapa conceptual, cuadro comparativo, mapa mental, cuadro sinóptico, etc.? (Entender)*
15. *¿Para interpretar un texto (involucrado con una imagen) establece relaciones (coherencias: conexiones, en las que el texto explica la imagen) con la imagen? (Entender)*
16. *¿Para interpretar una imagen (involucrada con un texto) establece interacciones (congruencias: referencias, en las que la imagen explica el texto) con el texto? (Entender)*
17. *¿Un documento que conste de textos e imágenes se entiende más fácilmente? ¿Por qué? (Entender)*

Tabla 8. No aproximaciones coincidentes a los conceptos, procesos y procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa

Categorías productivas del entender, el comprender y el interpretar	1. Concepto del entender, comprender e interpretar.			2. Concepto de entender, comprender e interpretar el texto.			3. Concepto de entender, comprender e interpretar la imagen.			4. Objetivo de cómo entender, comprender e interpretar un texto.		
	E	C	I	E	C	I	E	C	I	E	C	I
<b>Categorías no próximas conceptuales del entender, el comprender y el interpretar</b>												
Representar												
Entender												
Significado										6 (E-E) 6 (P-E)		6 (P-E)
¿Qué codificó el emisor en ese texto o imagen?			4 (E-E) 4 (P-E)									
Asociación con representaciones												
Analizar						5 (E-E) 6 (P-E)						4 (P-E)
Denotar												
Microestructura												
Reflexionar												
Comprender												
Sentido												
¿Por qué se codificaría ese texto o imagen?												
Conexiones coherentes												
Macroestructura												
Inferir												
Interpretar												
Significar				6 (E-I)	4 (E-I)		4 (E-I)	4 (E-I) 4 (P-I)		5 (P-I)		
¿Para qué se codificó el texto o imagen?					5 (P-I)							
Contextualización											5 (E-I)	
Connotar												
Superestructura												

Continúa en la página siguiente >>

Categorías productivas del entender, el comprender y el interpretar	5. Objetivo de entender, comprender e interpretar una imagen.			6. Fases para entender, comprender e interpretar un texto.			7. Fases para entender, comprender e interpretar una imagen.			8. Centro de atención para entender, comprender e interpretar un texto.			9. Centro de atención entender, comprender e interpretar para una imagen.		
	E	C	I	E	C	I	E	C	I	E	C	I	E	C	I
<b>Categorías no próximas conceptuales del entender, el comprender y el interpretar</b>															
Representar															
Entender															
Significado															
¿Qué codificó el emisor en ese texto o imagen?															
Asociación con representaciones															
Analizar															
Denotar															
Microestructura															
Reflexionar															
Comprender															
Sentido															
¿Por qué se codificaría ese texto o imagen?															
Conexiones coherentes															
Macroestructura															
Inferir															
Interpretar															
Significar															
¿Para qué se codificó el texto o imagen?															
Contextualización															
Connotar															
Superestructura															

Continúa en la página siguiente >>

Categorías productivas del entender, el comprender y el interpretar	10. Subrayado o resaltado para entender, comprender e interpretar un texto. ¿Para qué?			11. Nombres de los elementos que se subraya o resalta del texto. Si no lo hace, describa cómo procede.			12. Estrategia para entender, comprender e interpretar un texto. ¿Para qué?			13. Nombres de los elementos para entender, comprender e interpretar una imagen.		
	E	C	I	E	C	I	E	C	I	E	C	I
<b>Categorías no próximas conceptuales del entender, el comprender y el interpretar</b>												
Representar					6 (E-E)							
Entender												
Significado												
¿Qué codificó el emisor en ese texto o imagen?												
Asociación con representaciones												
Analizar												
Denotar												
Microestructura												
Reflexionar												
Comprender												
Sentido												
¿Por qué se codificaría ese texto o imagen?												
Conexiones coherentes									4 (E-C)			
Macroestructura												
Inferir												
Interpretar												
Significar												
¿Para qué se codificó el texto o imagen?											6 (P-I)	
Contextualización							5 (E-I)			5 (E-I)	5 (E-I)	
Connotar							4 (P-I)					
Superestructura												

Continúa en la página siguiente >>

Categorías productivas del entender, el comprender y el interpretar	14. Diseños académicos para entender, comprender e interpretar un texto. Si no lo hace, describa cómo procede.			15. Establece relaciones coherentes texto – imagen. Si no lo hace, describa cómo procede.			16. Establece relaciones congruentes imagen – texto. Si no lo hace, describa cómo procede.			17. Documento con texto e imagen se interpreta más fácil. ¿Por qué?		
	E	C	I	E	C	I	E	C	I	E	C	I
<b>Categorías no próximas conceptuales del entender, el comprender y el interpretar</b>												
Representar		5 (E-E) 5 (P-E)	6 (E-E) 6 (P-E)									4 (E-E)
Entender												
Significado												
¿Qué codificó el emisor en ese texto o imagen?												6 (P-E) 6 (P-E)
Asociación con representaciones					6 (E-E) 4 (P-E)	6 (E-E) 45 (P-E)		6 (E-E) 4 (P-E)			6 (E-E)	7 (E-E)
Analizar												
Denotar												
Microestructura												
Reflexionar												
Comprender												
Sentido												
¿Por qué se codificaría ese texto o imagen?												
Conexiones coherentes					6 (E-C)			6 (E-C)			6 (E-C) 6 (P-C)	
Macroestructura												
Inferir		6 (P-I)						6 (P-I)				
Interpretar												
Significar												
¿Para qué se codificó el texto o imagen?												6 (P-I)
Contextualización												
Connotar												
Superestructura												

*Fin de la tabla*

**Nota.** Elaboración propia. Debido a la estructura de la tabla debió separarse en dos bloques, de la pregunta 1 a la 9 y de la 10 a la 17. Se expone la cantidad de personas (estudiantes y profesores) que coincidieron (aparecen en cuadros de color rojo claro) respondiendo con no proximidades sobre los conceptos, procesos y procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa, como producto de los cuestionarios diagnósticos aplicados. Los caracteres después de

cada número corresponden así: la (E) (cajones de color amarillo con texto rojo) a estudiantes y la (P) (cajones de color amarillo claro con texto rojo) a profesores, espacios que también exponen no proximidades. La tabla también presenta cómo al preguntarle a los estudiantes y profesores sobre alguno de los conceptos estos respondieron (números en rojo) determinada cantidad de veces con no proximidades, es decir, desde otros conceptos. Ejemplo, en la pregunta dos (2) sobre el concepto del interpretar, cinco (5) estudiantes respondieron desde el entender (manifestando que es un análisis), la codificación es 5 (E-E) y seis (6) profesores señalaron lo mismo, la codificación es 6 (P-E).

De las respuestas a las 17 preguntas, 9, que corresponden al 58.8%, los profesores las relacionaron con el entender, para un total de 58.8% de respuestas no próximas al interpretar y un 41.2% que aproximaron al concepto.

### **Análisis del diagnóstico**

A partir de este segundo punto de la validación de la información, al final de los siete puntos que la conforman, se expondrán los análisis de los datos y las informaciones.

#### *Estudiantes*

Respecto a los conceptos, los procesos y los procedimientos cognitivos comunicativos interpretativos, cuando a los estudiantes se les preguntó sobre el entender, sus planteamientos no próximos los argumentaron desde el interpretar.

Cuando a los estudiantes se les preguntó sobre los conceptos, los procesos y procedimientos cognitivos comunicativos interpretativos del comprender, sus planteamientos no próximos los argumentaron desde una mixtura entre el entender y el interpretar.

Con relación a los planteamientos no próximos argumentados, cuando a los estudiantes se les preguntó sobre los conceptos, los procesos y procedimientos cognitivos comunicativos interpretativos del interpretar los hicieron desde el entender, el comprender y el interpretar.

#### *Profesores*

Respecto a los conceptos, los procesos y los procedimientos cognitivos comunicativos interpretativos, cuando a los profesores se les preguntó sobre el entender, sus planteamientos no próximos los argumentaron desde el interpretar.

Cuando a los profesores se les preguntó sobre los conceptos, los procesos y los procedimientos cognitivos comunicativos interpretativos del comprender, sus planteamientos no próximos los argumentaron desde una mixtura entre el entender y el interpretar.

Con relación a los planteamientos no próximos argumentados, cuando a los profesores se les preguntó sobre los conceptos, los procesos y procedimientos cognitivos comunicativos interpretativos del interpretar, los hicieron desde el entender, como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 9. Análisis de aproximaciones y no aproximaciones a los conceptos, los procesos y los procedimientos por contextos de texto, imagen y texto-imagen

Conceptos	Categorías productivas (de preguntas)	1 Conceptos <i>No se considera por no tener una referencia como texto o imagen</i>	2 Concepto texto	3 Concepto imagen	4 Objetivo texto	5 Objetivo imagen	6 Fases texto	7 Fases imagen	8 Centro de atención texto	9 Centro de atención imagen
	Categorías no próximas (de respuestas) conceptuales del entender, el comprender y el interpretar									
Texto	Entender		6 (E-I)		5 (P-I)		6 (E-I)		4 (E-I)	
	Comprender		4 (E-I) 5 (P-I)		4 (P-E) 5 (E-I)		4 (E-I)			
	Interpretar		5 (E-E) 6 (P-E)		6 (P-E)		4 (E-E)			
Imagen	Entender			4 (E-I)		5 (P-I)		4 (E-I)		5 (E-I) 5 (P-I)
	Comprender			4 (E-I) 4 (P-I)		4 (P-E)		3 (P-I)		
	Interpretar			6 (E-E) 6 (P-E)		6 (P-E)		4 (E-E)		
Texto - Imagen	Entender									
	Comprender									
	Interpretar									

Continúa en la página siguiente >>

	Categorías productivas (de preguntas)	10 Subrayado texto	11 Nombres de elementos que subraya texto	12 Estrategia texto	13 Nombres de elementos imagen	14 Diseños texto	15 Establece relaciones coherentes texto - imagen	16 Establece relaciones congruentes texto - imagen	17 Texto - imagen facilitada
Conceptos	Categorías no próximas (de respuestas) conceptuales del entender, el comprender y el interpretar								
Texto	Entender			5 (E-I) 4 (P-I)					
	Comprender		6 (E-E)			5 (E-E) 5 (P-E)			
	Interpretar			4 (E-C)		6 (E-E) 6 (P-E)			
Imagen	Entender				5 (E-I)				
	Comprender				6 (P-I) 5 (E-I)				
	Interpretar								
Texto - Imagen	Entender						6 (E-C) 6 (P-I)	6 (E-C) 6 (P-C)	
	Comprender					6 (E-E) 4 (P-E)	6 (E-E) 4 (P-E)	6 (E-E) 6 (P-I)	
	Interpretar					6 (E-E) 5 (P-E)		4 (E-E) 6 (P-E) 6 (P-E) 7 (E-E)	

*Fin de la tabla*

*Nota.* Elaboración propia. Cantidad de personas que al responder las preguntas del cuestionario diagnóstico se expresaron con no proximidades sobre los conceptos, procesos y procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa, incluso los estudiantes y profesores coincidieron (aparecen en cuadros rojo, naranja claro y naranja). Llamen la atención las no proximidades emergentes al realizar la presente asociación, que no se visibilizaba en las tablas anteriores (cuadros de colores naranja claro), lo cual expone los conocimientos de los investigados. Destaca la múltiple coincidencia de no proximidades (cuadro de color naranja) relacionadas con las interacciones texto-imagen. La tabla se debe interpretar de la siguiente forma: cuando se le hace una pregunta a uno de los investigados, este responde desde uno de los conceptos, por eso, por ejemplo, la E de estudiantes puede estar acompañada de una E (de entender), una C (de comprender) o una I (de interpretar). Destaca el peso tan compacto de las respuestas no próximas cuando las preguntas tratan la mixtura texto-imagen.

Al responder las preguntas los estudiantes y profesores lo hacen desde un concepto no próximo de la siguiente manera.

*Estudiantes respecto al texto*

Los estudiantes expresan sus respuestas no próximas construyendo los argumentos de sus planteamientos sobre los conceptos, procesos y procedimientos cognitivos comunicativos interpretativos desde el interpretar (50 respuestas), el comprender (19 respuestas) y el entender (16 respuestas).

*Estudiantes respecto a la imagen*

Los estudiantes expresan sus respuestas no próximas construyendo los argumentos de sus planteamientos sobre los conceptos, los procesos y procedimientos cognitivos comunicativos interpretativos desde el interpretar (16 respuestas), el comprender (16 respuestas) y el entender (23 respuestas).

*Estudiantes respecto al texto-imagen*

Los estudiantes expresan sus respuestas no próximas construyendo los argumentos de sus planteamientos sobre los conceptos, los procesos y procedimientos cognitivos comunicativos interpretativos desde el interpretar (17 respuestas), el comprender (18 respuestas) y el entender (18 respuestas).

*Profesores respecto al texto*

Los profesores expresan sus respuestas no próximas construyendo los argumentos de sus planteamientos sobre los conceptos, los procesos y procedimientos cognitivos comunicativos interpretativos desde el interpretar (42 respuestas), el comprender (15 respuestas) y el entender (4 respuestas).

*Profesores respecto a la imagen*

Los profesores expresan sus respuestas no próximas construyendo los argumentos de sus planteamientos sobre los conceptos, los procesos y procedimientos cognitivos comunicativos interpretativos desde el interpretar (22 respuestas), el comprender (16 respuestas) y el entender (5 respuestas).

### Profesores respecto al texto-imagen

Los profesores expresan sus respuestas no próximas construyendo los argumentos de sus planteamientos sobre los conceptos, los procesos y procedimientos cognitivos comunicativos interpretativos desde el interpretar (17 respuestas), el comprender (18 respuestas) y el entender (18 respuestas).

Tabla 10. Análisis de aproximaciones y no aproximaciones a los conceptos, procesos y procedimientos desde los contextos

Conceptos	Categorías productivas (de preguntas)	1 Conceptos <i>No se considera por no tener una referencia como texto o imagen</i>	2 Concepto texto	3 Concepto imagen	4 Objetivo texto	5 Objetivo imagen	6 Fases texto	7 Fases imagen	8 Centro de atención texto	9 Centro de atención imagen
	Categorías no próximas (de respuestas) conceptuales del entender, el comprender y el interpretar									
Texto	Entender		6 (E-I)		5 (P-I)		6 (E-I)		4 (E-I)	
	Comprender		4 (E-I) 5 (P-I)		4 (P-E) 5 (E-I)		4 (E-I)			
	Interpretar		5 (E-E) 6 (P-E)		6 (P-E)		4 (E-E)			
Imagen	Entender			4 (E-I)		5 (P-I)		4 (E-I)		5 (E-I) 5 (P-I)
	Comprender			4 (E-I) 4 (P-I)		4 (P-E)		3 (P-I)		
	Interpretar			6 (E-E) 6 (P-E)		6 (P-E)		4 (E-E)		
Texto - Imagen	Entender									
	Comprender									
	Interpretar									

Continúa en la página siguiente >>

	Categorías productivas (de preguntas)	10 Subrayado texto	11 Nombres de elementos que subraya texto	12 Estrategia texto	13 Nombres de elementos imagen	14 Diseños texto	15 Establece relaciones coherentes texto - imagen	16 Establece relaciones congruentes texto - imagen	17 Texto - imagen facilita
Conceptos	Categorías no próximas (de respuestas) conceptuales del entender, el comprender y el interpretar								
Texto	Entender			5 (E-I) 4 (P-I)					
	Comprender		6 (E-E)			5 (E-E) 5 (P-E)			
	Interpretar			4 (E-C)		6 (E-E) 6 (P-E)			
Imagen	Entender				5 (E-I)				
	Comprender				6 (P-I) 5 (E-I)				
	Interpretar								
Texto - Imagen	Entender						6 (E-C) 6 (P-I)	6 (E-C) 6 (P-C)	
	Comprender						6 (E-E) 4 (P-E)	6 (E-E) 4 (P-E)	6 (E-E) 6 (P-I)
	Interpretar						6 (E-E) 5 (P-E)		4 (E-E) 6 (P-E) 6 (P-E) 7 (E-E)

*Fin de la tabla*

*Nota.* Elaboración propia. En la tabla se agruparon por colores las categorías productivas (de preguntas) de acuerdo a los contextos, rojos las referidas al texto, azul las relacionadas con la imagen y verde las concernientes a texto-imagen, lo que expone una visión clara sobre qué tanto peso alcanzaron las respuestas no próximas desde las categorías conceptuales del entender, el comprender y el interpretar, en especial con relación a las coincidencias de profesores y estudiantes.

## Las proximidades

### Identificación de proximidades

En lo que tiene que ver con el tercer punto, los cuestionarios de opción múltiple contaban con categorías *a priori*, tanto en la pregunta como en las posibles respuestas se les aplicó con base en la metodología planteada por Quintana (2006), la “técnica para generar significación integrando las distintas piezas de datos” (p.75), que en orden secuencial, comenzó con la “identificación de patrones y temas. Esta técnica supone: rastrear sistemáticamente temas que se repiten, analizar causas y explicaciones, examinar las relaciones interpersonales consideradas y elaborar o usar constructos teóricos” (p.75), lo que permitió determinar cómo lo expresado por los sujetos estaba amparado por similitudes y proximidades. Para poder validar los aspectos mencionados, se utilizó la “identificación y examen del nivel de plausibilidad de los hallazgos. Esta técnica conduce a la construcción de una impresión inicial que resultará útil para orientar el análisis en sus primeras etapas, pero que requerirá de una ulterior verificación o chequeo” (Quintana, 2006, p.75), lo que permitió contar con unas cuasi conclusiones que necesariamente demandaron una exploración posterior que las posicionara; entonces, para ratificar el proceso arrojado mediante cruce de los hallazgos cualitativos y cuantitativos, se aplicó la técnica denominada agrupación que “ayuda al investigador a ver qué va con qué o qué se relaciona con qué [...] consiste en categorizar y ordenar por atributos de forma reiterativa o repetitiva, [...] procesos [...] y situaciones dentro de unas categorías determinadas” (p.76). Por lo tanto, se logró evidenciar los estadios y avances de los sujetos al inicio y al final del trabajo de campo; pero, también, era importante que lo detectado se constatará mediante volúmenes (cantidades), para lo cual se usó lo planteado por Quintana (2006), la técnica del conteo, “cuando en el curso de la investigación se identifica un patrón, generalmente, se independiza o aísla para efecto del análisis; un patrón es aquello que sucede consistentemente de una forma determinada un cierto número de veces (p.77), lo cual expuso las reiteraciones, sin riesgo de sesgo, que estaban expresando los sujetos que participaron de la investigación.

En tres de los momentos de la investigación se aplicaron cuestionarios específicos de respuestas de opción múltiple a los ocho (8) estudiantes, uno por cada semestre de tercero a décimo, cuyo objetivo consistía en evidenciar mejoras, producto de los talleres de enseñanza aprendizaje,

sobre los procesos de la tríada entender, comprender e interpretar en los educandos, en la medida que avanzaban del primer momento n.º 2-2, denominado taller teórico aplicativo sobre entender, comprender e interpretar (ECI), pasaron por el segundo momento n.º 3-2, taller teórico aplicativo sobre ECI textos, para llegar al tercer momento n.º 4-2, llamado taller teórico aplicativo sobre ECI imágenes, ya que se suponía que cuando fueran conociendo y ejerciendo sus conocimientos, los estadios y niveles de los educandos mejorarían, lo cual se evidenció en los resultados de la aplicación de las pruebas.

### **Taller sobre el ECI con los estudiantes**

Respecto al primer momento n.º 2-2, denominado taller teórico aplicativo sobre entender, comprender e interpretar (ECI), tuvo como objetivo explicar teóricamente cada uno de los conceptos de ECI, por lo cual las preguntas se centraron en los componentes, todas con el mismo contenido y direccionadas al texto, la imagen y la fusión texto-imagen. Así, por ejemplo, para el entender, ¿qué es entender?; ¿qué es entender un texto?; ¿qué es entender una imagen?; ¿qué es entender la relación de un texto y una imagen?; ¿qué es entender la interacción de un texto y una imagen?, es decir, estas también se formularon sobre el comprender y el interpretar, pero es importante aclarar que no se trataba de que se seleccionaran respuestas acertadas, sino que las elecciones estuviesen inmersas en un determinado proceso o procedimiento de la cognición comunicativa interpretativa; en esta investigación no se trabajó con certezas, verdades o aciertos, se manejaron las categorías proximidades y no proximidades.

Se recuerda que las categorías de respuestas que se construyeron fueron representar (imagen), entender, significado, ¿qué codificó el emisor?, asociación con representaciones (imágenes), analizar, denotar, microestructura, reflexionar, comprender, sentido, ¿por qué se codificaría ese texto?, conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos), macroestructura, inferir, interpretar, significar, ¿para qué se codificó el texto?, contextualización social, cultural, política, histórica, etc., connotar y superestructura.

Para determinar los promedios de proximidad y no proximidad (lejanía) de conocimiento (en porcentaje) se establecieron como criterios (de respuesta) los siguientes enclaves: entre 0% y el 15%, muy lejano; entre el 16% y el 31%, lejano; entre el 32% y el 47%, medio lejano; entre el 48% y el 53%, medio; entre el 54% y el 69%, medio próximo; entre el 70% y el 85%, próximo y entre el 86% y el 100% muy próximo.

Tabla 11. Resultados del concepto entender

Semestre	1. Dimensión: entender. 1. ¿Qué es entender?	1. Dimensión: entender. 2. ¿Qué es entender un texto?	1. Dimensión: entender. 3. ¿Qué es entender una imagen?	1. Dimensión: entender. 4. ¿Qué es entender la relación de un texto y una imagen?	1. Dimensión: entender. 5. ¿Qué es entender la interacción de un texto y una imagen?
3	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	K. Sentido	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	M. Macroestructura	M. Macroestructura
4	O. Significar	P. ¿Para qué se codificó el texto?	N. Inferir	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	R. Connotar
5	P. ¿Para qué se codificó el texto?	O. Significar	R. Connotar	P. ¿Para qué se codificó el texto - imagen?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)
6	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar	G. Denotar
7	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar	G. Denotar
8	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	G. Denotar	F. Analizar
9	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar	G. Denotar
10	C. Significado	D. ¿Qué codificó el emisor?	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar	G. Denotar

*Nota.* Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Tabla 12. Resultados del concepto comprender

Semestre	2. Dimensión comprender. 1. ¿Qué es comprender?	2. Dimensión comprender. 2. ¿Qué es comprender un texto?	2. Dimensión comprender. 3. ¿Qué es comprender una imagen?	2. Dimensión comprender. 4. ¿Qué es comprender la relación de un texto y una imagen?	2. Dimensión comprender. 5. ¿Qué es comprender la interacción de un texto y una imagen?
3	P. ¿Para qué se codificó el texto?	O. Significar	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	R. Connotar	N. Inferir
4	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	A. Representar	F. Analizar
5	N. Inferir	O. Significar	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.
6	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	K. Sentido	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)
7	P. ¿Para qué se codificó el texto?	C. Significado	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)
8	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	K. Sentido	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	N. Inferir	N. Inferir
9	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	K. Sentido	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)
10	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)

*Nota.* Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Tabla 13. Resultados del concepto interpretar

Semestre	3. Dimensión interpretar. 1. ¿Qué es interpretar?	3. Dimensión interpretar. 2. ¿Qué es interpretar un texto?	3. Dimensión interpretar. 3. ¿Qué es interpretar una imagen?	3. Dimensión interpretar. 4. ¿Qué es interpretar la relación de un texto y una imagen?	3. Dimensión interpretar. 5. ¿Qué es interpretar la interacción de un texto y una imagen?
3	H. Microestructura	F. Analizar	D. ¿Qué codificó el emisor?	A. Representar	E. Asociación con representaciones (imágenes)
4	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	K. Sentido
5	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar	E. Asociación con representaciones (imágenes)	A. Representar	F. Analizar
6	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?
7	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	P. ¿Para qué se codificó el texto?	I. Reflexionar	F. Analizar	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.
8	M. Macroestructura	P. ¿Para qué se codificó el texto?	R. Connotar	N. Inferir	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.
9	P. ¿Para qué se codificó el texto?	O. Significar	R. Connotar	N. Inferir	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.
10	P. ¿Para qué se codificó el texto?	O. Significar	R. Connotar	N. Inferir	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.

*Nota.* Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Respecto al primer momento n.º 2-2, denominado taller teórico aplicativo sobre entender, comprender e interpretar (ECI), se puede concluir: primero, los estudiantes, que en cada uno de los cuestionarios debían seleccionar entre 40 opciones de respuesta próximas, en el entender

escogieron 24 aproximaciones reiteradas mayoritariamente y minoritariamente, que corresponden al 60%; en el comprender se llegó a 18, que representan el 45% y en el interpretar alcanzaron 15 reiteraciones mayoritariamente y minoritariamente, que constituyeron el 37.5%, datos que consolidados visualizan un promedio del 47.5% (medio).

Segundo, en las reiteraciones de aproximaciones mayoritarias se establece que en el entender solo escogieron 21 aproximaciones que corresponden al 52.5%; mientras que en el comprender se llegó a 16 que representan el 40% y en el interpretar alcanzaron 14 que significan el 35%, que consolidados exponen un promedio de 42.3% (medio lejano).

Como consecuencia de las consolidaciones se establece cierta cercanía entre las reiteraciones mayoritarias y minoritarias versus las minoritarias, ya que las primeras alcanzan el 47.5% (medio lejano) y las segundas el 42.3% (medio lejano), lo cual muestra que los estudiantes eligieron conceptos medianamente lejanos relacionados.

Tercero, que los educandos de sexto a décimo semestre en el taller ECI mostraron una adecuada aproximación a los conceptos en comparación con los de tercero a quinto, cuando insólitamente en el segundo grupo tienen más frescos los conocimientos relacionados sobre el texto.

Cuarto, que se presentan reiteraciones de las categorías relacionadas a las mayoritarias, así, 3 en el entender, 2 en el comprender y 1 en el interpretar; lo que muestra un promedio del 5% (muy lejano) y no relacionadas; 16 en el entender, 20 en el comprender y 25 en el interpretar, lo que expone un promedio del 50.8% (medio), que al ser comparados dejan ver que las aproximaciones a las repeticiones de respuestas mayoritarias fueron pocas, mientras que las respuestas lejanas no relacionadas fueron muchas, lo cual manifiesta un contraste diferencial entre los dos tipos de categorías que se balancean entre muy poco peso y peso mediano, respectivamente, sobre la proximidad a los procesos y procedimientos.

Quinto, las tres primeras categorías netas más seleccionadas con reiteraciones mayoritarias en cada pregunta fueron en el entender, en primer lugar, asociación con representaciones (imágenes), en 6 ocasiones referida a la pregunta ¿qué es entender una imagen? y, en segundo lugar,

¿qué codificó el emisor?, significado, analizar y denotar, cada una con 4 elecciones; no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el tercer lugar. Respecto al comprender, en primer lugar, conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos), en 8 oportunidades, referidas a las preguntas, ¿qué es comprender una imagen? y ¿qué es comprender la interacción de un texto y una imagen? equitativamente y, en segundo lugar, ¿por qué se codificaría ese texto?, sentido, reflexionar, cada una en 3 oportunidades; no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar tercer lugar. En relación al interpretar, en primer lugar, contextualización social, cultural, política, histórica, etc., en 4 preferencias, referidas a la pregunta ¿qué es interpretar la interacción de un texto y una imagen?, en segundo lugar, connotar e inferir, cada una con 3 selecciones y, en tercer lugar, ¿para qué se codificó el texto? y significar, en 2 elecciones.

Con relación a las selecciones reiterativas de las categorías anteriormente referidas destaca que las elecciones de categorías no relacionadas en el entender ascendieron a 16, en el comprender a 20 y en el interpretar alcanzaron a 21, lo cual es significativo, si se tiene en cuenta que debían seleccionar entre 40 opciones de respuestas próximas, que comparativamente con las reiteraciones relacionales, 3 en el entender, 2 en el comprender y 1 en el interpretar, que aún son más lejanas, muestra que las categorías no relacionales tuvieron mediana incidencia en la proximidad.

### **Taller sobre el texto con los estudiantes**

Respecto al segundo momento n. ° 3-2, denominado taller teórico aplicativo sobre entender, comprender e interpretar (ECI) textos, tuvo como objetivo explicar el avance de cada uno sobre los conceptos y cognición de ECI desde el texto, por lo cual las preguntas se centraron en cada uno de los componentes, todas con el mismo contenido, direccionadas al texto. Así, por ejemplo, para el comprender, ¿qué es comprender?, ¿qué es comprender un texto?, ¿qué es comprender la relación de un texto y una imagen?, ¿qué es comprender la interacción de un texto y una imagen?; es decir, estas también se formularon sobre el entender y el interpretar, pero, es importante aclarar, que no se trataba de que se seleccionaran respuestas acertadas, sino que las elecciones estuviesen inmersas en un determinado proceso o procedimiento de la cognición comunicativa interpretativa.

Se recuerda que las categorías de respuestas que se construyeron fueron representar (imagen), entender, significado, ¿qué codificó el emisor?, asociación con representaciones (imágenes), analizar, denotar, microestructura, reflexionar, comprender, sentido, ¿por qué se codificaría ese texto?, conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos), macroestructura, inferir, interpretar, significar, ¿para qué se codificó el texto?, contextualización social, cultural, política, histórica, etc., connotar y superestructura.

Para determinar los promedios de proximidad y no proximidad (lejanía) de conocimiento (en porcentaje) se establecieron como criterios (de respuesta) los siguientes enclaves: entre 0% y el 15%, muy lejano; entre el 16% y el 31%, lejano; entre el 32% y el 47%, medio lejano; entre el 48% y el 53%, medio; entre el 54% y el 69%, medio próximo; entre el 70% y el 85%, próximo y entre el 86% y el 100%, muy próximo.

Tabla 14. Resultados del concepto entender

Semestre	1. Dimensión entender. 1. ¿Qué es entender?	1. Dimensión entender. 2. ¿Qué es entender un texto?	1. Dimensión entender. 3. ¿Qué es entender la relación de un texto y una imagen?	1. Dimensión entender. 4. ¿Qué es entender la interacción de un texto y una imagen?
3	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
4	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar
5	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
6	C. Significado	D. ¿Qué codificó el emisor?	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
7	A. Representar	H. Microestructura	G. Denotar	C. Significado
8	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
9	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
10	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar

**Nota.** Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Tabla 15. Resultados del concepto comprender

Semestre	2. Dimensión comprender. 1. ¿Qué es comprender?	2. Dimensión comprender. 2. ¿Qué es comprender un texto?	2. Dimensión comprender. 3. ¿Qué es comprender la relación de un texto y una imagen?	2. Dimensión comprender. 4. ¿Qué es comprender la interacción de un texto y una imagen?
3	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar
4	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
5	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar
6	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto - imagen?	I. Reflexionar
7	P. ¿Para qué se codificó el texto?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir	K. Sentido
8	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar
9	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar
10	K. Sentido	K. Sentido	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar

**Nota.** Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Tabla 16. Resultados del concepto interpretar

Semestre	3. Dimensión: interpretar. 1. ¿Qué es interpretar?	3. Dimensión: interpretar. 2. ¿Qué es interpretar un texto?	3. Dimensión: interpretar. 3. ¿Qué es interpretar la relación de un texto y una imagen?	3. Dimensión: interpretar. 4. ¿Qué es interpretar la interacción de un texto y una imagen?
3	O. Significar	P. ¿Para qué se codificó el texto?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir
4	O. Significar	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	G. Denotar	M. Macroestructura
5	O. Significar	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir
6	M. Macroestructura	P. ¿Para qué se codificó el texto?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir
7	C. Significado	I. Reflexionar	F. Analizar	L. ¿Por qué se codificaría ese texto - imagen?
8	K. Sentido	P. ¿Para qué se codificó el texto?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir
9	O. Significar	P. ¿Para qué se codificó el texto?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir
10	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir

*Nota.* Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Respecto al segundo momento n.º 3-2, denominado taller teórico aplicativo sobre entender, comprender e interpretar (ECI) textos, se puede concluir, primero, teniendo en cuenta que los estudiantes en cada uno de los cuestionarios debían seleccionar 32 opciones de respuesta, en el entender escogieron 30 aproximaciones reiteradas mayoritariamente y minoritariamente, que corresponden al 93.7%; en el comprender se llegó a 25, que representan el 78.1% y en el interpretar alcanzaron 20 reiteraciones mayoritariamente y minoritariamente, que constituyen el 66.6%, datos que consolidados visualizan un promedio del 81.5% (próximo).

Segundo, en las selecciones de las reiteraciones de aproximaciones mayoritarias se establece que en el entender escogieron 24 aproximaciones, que corresponden al 75%; mientras que en el comprender se llegó a 22, que representan el 68.7% y en el interpretar alcanzaron 20, que señalan el 62.5%, datos que consolidados exponen un promedio de 68.6% (medio próximo).

Como consecuencia de las consolidaciones se establece una marcada cercanía entre las reiteraciones mayoritarias y minoritarias versus las minoritarias, ya que las primeras alcanzan el 81.5% (próximo) y las segundas el 68.6% (medio próximo), lo cual muestra que los estudiantes eligieron conceptos relacionados.

Tercero, que indiferentemente los estudiantes de tercero a décimo semestre se aproximaron mucho más en el taller del ECI sobre el texto a los conceptos relacionados con el texto en comparación con los de tercero a quinto cuando participaron del taller del ECI, por la escogencia de una multiplicidad de conceptos que exponen conocimientos sobre los procesos y los procedimientos.

Cuarto, que se presentan reiteraciones de las categorías relacionadas a las mayoritarias, así, 6 en el entender, 3 en el comprender y 0 en el interpretar; lo que muestra un promedio del 9.3% (muy lejano) y en cuanto a no relacionadas, 2 en el entender, 7 en el comprender y 12 en el interpretar, lo que expone un promedio del 21.8% (lejano), que al ser comparados dejan ver que

las aproximaciones a las repeticiones de respuestas mayoritarias fueron pocas, situación similar a lo acontecido con las respuestas lejanas no relacionadas, lo que presenta poco peso de las categorías sobre la proximidad a los procesos y procedimientos.

Quinto, las tres primeras categorías netas más seleccionadas con reiteraciones mayoritarias en cada pregunta fueron en el entender, en primer lugar, ¿qué codificó el emisor?, significado, asociación con representaciones (imágenes), analizar, en 6 ocasiones cada una, referidas a las preguntas ¿qué es entender?, ¿qué es entender un texto?, ¿qué es entender la relación de un texto y una imagen?, ¿qué es entender la interacción de un texto y una imagen?, respectivamente, no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el segundo y el tercer lugar; respecto al comprender, en primer lugar, sentido y reflexionar, en 6 ocasiones cada una, referidas a las preguntas ¿qué es comprender? Y ¿qué es comprender la interacción de un texto y una imagen?, respectivamente; en segundo lugar, ¿por qué se codificaría ese texto? y conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos), en 5 oportunidades, no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el segundo y el tercer lugar; en relación al interpretar, en primer lugar, contextualización social, cultural, política, histórica, etc., e inferir, en 6 preferencias cada una, referidas a las preguntas ¿qué es interpretar la relación de un texto y una imagen? y ¿qué es interpretar la interacción de un texto y una imagen?, respectivamente; en segundo lugar, significar y ¿para qué se codificó el texto?, cada una con 3 selecciones, no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el tercer lugar.

Con relación a las selecciones reiterativas de las categorías anteriormente referidas destaca que las elecciones de categorías no relacionadas en el entender ascendieron a 2, en el comprender a 7 y en el interpretar a 12, lo cual es bastante lejano, si se tiene en cuenta que debían seleccionar entre 32 opciones de respuestas próximas, que comparativamente con las reiteraciones relacionales, 6 en el entender, 3 en el comprender y 0 en el interpretar, que aún son más lejanas, muestra que las categorías no relacionales tuvieron poca incidencia en la lejanía.

### **Taller sobre la imagen con los estudiantes**

Respecto al tercer momento n. ° 4-2, denominado taller teórico aplicativo sobre entender, comprender e interpretar (ECI) imágenes, tuvo como objetivo explicar el avance sobre cada uno de los conceptos de ECI desde la imagen, por lo cual las preguntas se centraron en cada uno de los componentes, todas con el mismo contenido, direccionadas al texto. Así, por ejemplo, para el interpretar, ¿qué es interpretar una imagen?; ¿se puede interpretar una imagen?, si es así responde a qué corresponde; ¿se puede interpretar la relación de un texto y una imagen?, si es así responde a qué corresponde; ¿se puede interpretar la interacción de un texto y una imagen?, si es así responde a qué corresponde. Es decir, estas también se formularon sobre el entender y el comprender, pero, es importante aclarar, que no se trataba de que se seleccionaran respuestas acertadas, sino que las elecciones estuviesen inmersas en un determinado proceso o procedimiento de la cognición comunicativa interpretativa.

Se recuerda que las categorías de respuestas que se construyeron fueron representar (imagen), entender, significado, ¿qué codificó el emisor?, asociación con representaciones (imágenes), analizar, denotar, microestructura, reflexionar, comprender, sentido, ¿por qué se codificaría ese texto?, conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos), macroestructura, inferir, interpretar, significar, ¿para qué se codificó el texto?, contextualización social, cultural, política, histórica, etc., connotar y superestructura.

Para determinar los promedios de proximidad y no proximidad (lejanía) de conocimiento (en porcentaje) se establecieron como criterios (de respuesta) los siguientes enclaves: entre 0% y el 15%, muy lejano; entre el 16% y el 31%, lejano; entre el 32% y el 47%, medio lejano; entre el 48% y el 53%, medio; entre el 54% y el 69 %, medio próximo; entre el 70% y el 85%, próximo y entre el 86% y el 100% muy próximo.

Tabla 17. Resultados del concepto entender

Semestre	1. Dimensión entender. 1. ¿Qué es entender una imagen?	1. Dimensión entender. 2. ¿Se puede entender una imagen? Si es así responde a que corresponde:	1. Dimensión entender. 3. ¿Se puede entender la relación de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:	1. Dimensión entender. 4. ¿Se puede entender la interacción de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:
3	C. Significado	D. ¿Qué codificó el emisor?	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
4	C. Significado	D. ¿Qué codificó el emisor?	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
5	G. Denotar	H. Microestructura	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
6	C. Significado	D. ¿Qué codificó el emisor?	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
7	C. Significado	D. ¿Qué codificó el emisor?	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
8	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar
9	C. Significado	D. ¿Qué codificó el emisor?	G. Denotar	H. Microestructura
10	C. Significado	D. ¿Qué codificó el emisor?	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar

*Nota.* Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Tabla 18. Resultados del concepto comprender

Semestre	2. Dimensión comprender. 1. ¿Qué es comprender una imagen?	2. Dimensión comprender. 2. ¿Se puede comprender una imagen? Si es así responde a qué corresponde:	2. Dimensión comprender. 3. ¿Se puede comprender la relación de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:	2. Dimensión comprender. 4. ¿Se puede comprender la interacción de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:
3	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar
4	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar

*Continúa en la página siguiente >>*

Semestre	2. Dimensión comprender. 1. ¿Qué es comprender una imagen?	2. Dimensión comprender. 2. ¿Se puede comprender una imagen? Si es así responde a qué corresponde:	2. Dimensión comprender. 3. ¿Se puede comprender la relación de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:	2. Dimensión comprender. 4. ¿Se puede comprender la interacción de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:
5	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar
6	M. Macroestructura	F. Analizar	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar
7	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	K. Sentido
8	C. Significado	D. ¿Qué codificó el emisor?	E. Asociación con representaciones (imágenes)	I. Reflexionar
9	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	O. Significar	F. Analizar
10	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar

*Nota.* Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Tabla 19. Resultados del concepto interpretar

Semestre	3. Dimensión interpretar. 1. ¿Qué es interpretar una imagen?	3. Dimensión interpretar. 2. ¿Se puede interpretar una imagen? Si es así responde a qué corresponde:	3. Dimensión interpretar. 3. ¿Se puede interpretar la relación de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:	3. Dimensión interpretar. 4. ¿Se puede interpretar la interacción de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:
3	O. Significar	P. ¿Para qué se codificó la imagen?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir
4	O. Significar	P. ¿Para qué se codificó la imagen?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir
5	O. Significar	P. ¿Para qué se codificó la imagen?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir

*Continúa en la página siguiente »*

Semestre	3. Dimensión interpretar. 1. ¿Qué es interpretar una imagen?	3. Dimensión interpretar. 2. ¿Se puede interpretar una imagen? Si es así responde a qué corresponde:	3. Dimensión interpretar. 3. ¿Se puede interpretar la relación de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:	3. Dimensión interpretar. 4. ¿Se puede interpretar la interacción de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:
6	O. Significar	P. ¿Para qué se codificó la imagen?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir
7	S. Superestructura	P. ¿Para qué se codificó la imagen?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir
8	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	A. Representar
9	O. Significar	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	D. ¿Qué codificó el emisor?	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?
10	O. Significar	P. ¿Para qué se codificó la imagen?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir

*Nota.* Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Respecto al tercer momento n.º 3-2, denominado taller teórico aplicativo sobre entender, comprender e interpretar (ECI) imágenes, se puede concluir que, primero, teniendo en cuenta que los estudiantes en cada uno de los cuestionarios debían seleccionar 32 opciones de respuesta, en el entender solo escogieron 28 aproximaciones reiteradas mayoritariamente y minoritariamente, que corresponden al 90.6%; mientras que en el comprender se llegó a 25, que representan el 78.1% y en el interpretar alcanzaron 32 reiteraciones mayoritariamente y minoritariamente, que constituyen el 100%; datos que consolidados visualizan un promedio del 88.5% (muy próximo).

Segundo, en las selecciones netas hechas por los estudiantes, teniendo en cuenta solo las reiteraciones de aproximaciones mayoritarias, se establece que en el entender, el comprender y el interpretar escogieron, respectivamente, 24 aproximaciones, que representan el 75%, datos que consolidados exponen un promedio del 75% (próximo).

Como consecuencia de las consolidaciones se establece una marcada cercanía entre las reiteraciones mayoritarias y minoritarias versus las minoritarias, ya que las primeras alcanzan el 89.5% (muy próximo) y las segundas el 75% (próximo), lo cual muestra que los estudiantes eligieron conceptos próximos.

Tercero, que, indiferentemente, los estudiantes de tercero a décimo semestre se aproximaron mucho más en el taller de ECI sobre la imagen a los conceptos relacionados con esta, en comparación con los de tercero a quinto cuando participaron en dicho taller, por la escogencia de una multiplicidad de conceptos que exponen conocimientos sobre los procesos y los procedimientos.

Cuarto, que se presentan reiteraciones de las categorías relacionadas a las mayoritarias, así, 4 en el entender, 2 en el comprender y 8 en el interpretar, lo que muestra un promedio del 14.5% (muy lejano) y, en cuanto a no relacionadas, 4 en el entender, 6 en el comprender y 0 en el interpretar, lo que expone un promedio del 10.4% (muy lejano), que al ser comparados deja ver que las aproximaciones a las repeticiones de respuestas mayoritarias y las respuestas lejanas no relacionadas fueron pocas, en ambos casos las categorías presentan poco peso sobre los procesos y procedimientos.

Quinto, las tres primeras categorías netas más seleccionadas, con reiteraciones mayoritarias en cada pregunta fueron en el entender, en primer lugar, significado, ¿qué codificó el emisor?, asociación con representaciones (imágenes), analizar, en 6 ocasiones cada una, referida a las preguntas ¿qué es entender una imagen?; ¿se puede entender una imagen?, si es así, responda a qué corresponde; ¿se puede entender la relación de un texto y una imagen?, si es así, responda a qué corresponde; ¿se puede entender la interacción de un texto y una imagen?, respectivamente, no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el segundo y el tercer lugar; respecto al comprender, en primer lugar, sentido, ¿por qué se codificaría esa imagen?, conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos), reflexionar, en 6 ocasiones cada una, referidas

a las preguntas ¿qué es comprender una imagen?; ¿se puede comprender una imagen?, si es así responde a que corresponde; ¿se puede comprender la relación de un texto y una imagen?, si es así responde a que corresponde; ¿se puede comprender la interacción de un texto y una imagen?, en 6 oportunidades, no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el segundo y el tercer lugar; en relación al interpretar, en primer lugar, significar, ¿para qué se codificó la imagen?, contextualización social, cultural, política, histórica, etc., inferir, respectivamente, en 6 oportunidades, no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el segundo y el tercer lugar.

Con relación a las selecciones reiterativas de las categorías anteriormente referidas destaca que las elecciones de categorías no relacionadas en el entender ascendieron a 4, en el comprender a 6 y en el interpretar alcanzaron a 0, lo cual es bastante lejano, si se tiene en cuenta que debían seleccionar entre 32 opciones de respuestas próximas, que comparativamente con las reiteraciones relacionales, 4 en el entender, 2 en el comprender y 8 en el interpretar, que son medianamente lejanas, muestra que las categorías no relacionales tuvieron poca incidencia sobre la proximidad.

### **Análisis de las proximidades de los estudiantes al ECI**

La selección de respuestas de categorías próximas mayoritarias con las cuales los estudiantes relacionaron los conceptos, los procesos y los procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa del entender, el comprender y el interpretar exponen conocimientos pertinentes después de los talleres, aunque se presentan tres resultados relativamente bajos relacionados con el primer taller de socialización general de los conceptos.

Las categorías de conexión entre las mayoritarias y las próximas seleccionadas por los estudiantes son bajas, porque las respuestas de categorías próximas mayoritarias cumplieron su cometido de pertinencia.

La asociación de categorías de respuestas próximas mayoritarias-minoritarias con las respuestas de categorías próximas mayoritarias, intermediadas por la conexión entre las mayoritarias y las próximas, consolidó las elecciones de los estudiantes.

Lo anterior se afianzó en las categorías de respuestas no relacionadas de los estudiantes, aunque se presentaron tres resultados relativamente altos, que no hacen mella en el equilibrio alcanzado.

Tabla 20. Aproximaciones y no proximidades (lejanías) a los conceptos de la cognición comunicativa interpretativa

Categorías de proximidad y no proximidad		Categorías de respuestas próximas mayoritarias	Categorías de conexión entre las mayoritarias y las próximas	Categorías de respuestas próximas mayoritarias-minoritarias	Categorías de respuestas no próximas
ECI	Entender	21	3	24	16
	Comprender	16	2	18	20
	Interpretar	14	1	15	25
ECI textos	Entender	24	6	30	2
	Comprender	22	3	25	7
	Interpretar	20	0	20	12
ECI imágenes	Entender	24	4	28	4
	Comprender	24	2	26	6
	Interpretar	24	8	32	0

*Nota.* Elaboración propia. Aproximaciones y no proximidades (lejanías) a los conceptos de la cognición comunicativa interpretativa como producto de los cuestionarios aplicados a los estudiantes.

Al hacer una consolidación de las respuestas próximas netas de los estudiantes, se encuentra que seleccionaron la misma categoría próxima para cada respuesta, es decir, se presentó una coincidencia del 100%, no hubo una variedad de opciones elegidas, por lo tanto, no se detectaron procesos y procedimientos cognitivos comunicativos interpretativos, sino nociones en proceso de evolución a conceptos.

En consecuencia, teniendo en cuenta las posibilidades de selección de variedad de respuestas próximas, estas fueron muy bajas, ya que los estudiantes las cerraron a unas cuantas reiterativamente, de acuerdo a la pregunta y el concepto de la tríada.

Tabla 21. Análisis de las respuestas próximas desde las preguntas sobre el texto, la imagen y el texto-imagen

Talleres de ECI	ECI (primer momento)					ECI Textos (segundo momento)				ECI Imágenes (tercer momento)			
Categorías de Conceptos	Categorías de preguntas					Categorías de preguntas				Categorías de preguntas			
	1 E C I	2 T	3 I	4 R - I	5 I T - I	1 E C I	2 T	4 R - I	5 I T - I	1 E C I	3 I	4 R - I	5 I T - I
<b>Respuestas próximas entender</b> (de 8 opciones de respuesta)	4	4	5	4	4	6	6	6	6	6	6	6	6
<b>Respuestas próximas comprender</b> (de 6 opciones de respuesta)	3	3	4	3	4	3	3	3	3	6	6	6	6
<b>Respuestas próximas interpretar</b> (de 7 opciones de respuesta)	2	2	3	3	4	6	5	5	6	6	6	6	6

*Nota.* Elaboración propia. Análisis de las respuestas próximas desde las preguntas sobre el texto, la imagen y el texto-imagen, desde los conceptos, los procesos y los procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa. Las siglas corresponden a entender, comprender e interpretar (ECI), texto (T), imagen (I), relación texto-imagen (RT-I) e interacción texto-imagen (IT-I).

### **Aplicación del cuestionario del ECI a los profesores**

Respecto al primer momento n.º 6-3, denominado aplicación del cuestionario teórico sobre entender, comprender e interpretar (ECI), que no constituyó un taller como los realizados con los estudiantes, sino una consulta vía cuestionario realizada a profesores de Comunicación Social, Comunicación Social-Periodismo, Comunicación Publicitaria, Psicología, Trabajo Social y Sociología, tuvo como objetivo explicar teóricamente cada uno de los conceptos de ECI, por lo cual las preguntas se centraron en los componentes, todas con el mismo contenido, direccionadas al texto, la imagen y la fusión texto-imagen. Así, por ejemplo, para el entender, ¿qué es entender?; ¿qué es entender un texto?; ¿qué es entender una imagen?; ¿qué es entender la relación de un texto y una imagen?; ¿qué es entender la interacción de un texto y una imagen?; es decir, estas también se formularon sobre el comprender y el interpretar, pero es importante aclarar que no se trataba de que se seleccionaran respuestas acertadas, sino que las elecciones estuviesen inmersas en un determinado proceso o procedimiento de la cognición comunicativa interpretativa.

Se recuerda que las categorías de respuestas que se construyeron fueron representar (imagen), entender, significado, ¿qué codificó el emisor?, asociación con representaciones (imágenes), analizar, denotar, microestructura, reflexionar, comprender, sentido, ¿por qué se codificaría ese texto?, conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos), macroestructura, inferir, interpretar, significar, ¿para qué se codificó el texto?, contextualización social, cultural, política, histórica, etc., connotar, superestructura.

Para determinar los promedios de proximidad y no proximidad (lejanía) de conocimiento (en porcentaje) se establecieron como criterios (de respuesta) los siguientes enclaves: entre 0% y el 15%, muy lejano; entre el 16% y el 31%, lejano; entre el 32% y el 47%, medio lejano; entre el 48% y el 53%, medio; entre el 54% y el 69%, medio próximo; entre el 70% y el 85%, próximo y entre el 86% y el 100% muy próximo.

Tabla 22. Resultados del concepto entender

Programa	1. Dimensión entender. 1. ¿Qué es entender?	1. Dimensión entender. 2. ¿Qué es entender un texto?	1. Dimensión entender. 3. ¿Qué es entender una imagen?	1. Dimensión entender. 4. ¿Qué es entender la relación de un texto y una imagen?	1. Dimensión entender. 5. ¿Qué es entender la interacción de un texto y una imagen?
Comunicación Social	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	A. Representar	I. Reflexionar	R. Connotar
Comunicación Social - Periodismo	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	D. ¿Qué codificó el emisor?	F. Analizar
Comunicación Publicitaria	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	A. Representar	F. Analizar
Psicología	C. Significado	D. ¿Qué codificó el emisor?	E. Asociación con representaciones (imágenes)	A. Representar	F. Analizar
Trabajo Social	F. Analizar	G. Denotar	H. Microestructura	A. Representar	C. Significado
Sociología	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	A. Representar	F. Analizar

*Nota.* Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Tabla 23. Resultados del concepto comprender

Programa	2. Dimensión comprender. 1. ¿Qué es comprender?	2. Dimensión comprender. 2. ¿Qué es comprender un texto?	2. Dimensión comprender. 3. ¿Qué es comprender una imagen?	2. Dimensión comprender. 4. ¿Qué es comprender la relación de un texto y una imagen?	2. Dimensión comprender. 5. ¿Qué es comprender la interacción de un texto y una imagen?
Comunicación Social	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	K. Sentido	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	F. Analizar	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)
Comunicación Social - Periodismo	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	M. Macroestructura	I. Reflexionar
Comunicación Publicitaria	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	L. ¿Por qué se codificaría ese texto - imagen?	I. Reflexionar

Continúa en la página siguiente >>

Programa	2. Dimensión comprender. 1. ¿Qué es comprender?	2. Dimensión comprender. 2. ¿Qué es comprender un texto?	2. Dimensión comprender. 3. ¿Qué es comprender una imagen?	2. Dimensión comprender. 4. ¿Qué es comprender la relación de un texto y una imagen?	2. Dimensión comprender. 5. ¿Qué es comprender la interacción de un texto y una imagen?
Psicología	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	L. ¿Por qué se codificaría ese texto - imagen?	I. Reflexionar
Trabajo Social	P. ¿Para qué se codificó el texto?	E. Asociación con representaciones (imágenes)	R. Connotar	L. ¿Por qué se codificaría ese texto - imagen?	O. Significar
Sociología	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	L. ¿Por qué se codificaría ese texto - imagen?	I. Reflexionar

*Nota.* Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Tabla 24. Resultados del concepto interpretar

Programa	3. Dimensión interpretar. 1. ¿Qué es interpretar?	3. Dimensión interpretar. 2. ¿Qué es interpretar un texto?	3. Dimensión interpretar. 3. ¿Qué es interpretar una imagen?	3. Dimensión interpretar. 4. ¿Qué es interpretar la relación de un texto y una imagen?	3. Dimensión interpretar. 5. ¿Qué es interpretar la interacción de un texto y una imagen?
Comunicación Social	M. Macroestructura	O. Significar	N. Inferir	P. ¿Para qué se codificó el texto - imagen?	S. Superestructura
Comunicación Social - Periodismo	O. Significar	P. ¿Para qué se codificó el texto?	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir
Comunicación Publicitaria	O. Significar	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	L. ¿Por qué se codificaría ese texto - imagen?	N. Inferir
Psicología	O. Significar	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	L. ¿Por qué se codificaría ese texto - imagen?	N. Inferir
Trabajo Social	K. Sentido	D. ¿Qué codificó el emisor?	I. Reflexionar	K. Sentido	O. Significar
Sociología	O. Significar	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	L. ¿Por qué se codificaría ese texto - imagen?	N. Inferir

*Nota.* Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Respecto al primer momento n.º 6-3, denominado aplicación del cuestionario teórico sobre entender, comprender e interpretar (ECI), se puede concluir: primero, los profesores en cada uno de los cuestionarios debían seleccionar entre 30 opciones de respuestas próximas, en el entender escogieron 29 aproximaciones reiteradas mayoritariamente y minoritariamente, que corresponden al 96%; mientras, en el comprender se llegó a 22, que representan el 73% y en el interpretar se alcanzaron 14 reiteraciones mayoritariamente y minoritariamente, que constituyen el 46.6%, datos que consolidados visualizan un promedio del 71.8% (próximo).

Segundo, en las selecciones netas hechas por los estudiantes, teniendo en cuenta solo las reiteraciones de aproximaciones mayoritarias, se establece que en el entender solo escogieron 20 aproximaciones, que corresponden al 66.6%; en el comprenderse llegó a 20, que representan el 66.6% y en el interpretar alcanzaron 8, que señalan el 26.6%, datos que consolidados exponen un promedio de 53.2% (medio).

Como consecuencia de las consolidaciones se establece cierta contradicción entre las respuestas de reiteraciones mayoritarias y minoritarias versus las minoritarias, ya que las primeras alcanzan el 71.8% (próximo) y las segundas el 53.2% (medio), lo cual muestra que las elecciones de los profesores se sustentan en la asociación de las aproximaciones mayoritarias y minoritarias y no en las netas, es decir, en las mayoritarias, situación a la cual, las categorías seleccionadas en el interpretar contribuyen ampliamente, ya que las categorías de respuestas elegidas corresponden a no relacionadas, 16 en total, para un 53.3% (medio).

Tercero, que los docentes en la aplicación del cuestionario teórico (ECI) mostraron un estadio mediano en su aproximación a los conceptos de entender y comprender, pero cuando aplicaron el interpretar sus conocimientos afrontaron problemas tanto con el texto como con la imagen y sus relaciones e interacciones.

Cuarto, que se presentan reiteraciones de las categorías relacionadas a las mayoritarias, así, 9 en el entender, 2 en el comprender y 6 en el interpretar, lo que muestra un promedio del 18.8% (lejano) y en cuanto a las no relacionadas, 1 en el entender, 8 en el comprender y 15 en

el interpretar, lo que expone un promedio del 26.6% (lejano), que al ser comparados dejan ver que las aproximaciones a las repeticiones de respuestas mayoritarias y las respuestas lejanas no relacionadas fueron lejanas, en ambos casos las categorías presentan poco peso sobre la proximidad a los procesos y procedimientos.

Quinto, las tres primeras categorías netas más seleccionadas, con reiteraciones mayoritarias en cada pregunta son en el entender, en primer lugar, ¿qué codificó el emisor?, significado, asociación con representaciones (imágenes), representar, analizar, en 4 ocasiones cada una, referidas a las preguntas, ¿qué es entender?; ¿qué es entender un texto?; ¿qué es entender una imagen?; ¿qué es entender la relación de un texto y una imagen?; ¿qué es entender la interacción de un texto y una imagen?, no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el segundo y el tercer lugar; respecto al comprender, en primer lugar, sentido, ¿por qué se codificaría ese texto?, ¿por qué se codificaría esa imagen?, ¿por qué se codificaría ese texto-imagen?, reflexionar, en 4 oportunidades, referidas a las preguntas ¿qué es comprender?; ¿qué es comprender un texto?; ¿qué es comprender una imagen?; ¿qué es comprender la relación de un texto y una imagen?; ¿qué es comprender la interacción de un texto y una imagen?, no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el segundo y el tercer lugar y, en relación al interpretar, en primer lugar, significar, inferir, en 4 preferencias, referidas a la preguntas ¿qué es interpretar?; ¿qué es interpretar la interacción de un texto y una imagen?, no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el segundo y el tercer lugar.

Con relación a las selecciones reiterativas de las categorías anteriormente referidas se destaca que las elecciones de categorías no relacionadas en el entender ascendieron a 1, en el comprender a 8 y en el interpretar alcanzaron a 15, lo cual es bastante lejano, si se tiene en cuenta que debían seleccionar entre 30 opciones de respuestas próximas, que comparativamente con las reiteraciones relacionales, 9 en el entender, 2 en el comprender y 6 en el interpretar, que son medianas, muestra que las categorías no relacionales tuvieron poca incidencia en la proximidad.

### Aplicación del cuestionario sobre el texto a los profesores

Respecto al segundo momento n.º 7-3, denominado aplicación del cuestionario teórico sobre entender, comprender e interpretar (ECI) textos, que no constituyó un taller como los realizados con los estudiantes sino una consulta vía cuestionario, tuvo como objetivo explicar el avance de cada uno sobre los conceptos y cognición del ECI desde el texto, por lo cual, las preguntas se centraron en cada uno de los componentes, todas con el mismo contenido, direccionadas al texto. Así, por ejemplo, para el comprender, ¿qué es comprender?; ¿qué es comprender un texto?; ¿qué es comprender la relación de un texto y una imagen?; ¿qué es comprender la interacción de un texto y una imagen?, es decir, estas también se formularon sobre el entender y el interpretar, pero es importante aclarar, que no se trataba de que se seleccionaran respuestas acertadas, sino que las elecciones estuviesen inmersas en un determinado proceso o procedimiento de la cognición comunicativa interpretativa.

Se recuerda que las categorías de respuestas que se construyeron fueron representar (imagen), entender, significado, ¿qué codificó el emisor?, asociación con representaciones (imágenes), analizar, denotar, microestructura, reflexionar, comprender, sentido, ¿por qué se codificaría ese texto?, conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos), macroestructura, inferir, interpretar, significar, ¿para qué se codificó el texto?, contextualización social, cultural, política, histórica, etc., connotar, superestructura.

Para determinar los promedios de proximidad y no proximidad (lejanía) de conocimiento (en porcentaje) se establecieron como criterios (de respuesta) los siguientes enclaves: entre 0% y el 15%, muy lejano; entre el 16% y el 31%, lejano; entre el 32% y el 47%, medio lejano; entre el 48% y el 53%, medio; entre el 54% y el 69%, medio próximo; entre el 70% y el 85%, próximo y entre el 86% y el 100% muy próximo.

Tabla 25. Resultados del concepto entender

Programa	1. Dimensión entender. 1. ¿Qué es entender?	1. Dimensión entender. 2. ¿Qué es entender un texto?	1. Dimensión entender. 3. ¿Qué es entender la relación de un texto y una imagen?	1. Dimensión entender. 4. ¿Qué es entender la interacción de un texto y una imagen?
Comunicación Social	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
Comunicación Social - Periodismo	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
Comunicación Publicitaria	A. Representar	G. Denotar	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
Psicología	A. Representar	A. Representar	F. Analizar	E. Asociación con representaciones (imágenes)
Trabajo Social	C. Significado	D. ¿Qué codificó el emisor?	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
Sociología	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	F. Analizar	E. Asociación con representaciones (imágenes)

*Nota.* Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Tabla 26. Resultados del concepto comprender

Programa	2. Dimensión comprender. 1. ¿Qué es comprender?	2. Dimensión comprender. 2. ¿Qué es comprender un texto?	2. Dimensión comprender. 3. ¿Qué es comprender la relación de un texto y una imagen?	2. Dimensión comprender. 4. ¿Qué es comprender la interacción de un texto y una imagen?
Comunicación Social	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	K. Sentido	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar
Comunicación Social - Periodismo	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	K. Sentido	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar
Comunicación Publicitaria	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	O. Significar	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar
Psicología	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto - imagen?	M. Macroestructura
Trabajo Social	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	K. Sentido	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar
Sociología	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría ese texto?	I. Reflexionar	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)

*Nota.* Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Tabla 27. Resultados del concepto interpretar

Programa	3. Dimensión interpretar. 1. ¿Qué es interpretar?	3. Dimensión interpretar. 2. ¿Qué es interpretar un texto?	3. Dimensión interpretar. 3. ¿Qué es interpretar la relación de un texto y una imagen?	3. Dimensión interpretar. 4. ¿Qué es interpretar la interacción de un texto y una imagen?
Comunicación Social	P. ¿Para qué se codificó el texto?	O. Significar	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir
Comunicación Social - Periodismo	P. ¿Para qué se codificó el texto?	O. Significar	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir
Comunicación Publicitaria	P. ¿Para qué se codificó el texto?	O. Significar	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir
Psicología	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir	P. ¿Para qué se codificó el texto - imagen?	O. Significar
Trabajo Social	O. Significar	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)
Sociología	O. Significar	P. ¿Para qué se codificó el texto?	N. Inferir	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.

Nota. Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Respecto al segundo momento n.º 7-3, denominado aplicación del cuestionario teórico sobre entender, comprender e interpretar (ECI) textos, se puede concluir: primero, teniendo en cuenta que los profesores en cada uno de los cuestionarios debían seleccionar entre 24 opciones de respuesta, en el entender escogieron 24 aproximaciones reiteradas mayoritariamente y minoritariamente, que corresponden al 100%; mientras que en el comprender se llegó a 19, que representan el 79.1% y en el interpretar alcanzaron 21 reiteraciones mayoritariamente y minoritariamente, que constituyen el 71.1%, datos que consolidados visualizan un promedio del 87.5% (muy próximo).

Segundo, en las selecciones netas hechas por los profesores, teniendo en cuenta solo las reiteraciones de aproximaciones mayoritarias, se establece que en el entender solo escogieron 14 aproximaciones, que corresponden al 58.3%; mientras que en el comprender se llegó a 15, que representan el 62.5% y en el interpretar alcanzaron 13, que señalan el 54.1%, datos que consolidados exponen un promedio de 58.3% (medio lejano).

Como consecuencia de las consolidaciones se establece una marcada diferencia entre las reiteraciones mayoritarias y minoritarias versus las minoritarias, ya que las primeras alcanzan el 87.5% (muy próximo) y las segundas el 58.3% (medio próximo), lo cual muestra que las elecciones de los profesores se sustentan en la asociación de las aproximaciones mayoritarias y minoritarias, aunque las netas, es decir, en las mayoritarias, están en rango de la proximidad.

Tercero, que los profesores en la aplicación del cuestionario teórico (ECI) textos expresaron, con sus respuestas, contradicciones en la selección de las categorías de respuestas relacionales, ya que la elección elevada entre la multiplicidad de conceptos se debe a la suma de aproximaciones mayoritarias y minoritarias, pero también, a la proximidad de las mayoritarias, lo que expone que los conocimientos sobre los procesos y los procedimientos son contradictorios.

Cuarto, que se presentan reiteraciones de las categorías relacionadas a las mayoritarias, 10 en el entender, 4 en el comprender y 8 en el interpretar, lo que muestra que un promedio del 30.4% (lejano) y en cuanto a las no relacionadas, 0 en el entender, 4 en el comprender y 3 en el interpretar, lo que expone un promedio del 9.7% (lejano), que al ser comparados dejan ver que las aproximaciones a las repeticiones de respuestas mayoritarias y las respuestas lejanas, no relacionadas fueron lejanas, en ambos casos las categorías presentan poco peso sobre la proximidad a los procesos y procedimientos.

Quinto, las tres primeras categorías netas más seleccionadas, con reiteraciones mayoritarias en cada pregunta son en el entender, en primer lugar, asociación con representaciones (imágenes), analizar, en 4 ocasiones cada una, referidas a las preguntas ¿qué es entender la relación de un texto y una imagen? y ¿qué es entender la interacción de un texto y una imagen?; en segundo lugar, ¿qué codificó el emisor?, significado, en 3 ocasiones cada una, no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el tercer lugar; respecto al comprender, en primer lugar, contextualización social, cultural, política, histórica, etc., inferir, en 4 oportunidades, referidas a las preguntas ¿qué es comprender la relación de un texto y una imagen?; ¿qué es comprender la interacción de un texto y una imagen?; en segundo lugar, ¿por qué se codificaría ese texto?, sentido,

en 3 oportunidades, no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el tercer lugar y, en relación al interpretar, en primer lugar, ¿para qué se codificó el texto?, significar, contextualización social, cultural, política, histórica, etc., inferir, ¿para qué se codificó el texto?, significar, contextualización social, cultural, política, histórica, etc., inferir, referidas a las preguntas ¿qué es entender?; ¿qué es entender un texto?; ¿qué es comprender la relación de un texto y una imagen?; ¿qué es comprender la interacción de un texto y una imagen?, en el cual, no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el segundo y el tercer lugar.

Con relación a las selecciones reiterativas de las categorías anteriormente referidas destaca que las elecciones de categorías no relacionadas en el entender ascendieron a 0, en el comprender a 4 y en el interpretar a 3, lo cual es bastante lejano, si se tiene en cuenta que debían seleccionar entre 32 opciones de respuestas próximas, que comparativamente con las reiteraciones relacionales, 10 en el entender, 4 en el comprender y 8 en el interpretar, que son medianos próximos, muestra que las categorías reiterativas no relacionales tuvieron poca incidencia en la proximidad.

### **Aplicación del cuestionario sobre la imagen a los profesores**

Respecto al tercer momento n. ° 8-3, denominado taller teórico aplicativo sobre entender, comprender e interpretar (ECI) imágenes, que no constituyó un taller como los realizados con los estudiantes, sino una consulta vía cuestionario, tuvo como objetivo explicar el avance sobre cada uno de los conceptos del ECI desde la imagen, por lo cual, las preguntas se centraron en cada uno de los componentes, todas con el mismo contenido, direccionadas al texto. Así, por ejemplo, para el interpretar, ¿qué es interpretar una imagen?; ¿se puede interpretar una imagen?, si es así responde a qué corresponde; ¿se puede interpretar la relación de un texto y una imagen?, si es así responde a qué corresponde; ¿se puede interpretar la interacción de un texto y una imagen?, si es así responde a que corresponde. Es decir, estas también se formularon sobre el entender y el comprender, pero, es importante aclarar que no se trataba de que se seleccionaran respuestas acertadas, sino que las elecciones estuviesen inmersas en un determinado proceso o procedimiento de la cognición comunicativa interpretativa.

Se recuerda que las categorías de respuestas que se construyeron fueron representar (imagen), entender, significado, ¿qué codificó el emisor?, asociación con representaciones (imágenes), analizar, denotar, microestructura, reflexionar, comprender, sentido, ¿por qué se codificaría ese texto?, conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos), macroestructura, inferir, interpretar, significar, ¿para qué se codificó el texto?, contextualización social, cultural, política, histórica, etc., connotar, superestructura.

Para determinar los promedios de proximidad y no proximidad (lejanía) de conocimiento (en porcentaje) se establecieron como criterios (de respuesta) los siguientes enclaves: entre 0% y el 15%, muy lejano; entre el 16% y el 31%, lejano; entre el 32% y el 47%, medio lejano; entre el 48% y el 53%, medio; entre el 54% y el 69%, medio próximo; entre el 70% y el 85%, próximo y entre el 86% y el 100% muy próximo.

Tabla 28. Resultados del concepto entender

Programa	1. Dimensión entender. 1. ¿Qué es entender una imagen?	1. Dimensión entender. 2. ¿Se puede entender una imagen? Si es así responde a qué corresponde:	1. Dimensión entender. 3. ¿Se puede entender la relación de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:	1. Dimensión entender. 4. ¿Se puede entender la interacción de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:
Comunicación Social	I. Reflexionar	N. Inferir	K. Sentido	O. Significar
Comunicación Social - Periodismo	I. Reflexionar	N. Inferir	O. Significar	K. Sentido
Comunicación Publicitaria	C. Significado	D. ¿Qué codificó el emisor?	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
Psicología	C. Significado	D. ¿Qué codificó el emisor?	E. Asociación con representaciones (imágenes)	F. Analizar
Trabajo Social	G. Denotar	C. Significado	L. ¿Por qué se codificaría la imagen?	G. Denotar
Sociología	C. Significado	D. ¿Qué codificó el emisor?	C. Significado	F. Analizar

*Nota.* Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Tabla 29. Resultados del concepto comprender

Programa	2. Dimensión comprender. 1. ¿Qué es comprender una imagen?	2. Dimensión comprender. 2. ¿Se puede comprender una imagen? Si es así responde a qué corresponde:	2. Dimensión comprender. 3. ¿Se puede comprender la relación de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:	2. Dimensión comprender. 4. ¿Se puede comprender la interacción de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:
Comunicación Social	E. Asociación con representaciones (imágenes)	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	P. ¿Para qué se codificó la imagen?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.
Comunicación Social - Periodismo	E. Asociación con representaciones (imágenes)	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	P. ¿Para qué se codificó la imagen?
Comunicación Publicitaria	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar
Psicología	K. Sentido	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar
Trabajo Social	M. Macroestructura	I. Reflexionar	K. Sentido	F. Analizar
Sociología	K. Sentido	O. Significar	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)	I. Reflexionar

Nota. Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Tabla 30. Resultados del concepto interpretar

Programa	3. Dimensión interpretar. 1. ¿Qué es interpretar una imagen?	3. Dimensión interpretar. 2. ¿Se puede interpretar una imagen? Si es así responde a qué corresponde:	3. Dimensión interpretar. 3. ¿Se puede interpretar la relación de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:	3. Dimensión interpretar. 4. ¿Se puede interpretar la interacción de un texto y una imagen? Si es así responde a qué corresponde:
Comunicación Social	R. Connotar	A. Representar	H. Microestructura	S. Superestructura
Comunicación Social - Periodismo	R. Connotar	A. Representar	S. Superestructura	H. Microestructura
Comunicación Publicitaria	O. Significar	P. ¿Para qué se codificó la imagen?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir
Psicología	O. Significar	P. ¿Para qué se codificó la imagen?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir
Trabajo Social	S. Superestructura	L. ¿Por qué se codificaría esa imagen?	F. Analizar	LL. Conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos)
Sociología	O. Significar	P. ¿Para qué se codificó la imagen?	Q. Contextualización social, cultural, política, histórica, etc.	N. Inferir

Nota. Elaboración propia. Los textos en color rojo muestran las respuestas próximas mayoritarias. En azul, las respuestas próximas minoritarias. En color verde, las respuestas no próximas (lejanas).

Respecto al tercer momento n.º 8-3, denominado aplicación del cuestionario teórico sobre entender, comprender e interpretar (ECI) imágenes, se puede concluir: primero, teniendo en cuenta que los estudiantes en cada uno de los cuestionarios debían seleccionar 24 opciones de respuesta, en el entender solo escogieron 14 aproximaciones reiteradas mayoritariamente y minoritariamente, que corresponden al 58.3%; mientras que en el comprender se llegó a 20, que representan el 83.3% y en el interpretar alcanzaron 17 reiteraciones mayoritariamente y minoritariamente, que constituyen el 70.8%; datos que consolidados visualizan un promedio del 65.6% (medio próximo).

Segundo, en las selecciones netas hechas por los estudiantes, teniendo en cuenta solo las reiteraciones de aproximaciones mayoritarias, se establece que en el entender solo escogieron 6 aproximaciones, que corresponden al 25%; mientras que en el comprender se llegó a 13, que representan el 54.1% y en el interpretar alcanzaron 12, que señalan 50%, datos que consolidados exponen un promedio de 43.3% (medio lejano).

Como consecuencia de las consolidaciones se establece una cercanía entre las reiteraciones mayoritarias y minoritarias versus las minoritarias, ya que las primeras alcanzan el 65.6% (medio próximo) y las segundas el 43.3% (medio lejano), lo cual muestra que las elecciones de los profesores se sustentan medianamente en la asociación de las aproximaciones mayoritarias y minoritarias y no en la netas, porque incluso las mayoritarias son lejanas.

Tercero, que los profesores en la aplicación del cuestionario teórico (ECI) imágenes con sus respuestas expresaron mediante su selección de categorías de respuestas relacionales que sus aproximaciones no son pertinentes, porque sus niveles de no relación son altos si se consideran los porcentajes alcanzados, lo que expone el estado los conocimientos sobre los procesos y procedimientos.

Cuarto, que se presentan reiteraciones de las categorías relacionadas a las mayoritarias, 8 en el entender, 7 en el comprender y 5 en el interpretar, lo que muestra un promedio del 27.7% (lejano) y no relacionadas, 10 en el entender, 4 en el comprender y 7 en el interpretar, lo que expone un promedio del 29.1% (lejano), que al ser comparados dejan ver que las aproximaciones a las repeticiones de respuestas mayoritarias y las respuestas lejanas no relacionadas fueron lejanas, en ambos casos las categorías presentan poco peso sobre la proximidad a los procesos y procedimientos.

Quinto, las tres primeras categorías netas más seleccionadas, con reiteraciones mayoritarias en cada pregunta fueron en el entender, en primer lugar, significado, analizar, en 3 ocasiones cada una, referidas a las preguntas ¿qué es entender una imagen?; ¿se puede entender la interacción de un texto y una imagen?; en segundo lugar, ¿qué codificó el emisor?, significado, en 3 ocasiones cada una, referidas a las preguntas ¿qué es entender?; ¿qué es entender un texto?; no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el segundo y tercer lugar. Respecto al comprender, en primer lugar, ¿por qué se codificaría esa imagen?, en 4 oportunidades, referidas a la pregunta ¿se puede comprender una imagen?, si es así responde a qué corresponde; en segundo lugar, sentido, conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos), reflexionar, en 3 oportunidades, referidas a las preguntas ¿qué es comprender una imagen?; ¿se puede comprender la relación de un texto y una imagen?, si es así responde a qué corresponde; ¿se puede comprender la interacción de un texto y una imagen?, si es así responde a qué corresponde; no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el tercer lugar. Por último, en relación al interpretar, en primer lugar, significar, ¿para qué se codificó la imagen?, contextualización social, cultural, política, histórica, etc., inferir, en 3 ocasiones cada una, referidas a las preguntas ¿qué es entender?; ¿qué es entender un texto?; ¿qué es comprender la relación de un texto y una imagen?; ¿qué es comprender la interacción de un texto y una imagen?; no se presentaron repeticiones significativas que ameritaran considerar el tercer lugar.

Con relación a las selecciones reiterativas de las categorías anteriormente referidas destaca que las elecciones de categorías no relacionadas en el entender ascendieron a 10, en el comprender a 4 y en el interpretar a 7, lo cual es bastante cercano, si se tiene en cuenta que debían seleccionar entre 30 opciones de respuestas próximas, que comparativamente con las reiteraciones relacionales, 8 en el entender, 7 en el comprender y 5 en el interpretar, que son medianos próximos, muestra que las categorías no relacionales tuvieron gran incidencia en la proximidad.

### **Análisis de las proximidades de los profesores al ECI**

La selección de respuestas de categorías próximas mayoritarias con las cuales los profesores relacionaron los conceptos, los procesos y los procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa del entender, el comprender y el interpretar exponen conocimientos medianamente adecuados.

Las categorías de conexión entre las mayoritarias y las próximas seleccionadas por los profesores son altas, porque las respuestas de categorías próximas mayoritarias no cumplieron su cometido de pertinencia.

La asociación de categorías de respuestas próximas mayoritarias-minoritarias con las respuestas de categorías próximas mayoritarias, intermediadas por la conexión entre las mayoritarias y las próximas, medianamente logró incrementar las elecciones de los profesores.

Lo anterior se consolidó cuando se ven las categorías de respuestas no relacionadas de los profesores, ya que los promedios son bajos, pues el peso recayó sobre las elecciones de categorías de conexión entre las mayoritarias y las próximas.

Tabla 31. Aproximaciones y no proximidades (lejanías) a los conceptos de la cognición comunicativa interpretativa

Categorías de proximidad y no proximidad		Categorías de respuestas próximas mayoritarias	Categorías de conexión entre las mayoritarias y las próximas	Categorías de respuestas próximas mayoritarias-minoritarias	Categorías de respuestas no próximas
ECI (21 opciones de respuesta. 5 preguntas.)	Entender	20	9	29	1
	Comprender	20	2	22	8
	Interpretar	8	6	14	15
ECI textos (21 opciones de respuesta. 4 preguntas.)	Entender	14	10	24	2
	Comprender	15	4	19	7
	Interpretar	13	8	21	12
ECI imágenes (21 opciones de respuesta. 4 preguntas.)	Entender	6	8	14	10
	Comprender	13	7	20	4
	Interpretar	12	5	17	7

*Nota.* Elaboración propia. Aproximaciones y no proximidades (lejanías) a los conceptos de la cognición comunicativa interpretativa como producto de los cuestionarios aplicados a los profesores.

Al hacer una consolidación de las respuesta próximas netas de los profesores, se encuentra que seleccionaron la misma categoría próxima para cada respuesta, es decir, se presentó una coincidencia del 100%, por lo tanto, no hubo una variedad de opciones elegidas, por lo cual, no

se detectaron procesos y procedimientos cognitivos comunicativos interpretativos sino nociones en proceso de evolución a conceptos. En consecuencia, teniendo en cuenta las posibilidades de selección de variedad de respuestas próximas, estas fueron muy bajas, ya que los profesores las cerraron a unas cuantas reiterativamente, de acuerdo a la pregunta y el concepto de la tríada.

Tabla 32. Análisis de las respuestas próximas desde las preguntas sobre el texto, la imagen y el texto-imagen

Talleres de ECI	ECI (primer momento)					ECI textos (segundo momento)				ECI imágenes (tercer momento)			
Categorías de conceptos	Categorías de Preguntas					Categorías de preguntas				Categorías de preguntas			
	1 E C I	2 T	3 I	4 R T - I	5 I T - I	1 E C I	2 T	4 R T - I	5 I T - I	1 E C I	3 I	4 R T - I	5 I T - I
<b>Respuestas próximas entender</b> (de 21 opciones de respuesta)	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	0	0	3
<b>Respuestas próximas comprender</b> (de 21 opciones de respuesta)	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3
<b>Respuestas próximas interpretar</b> (de 21 opciones de respuesta)	4	0	0	0	4	4	3	3	3	3	3	3	3

*Nota.* Elaboración propia. Análisis de las respuestas próximas desde las preguntas sobre el texto, la imagen y el texto-imagen, desde los conceptos procesos y procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa. Las siglas corresponden a entender, comprender e interpretar (ECI), texto (T), imagen (I), relación texto-imagen (RT-I) e interacción texto-imagen (IT-I).

Tabla 33. Contraste entre las respuestas de proximidad, conexión y no proximidad de los estudiantes y profesores

Talleres con cuestionarios para estudiantes (E)		Categorías de respuestas próximas mayoritarias		Categorías de conexión entre las mayoritarias y las próximas		Categorías de respuestas próximas mayoritarias-minoritarias		Categorías de respuestas no relacionadas	
		(E)	(P)	(E)	(P)	(E)	(P)	(E)	(P)
ECI (21 opciones de respuesta. 5 preguntas.)	Entender	21	20	3	9	24	29	16	1
	Comprender	16	20	2	2	18	22	20	8
	Interpretar	14	8	1	6	15	14	25	15
ECI textos (21 opciones de respuesta. 4 preguntas.)	Entender	24	14	6	10	30	24	2	2
	Comprender	22	15	3	4	25	19	7	7
	Interpretar	20	13	0	8	20	21	12	12
ECI imágenes (21 opciones de respuesta. 4 preguntas.)	Entender	24	6	4	8	28	14	4	10
	Comprender	24	13	2	7	26	20	6	4
	Interpretar	24	12	8	5	32	17	0	7

*Nota.* Elaboración propia. Aproximaciones y no proximidades (lejanías) a los conceptos de la cognición comunicativa interpretativa, como producto de los cuestionarios aplicados a los estudiantes y profesores. La (E) corresponde a estudiantes y la (P) pertenece a profesores.

## Involucramiento

Respecto al cuarto punto, los cuestionarios abiertos aplicados a los estudiantes y los profesores contaban con categorías *a priori* en las preguntas, a las cuales se le denominó categorías productivas. Se procedió a utilizar, con base en Quintana (2006), las “técnicas para generar significación diferenciando las distintas piezas de datos” (p.78), mediante las cuales se lograron determinar las categorías *a posteriori* de las respuestas, que visibilizaron las diferentes informaciones sobre los conocimientos y las cogniciones que los sujetos tenían sobre el entender, el comprender y el interpretar, que, aunque Quintana (2006) denomina “realización de contrastes y comparaciones”

(p. 77), en la investigación se centró en los contrastes constructivos y generadores de los discursos sobre el entender, el comprender y el interpretar, desde el significado de las narraciones, dejando de lado las apreciaciones o las depreciaciones. Por lo tanto, lo que se hizo consistió en ejecutar las siguientes fases, según Quintana (2006), “(1) comparar los incidentes aplicables a cada categoría, (2) integrar las categorías y sus propiedades, (3) delimitar la teoría, (4) escribir la teoría” (p.77), donde se generaron informaciones que fueron codificadas, con las cuales se crearon las categorías de respuesta, que expusieron y confirmaron los hallazgos para construir posteriormente la teoría.

### **Cuestionario abierto aplicado a estudiantes**

Los cuestionarios se dividieron en tres dimensiones: entender, comprender e interpretar textos; entender, comprender e interpretar imágenes y entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes, cada uno con preguntas construidas idénticamente, en las cuales lo único que cambió fue la referencia, es decir, si estaban direccionadas al texto, la imagen o la interacción textos-imágenes.

Las dimensiones respondieron a 6 preguntas cada una, las cuales tenían como objetivos específicos auscultar las relaciones de los cursos con los conceptos de entender, comprender e interpretar; conocer si han sido capacitados o se han capacitado autónomamente en estos conceptos; evidenciar si consideraban si los cursos contribuirían a aprehenderlos y confirmar si los cursos permitirían que las competencias sobre dichos conceptos mejoraran, como parte de los procesos y procedimientos de enseñanza aprendizaje.

Por ejemplo, en la tercera dimensión, correspondiente a entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes, con el fin de establecer una correlación como se expresó en el encabezamiento de este aparte metodológico, se reiteran las preguntas:¿de los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes?; ¿la cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre, o los que piensa están relacionados con entender, comprender

e interpretar la interacción textos-imágenes?; ¿por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes y no la totalidad de los que está desarrollando?; ¿ha sido capacitado o se ha autocapitado sobre entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes en su beneficio?; ¿en los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar la interacción textos-imágenes? y ¿cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?

De las preguntas se extrajeron algunas palabras a las cuales se les denominó categorías productivas, por ejemplo, respectivamente en su orden, cursos relacionados con la tríada para textos-imágenes; todos los cursos están relacionados con la tríada para textos-imágenes; algunos cursos están relacionados con la tríada para textos-imágenes; capacitación o autocapitación en la tríada para textos-imágenes; capacitación o autocapitación académica para detonar la tríada para textos-imágenes y desarrollar competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para textos-imágenes.

Se creó una columna denominada categorías de síntesis, en la cual se sintetizaron las respuestas de los 8 estudiantes a cada una de las preguntas.

Para hacer el cruce entre las categorías productivas (de pregunta) y las categorías de síntesis (de respuesta) se diseñaron tres términos, de acuerdo a las respuestas: alguno, ninguno y todo.

Con relación a la dimensión entender, comprender e interpretar textos las preguntas y respuestas fueron:

1. ¿De los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar textos?

Aproximadamente dos cursos por semestre demandan manejar la tríada, pero se afrontan problemas, debido a que no se brindan conocimientos sobre la misma.

2. ¿La cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre, o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar textos?

No son todos los cursos, solo algunos, que demandan analizar, reflexionar e inferir, pero la enseñanza aprendizaje no trabaja estos procesos tan importantes.

3. ¿Por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar de textos y no la totalidad de los que está desarrollando?

Porque no todos los cursos son complejos, son solo algunos los que exigen conocer cómo desarrollar la trilogía, para poder descubrir el trasfondo de los contenidos.

4. ¿Ha sido capacitado o se ha autocapitado sobre entender, comprender e interpretar textos en su beneficio?

En ningún curso han recibido capacitación, tampoco se han autocapitado y destacan que por primera vez conocen esta secuencia que seguramente han aplicado empíricamente.

5. ¿En los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar textos?

No han recibido ninguna formación, mucho menos pedagógica, sobre el entender, el comprender y el interpretar, si hubiese sucedido lo contrario el rendimiento sería mucho mejor.

6. ¿Cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar textos será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?

Las competencias elevan el nivel cuando hacen parte de la formación, pero esto no está sucediendo, por lo tanto, el aprendizaje continuará en el mismo estadio.

Tabla 34. Dimensión entender, comprender e interpretar textos

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para textos.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para textos.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para textos.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para textos.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para textos.	6. Elevar competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para textos.
<b>Pregunta/Síntesis de respuestas</b>						
<p><b>1. ¿De los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar textos?</b></p> <p>Aproximadamente dos cursos por semestre demandan manejar la tríada, pero se afrontan problemas, debido a que no se brindan conocimientos sobre la misma.</p>	Algunos					
<p><b>2. ¿La cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre, o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar textos?</b></p> <p>No son todos los cursos, solo algunos los que demandan analizar, reflexionar e inferir, pero la enseñanza aprendizaje no trabaja estos procesos tan importantes.</p>		Algunos				
<p><b>3. ¿Por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar de textos y no la totalidad de los que está desarrollando?</b></p> <p>Porque no todos los cursos son complejos, son solo algunos los que exigen conocer cómo desarrollar la tríada, para poder descubrir el trasfondo de los contenidos.</p>			Algunos			
<p><b>4. ¿Ha sido capacitado o se ha autocapacitado sobre entender, comprender e interpretar textos en su beneficio?</b></p> <p>En ningún curso han recibido capacitación, tampoco se han autocapacitado, y destacan que por primera vez conocen esta secuencia que seguramente han aplicado empíricamente.</p>				Ninguna		

Continúa en la página siguiente »»

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para textos.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para textos.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para textos.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para textos.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para textos.	6. Elevar competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para textos.
Pregunta/Síntesis de respuestas						
<p><b>5. ¿En los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar textos?</b></p> <p>No han recibido ninguna formación, mucho menos pedagógica, sobre el entender, el comprender y el interpretar, si hubiese sucedido lo contrario, el rendimiento sería mucho mejor.</p>					Ninguna	
<p><b>6. ¿Cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar textos será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?</b></p> <p>Las competencias elevan el nivel cuando hacen parte de la formación, pero esto no está sucediendo, por lo tanto, el aprendizaje continuará en el mismo estadio.</p>						Ninguna

**Nota.** Elaboración propia. Involucramiento de los cursos y la capacitación.

Respecto a la dimensión entender, comprender e interpretar imágenes, las preguntas y respuestas fueron:

1. ¿De los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar imágenes?

Si el pensamiento humano se construye a partir de representaciones (imágenes) es necesario considerar que todo parte de las imágenes, por lo tanto, son todos.

2. ¿La cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar imágenes?

Partiendo de la virtualidad del pensamiento, de la representación de la palabra a través de las imágenes, se concluye que todos están relacionados con la imagen.

3. ¿Por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar imágenes y no la totalidad de los que está desarrollando?

Las imágenes están presentes en todos los cursos que son mediados por la escritura, como se dijo en una de las respuestas, todo se genera a partir de las imágenes.

4. ¿Ha sido capacitado o se ha autocapacitado sobre entender, comprender e interpretar imágenes en su beneficio?

En algunos cursos se ven teóricos del signo de la imagen, lo que permite contar con nociones y conceptos, pero no se trabajan ampliamente o profundamente.

5. ¿En los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar imágenes?

No reciben capacitación para aprender a desarrollar procesos y procedimientos de la trilogía, no de manera pedagógica o didáctica sobre cómo hacerlo, que sería lo ideal.

6. ¿Cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar imágenes será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?

Si es complicado entender, comprender e interpretar los textos, sobre todo develar los mensajes subyacentes, cómo será de complejo hacerlo con la imagen.

Tabla 35. Dimensión entender, comprender e interpretar imágenes

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para imágenes.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para imágenes.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para imágenes.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para imágenes.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para imágenes.	6. Elevar competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para imágenes.
<b>Pregunta/Síntesis de respuestas</b>						
<p><b>1. ¿De los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar imágenes?</b></p> <p>Si el pensamiento humano se construye a partir de representaciones (imágenes), es necesario considerar que todo parte de las imágenes, por lo tanto, son todos.</p>	Todos					
<p><b>2. ¿La cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre, o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar imágenes?</b></p> <p>Partiendo de la virtualidad del pensamiento, de la representación de la palabra a través de las imágenes, se concluye que todos están relacionados con la imagen.</p>		Todos				
<p><b>3. ¿Por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar imágenes y no la totalidad de los que está desarrollando?</b></p> <p>Las imágenes están presentes en todos los cursos que son mediados por la escritura, como se dijo en una de las respuestas todo se genera a partir de las imágenes.</p>			Todos			

Continúa en la página siguiente »»

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para imágenes.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para imágenes.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para imágenes.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para imágenes.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para imágenes.	6. Elevar competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para imágenes.
<b>Pregunta/Síntesis de respuestas</b>						
<p><b>4. ¿Ha sido capacitado o se ha autocapacitado sobre entender, comprender e interpretar imágenes en su beneficio?</b></p> <p>En algunos cursos se ven algunos teóricos del signo de la imagen, lo que permite contar con nociones y conceptos, pero no se trabajan ampliamente o profundamente.</p>				Ninguna		
<p><b>5. ¿En los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar imágenes?</b></p> <p>No reciben capacitación para aprender a desarrollar procesos y procedimientos de la trilogía, no de manera pedagógica o didáctica sobre cómo hacerlo o qué sería lo ideal.</p>					Ninguna	
<p><b>6. ¿Cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar imágenes será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?</b></p> <p>Si es complicado entender, comprender e interpretar los textos, sobre todo develar los mensajes subyacentes, cómo será de complejo hacerlo con la imagen.</p>						Ninguno

*Nota.* Elaboración propia. Involucramiento de los cursos y la capacitación.

Con relación a la dimensión entender, comprender e interpretar textos-imágenes, las preguntas y respuestas fueron:

1. ¿De los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes?

Si se conocieran los procesos de la tríada desde la interacción de las representaciones en el pensamiento, toda la enseñanza aprendizaje debería estar implicada.

2. ¿La cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre, o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes?

Todos están relacionados con la tríada porque tienen como base los significados de las cosas que llegan al cerebro como representaciones de los objetos y los fenómenos.

3. ¿Por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes y no la totalidad de los que está desarrollando?

La imagen está presente en todos los cursos porque las representaciones son las que permiten la apropiación de la realidad pese a que la academia no las considere.

4. ¿Ha sido capacitado o se ha autocapacitado sobre entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes en su beneficio?

Ningún curso trabaja los procesos y los procedimientos de la tríada, pero tampoco es fácil aprenderla autónomamente, porque es un conocimiento denso que requiere de un profesor.

5. ¿En los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar la interacción textos-imágenes?

Con la interacción textos-imágenes sucede lo mismo que con las competencias sobre el texto y la imagen, es un nuevo conocimiento al cual apenas se están aproximando.

6. ¿Cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?

No podrán ser competentes porque no se les ha compartido conocimientos, se tienen graves deficiencias en tal sentido, sobre todo en la interacción textos- imágenes.

Tabla 36. Dimensión entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para textos-imágenes.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para textos-imágenes.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para textos-imágenes.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para textos-imágenes.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para textos-imágenes.	6. Elevar competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para textos-imágenes.
Pregunta/Síntesis de respuestas						
<p><b>1. ¿De los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes?</b></p> <p>Si se conocieran los procesos de la tríada desde la interacción de las representaciones en el pensamiento, toda la enseñanza aprendizaje debería estar implicada.</p>	Todos					
<p><b>2. ¿La cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre, o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes?</b></p> <p>Todos están relacionados con la tríada porque tienen como base los significados de las cosas que llegan al cerebro como representaciones de los objetos y los fenómenos.</p>		Todos				

Continúa en la página siguiente >>

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para textos-imágenes.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para textos-imágenes.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para textos-imágenes.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para textos-imágenes.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para textos-imágenes.	6. Elevar competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para textos-imágenes.
Pregunta/Síntesis de respuestas						
<p><b>3. ¿Por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes y no la totalidad de los que está desarrollando?</b> La imagen está presente en todos los cursos porque las representaciones son las que permiten la apropiación de la realidad, pese a que la academia no las consideré.</p>			Todos			
<p><b>4. ¿Ha sido capacitado o se ha autocapacitado sobre entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes en su beneficio?</b> Ningún curso trabaja los procesos y los procedimientos de la tríada, pero tampoco es fácil de aprenderla autónomamente, porque es un conocimiento denso que requiere de un profesor.</p>				Ninguna		
<p><b>5. ¿En los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar la interacción textos-imágenes?</b> Con la interacción textos-imágenes sucede lo mismo que con las competencias sobre el texto y la imagen, es un nuevo conocimiento al cual apenas se están aproximando.</p>					Ninguna	
<p><b>6. ¿Cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?</b> No se poder ser competente porque no se les ha compartido conocimientos, se tienen graves deficiencias en tal sentido, sobre todo en la interacción textos-imágenes.</p>						Ninguna

Nota. Elaboración propia. Involucramiento de los cursos y la capacitación.

### **Cuestionario abierto aplicado a profesores**

A profesores de diferentes programas, bajo el anonimato, de distintas universidades e instituciones de educación superior, como Comunicación Social, Comunicación Social-Periodismo, Comunicación Publicitaria, Psicología, Trabajo Social y Sociología, se les aplicó los cuestionarios abiertos, no con el ánimo de comparar lo que enseñan, su formación y sus perspectivas, sino para evidenciar los conocimientos compartidos e incluidos en los cursos, las capacitación o autocalificación y la proyección de competencias sobre los conceptos, los procesos y los procedimientos del entender, el comprender y el interpretar.

Los cuestionarios se dividieron en tres dimensiones: entender, comprender e interpretar textos; entender, comprender e interpretar imágenes y entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes, cada una con preguntas construidas idénticamente, en las cuales lo único que cambió fue la referencia, es decir, si estaban direccionadas al texto, la imagen o la interacción textos-imágenes.

Las dimensiones respondieron a 6 preguntas cada una, las cuales tenían como objetivos específicos explorar las relaciones de los cursos con los conceptos de entender, comprender e interpretar; conocer si han sido capacitados o se han capacitado autónomamente con estos; evidenciar si consideraban si los cursos contribuirían a aprehenderlos y confirmar si los cursos permitirían que las competencias sobre dichos conceptos mejoraran, como parte de los procesos y los procedimientos de la enseñanza aprendizaje.

A manera de ejemplo, se presentan las preguntas que se formularon para la tercera dimensión, correspondiente a entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes, con el fin de establecer una correlación como se expresó en el encabezamiento de este aparte metodológico. Por lo tanto, se reiteran las preguntas: ¿de los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes?; ¿la cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre, o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar la interacción

textos-imágenes?; ¿por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes y no la totalidad de los que está desarrollando?; ¿ha sido capacitado o se ha autocapacitado sobre entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes en su beneficio?; ¿en los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar la interacción textos-imágenes?; ¿cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?

De las preguntas se extrajeron algunas palabras a las cuales se les denominó categorías productivas, por ejemplo, respectivamente en su orden: cursos relacionados con la tríada para textos-imágenes; todos los cursos están relacionados con la tríada para textos-imágenes; algunos cursos están relacionados con la tríada para textos-imágenes; capacitación o autocapacitación en la tríada para textos-imágenes; capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para textos-imágenes y desarrollar competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para textos-imágenes.

Se creó una columna denominada categorías de síntesis, en la cual se sintetizaron las respuestas de los 6 profesores a cada una de las preguntas.

Para hacer el cruce entre las categorías productivas (de pregunta) y las categorías de síntesis (de respuesta), se diseñaron tres términos, de acuerdo a las respuestas: alguno, ninguno y todo.

Con relación a la primera dimensión entender, comprender e interpretar textos las preguntas y respuestas fueron:

1. ¿De los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar textos?

Aunque todos tienen como base mediadora el texto, porque el sistema educativo lo privilegia y la imagen solo se utiliza como ilustración, solo algunos deberían desarrollarse bajo la tríada.

2. ¿La cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar textos?

Los textos de los cursos están contruidos desde diferentes formatos y géneros, por lo tanto, solo aquellos que son complejos y densos son lo que exigen los procesos de la tríada.

3. ¿Por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar textos y no la totalidad de los que está desarrollando?

Algunos textos, como por ejemplo los de teóricos, demandan desarrollar procesos y procedimientos de la tríada, cuya exigencia radica en la interpretación de escrituras densas.

4. ¿Ha sido capacitado o se ha autocapitado sobre entender, comprender e interpretar textos en su beneficio?

En ningún curso han sido capacitados, ni se han autocapitado sobre los conceptos y cogniciones de la tríada, como parte de estrategias y acciones de enseñanza aprendizaje.

5. ¿En los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar textos?

No han recibido ningún tipo de formación pedagógica sobre el entender, el comprender y el interpretar, si hubiese sucedido lo contrario, se podría detonar la creación de productos de texto.

6. ¿Cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar textos será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?

Consideran que si ellos no han sido capacitados sobre los conceptos y cogniciones de la tríada, no es posible que puedan brindar formación a los estudiantes.

Tabla 37. Dimensión entender, comprender e interpretar textos

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para textos.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para textos.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para textos.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para textos.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para textos.	6. Elevar competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para textos.
Pregunta/Síntesis de respuestas						
<p><b>1. ¿De los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar textos?</b></p> <p>Aunque todos tienen como base mediadora el texto, porque el sistema educativo lo privilegia y la imagen se utiliza como ilustración, solo algunos deberían desarrollarse bajo la tríada.</p>	Algunos					
<p><b>2. ¿La cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre, o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar textos?</b></p> <p>Los textos de los cursos están contruidos desde diferentes formatos y géneros, por lo tanto, solo aquellos que son complejos y densos son lo que exigen los procesos de la tríada.</p>		Algunos				
<p><b>3. ¿Por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar de textos y no la totalidad de los que está desarrollando?</b></p> <p>Algunos textos, como por ejemplo los de teóricos, demandan desarrollar procesos y procedimientos de la tríada, cuya exigencia radica en la interpretación de escrituras densas.</p>			Algunos			

Continúa en la página siguiente »

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para textos.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para textos.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para textos.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para textos.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para textos.	6. Elevar competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para textos.
Pregunta/Síntesis de respuestas						
<p><b>4. ¿Ha sido capacitado o se ha autocapacitado sobre entender, comprender e interpretar textos en su beneficio?</b>                      En ningún curso han sido capacitados ni se han autocapacitado sobre los conceptos y cogniciones de la tríada, como parte de estrategias y acciones de enseñanza aprendizaje.</p>				Ninguno		
<p><b>5. ¿En los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar textos?</b>                      No han recibido ningún tipo de formación pedagógica sobre el entender, el comprender y el interpretar, si hubiese sucedido lo contrario, se podría detonar la creación de productos de texto.</p>					Ninguno	
<p><b>6. ¿Cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar textos será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?</b>                      Consideran que si ellos no han sido capacitados sobre los conceptos y cogniciones de la tríada, no es posible que puedan brindar formación a los estudiantes.</p>						Ninguno

**Nota.** Elaboración propia. Involucramiento de los cursos y la capacitación.

Respecto a la segunda dimensión entender, comprender e interpretar imágenes las preguntas y respuestas fueron.

1. ¿De los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar imágenes?

La comunicación comenzó con jeroglíficos (imágenes), pasó por el alfabeto (imágenes) y hoy es símbolos (imágenes), entonces, todos los cursos están inmersos en las imágenes.

2. ¿La cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre, o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar imágenes?

Todos los cursos están relacionados con la imagen, unos más que otros, incluso utilizan recursos relacionados con la imagen, por lo tanto, los procesos de la tríada deberían conocerse y debatirse profundamente.

3. ¿Por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar imágenes y no la totalidad de los que está desarrollando?

Cada curso debería contar con un componente semiótico sobre la imagen, porque en muchos se solicitan productos como pósteres o videos, entonces el estudiante debería saber conceptualizarla.

4. ¿Ha sido capacitado o se ha autocapitado sobre entender, comprender e interpretar imágenes en su beneficio?

En la formación universitaria se recibieron algunos conocimientos sobre semiótica de la imagen, sin embargo, tuvo un carácter eminentemente conceptual, al cual le faltó el componente pedagógico.

5. ¿En los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar imágenes?

Reclaman que se les brinde formación pedagógica que puedan compartir, ya que precisamente en la universidad no se las dieron, pese a que era necesaria porque se trataba de procesos de aprendizaje.

6. ¿Cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar imágenes será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?

Solo algunos han elevado su nivel, pero la mayoría consideran que requieren recibir formación sobre la tríada, ya que les permitiría pedagógicamente dinamizar los procesos y procedimientos de aprendizaje.

Tabla 38. Dimensión entender, comprender e interpretar imágenes

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para imágenes.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para imágenes.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para imágenes.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para imágenes.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para imágenes.	6. Elevar competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para imágenes.
<b>Pregunta/Síntesis de respuestas</b>						
<b>1. ¿De los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar imágenes?</b> La comunicación comenzó con jeroglíficos (imágenes), pasó por el alfabeto (imágenes) y hoy es símbolos (imágenes), entonces todos los cursos están inmersos en las imágenes.	Todos					
<b>2. ¿La cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre, o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar imágenes?</b> Todos los cursos están relacionados con la imagen, unos más que otros, incluso utilizan recursos relacionados con la imagen, por lo tanto, los procesos de la tríada deberían conocerse y debatirse profundamente.		Todos				

Continúa en la página siguiente ➤

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para imágenes.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para imágenes.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para imágenes.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para imágenes.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para imágenes.	6. Elevar competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para imágenes.
<b>Pregunta/Síntesis de respuestas</b>						
<p><b>3. ¿Por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar imágenes y no la totalidad de los que está desarrollando?</b></p> <p>Cada curso deberían contar con un componente semiótico sobre la imagen, porque en muchos cursos se solicita productos como pósteres o videos, entonces el estudiante debería saber conceptualizarla.</p>			Todos			
<p><b>4. ¿Ha sido capacitado o se ha autocapacitado sobre entender, comprender e interpretar imágenes en su beneficio?</b></p> <p>En la formación universitaria se recibieron algunos conocimientos sobre semiótica de la imagen, sin embargo, tuvo un carácter eminentemente conceptual, al cual le faltó el componente pedagógico.</p>				Ninguno		
<p><b>5. ¿En los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar imágenes?</b></p> <p>Reclaman que se les brinde formación pedagógica que puedan compartir, ya que precisamente en la universidad no las dieron, pese a que era necesaria porque se trataba de procesos de aprendizaje.</p>					Ninguna	
<p><b>6. ¿Cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar imágenes será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?</b></p> <p>Solo algunos han elevado su nivel, pero la mayoría consideran que requieren recibir formación sobre la tríada, ya que les permitiría pedagógicamente dinamizar los procesos y procedimientos de aprendizaje.</p>						Ninguno

**Nota.** Elaboración propia. Involucramiento de los cursos y la capacitación.

Con relación a la tercera dimensión entender, comprender e interpretar textos-imágenes las preguntas y respuestas fueron.

1. ¿De los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes?

Hoy la interacción es intensa y cambiante, los textos y las imágenes se expresan desde innovadoras narrativas y soportes que comenzaron con la multimedia hasta la hipermedia; estos materiales están presentes en la formación.

2. ¿La cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes?

En todos los cursos se están utilizando productos de texto y de imagen en interacción, además, se les solicita a los estudiantes presentar sus tareas en las nuevas narrativas y soportes, pero no se les está formando para que produzcan y realicen.

3. ¿Por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes y no la totalidad de los que está desarrollando?

Los estudiantes se convertirán en mediadores de valores, creencias y códigos en la interacción textos-imágenes, pero no están siendo formados en la conceptualización de los mensajes, a los cuales todos los cursos deberían apuntar.

4. ¿Ha sido capacitado o se ha autocapitado sobre entender, comprender e interpretar imágenes en su beneficio?

No se han capacitado, ni autocapitado en la interacción textos-imágenes, los docentes deberían recibir formación conceptual y cognitiva sobre la tríada, pero las universidades no les ofrecen cursos teóricos sobre el tema.

5. ¿En los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar imágenes?

No han sido capacitados en la tríada respecto a la interacción textos-imágenes, sus conocimientos provienen de la experiencia, quizá sin fundamento, más bien de resultados, por lo cual reclaman recibir formación pedagógica.

6. ¿Cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar imágenes será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?

Al no contar con formación en la tríada es necesario, primero, ser capacitados en los procesos del entender, el comprender y el interpretar; segundo, aprehender la secuencia pedagógica comunicacional cognitiva de la interacción tríadica sobre los textos-imágenes y, tercero, como consecuencia de los anteriores puntos, aplicar ejercicios evaluativos para valorar el nivel de las competencias.

Tabla 39. Dimensión entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para textos-imágenes.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para textos-imágenes.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para textos-imágenes.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para textos-imágenes.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para textos-imágenes.	6. Elevar competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para textos-imágenes.
Pregunta/Síntesis de respuestas						
<p><b>1. ¿De los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes?</b></p> <p>Hoy la interacción es intensa y cambiante, los textos y las imágenes se expresan desde innovadoras narrativas y soportes que comenzaron con el multimedia y hoy están la hipermedia, estos materiales están presentes en la formación.</p>	Todos					

*Continúa en la página siguiente >>*

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para textos-imágenes.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para textos-imágenes.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para textos-imágenes.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para textos-imágenes.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para textos-imágenes.	6. Elevación de competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para textos-imágenes.
<b>Pregunta/Síntesis de respuestas</b>						
<p><b>2. ¿La cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre, o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes?</b></p> <p>En todos los cursos se están utilizando productos de texto y de imagen en interacción, pero, además, se les solicita a los estudiantes presentar sus tareas en las nuevas narrativas y soportes, pero no se les está formando para que produzcan y realicen.</p>		Todos				
<p><b>3. ¿Por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes y no la totalidad de los que está desarrollando?</b></p> <p>Los estudiantes se convertirán en mediadores de valores, creencias y códigos en la interacción textos-imágenes, pero no están siendo formados en la conceptualización de los mensajes, a los cual todos los cursos deberían apuntar.</p>			Todos			
<p><b>4. ¿Ha sido capacitado o se ha autocapacitado sobre entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes en su beneficio?</b></p> <p>No se han capacitado ni autocapacitado en la interacción textos-imágenes, los docentes deberían recibir formación conceptual y cognitiva sobre la tríada, pero las universidades no les ofrecen cursos teóricos sobre el tema.</p>				Ninguna		

*Continúa en la página siguiente >>*

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para textos-imágenes.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para textos-imágenes.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para textos-imágenes.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para textos-imágenes.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para textos-imágenes.	6. Elevación de competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para textos-imágenes.
Pregunta/Síntesis de respuestas						
<p><b>5. ¿En los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar la interacción textos-imágenes?</b></p> <p>No han sido capacitados en la tríada respecto a la interacción textos-imágenes, sus conocimientos provienen de la experiencia, quizá sin fundamento, más bien de resultados, por lo cual, reclaman recibir formación pedagógica.</p>					Ninguna	
<p><b>6. ¿Cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?</b></p> <p>Al no contar con formación en la tríada, es necesario, primero, ser capacitados en los procesos del entender, comprender e interpretar; segundo, aprehender la secuencia pedagógica comunicacional cognitiva de la interacción triádica sobre los textos-imágenes y, tercero, como consecuencia de los anteriores puntos, aplicar ejercicios evaluativos para valorar el nivel de las competencias.</p>						Ninguna

**Nota.** Elaboración propia. Involucramiento de los cursos y la capacitación.

## **Análisis del involucramientos de los cursos y las capacitaciones**

### *Desde los estudiantes*

Se presentó una coincidencia del 100% en el contraste de las respuestas de los estudiantes respecto a los profesores, por lo tanto, se expone que los cursos no trabajan los conceptos de entender, comprender e interpretar, ni tampoco, los procesos y procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa pedagógica y didácticamente para que los educando aprehendan a aprehender.

Los estudiantes plantean que para ellos todos los cursos tienen que ver, de una u otra forma, con los tres conceptos y sus procesos y procedimientos, pero no tratan conocimientos, ni informaciones relacionadas con el desarrollo de los mismos, se da por sentado que los educandos los aplican, ya que en las actividades, ejercicios o tareas siempre los implican y demandan, por ejemplo, cuando se les solicita analizar, reflexionar e inferir o explicar, proponer y construir.

Los estudiantes no han recibido capacitación alguna por parte del programa de Comunicación Social, ni por parte de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, sobre los conceptos de entender, comprender e interpretar, ni tampoco, los procesos y procedimientos de la tríada. Tampoco, se han preocupado por autocapacitarse sobre dichos conceptos, ni acerca de sus procesos y procedimientos.

Por lo anterior, consideran que hay una falencia en su formación que repercute en los resultados y respuestas de las actividades, ejercicios y tareas, pues no se cuenta con los conocimientos e informaciones para aprehender a aprehender, especialmente, cuando los documentos se buscan y las investigaciones se hacen a través de la internet y, sobre todo, que los estudiantes de las carreras presenciales y de las virtuales, de alguna forma, deben ser competentes para realizar trabajos autónomos, por lo tanto, deben manejar los conceptos de entender, comprender e interpretar y los procesos y procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa.

### *Desde los profesores*

Se presenta una coincidencia del 100% en el contraste de las respuestas de los profesores respecto a los estudiantes, por lo tanto, se expone que los cursos no trabajan los conceptos de entender, comprender e interpretar, ni tampoco los procesos y procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa pedagógica y didácticamente para que los educandos aprehendan a aprehender.

Los profesores plantean, al igual que los estudiantes, que para ellos todos los cursos tienen que ver, de una u otra forma, con los tres conceptos, sus procesos y procedimientos, pero no tratan conocimientos, ni informaciones relacionados en el desarrollo de los mismos; se da por sentado que los educandos los aplican, ya que en las actividades, ejercicios o tareas siempre los implican y demandan, por ejemplo, cuando se les solicita analizar, reflexionar e inferir o explicar, proponer y construir.

Los profesores no han recibido capacitación alguna por parte de los programas con los cuales están vinculados ni por parte de las universidades con las que trabajan, sobre los conceptos de entender, comprender e interpretar, ni tampoco los procesos y procedimientos de la tríada. Tampoco, se han preocupado por autocapacitarse sobre dichos conceptos, ni acerca de sus procesos y procedimientos.

Por lo anterior, consideran que ellos tienen una falencia en su formación que repercute en sus actividades como profesores, ya que las actividades, los ejercicios y las tareas que realizan con los estudiantes no trabajan los conocimientos e informaciones para aprehender a aprehender; especialmente, cuando los estudiantes buscan los documentos y realizan las investigaciones a través de la internet, por lo cual, tanto los de las carreras presenciales como de las virtuales, de alguna forma, deben ser competentes para realizar trabajos autónomos, tienen que manejar los conceptos de entender, comprender e interpretar y los procesos y procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa.

Tabla 40. Contraste de las respuestas entre los estudiantes y los profesores

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para textos.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para textos.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para textos.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para textos.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para textos.	6. Elevar competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para textos.
Pregunta/Síntesis de respuestas						
1. ¿De los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar textos?	Algunos (E)					
	Algunos (P)					
1. ¿De los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar imágenes?	Todos (E)					
	Todos (P)					
1. ¿De los cursos que está desarrollando actualmente cuántos considera que puede relacionar con entender, comprender e interpretar la interacción textos- imágenes?	Todos (E)					
	Todos (P)					
2. ¿La cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre, o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar textos?		Algunos (E)				
		Algunos (P)				
2. ¿La cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre, o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar imágenes?		Todos (E)				
		Todos (P)				
2. ¿La cantidad de cursos que considera son todos los que está desarrollando en el semestre, o los que piensa están relacionados con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes?		Todos (E)				
		Todos (P)				

Continúa en la página siguiente »

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para textos.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para textos.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para textos.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para textos.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para textos.	6. Elevación de competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para textos.
Pregunta/Síntesis de respuestas						
3. ¿Por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar de textos y no la totalidad de los que está desarrollando?			Algunos (E)			
3. ¿Por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar imágenes y no la totalidad de los que está desarrollando?			Algunos (P)			
3. ¿Por qué solo considera que algunos de los cursos están relacionados con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes y no la totalidad de los que está desarrollando?			Todos (E)			
4. ¿Ha sido capacitado o se ha autocapacitado sobre entender, comprender e interpretar textos en su beneficio?				Ninguna (E)		
4. ¿Ha sido capacitado o se ha autocapacitado sobre entender, comprender e interpretar imágenes en su beneficio?				Ninguna (P)		
4. ¿Ha sido capacitado o se ha autocapacitado sobre entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes en su beneficio?				Ninguna (E)		
5. ¿En los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar textos?					Ninguna (E)	
					Ninguna (P)	

Continúa en la página siguiente »»

Categorías productivas de preguntas	1. Cursos relacionados con la tríada para textos.	2. Todos los cursos están relacionados con la tríada para textos.	3. Algunos cursos están relacionados con la tríada para textos.	4. Capacitación o autocapacitación en la tríada para textos.	5. Capacitación o autocapacitación académica para detonar la tríada para textos.	6. Elevar competencias para elevar su nivel de razonamiento con base en la tríada para textos.
Pregunta/Síntesis de respuestas						
5. ¿En los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar imágenes?					Ninguna (E)	
5. ¿En los cursos que desarrolla en el aula presencial o en las actividades en el aula virtual ha sido capacitado para detonar el entender, el comprender y el interpretar la interacción textos-imágenes?					Ninguna (E)	
6. ¿Cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar textos será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?						Ninguna (E)
6. ¿Cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar imágenes será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?						Ninguna (P)
6. ¿Cree que una vez termine los cursos que usted relaciona con entender, comprender e interpretar la interacción textos-imágenes será competente para ejecutar acciones de pensamiento que le permitan elevar su nivel de razonamiento?						Ninguna (E)
						Ninguna (P)

*Nota.* Elaboración propia. Involucramientos de los contenidos de los cursos en los conceptos, los procesos y los procedimientos en la cognición comunicativa interpretativa como resultado de los cuestionarios aplicados a los estudiantes y profesores. La (E) corresponde a estudiantes y la (P) pertenece a profesores.

## Relación

Con relación al quinto punto, las entrevistas abiertas y anónimas realizadas a los profesores, centradas en las metodologías dirigidas a detonar o no el entender, el comprender y el interpretar textos, imágenes o la mixtura textos-imágenes, también solo contaron con categorías *a priori* (productivas) en las preguntas, que se asumieron con la aplicación, desde Quintana (2006), de las “técnicas para generar significación descubriendo constructos más abstractos y sus interrelaciones” (p.78), debido a que se trataba de formas de pensamiento diferenciadas y complejas que necesitaban ser aterrizadas y establecer conexiones entre ellas; lo que llevó, siguiendo a Quintana (2006), a la “construcción de una cadena lógica de evidencias [...] que implica dos ciclos metodológicos entrelazados. “El primero se denomina “inducción enumerativa” o “focalización progresiva”, en el cual el investigador colecciona un número variado de ejemplos, todos orientados en la misma dirección” (p.79), donde se valoraron varias construcciones conceptuales y cognitivas de los diferentes discursos para consolidar planteamientos creando las categorías de respuestas. De igual forma, “el segundo se denomina “inducción eliminativa” o “comparaciones constantes” y “corroboraciones estructurales”, donde el investigador prueba sus hipótesis contra otras alternativas de interpretación, poniendo en tela de juicio la generalidad del caso que está siendo abordado” (Quintana, 2006, p.79), en el que se procedió a realizar contrastes constructivos y generadores de discursos sobre la interpretación, destacando la información filiada para confirmar hallazgos.

### Questionario aplicado a los profesores

Se trabajó con docentes de Comunicación Social, Comunicación Social-Periodismo, Comunicación Publicitaria, Trabajo Social, Psicología y Sociología, no con el fin de establecer comparaciones, sino para detectar diferencias de conocimientos, que permitieran descubrir constructos abstractos y sus interrelaciones, mediante los cuales se aterrizaron los planteamientos a narraciones consensuadas, generadas a partir de eliminaciones, comparaciones y corroboraciones.

El cruce de la información tuvo la siguiente codificación: las categorías productivas del entender, el comprender y el interpretar corresponden a las preguntas y las categorías conceptuales del entender, el comprender y el interpretar se crearon a partir de las respuestas de los profesores, con base en el sustento del marco referencial (marcos teórico, conceptual y normativo), los objetivos y los ejes temáticos tratados en la investigación.

Las categorías conceptuales presentan un enlace con la interacción de la tríada, es decir, con base en las narraciones de conocimientos de los profesores se procedió a crear categorías núcleo que cerraran las particularidades o singularidades, estableciendo conceptos, no para generalizar, pero sí para visibilizar teóricamente los supuestos sobre la metodología, como la no consideración de estrategias y acciones pedagógicas direccionadas a detonar los conceptos de entender, comprender e interpretar y los procesos y procedimientos de esta tríada, que no dinamizan el aprehender a aprehender, lo que constituye un problema en la enseñanza aprendizaje.

A los profesores se les asignó una identificación (ID), así: (1) Comunicación Social, (2) Comunicación Social-Periodismo, (3) Comunicación Publicitaria, (4) Trabajo Social, (5) Psicología y (6) Sociología, esto no quiere decir, que sus narraciones de conocimientos tengan alguna jerarquía superior por su ubicación, ya que los números fueron determinados al azar.

Los ID de profesores están fusionados mediante un barra inclinada a un número que muestra la cantidad de veces que ellos, a través de sus conocimientos, plantearon un constructo que se conformó, a partir de diferencias y similitudes, el cual fue interpretado y, por lo tanto, aterrizado con el objetivo de apropiarlo como respuesta al supuesto anteriormente mencionado.

Tabla 41. Relación de las metodologías de los cursos con los conceptos y los procesos y procedimientos en la cognición comunicativa interpretativa

Categorías productivas	1. Concepto de metodología	2. Enfoque praxeológico como detonante	3. Presunciones de la academia
<b>Categorías conceptuales de la relación de las metodologías de los cursos con la tríada/ Interacción con la tríada.</b>	Síntesis de discursos	Síntesis de discursos	Síntesis de discursos
Métodos/ <b>Comprender</b>	Aplicación sistematizada de procesos y procedimientos para validar los hallazgos, sobre la cual se tienen la sensación y percepción que solo se utiliza en la investigación académica o científica, lo que no debería considerarse de esa manera ya que en toda acción de enseñanza aprendizaje, sea empírica o teórica, existen acciones de pensamiento conscientes o inconscientes que demanda la utilización de acciones secuenciales para resolver la situación que se enfrenta.		
ID de profesores/cantidad	1, 3, 5 / 3		
Modelo/ <b>Entender</b>		Guía de enseñanza aprendizaje que desarrolla cuatro etapas para posicionar determinada información o conocimiento, ayudando a aprender mediante acciones prácticas coherentes que coordinan lo que se debe hacer desde el momentos del ver, siguiendo con el juzgar, para luego actuar y por último retroalimentarse, que son momentos centrados en el análisis de los fenómenos y de los objetos.	
ID de profesores/cantidad		1, 3, 4, 6 / 4	
Formación/ <b>Entender</b>			La universidad parte del supuesto de que los estudiantes diferencian conceptualmente y cognitivamente el entender, el comprender y el interpretar, pero no es así, existe un problema de formación que viene de la primaria y el bachillerato porque no diferencian, por ejemplo, el análisis de la reflexión, ni de la inferencia y viceversa, por lo tanto, es necesario trabajar estos elementos para lograr que alcancen capacidades y competencias adecuadas, con lo cual se quiere reafirmar que antes de llegar a la educación superior solo se trabaja con ellos el entender.
ID de profesores/cantidad			1, 2, 3, 4, 5, 6 / 6

Continúa en la página siguiente >>

Categorías productivas	4. Claridad conceptual de los estudiantes sobre la trílogía	5. Claridad cognitiva de los estudiantes sobre la trílogía	6. Metodología utilizada tiene como objetivo detonar la trílogía
Categorías conceptuales de la relación de las metodologías de los cursos con la tríada/ Interacción con la tríada.	Síntesis de discursos	Síntesis de discursos	Síntesis de discursos
Concepto/Comprender	<p>Los estudiantes no aprehenden conceptualmente el entender, el comprender y el interpretar, partiendo de que no han recibido en su formación conocimientos pedagógicos ni didácticos sobre la trascendencia de esta tríada, comenzando con las relaciones que tienen con otros conceptos, como, por ejemplo, la asociación, las conexiones y las contextualizaciones y las secuencias que se desarrollan entre estos, como, por ejemplo, el estadio del entender, el estadio del comprender y el estadio del interpretar, lo que permitiría mejorar sustancialmente sus competencias académicas y profesionales, al contar los elementos para construir sus propias sustentaciones sobre las verdades y realidades.</p>		
ID de profesores/cantidad	2, 3, 6 / 3		
Concepto/Comprender		<p>Existe una relación directa y consustancial entre lo conceptual y lo cognitivo del entender, comprender e interpretar, pero eso no lo conocen ni manejan los estudiantes, es más, la cognición la confunden con conocimientos, definitivamente desconocen que está constituida por procesos y procedimientos cerebrales y académicos direccionados a aprehender las verdades y las realidades expresadas en los textos, las imágenes y las mixturas de textos-imágenes, para construir nuevos discursos diferentes y diferenciadores, a lo cual se llega mediante el estadio de la interpretación.</p>	
ID de profesores/cantidad		1, 3, 4 / 3	

Continúa en la página siguiente >>

Categorías productivas	6. Metodología utilizada tiene como objetivo detonar la trilogía	7. Propuesta para superar problema en el conocimiento y manejo de la trilogía
Categorías conceptuales de la relación de las metodologías de los cursos con la tríada/ Interacción con la tríada.	Síntesis de discursos	Síntesis de discursos
Metodología/Entender	<p>La mayoría de los cursos se desarrollan sobre el mediador texto, por lo tanto, las metodologías están diseñadas para trabajar el texto, como son el trabajo colaborativo, por problemas o el diseño de proyectos, que se basan en el análisis y la reflexión documental, que ya de por sí para los estudiantes es difícil porque no cuentan con la formación conceptual y cognitiva para diferenciarlos, pero ante todo porque donde se maximiza sus dificultades es en la interpretación, es decir, la mayoría de sus discursos son alineados. Es importante tener en cuenta que cuando se trabaja con imágenes o con texto involucrados con imágenes, la situación se pone aún más problemática, porque aunque nacieron en un mundo sensorial de signos visuales, no logran conceptualizar los mismos ni como sensibilizados (mediados) ni como sensibilizadores (mediadores), es decir, solo sienten los mensajes visuales, pero no son competentes para crearlos, construirlos, criticarlos, etc.</p> <p>La metodología aplicada por el profesor No. 3 consiste en construir conocimiento conceptual y cognitivo sobre el texto, imagen y texto-imagen a partir del discernimiento y la hermenéutica con base en ejemplos a los cuales integra los procesos y procedimientos para obtener un resultado.</p>	
ID de profesores/cantidad	3/ 1	
Propuesta/Entender		<p>La propuesta consiste en producir y realizar capacitaciones en competencias para los profesores sobre el entender, el comprender y el interpretar, ya que estos tienen diferentes conocimientos sobre los conceptos y las cogniciones de los aspectos mencionados, con el fin de lograr aproximarlos en sus discursos, pero ante todo, que puedan construir desde las metodologías existentes o las innovadoras que creen, dinámicas de conocimientos que permitan a los estudiantes aprehender pedagógicamente y didácticamente los conceptos con todas sus interacciones extensas y las cogniciones con sus procesos y procedimientos.</p>
ID de profesores/cantidad		1, 2, 3, 4, 5 y 6 / 6

**Nota.** Elaboración propia. Relación de las metodologías de los cursos con los conceptos y los procesos y procedimientos en la cognición comunicativa interpretativa. Los textos en color rojo corresponden a las categorías emergentes de patrones (conceptos triádicos). Los números en color rojo corresponden al ID del profesor de un determinado programa que contribuyó constantemente al consenso; el ID de color azul al que le siguió en el orden de aporte y el ID de color verde al profesor que continuó en la escala.

### **Análisis de la metodología de los cursos**

Como resultado de las preguntas de respuesta abierta formuladas a los profesores, llama la atención que de siete (7), los argumentos en seis (6) de estas llevan a enlazar tres (3) con el entender, tres (3) con el comprender y uno (1) con el interpretar; es decir, sus planteamientos exponen que las metodologías no trabajan los conceptos de entender, comprender e interpretar y mucho menos los procesos y los procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa para detonar pedagógica y didácticamente el aprehender a aprehender.

Lo anterior constituye un problema de enseñanza aprendizaje, pues los estudiantes continúan siendo formados sin contar con conocimientos que les permitan en los diferentes cursos construir estrategias y acciones cognitivas comunicativas interpretativas para aprehender a aprehender lo que se les está compartiendo; no cuentan con los conocimientos para reconocer y aplicar la secuencia de los estadios y niveles de apropiación de las realidades y verdades para explicar, proponer y construir.

Es importante destacar que, aunque se aclaró que los ID asignados a los profesores entrevistados no tuvieron ningún ánimo de diferenciación de competencias, sin embargo, el profesor n.º 3, cuya profesión es comunicador publicista, aunque admite al igual que el resto de los profesionales no aplicar ninguna metodología relacionada con los conceptos de entender, comprender e interpretar, ni de los procesos y procedimientos de la tríada, es el único que al parecer los aplica empíricamente para profundizar la enseñanza aprendizaje, con el fin de que avancen hacia el interpretar, utilizando estrategias y acciones encaminadas con ese objetivo.

El profesor de Comunicación Social, con el ID n.º 1, a quien se le indicó que era el único que debía responder la pregunta número dos (2) de la entrevista, argumentó que el modelo praxeológico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO tiene como meta solo el entender porque se basa en la enseñanza aprendizaje, a través de sus componentes ver, juzgar, actuar y devolución creativa, cerrando las posibilidades de interpretación, ya que no tiene en cuenta que el pensamiento son continuas inferencias.

Los profesores recalcan que la academia trabaja, entre tantos preestablecidos, con dos que tienen que ver con esta investigación: primero, que los estudiantes conocen los conceptos de entender, comprender e interpretar y, segundo, que manejan los procesos y los procedimientos para aprehender a aprehender, ya que considera que los aprenden gradualmente, a través de su formación en la primaria y la secundaria, incluso en la misma universidad; cosa que es totalmente falsa, porque los mismos profesores admiten que apenas los están conociendo conceptual y procedimentalmente, entonces, estas situaciones tienen repercusiones en el desempeño profesional y laboral.

Los docentes enfatizan que las imágenes, también se deben entender, comprender e interpretar, al igual que el texto, pero no tienen conocimientos profundos sobre cómo se debe hacer, sobre todo porque están involucradas con los textos y viceversa, por lo tanto, deben haber similitudes y diferencias en los procesos y procedimientos conceptuales y cognitivos, máximo si el pensamiento es representación (imágenes); sin embargo, la intensidad de la internet, marcada por una fuerte presencia de la imagen y aunque la academia continúe desarrollando sus actividades con base en texto, debería constituir un estudio especial para afrontar lo que tecnología impone y la educación no afronta.

Debido precisamente a lo que se estudia en esta investigación, los estudiantes, según los profesores, confunden los conceptos de cognición con conocimientos y en sentido contrario también, cuando en este documento son explicados desde algunos autores, esto conlleva a que los educandos no diferencien que la cognición está constituida por aquellos procesos y procedimientos encaminados a aprehender a aprehender y que al tener conocimientos sobre estos podrían mejorar su rendimiento profesional y laboral.

Tabla 42. Síntesis de las narrativas de relación de las metodologías de los cursos con los conceptos y los procesos y procedimientos en la cognición comunicativa interpretativa

Categorías productivas	1. Concepto de metodología.	2. Enfoque praxeológico como detonante	3. Presunciones de la academia	4. Claridad conceptual de los estudiantes sobre la tríada
<b>Categorías conceptuales de la relación de las metodologías de los cursos con la tríada/ Interacción con la tríada.</b>	Síntesis de discursos	Síntesis de discursos	Síntesis de discursos	Síntesis de discursos
Métodos/ <b>Comprender</b>	Aplicación de procesos y procedimientos para validar hallazgos.			
ID de profesores/Cantidad	1, 3, 5 / 3			
Modelo/ <b>Entender</b>		Guía para posicionar información o conocimiento, ayudando a aprender.		
ID de profesores/Cantidad		1, 3, 4, 6 / 4		
Formación/ <b>Entender</b>			La universidad parte del supuesto que los estudiantes diferencian conceptualmente y cognitivamente la tríada.	
ID de profesores/Cantidad			1, 2, 3, 4, 5, 6 / 6	
Concepto/ <b>Comprender</b>				Los estudiantes no han recibido en su formación conocimientos pedagógicos ni didácticos sobre la trascendencia de esta tríada.
ID de profesores/Cantidad				2, 3, 6 / 3
Concepto/ <b>Comprender</b>				
ID de profesores/Cantidad				
Metodología/ <b>Entender</b>				
ID de profesores/Cantidad				

Continúa en la página siguiente >>

Categorías productivas	5. Claridad cognitiva de los estudiantes sobre la tríada	6. Metodología utilizada tiene como objetivo detonar la tríada	7. Propuesta para superar problema en el conocimiento y manejo de la tríada
<b>Categorías conceptuales de la relación de las metodologías de los cursos con la tríada/ Interacción con la tríada.</b>	Síntesis de discursos	Síntesis de discursos	Síntesis de discursos
Concepto/ <b>Comprender</b>	Existe una relación directa y consustancial entre lo conceptual y lo cognitivo de la tríada, pero eso no lo conocen ni manejan los estudiantes, es más, la cognición la confunden con conocimientos.		
ID de profesores/Cantidad	1, 3, 4 / 3		
Metodología/ <b>Entender</b>		La mayoría de los cursos se desarrollan sobre el mediador texto, por lo tanto, las metodologías están diseñadas para trabajar con y desde el texto, pero estos no cuentan con la formación conceptual y cognitiva.	
ID de profesores/Cantidad		3 / 1	
Propuesta/ <b>Interpretar</b>			La propuesta consiste en capacitar a los profesores en competencias sobre los procesos y procedimientos de la tríada, ya que estos tienen diferentes e inapropiados conocimientos sobre los conceptos y sus cogniciones.
ID de profesores/Cantidad			1, 2, 3, 4, 5 y 6 / 6

**Nota.** Elaboración propia. Síntesis de las narrativas de relación de las metodologías de los cursos con los conceptos y los procesos y procedimientos en la cognición comunicativa interpretativa. Los textos en color rojo constituyen las categorías emergentes de patrones (conceptos triádicos). Los números en color rojo corresponden al ID del profesor de un determinado programa que contribuyó constantemente al consenso. El ID de color azul al que le siguió en el orden de aporte y el ID de color verde al profesor que continuó en la escala.

## La cognición comunicativa interpretativa

En lo que se refiere al sexto punto se hizo necesario aplicar dos técnicas que acreditaran y posicionaran las categorías básicas discursivas de los sujetos de investigación para que se convirtieran en conocimientos sustentados, es decir, pasar de la consolidación producto del trabajo de campo al análisis de la información, para lo cual se utilizaron de Quintana (2006), las “técnicas de codificación

usadas para analizar los datos de campo” (p.80), mediante las cuales se constituyeron paquetes de conocimientos y cogniciones, que exteriorizaron la secuencialidad de las interacciones de los procesos y los procedimientos del entender, el comprender y el interpretar y se establecieron códigos precisos y concretos que involucraron las categorías básicas. Pero, para llegar a este punto, con base en Quintana (2006), se ejecutó “el proceso de construcción y validación de categorías” (p.81), sobre el cual, en este momento, en algunos casos ya se había avanzado, teniendo en cuenta si se trataba de categorías *a priori* (cuestionarios con categorías de pregunta y respuesta) o *a posteriori* (cuestionarios y entrevistas con categorías de preguntas). A estas descripciones se les denomina categorías abiertas, las cuales se sugiere sean extraídas de las palabras inéditas de los interlocutores, pero, también, pueden ser planteadas por los investigadores, que “emergen o surgen de un primer contacto con los datos recolectados y con su ayuda se busca comprender, de una manera lógica y coherente, la información recogida, reduciendo el número de unidades de análisis” (Quintana, 2006, p.81), que correspondieron a propiedades, dimensiones, significados; pero, como eran numerosas las categorías abiertas para avanzar en la depuración de los hallazgos fue necesario construir nuevas categorías con base en estas, mediante cierres de relaciones de palabras que pueden ser propuestas por los investigadores, las cuales se denominan categorías axiales. Sobre estas categorías Quintana (2006) dice que, “son resultantes de la organización de las categorías descriptivas inicialmente formuladas. Este sistema de categorías es de tipo fundamentalmente relacional, [...] son de orden más teórico y vinculan entre sí dos o más categorías descriptivas o teóricas de orden inferior” (p.81-82), las cuales corresponden a articulaciones, coherencias, sentidos; que siendo catalogadas como nociones debido a su nivel de filtración podrían elevarse a un concepto central o varios conceptos centrales, los cuales pueden proponerse desde las mismas palabras núcleo como nacieron en las categorías axiales o desde nuevas palabras medulares planteadas por los investigadores, las cuales se denominan categorías selectivas. Quintana (2006) destaca:

Que arrojará como resultado la identificación o el desarrollo de una o varias categorías núcleo, que articularán todo el sistema de categorías construido durante la investigación [...] El valor de esta técnica de cierre es principalmente heurístico o generador, ya que como antes mencionamos la validación de los hallazgos se tiene que dar en un proceso de interacción y diálogo con los protagonistas de la realidad sociocultural objeto de análisis. (p. 82).

Con base en Quintana, es importante enfatizar que toda esta metodología llevó a construir con la categoría central o las categorías centrales una teoría explicativa, validada al contener las categorías abiertas y axiales que se plantearon, a partir de los hallazgos generados con base en el marco referencial (teórico, conceptual, normativo) los objetivos, los diagnósticos, los cuestionarios abiertos y cerrados, las entrevistas y las pruebas sobre entender, comprender e interpretar textos, imágenes y la mixtura textos-imágenes, que tuvieron como planteamiento esencial el concepto cognición comunicativa interpretativa, el cual se justificó con los resultados obtenidos.

### **Construcción de categorías**

El concepto cognición comunicativa interpretativa tuvo como base las categorías abiertas que se crearon a partir del marco referencial (marco teórico, marco conceptual y marco legal) y los objetivos de la investigación “Competencias de interpretación de textos e imágenes inciden en actividades académicas para ser un profesional competitivo del programa de Comunicación Social del CRB – UNIMINUTO”, las cuales permitieron construir con los hallazgos los procesos y los procedimientos del aprehender a aprehender pedagógica-mente las verdades y realidades.

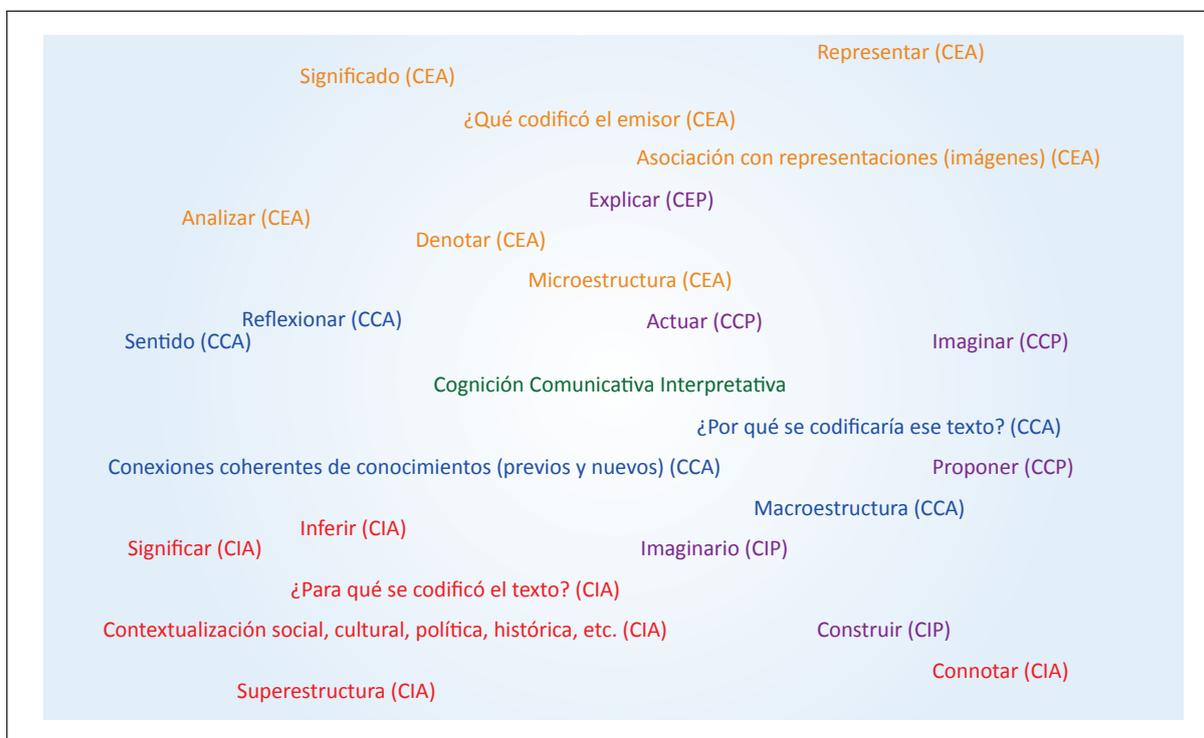
La enseñanza aprendizaje tiene como objetivo que el estudiante aprenda conocimientos e informaciones, sin embargo, el contexto mediático donde este busca y obtiene los recursos demanda que primero aprehenda a aprehender con base en los hallazgos de esta investigación, aspecto en el cual la academia no lo forma, ya que solo lo instruye en el manejo de herramientas, como por ejemplo, el cuadro sinóptico, el mapa conceptual, el cuadro comparativo, el mapa mental, etc., considerando que son suficientes para que el estudiante entienda o explique algún tema o problema, por lo tanto, no considera la complejidad de los procesos y los procedimientos cognitivos comunicativos interpretativos que debería conocer este para poder detonar todas las estrategias y acciones que le permitan entender, comprender e interpretar, es decir, que se dispare su creación, construcción, deconstrucción y creatividad.

Las categorías abiertas *a priori* fueron representar, entender, significado, ¿qué codificó el emisor?, asociación con representaciones (imágenes), analizar, denotar, microestructura, reflexionar, comprender, sentido, ¿por qué se codificaría ese texto?, conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos), macroestructura, inferir, interpretar, significar, ¿para qué se codificó el texto?, contextualización social, cultural, política, histórica, etc., connotar y superestructura.

Es importante destacar que con base en los hallazgos se constituyeron las siguientes categorías *a posteriori* (posteriores): explicar, imaginar, proponer, actuar, imaginario y construir.

Las categorías axiales fueron entender, comprender e interpretar.  
 La categoría selectiva fue cognición comunicativa interpretativa.  
 En la siguiente tabla se puede ver la dinámica de las categorías.

Tabla 43. Procesos y procedimientos de las categorías en torno a la cognición interpretativa comunicativa



**Nota.** Elaboración propia. Procesos y procedimientos de las categorías en torno a la cognición interpretativa comunicativa. En color naranja, las categorías del entender a priori (CEA), en color azul, las categorías del comprender a priori (CCA) y en color rojo, las categorías del interpretar (CIA). En color violeta, las categorías de entender, comprender e interpretar a posteriori, por ejemplo, explicar (CEP).

### **Análisis de los procesos y procedimientos de la cognición comunicativa interpretativa**

Los procesos y los procedimientos del aprehender a aprehender de la cognición comunicativa interpretativa se pueden explicar a manera de ejemplo. Si se supone que un estudiante se enfrenta a un documento en donde se presenta una interacción texto-imagen, al cual se denominará equis (X), para entenderlo pone en marcha los procesos y los procedimientos de identificación mediante las representaciones (imágenes); realiza conexiones coherentes de conocimientos (previos y nuevos); descubre el significado (definición); produce la denotación (literal—texto—/signos básicos—imágenes—); se pregunta ¿qué codificó el emisor? (decodifica); escudriña la microestructura (semántica —texto—/técnica narrativa —imagen—); analiza (descompone los planteamientos del todo en las partes) y explica (entiende lo que dice el autor).

Si se continúa con el mismo documento X, una vez desarrollada el entender, que sin embargo, continuará activado, el estudiante para comprenderlo pone en marcha los procesos y los procedimientos de profundización mediante la imaginación (creatividad relacional); realiza asociaciones de representaciones (imágenes —vincula textos-imágenes—); establece enlaces entre las partes dándole sentido (relaciones); actúa (decide como aprehender los textos y las imágenes); se pregunta ¿por qué se codificaría ese texto? (justifica las relaciones); examina la macroestructura (coherencia —texto—/congruencia —imagen—); reflexiona (resuelve los argumentos del autor) y propone (comprende: los fundamentos del autor).

Cuando se llega con el mismo documento X, después del comprender, que sin embargo continuará activado, el estudiante vive un proceso de inmersión en la interacción texto-imagen para interpretarla; pone en marcha procesos y procedimientos de trascendencia mediante su imaginario (creación interaccional); realiza contextualizaciones sociales, culturales, políticas, históricas, etc., (fusiona los textos-imágenes con las circunstancias y entornos); produce el significar (significaciones); dinamiza la connotación (devela lo implícito de los textos y las imágenes); se pregunta ¿para qué se codificaría ese texto? (intencionalidad de la interacciones); ve la superestructura (género(s) narrativo(s) del texto-imagen); infiere (crea sus propias conclusiones sobre el discurso del autor) y construye (interpreta, crea un innovador discurso propio sobre lo que sustentó el autor).

## Propuesta

En lo que tiene que ver con el séptimo punto, se examinaron los currículos de tercero a décimo semestre, posiblemente relacionados con la interpretación, con el fin de conocer los contenidos de los cursos en interacción con las metodologías sugeridas en los mismos, para estudiar si se desarrollaban y ejecutaban procesos y procedimientos sobre el entender, el comprender y el interpretar que mejoraran la enseñanza aprendizaje, mediante, según Bisquera (2004), la “técnica de análisis documental [...] la cual puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias(p.349); ya que era necesario establecer bajo qué concepción académica de la citada tríada fueron construidos. “Los documentos oficiales tienen un *status* especial porque son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional. El contexto narrativo en los cuales estos documentos se han escrito y se utilizan es crucial para su interpretación posterior (Bisquera, 2004, p.350); al igual que en las técnicas aplicadas hasta el momento se siguieron fases similares, comenzando con “la reducción de la información que implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado que se denominan categorías de contenido (Bisquera, 2004, p.358), que están constituidas por descripciones, las cuales, basadas en Bisquera (2004), “permiten una reagrupación de los datos para identificar patrones, regularidades, principios, pero también, inconsistencias, incoherencias y discontinuidades. Inicialmente, como se acaba de indicar, esta categorización fue predominantemente de tipo descriptivo, para luego evolucionar a una de carácter más teórico y abstracto”(pp. 358-369); que como en lo expresado en párrafos anteriores se construyeron a partir de la mixtura de categorías inductivas (*a priori*) y categorías deductivas (*a posteriori*), desde que tuvieron el carácter de abiertas, pasando por las axiales y concluyendo en la selectivas, que exponen las confirmaciones de los supuestos para finalmente llegar a estructuración de las conclusiones.

## Revisión curricular general

Este análisis documental tiene como objetivo establecer si los objetivos tanto general como específicos, competencias, metodologías, acciones pedagógicas y acciones de evaluación que hacen parte de la estructura con la que se sustentan los currículos de los cursos del programa de

Comunicación Social está direccionada a formar a los estudiantes sobre los conceptos de entender, comprender e interpretar, como parte de los procesos y procedimientos del aprehender a aprender pedagógicamente y didácticamente el texto, la imagen y el texto-imagen.

Se seleccionaron veintiocho (28) cursos de primero a décimo semestre, por encima de lo establecido en la investigación, la cual determinó que solo se trabajaría con estudiantes de tercero a décimo semestre, ya que es claro que la cognición comunicativa interpretativa está implicada e inmersa en todos los procesamientos de conocimientos e información sea del campo académico o profesional.

Cinco (5) criterios de elección y análisis de los cursos se acordaron para poder adelantar la revisión curricular, los cuales se extrajeron de los mismos ítems de cada uno (por estandarización): el objetivo general y los específicos: que permitieran identificar el nivel de formación para afrontar las actividades, los ejercicios y las tareas; las competencias: aplicadas a las informaciones y conocimientos mediante los procesos y los procedimientos de la tríada; la metodología: son las estrategias y acciones por fases o etapas direccionadas a encontrar respuestas, solucionar situaciones o comprobar resultados; las acciones pedagógicas: interacciones de los recursos y actividades con los objetivos (general y específicos) y las competencias; y las acciones de evaluación: valoración de evidencias que expusieran la aplicación teórica y práctica de los contenidos.

Los cursos seleccionados con base en los criterios mencionados fueron Fotografía Digital, Escuelas de comunicación, Lingüística del texto, Introducción a la investigación, Géneros Periodísticos, Producción Textual, Constitución Política, Diseño y diagramación, Periodismo de investigación, Modelos de comunicación, Literatura Contemporánea, Periodismo Ciudadano, Semiótica, Crítica y argumentación, Producción Audiovisual, Geopolítica, Diseño y formulación de proyectos, Psicología de la comunicación, Producción Multimedia, Sociología de la comunicación, Periodismo Digital, Comunicación y educación, Producción de medios web, Práctica Profesional, Investigación en comunicación, Comunicación Estratégica, Ética Profesional y Opción de grado.

De los anteriores cursos, 13 se relacionaron con el texto, 1 con la imagen y 12 con el texto-imagen.

Tabla 44. Estudio de los criterios de los cursos: objetivo general y objetivos específicos, competencias, metodologías, acciones pedagógicas y acciones de evaluación

Semestre	Nombre del curso	Componente (diferenciados por códigos de colores)	Base (texto, imagen, texto- imagen)	Categorías productivas	Objetivo general/ Objetivos específicos	Competencias	Metodología	Acciones pedagógicas	Acciones de evaluación
				Categorías conceptuales					
I S	Fotografía Digital	Básico	Imagen	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender (Significado de la fotografía como producto mediático)	Entender (Analiza el manejo técnico de la cámara)	Interpretar (Significar la realidad a partir del contexto)	Interpretar (Contextualizar la fotografía desde las circunstancias y entornos)	Entender (Representar los acontecimientos a través de los elementos de la imagen aprendidos)
II S	Escuelas de comunicación	Básico Profesional	Texto	Entender/ Comprender/ Interpretar	Interpretar (Connotar la realidad desde las circunstancias y entornos)	Comprender (Conecta lo aprendido mediante la aplicación)	No aplica/ No la desarrolla	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla
	Lingüística del texto	Básico Profesional	Texto	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender (Analizar la microestructura del texto)	Entender (Denota la microestructura para la producción)	Interpretar (Contextualizar los textos de acuerdo a sus contenidos)	No aplica/ No la desarrolla	Interpretar (Significar la lectura de textos)
	Introducción a la investigación	Profesional	Texto-imagen	Entender/ Comprender/ Interpretar	Interpretar (Contextualizar las circunstancias y los entornos físicos y virtuales)	Comprender (Conecta los elementos del problema dándole sentido)	Comprender (Reflexionar sobre su propio aprendizaje)	No aplica/ No la desarrolla	Entender (Analizar el problema a través de la estructura de investigación aprendida)
III S	Géneros Periodísticos	Profesional	Texto	Entender/ Comprender/ Interpretar	Interpretar Concepto tergiversado al enmarcarlo como una "opinión".	Entender (Representa a través de los géneros periodísticos)	Interpretar (Significar mediante la superestructura)	No aplica/ No la desarrolla	Interpretar (Significar a través de la producción con base superestructura)
	Producción Textual	Profesional	Texto	Entender/ Comprender/ Interpretar	Interpretar Concepto tergiversado que se asigna a la estructura del texto.	Interpretar Concepto tergiversado porque reconoce tipologías de texto como si lo estuviese interpretando.	Entender (Analizar críticamente los textos de acuerdo a las normas y reglas textuales)	No aplica/ No la desarrolla	Entender (Significados aprendidos y aplicados a los textos producidos)

Continúa en la página siguiente >>

Semestre	Nombre del curso	Componente (diferenciados por códigos de colores)	Base (texto, imagen, texto- imagen)	Categorías productivas	Objetivo general/ Objetivos específicos	Competencias	Metodología	Acciones pedagógicas	Acciones de evaluación
				Categorías conceptuales					
III S	Constitución Política	Profesional	Texto	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender (Significado de las normas que rigen el Estado colombiano)	Comprender (Reflexiona sobre los deberes y derechos del ciudadano)	No aplica/ No la desarrolla  Se tergiversa el concepto de Metodología con la disponibilidad de recursos de textos e imágenes.	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla  Se tergiversan las Acciones de Evaluación de fondo con asuntos de forma.
IV S	Diseño y diagramación	Profesional	Texto	Entender / Comprender/ Interpretar	Entender (Representar los mensajes mediante los elementos gráficos)	Entender (Asociar los elementos gráficos con las representaciones)	Entender (Significa los objetos y los fenómenos a través de piezas gráficas)	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla  Se tergiversan las acciones de evaluación de fondo con asuntos de forma.
	Periodismo de investigación	Profesional	Texto-imagen	Entender / Comprender/ Interpretar	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la tríada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la tríada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Su fundamento parecen ser acciones pedagógicas y didácticas desde la tríada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la tríada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Su fundamento parecen ser acciones aplicadas mediante rúbricas desde la tríada)
	Modelos de comunicación	Básico Profesional	Texto- imagen	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la tríada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la tríada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Su fundamento parecen ser acciones pedagógicas y didácticas desde la tríada)	No aplica/ No las desarrolla	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Su fundamento parecen ser acciones aplicadas mediante rúbricas desde la tríada)
V S	Literatura Contemporánea	Profesional	Texto	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender (Decodificar las características que diferencian los géneros literarios)	Comprender (Conecta sus conocimientos previos con los nuevos para localizar un obra en un género literario)	Entender (Analiza textos literarios para determinar sus características)	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla  Se tergiversan las acciones de evaluación de fondo con asuntos de forma.

Continúa en la página siguiente >>

Cognición comunicativa interpretativa para aprehender a aprehender

Semestre	Nombre del curso	Componente (diferenciados por códigos de colores)	Base (texto, imagen, texto- imagen)	Categorías productivas	Objetivo general/ Objetivos específicos	Competencias	Metodología	Acciones pedagógicas	Acciones de evaluación
				Categorías conceptuales					
V S	Periodismo Ciudadano	Profesional	Texto	Entender/ Comprender/ Interpretar	Comprender (Reflexionar sobre los conflictos sociales, culturales, políticos, económicos, etc.)	Interpretar (Contextualiza los conflictos sociales, culturales, políticos, económicos, etc.)	Entender (Analiza los conflictos v sociales, culturales, políticos, económicos, etc.)	No aplica/ No las desarrolla	Entender (Significados aprendidos y aplicados a los textos producidos)
	Semiótica	Profesional	Texto-imagen	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la triada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la triada)	Entender/ Comprende / Interpretar  (Su fundamento parecen ser acciones pedagógicas y didácticas desde la triada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la triada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Su fundamento parecen ser acciones aplicadas mediante rúbricas desde la triada)
VI S	Crítica y argumentación	Profesional	Texto	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender Construcción inadecuada de objetivo general y los específicos del curso, al proponer que la meta es de elevar el nivel de escritura y oralidad.	Entender Construcción inadecuada de las competencias del curso, al proponer que se pretende contar con una extensa gama lingüística para mejorar el nivel de escritura y oralidad.	Entender (Analiza los textos producidos sobre diferentes tipos de textos y de distintos géneros)	No aplica/ No las desarrolla  Un curso que tiene como tema de inicio la Interpretación pero que no presenta acciones pedagógicas y didácticas para presentar y desarrollar procesos y procedimientos conceptuales y cognitivos de la interpretación.	No aplica/ No las desarrolla  Se tergiversan las acciones de evaluación de fondo con asuntos de forma.
	Producción Audiovisual	Profesional	Texto-imagen	Entender/ Comprender/ Interpretar	Comprender (Reflexionar sobre la incidencia de la producción y la realización audiovisual)	Entender (Representa los objetos y los fenómenos mediante el uso de diferentes equipos y tecnologías)	Entender (Asociar mediante representaciones las realidades y verdades registrándolas con diferentes equipos y tecnologías)	No aplica/ No las desarrolla	Entender (Significados aprendidos y aplicados los textos producidos)

Continúa en la página siguiente >>

Semestre	Nombre del curso	Componente (diferenciados por códigos de colores)	Base (texto, imagen, texto- imagen)	Categorías productivas	Objetivo general/ Objetivos específicos	Competencias	Metodología	Acciones pedagógicas	Acciones de evaluación
				Categorías conceptuales					
VI S	Geopolítica	Profesional	Texto	Entender/ Comprender/ Interpretar	Interpretar (Contextualizar políticamente los acontecimientos y decisiones internacionales)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la triada)	Comprender (Reflexionar sobre contenidos de diferentes documentos mediante reseñas académicas)	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla  Se tergiversan las Acciones de Evaluación de fondo con asuntos de forma.
VII S	Diseño y formulación de proyectos	Profesional	Texto-imagen	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender (Significado de la estructura de un proyecto de investigación)	Entender (Significado de la estructura de un proyecto de investigación)	Entender (Significado de la estructura de un proyecto de investigación)	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla  Se tergiversan las acciones de evaluación de fondo con asuntos de forma.
	Psicología de la comunicación	Básico Profesional	Texto- imagen	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender (Significado de las características de lo psicosocial en la comunicación)	Entender (Significado de las características de lo psicosocial en la comunicación)	Entender (Significado de las características de lo psicosocial en la comunicación)	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla
	Producción Multimedia	Profesional	Texto- imagen	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender (Significado de como producir y realizar piezas comunicativas de multimedia)	Entender (Significado de como producir y realizar piezas comunicativas de multimedia)	Entender (Significado de como producir y realizar piezas comunicativas de multimedia)	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla
VIII	Sociología de la comunicación	Básico Profesional	Texto	Entender/ Comprender/ Interpretar	No aplica/ No las desarrolla  Se tergiversa el objetivo general al redactarlo como una introducción. No se presentan objetivos específicos del curso	No aplica/ No las desarrolla  Se tergiversan las competencias al redactarlas como objetivos específicos. La trilogía ni ninguna de sus concepciones y cogniciones se sustenta, con el agravante que no se hace ningún tipo de interacción entre la Sociología y la Comunicación Social.	Interpretar (Contextualizar en las circunstancias y los entornos inmediatos)	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla

Continúa en la página siguiente >>

Cognición comunicativa interpretativa para aprehender a aprehender

Semestre	Nombre del curso	Componente (diferenciados por códigos de colores)	Base (texto, imagen, texto- imagen)	Categorías productivas	Objetivo general/ Objetivos específicos	Competencias	Metodología	Acciones pedagógicas	Acciones de evaluación
				Categorías conceptuales					
VIII	Periodismo Digital	Profesional	Texto- imagen	Entender/ Comprender/ Interpretar	Comprender (Reflexionar sobre la incidencia de la producción y la realización del periodismo digital)	No aplica/ No las desarrolla Se desvirtúan las competencias al colocar en su lugar los Objetivos Específicos.	Comprender (Conectar los conocimientos para poder general la mejor producción y realización)	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla
	Comunicación y educación	Profesional	Texto	Entender/ Comprender/ Interpretar	Comprender (Reflexionar la interacción comunicación- tecnología- educación)	Interpretar (Contextualiza conceptualmente y metodológicamente la construcción de estrategias, acciones y productos)	No Aplica / No la Desarrolla Se tergiversa el concepto de metodología con la disponibilidad de recursos de textos e imágenes.	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla Se tergiversan las acciones de evaluación de fondo con asuntos de forma.
IX S	Producción de medios web	Profesional	Texto- imagen	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender (Significado de como producir y realizar piezas comunicativas de páginas web)	Entender (Significado de como producir y realizar piezas comunicativas de páginas web)	Entender (Significado de como producir y realizar piezas comunicativas de páginas web)	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla
	Práctica Profesional	Profesional Complementario	Texto- imagen	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la tríada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la tríada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Su fundamento parecen ser acciones pedagógicas y didácticas desde la tríada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la tríada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Su fundamento parecen ser acciones aplicadas mediante rúbricas desde la tríada)
X S	Investigación en comunicación	Profesional	Texto	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender (Analizar diferentes y diferenciados planteamientos teóricos e investigaciones en comunicación)	Entender (Analizar conceptos, perspectivas y procesos de investigación en comunicación)	Comprender (Reflexionar mediante el estudio de caso un problema de investigación comunicacional)	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla

Continúa en la página siguiente >>

Semestre	Nombre del curso	Componente (diferenciados por códigos de colores)	Base (texto, imagen, texto- imagen)	Categorías productivas	Objetivo general/ Objetivos específicos	Competencias	Metodología	Acciones pedagógicas	Acciones de evaluación
				Categorías conceptuales					
X S	Comunicación Estratégica	Profesional	Texto	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender (Analizar las estrategias comunicacionales que se pueden ejecutar en una entidad)	Comprender (Reflexiona los estados comunicacionales de las organizaciones, entidades y comunidades para elaborar una propuesta estratégica comunicacional)	Comprender (Conectar coherentemente lo encontrado para presentar una propuesta estratégica comunicacional)	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla
	Ética Profesional	Profesional	Texto	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender (Significado de la ética (protocolos, normas, decretos, etc.) en el ejercicio del comunicador social o el comunicador social periodista)	Comprender (Los deberes y derechos éticos del ejercicio del comunicador social o el comunicador social periodista en relación con la sociedad civil)	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla	No aplica/ No las desarrolla
	Opción de grado	Profesional Complementario	Texto- imagen	Entender/ Comprender/ Interpretar	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la tríada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la tríada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Su fundamento parecen ser acciones pedagógicas y didácticas desde la tríada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la tríada)	Entender/ Comprender/ Interpretar  (Su fundamento parecen ser acciones aplicadas mediante rúbricas desde la tríada)

**Nota.** Elaboración propia. Estudio de los criterios de los cursos: objetivo general y objetivos específicos, competencias, metodologías, acciones pedagógicas y acciones de evaluación. Los cajones de color rojo y texto negro exponen que en el currículo no se aplicaron ni se desarrollaron los criterios; los de color amarillo y texto azul muestran que se trabajaron los conceptos de la tríada, pero no explícitamente; los de color verde oscuro con texto rojo exponen que no se aplicaron ni tampoco se desarrollaron los criterios, pero a la par los tergiversaron; los de color naranja con texto rojo muestran el cierre de los criterios desde uno de los conceptos (incluso reiterativamente) cuando debería ser desde la tríada; los de color azul claro con texto rojo exponen la construcción inadecuada de los criterios establecidos; los de color violeta con texto negro son los que aunque muestran un solo concepto con proximidad a su significación, no lo manifiestan explícitamente; los de color azul intenso con texto rojo exponen la tergiversación el concepto; los de color verde claro y texto rojo muestran el cierre de los criterios desde un concepto que está bien construido y el cajón de color rojo intenso con texto rojo muestra la promesa sobre un criterio que no se concreta. En general, cada uno de los criterios debería direccionarse hacia el entender, el comprender y el interpretar, sin embargo, eso no sucede, porque muchos no lo hacen y otros los tergiversan.

### **Análisis generales curriculares**

Se logró establecer que en los currículos de los cursos se utilizan las categorías del entender, el comprender y el interpretar indiscriminadamente y de manera tergiversada, incluso, se llega al punto, debido al inadecuado conocimiento conceptual de la tríada y al desconocimiento de la cognición comunicacional interpretativa, que en algunos de los cursos no estén explícitamente direccionadas las acciones pedagógicas.

Llama la atención que 33 de los criterios no aparecieron o no fueron desarrollados en los currículos de los 28 cursos seleccionados, es decir, que los objetivos general y específicos, las competencias, la metodología, las acciones pedagógicas y las acciones de evaluación no existen, por lo tanto, no se contaba con un direccionamiento hacia los conceptos de la tríada, ni tampoco se trabajaban los procesos y procedimientos, situación que es muy crítica en décimo semestre con 7 criterios no desarrollados en 3 cursos.

#### *Resultados inesperados*

Los resultados de los cruces de las categorías productivas con las conceptuales permitieron detectar situaciones de tergiversación de los conceptos, por ejemplo, el del interpretar que fue definido como una “opinión”, al aplicar el criterio objetivos general y específicos, en el curso Géneros Periodísticos, de tercer semestre.

Los problemas no se quedaron solamente en los conceptos, sino que se desbordaron, por ejemplo, cuando en el curso Diseño y diagramación, de cuarto semestre, al aplicar el criterio de acciones de evaluación se encontró que no estaba desarrollado, pero, a la par se estableció que estas fueron tergiversadas por asuntos de forma prescindiendo de los asuntos de fondo.

Mediante la aplicación de los criterios se encontraron situaciones como el cierre del criterio acciones de evaluación desde el concepto de entender, en el curso Periodismo Ciudadano, de cuarto semestre, cuando debería evaluarse desde los tres conceptos, ya que son estos los que permiten visualizar la producción desde la completitud académica.

El curso Crítica y argumentación, de sexto semestre no tiene desarrolladas las acciones pedagógicas, por lo tanto, no se pudo aplicar este criterio, sin embargo, en el curso desde el inicio se plantea la interpretación, pero no se presenta, ni se sustenta, por lo tanto, no se trabaja en ese sentido, lo que constituye una situación con consecuencias en materia de conocimientos.

El cruce de las categorías en el curso Psicología de la comunicación, de séptimo semestre, al aplicar los criterios objetivos general y específicos, competencias y metodología, confluyen los tres en el significado de características de lo psicosocial en la comunicación, de manera reiterativa bajo el concepto de entender, lo cual muestra problemas en la construcción de la fundamentación pedagógica.

Al aplicar los criterios objetivos general y específicos se encontró que fueron redactados a manera de introducción y en el de competencias se detectó que fue redactado como objetivos específicos en el curso Sociología de la comunicación, de octavo semestre, lo que genera la tergiversación de los sustentos, por lo tanto, en el desarrollo del mismo se pueden presentar problemas.

En el curso Producción de medios web, de noveno semestre, al aplicar los criterios objetivos general y específicos, competencias y metodología se estableció que los tres fueron cerrados desde el concepto del entender, prescindiendo del comprender y el interpretar, precisamente en un curso que requiere de la aplicación de la tríada en un sentido extenso y profundo.

#### *Aplicaciones no explicitadas*

Mediante la aplicación de los criterios se logró establecer que en los cursos Periodismo de investigación, Modelos de comunicación, Semiótica, Práctica Profesional y Opción de grado, los resultados expresaron lo siguiente: compartir de conocimientos al parecer direccionados a desarrollar la tríada, en los criterios objetivos general y específicos y las competencias; su fundamento parece ser acciones pedagógicas y didácticas desde la tríada, en la metodología; su fundamento parece ser acciones pedagógicas y didácticas desde la tríada, en las acciones pedagógicas; su fundamento parecen ser acciones aplicadas mediante rúbricas desde la tríada, en las acciones de evaluación, su fundamento parece ser acciones aplicadas mediante rúbricas desde la tríada.

Con base en lo anterior, se concluye que aunque los citados cursos no explicitan en los currículos pedagógica, ni didácticamente los conceptos de entender, comprender e interpretar y tampoco (porque no la conocen) la cognición comunicativa interpretativa, sin embargo, los recursos y las actividades se desarrollan empíricamente en esa dirección, por lo tanto, es importante que al evidenciar esta situación en esta investigación, el programa de Comunicación Social debería tomar la determinación de aplicar los procesos y procedimientos que la constituyen, para encaminar las estrategias y las acciones al aprehender a aprehender pedagógicamente.

### ***Integrar al currículo la cognición comunicativa interpretativa***

Esta revisión curricular general de la investigación “Competencias de interpretación de textos e imágenes inciden en actividades académicas para ser un profesional competitivo del programa de Comunicación Social del CRB – UNIMINUTO” sobre los cursos seleccionados bajos los criterios objetivos general y específicos, competencias, metodología, acciones pedagógicas y acciones de evaluación permite proponer, de acuerdo a los hallazgos, que se debería integrar a los cursos la cognición comunicativa interpretativa para que los estudiantes y los profesores aprehendan a aprehender pedagógica y didácticamente las verdades y las realidades como parte de sus competencias académicas y de su competitividad profesional, esto les permitiría tener un estado y un nivel mejor para resolver problemas y plantear proyectos.

Las acciones que deberían ponerse en marcha por parte del programa de Comunicación Social para lograrlo podrían ser:

- Socializar los resultados de la investigación y de la revisión curricular general con todos los directivos y profesores.
- Capacitar a los directivos y profesores sobre los conceptos de la tríada y de la cognición comunicativa interpretativa.
- Integrar al comité curricular del programa el tema de la cognición comunicativa interpretativa.

- Diseñar las estrategias con las acciones para integrar a los cursos la cognición comunicativa interpretativa.
- Solicitar a los docentes la integración de la cognición comunicativa interpretativa a los objetivos, competencias, recursos y actividades de los cursos.
- Evaluar en cada semestre, durante una cohorte, los resultados de los cursos en la medida que los estudiantes avanzan en sus estudios.

Tabla 45. Síntesis de los resultados de analizar el currículo

Semestre	Cantidad de cursos	Relacionados con el texto	Relacionados con la imagen	Relacionados con el texto- imagen	Cursos cerrados en el concepto de entender	Cursos cerrados en el concepto de comprender	Cursos cerrados en el concepto de interpretar	Cursos que le apuntan no explícitamente a la tríada entender/ comprender/ interpretar	Cursos que no aplican/ No desarrollan los criterios
I	1		1				2		
II	3	2		1	3	3	4		3
III	3	3			4	2	5		3
IV	3	1		2	2			9	3
V	3	2		1	4	1	1	5	3
VI	3	2		1	6	1	1	1	5
VII	3			3	9				6
VIII	3	2		1		2	2		11
IX	2			2	3			5	2
X	4	3		1	4			5	7

*Nota.* Construcción propia. Síntesis de la revisión curricular general.

## Evolución

Para el octavo punto, relacionado con la aplicación de pruebas sobre interpretación de textos, imágenes y textos-imágenes a los estudiantes, estos participaron de cinco talleres investigativos con contenidos teóricos y aplicativos, direccionados a compartirles conocimientos y cogniciones

sobre el asunto problemático de la investigación, los cuales concluyeron con dos pruebas, anónimas, realizadas al inicio y al final de los talleres, que se construyeron con base en documentos existentes e inéditos y permitieron determinar la incidencia de los momentos de enseñanza aprendizaje en los cuales participaron.

### **Resultados de las pruebas de texto**

Las pruebas tenían como objetivo valorar el aprendizaje de los ocho (8) estudiantes, uno (1) por cada semestre, de tercer o a décimo, que participaron en el taller teórico aplicativo sobre entender, comprender e interpretar (ECI), el taller teórico aplicativo sobre ECI de textos, el taller teórico aplicativo sobre ECI de imágenes, para determinar la evolución cognitiva comunicacional interpretativa sobre los conceptos de entender, comprender e interpretar, teniendo en cuenta que solo al vincularse a la investigación conocieron y aplicaron los procesos y los procedimientos del aprehender a aprehender.

Como no se encontraron pruebas para textos que aplicaran los procesos y los procedimientos del aprehender a aprehender con base en la cognición interpretativa comunicativa desde el entender, el comprender y el interpretar, debido a que esta teoría es inédita, se recuperó el documento “La inferencia en la comprensión lectora de la teoría a la práctica en la Educación Superior”, donde necesariamente los estudiantes deben centrar sus conocimientos en resolver problemas relacionados con la tríada, así los autores no las hubiesen creado para que académicamente abordaran el citado asunto teórico.

Los estudiantes aplicaron la pruebas consignadas en dicho documento, realizado por Mireya Cisneros Estupiñán, profesora asociada de la Universidad Tecnológica de Pereira; Giohanny Olave Arias, joven investigador Colciencias- Universidad Tecnológica de Pereira e Ilene Rojas García, estudiante de Maestría en Lingüística, Universidad Tecnológica de Pereira, que no fueron modificadas ni ajustadas no en la forma ni en el fondo, solo se le hizo una introducción aclaratoria.

*Características de la prueba*

1. Pruebas de texto (anónimas).

Calificación de 1.0 a 5.0.

En la prueba n. ° 1 el puntaje base es de 0.833.

En la prueba n. ° 2 el puntaje base es de 0.625.

1.1 Prueba n. ° 1 (grado de dificultad 2).

Nombre de la prueba: Taller de inferencias enunciativas.

Actividad: ejercicios de paratextualidad.

1.2 Prueba n. ° 2 (grado de dificultad 1 —el más alto—).

Nombre de la prueba: Taller de inferencias superestructurales.

Actividad: ejercicios de organización de secuencias.

Los grados de dificultad de las pruebas se establecieron bajo los criterios: contextual (grado 1), conexiones (grado 2), representativo (grado 3), con relación al interpretar, el comprender y el entender, respectivamente.

**Análisis de las pruebas de texto**

Los criterios de valoración se establecieron así: de 0.000 a 2.999, baja; de 3.000 a 3.999, media; de 4.000 a 4.999, alta y 5.000 muy alta.

De los ocho (8) estudiantes dos (2) pasaron de una valoración baja en la primera prueba a la segunda con una valoración alta.

Dos (2) permanecieron con una valoración alta incrementado la misma.

Dos (2) con valoración media permanecieron en el mismo nivel.

Uno (1) con una valoración media pasó a baja.

Uno (1) con una valoración baja pasó a media.

Tabla 46. Resultados de la aplicación de las pruebas de texto a los estudiantes

Prueba No. 1 de texto					Prueba No. 2 de texto				
Estudiante	Semestre	1.1 Prueba No. 1 (Grado de dificultad 2)	Pregunta (integrada por subpreguntas)	Calificación	Estudiante	Semestre	1.2 Prueba No. 2 (Grado de dificultad 1 (el más alto))	Pregunta (integrada por subpreguntas)	Calificación
		Taller de Inferencias Enunciativas / Ejercicios de paratextualidad	Cantidad de preguntas respondidas adecudamente				Taller de Inferencias Superestructurales / Ejercicios de organización de secuencias	Cantidad de preguntas respondidas adecudamente	
		No. de Ejercicio					No. de Ejercicio		
1	3	1			1	3	1		
		2					2		
		3					3		
			1, 2, 3, 4, 5, 6	3.332				1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	3.750
2	4	1			2	4	1		
		2					2		
		3					3		
			1, 2, 3, 4, 5, 6	2.449				1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	4.375
3	5	1			3	5	1		
		2					2		
		3					3		
			1, 2, 3, 4, 5, 6	2.499				1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	3.125

Continúa en la página siguiente >>

Prueba No. 1 de texto					Prueba No. 2 de texto				
Estudiante	Semestre	1.1 Prueba No. 1 (Grado de dificultad 2)	Pregunta (integrada por subpreguntas)	Calificación	Estudiante	Semestre	1.2 Prueba No. 2 (Grado de dificultad 1 (el más alto))	Pregunta (integrada por subpreguntas)	Calificación
		Taller de Inferencias Enunciativas / Ejercicios de paratextualidad	Cantidad de preguntas respondidas adecuadamente				Taller de Inferencias Superestructurales / Ejercicios de organización de secuencias	Cantidad de preguntas respondidas adecuadamente	
		No. de Ejercicio					No. de Ejercicio		
4	6	1			4	6	1		
		2					2		
		3					3		
			1, 2, 3, 4, 5, 6	3.332				1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	2.500
5	7	1			5	7	1		
		2					2		
		3					3		
			1, 2, 3, 4, 5, 6	4.165				1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	4.375
6	8	1			6	8	1		
		2					2		
		3					3		
			1, 2, 3, 4, 5, 6	3.332				1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	3.125

Continúa en la página siguiente >>

Cognición comunicativa interpretativa para aprehender a aprehender

Prueba No. 1 de texto					Prueba No. 2 de texto				
Estudiante	Semestre	1.1 Prueba No. 1 (Grado de dificultad 2)	Pregunta (integrada por subpreguntas)	Calificación	Estudiante	Semestre	1.2 Prueba No. 2 (Grado de dificultad 1 (el más alto))	Pregunta (integrada por subpreguntas)	Calificación
		Taller de Inferencias Enunciativas / Ejercicios de paratextualidad	Cantidad de preguntas respondidas adecuadamente				Taller de Inferencias Superestructurales / Ejercicios de organización de secuencias	Cantidad de preguntas respondidas adecuadamente	
		No. de Ejercicio					No. de Ejercicio		
7	9	1			7	9	1		
		2					2		
		3					3		
			1, 2, 3, 4, 5, 6	4.165				1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	4.375
8	10	1			8	10	1		
		2					2		
		3					3		
			1, 2, 3, 4, 5, 6	2.449				1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	4.375
Promedio				3.221					3.742

**Nota.** Elaboración propia. Resultados de la aplicación de las pruebas de texto a los estudiantes. Los textos rojos corresponden a valoraciones bajas. Los textos azules a valoraciones altas. La selección amarilla de los números indica cuantas preguntas correctas respondió.

Tabla 47. Síntesis de los resultados de la aplicación de las pruebas de texto a los estudiantes

Semestre	Resultados de la prueba n.º 1 de texto (grado de dificultad 2)	Resultados de la prueba n.º 2 de texto (grado de dificultad 1 —el más alto—)
III	3.332	3.750
IV	2.449	4.375
V	2.449	3.125
VI	3.332	2.500
VII	4.165	4.375
VIII	3.332	3.125
IX	4.165	4.375
X	2.449	4.375

*Nota.* Elaboración propia. Síntesis de los resultados de la aplicación de las pruebas de texto a los estudiantes. Los textos rojos corresponden a valoraciones bajas. Los textos azules a valoraciones altas.

### Resultados de las pruebas de texto-imagen

Las pruebas tenían como objetivo valorar el aprendizaje de los ocho (8) estudiantes, uno (1) por cada semestre, de tercer o a décimo, que participaron en el taller teórico aplicativo sobre entender, comprender e interpretar (ECI), el taller teórico aplicativo sobre ECI textos, el taller teórico aplicativo sobre ECI imágenes, para determinar la evolución cognitiva comunicacional interpretativa sobre los conceptos de entender, comprender e interpretar, teniendo en cuenta que solo al vincularse a la investigación conocieron y aplicaron los procesos y los procedimientos del aprehender a aprehender.

Como no se encontraron pruebas para la mixtura textos-imágenes que aplicaran los procesos y procedimientos del aprehender a aprehender con base en la cognición interpretativa comunicativa desde dichos conceptos, debido a que esta teoría es inédita, se recuperaron algunos partes del documento “¿Cómo analizar una imagen?”, donde necesariamente los estudiantes deben centrar sus conocimientos en resolver problemas relacionados con la tríada, así la autora no hubiese creado el documento para que académicamente abordara el citado asunto teórico.

En consecuencia, se creó un documento con pruebas inéditas, en el que se hace uso de un aparte, con pequeñas modificaciones, del mencionado texto escrito por Ana Henríquez Orrego, decana de la Facultad de Educación Universidad de las Américas, UDLA, Santiago de Chile, magíster en Historia, licenciada en Educación y profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

#### *Características de la prueba*

##### 1. Pruebas de imagen-texto (anónimas)

Calificación de 1.0 a 5.0.

En la prueba n. ° 1 el puntaje base es 0.384.

En la prueba n. ° 2 el puntaje base es 0.555.

##### 1.1 Prueba n. ° 1 (grado de dificultad 2).

Nombre de la prueba: Taller de interpretación de campañas de marca, ecológicas, sociales y culturales.

Actividad: ejercicios de interpretación ecológicos.

##### 1.2 Prueba n. ° 2 (grado de dificultad 1 —el más alto—).

Nombre de la prueba: Taller de interpretación de artículos temáticos de prensa.

Actividad: ejercicios de interpretación socioculturales.

La selección amarilla de los números indica cuántas preguntas correctas respondió.

Los grados de dificultad de las pruebas se establecieron bajo los criterios: contextual (grado 1), conexiones (grado 2), representativo (grado 3), con relación al interpretar, el comprender y el entender, respectivamente.

#### **Análisis de las pruebas de texto-imagen**

Los criterios de valoración se establecieron así: de 0.000 a 2.999, baja; de 3.000 a 3.999, media; de 4.000 a 4.999, alta y 5.000 muy alta.

De los ocho (8) estudiantes uno (1) pasó de una valoración baja en la primera prueba a ganar la segunda con una valoración alta.

Uno (1) pasó de una valoración regular a una alta.

Uno (1) con valoración baja permaneció en ese estado.

Uno (1) con valoración media pasó a baja.

Uno (1) con valoración baja pasó a media.

Dos (2) con valoración alta permanecieron en el mismo nivel incrementándolo sustancialmente hasta aproximarse a la muy alta.

Uno (1) con valoración media permaneció en el mismo nivel.

Tabla 48. Resultados de la aplicación de las pruebas de imagen a los estudiantes

Prueba No. 1 de imagen					Prueba No. 2 de imagen				
Estudiante	Semestre	1.2 Prueba No. 2 (Grado de dificultad 2)	Pregunta (integrada por subpreguntas)	Calificación	Estudiante	Semestre	1.1 Prueba No. 1 (Grado de dificultad 1 (el más alto))	Preguntas (que se califican por paquetes)	Calificación
		Taller de Interpretación de Artículos Temáticos de Prensa / Ejercicios de interpretación socio-culturales	Cantidad de preguntas respondidas adecuadamente				Taller de Taller de Interpretación de Campañas de Marca, Ecológicas, Sociales y Culturales / Ejercicios de interpretación ecológicos		
		No. de Ejercicio					No. de Ejercicio		
1	3	1			1	3	1		
		2					2	1	0.555
		3					3	1	0.555

Continúa en la página siguiente >>

Cognición comunicativa interpretativa para aprehender a aprehender

Prueba No. 1 de imagen					Prueba No. 2 de imagen				
Estudiante	Semestre	1.2 Prueba No. 2 (Grado de dificultad 2)	Pregunta (integrada por subpreguntas)	Calificación	Estudiante	Semestre	1.1 Prueba No. 1 (Grado de dificultad 1 (el más alto))	Preguntas (que se califican por paquetes)	Calificación
		Taller de Interpretación de Artículos Temáticos de Prensa / Ejercicios de interpretación socio-culturales	Cantidad de preguntas respondidas adecuadamente				Taller de Interpretación de Campañas de Marca, Ecológicas, Sociales y Culturales / Ejercicios de interpretación ecológicos		
		No. de Ejercicio					No. de Ejercicio		
		4					4	1	0.555
		7					7		
			1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	1.536					1.665
2	4	1			2	4	1		
		2					2	1	1.665
		3					3	1	1.665
		4					4	1	1.665
		7					7		
			1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	3.072					4.995

Continúa en la página siguiente >>

Prueba No. 1 de imagen					Prueba No. 2 de imagen				
Estudiante	Semestre	1.2 Prueba No. 2 (Grado de dificultad 2)	Pregunta (integrada por subpreguntas)	Calificación	Estudiante	Semestre	1.1 Prueba No. 1 (Grado de dificultad 1 (el más alto))	Preguntas (que se califican por paquetes)	Calificación
		Taller de Interpretación de Artículos Temáticos de Prensa / Ejercicios de interpretación socio-culturales	Cantidad de preguntas respondidas adecuadamente				Taller de Interpretación de Campañas de Marca, Ecológicas, Sociales y Culturales / Ejercicios de interpretación ecológicos		
		No. de Ejercicio					No. de Ejercicio		
3	5	1			3	5	1		
		2					2	1	0.555
		3					3	1	0.555
		4					4	1	0.555
		7					7		
			1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	3.072					1.665
4	6	1			4	6	1		
		2					2	1	1.110

Continúa en la página siguiente >>

Cognición comunicativa interpretativa para aprehender a aprehender

Prueba No. 1 de imagen					Prueba No. 2 de imagen				
Estudiante	Semestre	1.2 Prueba No. 2 (Grado de dificultad 2)	Pregunta (integrada por subpreguntas)	Calificación	Estudiante	Semestre	1.1 Prueba No. 1 (Grado de dificultad 1 (el más alto))	Preguntas (que se califican por paquetes)	Calificación
		Taller de Interpretación de Artículos Temáticos de Prensa / Ejercicios de interpretación socio-culturales	Cantidad de preguntas respondidas adecuadamente				Taller de Interpretación de Campañas de Marca, Ecológicas, Sociales y Culturales / Ejercicios de interpretación ecológicos		
		No. de Ejercicio					No. de Ejercicio		
		3					3	1	1.110
		4					4	1	1.110
		7					7		
			1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	2.688					3.330
5	7	1			5	7	1		
		2					2	1	1.665
		3					3	1	1.665
		4					4	1	1.665

Continúa en la página siguiente >>

Prueba No. 1 de imagen					Prueba No. 2 de imagen				
Estudiante	Semestre	1.2 Prueba No. 2 (Grado de dificultad 2)  Taller de Interpretación de Artículos Temáticos de Prensa / Ejercicios de interpretación socio-culturales	Pregunta (integrada por subpreguntas)  Cantidad de preguntas respondidas adecuadamente	Calificación	Estudiante	Semestre	1.1 Prueba No. 1 (Grado de dificultad 1 (el más alto))  Taller de Interpretación de Campañas de Marca, Ecológicas, Sociales y Culturales / Ejercicios de interpretación ecológicos	Preguntas (que se califican por paquetes)	Calificación
		No. de Ejercicio					No. de Ejercicio		
		7					7		
			1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	4.224					4.995
6	8	1			6	8	1		
		2					2	1	1.110
		3					3	1	1.110
		4					4	1	1.110
		7					7		
			1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	3.072					3.330
7	9	1			7	9	1		
		2					2	1	1.665

Continúa en la página siguiente >>

Cognición comunicativa interpretativa para aprehender a aprehender

Prueba No. 1 de imagen					Prueba No. 2 de imagen				
Estudiante	Semestre	1.2 Prueba No. 2 (Grado de dificultad 2)	Pregunta (integrada por subpreguntas)	Calificación	Estudiante	Semestre	1.1 Prueba No. 1 (Grado de dificultad 1 (el más alto))	Preguntas (que se califican por paquetes)	Calificación
		Taller de Interpretación de Artículos Temáticos de Prensa / Ejercicios de interpretación socio-culturales	Cantidad de preguntas respondidas adecuadamente				Taller de Interpretación de Campañas de Marca, Ecológicas, Sociales y Culturales / Ejercicios de interpretación ecológicos		
		No. de Ejercicio					No. de Ejercicio		
		3					3	1	1.665
		4					4	1	1.665
		7					7		
			1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	4.224					4.995
8	10	1			8	10	1		
		2					2	1	1.665
		3					3	1	1.665
		4					4	1	1.665
		7					7		
			1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	2.304					4.995
Promedio				3.024					3.746

**Nota.** Elaboración propia. Resultados de la aplicación de las pruebas de imagen a los estudiantes. Los textos rojos corresponden a valoraciones bajas. Los textos azules a valoraciones altas. La selección amarilla de los números indica cuantas preguntas correctas respondió.

Tabla 49. Síntesis de los resultados de la aplicación de las pruebas de imagen a los estudiantes

Semestre	Resultados de la prueba n.º 1 de imagen (grado de dificultad 2)	Resultados de la prueba n.º 2 de imagen (grado de dificultad 1 —el más alto—)
III	2.536	1.665
IV	3.072	4.995
V	3.072	1.655
VI	2.688	3.330
VII	4.224	4.995
VIII	3.072	3.330
IX	4.224	4.995
X	2.304	4.995

*Nota.* Elaboración propia. Síntesis de los resultados de la aplicación de las pruebas de imagen a los estudiantes. Los textos rojos corresponden a valoraciones bajas. Los textos azules a valoraciones altas.

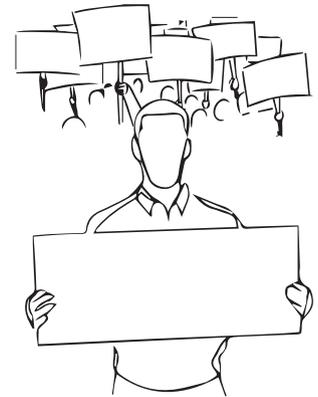


## Capítulo 4.

# RESULTADOS Y CONCLUSIONES

### Resultados. Falencias en la conceptualización y procesamiento de ECI

**E**l estado de la formación de los estudiantes del programa de Comunicación Social sobre competencias de interpretación de textos, imágenes y la interacción textos-imágenes muestra falencias sobre la conceptualización y procesamiento de los conocimientos y las informaciones para poder aprehender a aprehenderlos, por lo tanto, en esta investigación se presenta y se sustenta el concepto teórico cognición comunicativa interpretativa, mediante el cual se explican, se proponen y se construyen los procesos y los procedimientos pedagógicos secuenciales, que deben conocer, proyectar y aplicar los estudiantes en el aprendizaje autónomo y presencial.



Los conocimientos teóricos que sobre y para la interpretación de textos, imágenes y la interacción textos-imágenes tienen los estudiantes entre tercero y décimo semestre del mencionado programa es deficiente, porque nunca han recibido capacitación, ni se han autocapacitado sobre los procesos y procedimientos del entender, el comprender y el interpretar como estadios del aprendizaje, incluso producen y realizan actividades académicas diferentes y diferenciadas de distintos cursos, en las cuales trabajan empíricamente la esta tríada, pero desconocen su secuencialidad y sus estrategias y acciones.

Al analizar las metodologías de algunos cursos de Comunicación Social que se relacionan empírica y no sistematizadamente con la interpretación de textos, imágenes y la interacción textos-imágenes, se encuentra que los estudiantes están siendo formados sin estrategias y acciones cognitivas comunicativas interpretativas para aprehender a aprehender lo que se les está compartiendo; es decir, no cuentan con los conocimientos para reconocer y aplicar la secuencia de los estadios y niveles de apropiación de las realidades y verdades para explicar, proponer y construir, los que lo logran es porque sus niveles intelectuales, de formación y de autoformación son diferentes.

Como producto de la revisión curricular general de la investigación sobre los cursos seleccionados bajo los criterios objetivo general y objetivos específicos, competencias, metodología, acciones pedagógicas y acciones de evaluación, los resultados expusieron que, aunque algunos cursos no explicitan en los currículos pedagógica, ni didácticamente los conceptos de entender, comprender e interpretar y tampoco (porque no lo conocen) el concepto teórico cognición comunicativa interpretativa; sin embargo, los recursos y las actividades se desarrollan en esa dirección, lo cual se podría dimensionar y valorar mucho más académicamente si los estudiantes y los profesores a aprehenden a aprehender pedagógica y didácticamente como parte de sus competencias académicas y de su competitividad profesional, haciendo extensivos e inclusivos los resultados de esta investigación.

Es importante recordar que las pruebas fueron aplicadas al principio y al final de los momentos de la investigación, para conocer el estado inicial de conocimientos sobre los conceptos y las cogniciones, lo cual arrojó resultados interesantes, ya que tanto en las pruebas sobre interpretación

de textos y de interacción de textos-imágenes, los estudiantes mostraron mejoras sustanciales en sus resultados, sobre todo porque se evidenciaron casos en los cuales algunos pasaron de un estado bajo a medio o regular y otros que estaban en un nivel alto incrementaron más el mismo, por lo tanto, se confirmó que aprehender a aprehender desmitifica el sistema tradicional de enseñanza aprendizaje, ya que ahora es el estudiante el que sufre una inmersión en este.

Los resultados llevaron a la construcción de una guía digital de interpretación de textos, imágenes y textos-imágenes que consta de una estructura y contenidos que le permiten a los estudiantes y a los profesores aplicar la cognición comunicativa interpretativa del entender, el comprender y el interpretar, con componentes teóricos, ejemplos, rúbricas, formatos de evaluación y autoevaluación del contenido y dos pruebas de textos y de textos-imágenes, con las cuales se pretende detonar el aprehender a aprehender.

Teniendo en cuenta que esta investigación se realizó para contribuir a la búsqueda de resultados y soluciones sobre la pregunta ¿qué conocimientos y cogniciones tienen los estudiantes del programa de Comunicación Social sobre entender, comprender e interpretar textos, imágenes y la mixtura de textos-imágenes?, se tomó la determinación de construir una justificación teórica, con fundamentos y que demostrará su aplicabilidad.

La investigación generó diferentes interrogantes sobre el manejo pedagógico de la interpretación, ya que la academia como uniformadora y hegemonizadora del conocimiento y la información propicia que los docentes demanden de los estudiantes interpretaciones iguales o similares a las que ellos hacen, que aunque parece increíble está sucediendo, fundamentándose en la respuesta verdadera o correcta que prima los absolutos y la certezas evaluativas. Peñalver (2008) manifiesta:

En la tradición católica, al texto se le atribuye un sentido polisémico lo que explica la necesidad de una sola interpretación considerada como canónica, la de la institución eclesial. La polisemia estaba en el texto mismo y por lo tanto la autoridad debía interpretar lo que quería decir el texto (eligiendo además entre sus sentidos diferentes) para comprender lo que parece que decía y así

poderlo aplicar a la situación presente de los fieles. La interpretación o *subtilitas explicandi* solo puede proceder de la institución consagrada para ello (la Iglesia) que conserva celosamente el poder de la interpretación junto al tesoro del texto. El creyente es oyente de la palabra (interpretada) antes que lector del texto donde está escrita. (p.143).

Con base en Peñalver se puede inferir que toda autoridad trabaja la interpretación de forma muy similar para custodiar el poder de la palabra, que impresa u oral se visualiza a través del texto y lo mismo ocurre con la imagen, donde otro tipo de autoridad, o incluso la misma, salvaguarda la interpretación de los símbolos, que digitales o físicos se visualizan; por lo tanto, son los grupos dominantes quienes construyen, reproducen y distribuyen los discursos mediante soportes, formatos y narradores de su conveniencia y bajo sus intereses, situación que complejiza y complica la interpretación.

En una aplicación verdadera de la interpretación se deben tener en cuenta las características sociales, culturales, políticas y económicas de los estudiantes, en el momento de interpretar un texto, una imagen o la mixtura texto-imagen, que necesariamente la afectan, debido a que los estudiantes tienen rasgos demográficos diferentes y diferenciales, como por ejemplo, las familias de los estudiantes pueden tener una fuerte carga política de izquierda, de derecha o centro, lo que establecería una interpretación de las verdades y realidades que responderían a esas ideologías. Van Dijk (1994) destaca:

Se necesita mucho para modificar las ideologías de base una vez están instauradas en nuestro modelo, pues sirven de filtro para explicar cada cosa que se observa, se lee o se escucha; el modelo de ideología es utilizado constantemente en cada acto, no solamente en los textos escritos y en los discursos. Se hace un uso permanentemente de toda esta estructura de base de cognición social que controla lo que se dice, lo que se comprende, lo que se hace y, por supuesto, pensar en modificarla, significa modificar la vida entera. (p.52).

Respecto a lo manifestado por Van Dijk, se puede precisar que existen tipos de entender y comprender preestablecidos socialmente, culturalmente, políticamente y económicamente, es decir, que las personas desde esos pesos ideológicos construyen, deconstruyen y distribuyen sus

interpretaciones, por lo tanto, ese será el modelo desde el cual afrontarán sus verdades y realidades, hecho que no es abordado por el sistema educativo, porque su objetivo es unificar los conocimientos y las cogniciones de los estudiantes.

Pero, hay otra situación que se suma a lo descubierto hasta ahora, cuando simplemente vemos cómo apprehenden los estudiantes, nos damos cuenta que a unos les es más fácil a través de lo visual, a otros por medio de lo auditivo y mientras que algunos por lo táctil, lo que tampoco es tenido en cuenta por parte de la academia, porque el sistema educativo está concebido para estandarizar a través del texto y de la imagen o de la mixtura texto-imagen, con el objetivo de evitar divergencias y reproducir la estructura política imperante. Macías (2002) dice:

Los seres humanos pueden conocer el mundo de ocho modos diferentes, que Gardner llama las ocho inteligencias humanas: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Cada sujeto tiene su propio perfil de inteligencia, o sea, será más competente en algunas disciplinas y menos en otras. Si en su proceso de aprendizaje cada persona aprende de forma distinta, el problema se complicará aún más, pues el sistema educativo suele privilegiar la inteligencia lingüística y lógico-matemática por sobre las demás. Gardner propone construir un sistema educativo que eduque para la comprensión, lo que se ve cuando la persona posee cierta cantidad de modalidades para representar un concepto o habilidad, y se puede mover con facilidad de una a otra de estas ocho formas de conocimiento. (p.36).

El nuevo factor complejiza aún más la enseñanza aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta la reflexión planteada, ya que cada educando tiene apprehensiones diferentes y diferenciadas; si imaginamos un aula de clase física o una de tutoría virtual, entonces nos asaltan muchas preguntas, por ejemplo, qué sucede si el docente presenta una película de cine para interpretar determinado tema.

Definitivamente es necesario replantear la enseñanza aprendizaje, sobre todo en un mundo donde la educación debe ser vista desde la comunicación mediática formativa y la tecnología aplicada resolutiva, debido a la interacción constante entre los componentes mencionados, con varios agravantes, por ejemplo, la comunicación utiliza los medios audiovisuales para apoyar el

entender, no para detonar la interpretación en los encuentros con los estudiantes, la tecnología establece las plataformas (estándares) dentro de las cuales se debe formar bajo intereses comerciales y académicos y la educación aún no logra hacer una introspección adecuada para construir con la comunicación y la tecnología productos pedagógicos y didácticos pertinentes. Filmus (2003) precisa:

El avance científico-tecnológico ha pasado a ser el principal referente para definir tanto lo que va a ser necesario enseñar y aprender en el futuro como qué tipo de instituciones, trabajo pedagógico y tecnologías será el encargado de transmitir los nuevos saberes. ¿Cuáles serán las profesiones que desaparecerán y cuáles surgirán? ¿Qué capacidades, competencias y conocimientos exigirá el trabajo en las próximas décadas? ¿Nuevos paradigmas científico-tecnológicos echarán por tierra las certezas de hoy? ¿Los conocimientos que actualmente poseemos se transformarán en los programas de “historia de las ciencias”? (p.18).

En consecuencia, con base en Filmus, podemos plantearnos la siguiente pregunta: ¿cuáles son las competencias en que la academia debe formar a los estudiantes de la tríada educación-comunicación-tecnología? De inmediato, aparecen en términos de hoy categorías como crítica, innovación, creatividad, debatir, aprehender, informática, estrategia, emprendimiento, calidad, interpretar, descubrir, entre otras, todas inmersas en el concepto propuesto en esta investigación, la cognición comunicativa interpretativa, por lo cual, la nueva educación más que aprehender contenidos debe poner en marcha procesos y procedimientos de enseñanza aprendizaje para que los estudiantes aprehendan a aprehender procesos y procedimientos para pensar.

La academia debe considerar que el conocimiento hoy está mediado por la internet, en donde los estudiantes de la escuela, el colegio y la universidad hacen consultas referenciales y resuelven actividades, es más, existen procesos y procedimientos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan parcial o totalmente a través de plataformas educativas, lo cual demanda competencias cognitivas diferentes y diferenciadas para aprehender, en donde las interacciones mediáticas con las informaciones y los conocimientos expresados a través del texto-imagen deben optimizar la interpretación. Pirela y Montiel (2007) enfatizan:

La acción comunicativa-cognitiva debe promover el aprendizaje que llamamos tecnológico-informativo, el cual contempla el desarrollo de las actitudes, habilidades y destrezas metacognitivas, habilidades para seleccionar, filtrar, procesar y expresar la información y el conocimiento, soportado en el uso estratégico de las tecnologías de información y comunicación; de manera de contribuir con el desarrollo de lo que también hemos denominado como inteligencia investigativa, aquella inteligencia que debe potenciarse desde las organizaciones de conocimiento, vinculadas directamente con los primeros años de la educación de los sujetos receptores activos, y continuar trabajándose en otros tipos de organizaciones de conocimiento de las instituciones de educación superior. (p.79).

Aprender hoy, si nos basamos en Pirela y Montiel, es ser competente en procesos y procedimientos cognitivos comunicacionales interpretativos para investigar informaciones y conocimientos mediáticos en diferentes soportes, formatos y narradores, cada uno con sus propias e innovadoras formas de representar y codificar, con creativas estrategias para construir mensajes de textos-imágenes y con elementos sensoriales intencionalmente espectaculares, que contienen códigos, creencias y valores hilvanados con signos para los cuales la educación tradicional no forma.

### **Conclusiones. Cognición comunicativa interpretativa**

Para afrontar el estado de la formación de los estudiantes del programa de Comunicación Social sobre competencias de interpretación de textos, imágenes y de la interacción textos-imágenes es necesario aplicar el concepto teórico cognición comunicativa interpretativa presentado y sustentando en esta investigación, porque constituye una solución académica a los problemas de aprendizaje, que siempre han estado ligados al nivel intelectual desde la forma de aprender, pero que nunca se han abordado desde el fondo de aprendizaje, es decir, desde cuáles son las estrategias y acciones del aprender a aprender.

Los estudiantes del programa de Comunicación Social entre tercero y décimo semestre no cuentan con los conocimientos teóricos sobre y para la interpretación de textos imágenes y la interacción textos-imágenes, pero ahora en la carrera que cursan les son demandados en la intensidad

de las informaciones y conocimientos construidos por los medios tradicionales, la sociedad, la cultura, la política y los nuevos medios, etc.; entonces, se dan cuenta que tienen problemas de competencias para hacerlo en el campo académico y el profesional, por lo tanto, es claro que la propuesta de aprehender a aprehender pedagógicamente los procesos y los procedimientos de los conceptos de entender, comprender e interpretar es pertinente.

Los profesores entrevistados en esta investigación enfatizan que la academia trabaja metodológicamente con y desde diferentes preestablecidos, que al ser analizados exponen situaciones que indican la forma y el fondo sobre cómo se comparten las informaciones y conocimientos con los estudiantes de Comunicación Social, como, por ejemplo, se presupone que los estudiantes conocen los conceptos de entender, comprender e interpretar y manejan los procesos y los procedimientos para aprehender a aprehender, ya que se considera que los aprenden gradualmente, a través de su formación en la primaria y la secundaria, incluso en la misma universidad, cosa que es totalmente falsa, porque los mismos profesores admiten que apenas los están conociendo conceptual y procedimentalmente, entonces, se trata de situaciones que tienen repercusiones en el desempeño profesional y laboral, por lo tanto, es necesaria la aplicación académica del concepto teórico cognición comunicativa interpretativa.

Si en la revisión general del currículo se encontró que en los recursos y las actividades de algunos cursos se trabaja empírica e implícitamente (de manera parcial) los mencionados conceptos, que hacen parte del concepto teórico cognición comunicativa interpretativa, es prioritario que el programa de Comunicación Social, por el perfil profesional y laboral que promete, tome la determinación de aplicar los procesos y los procedimientos que constituyen el concepto teórico, con base en estrategias y acciones direccionadas al aprehender a aprehender pedagógica y didácticamente, lo cual contribuiría a mejorar la competencias de los estudiantes.

Los resultados de las pruebas muestran que los estudiantes superaron los supuestos de detonar el aprehender a aprehender mediante la cognición comunicativa interpretativa, por lo tanto, el aporte conceptual teórico permite plantear que su integración a los currículos y a las metodologías del programa permitiría mejorar la forma y el fondo del aprendizaje de los estudiantes, ya que aprehenderían la secuencialidad de los procesos y procedimientos de los conceptos, es decir, dejarían

de ser únicamente estudiantes y ahora serían sus propios profesores, por lo cual, lo que hasta ahora se ha llamado aprendizaje autónomo, sin elementos pedagógicos y didácticos, se nutriría y enriquecería con los conocimientos e informaciones porque serán competentes para detonarlos.

Si se hacía una investigación como esta, que tiene un componente robusto de la tríada educación-comunicación-tecnología era necesario pensar en cómo plasmar y publicar lo hallado para que se convirtiera en un producto de consulta, es por eso que se diseñó la guía digital de interpretación de textos, imágenes y textos-imágenes, con base en el programa PowerPoint, que pretende facilitar a estudiantes y profesores el aprehender los conocimientos de la cognición comunicativa interpretativa de una manera fácil, precisamente aplicándola en los procesos y procedimientos del entender, el comprender y el interpretar.

El aprehender a aprehender pedagógicamente los procesos y procedimientos de estos conceptos ahora es más relevante que nunca, debido a que, por la contingencia sanitaria de la pandemia del COVID-19, las universidades que ofrecían educación presencial o las que parcialmente la aplicaban, tomaron decisiones que hoy están siendo evaluadas, como por ejemplo, trasladar a la virtualidad las clases o tutorías como estaban planeadas en los encuentros físicos; comprar los servicios de plataformas virtuales que preestablecen estructuras para las clases o tutorías; contratar asesorías extranjeras de otras universidades, a las cuales de funciona un determinado modelo virtual; crear estándares virtuales para las diferentes clases o tutorías que supuestamente son eficientes y acogerse a las sugerencias de formación virtual planteadas por el Gobierno nacional.

Mucho se manifiesta frente a todas estas situaciones, pero no existe preocupación por la confluencia de los tres conceptos citados en la educación virtual, ya que a la academia y a los estudiantes les parecen cotidianos y que los manejan con propiedad, sin tener en cuenta que la gran preocupación radica en cómo lograr que los estudiantes aprendan a procesar informaciones y conocimientos, para lo que se requiere que sean competentes para hacerlo, debido a la pluralidad, la instantaneidad y la falsedad sustentadas en diferentes soportes (*e-book*, video 4K, *streaming*, pódcast, etc.), formatos (multimedia, hipermedia, transmedia, *playground*, etc.) y narradores (*youtubers*, *influencers*, *bloguers*, etc.) que demandan que los estudiantes sean competentes para develar la trama mediática, para construir sus propios discursos sobre la(s) verdad(es) y realidad(es).

Los estudiantes deberían ser formados para aprender a afrontar situaciones mediáticas cambiantes, enmarcadas en la incertidumbre, la falsedad, la incongruencia, las interacciones, los conflictos, la exclusión, la usabilidad, la mutabilidad, la diacronía, la simbología, la apropiación, etc.

Las viejas certezas de la modernidad pierden su significado; se articulan de modos diferentes los territorios, los regímenes políticos y las formas culturales; se alteran las nociones de cercano, de lento, de pasado, de actual, de invisible y de singular; se multiplican las especialidades y las temporalidades; el imaginario de los individuos y las colectividades, en todo el mundo, se encuentra influido por los medios de comunicación. (Echeverry, 2006, p.15).

Ya que estas situaciones, de hecho, están siendo promovidas y difundidas constantemente mediante la interacción educación-comunicación-tecnología, a través de los nuevos medios que construyen y deconstruyen los contextos, circunstancias y entornos, influyendo la formación, por lo cual, urge que los universitarios sean competitivos para cuestionar y criticar innovadora, emprendedora, tolerante y creativamente lo que esté sucediendo, de lo contrario continuarán aprendiendo en un mundo de desinformación y tergiversación como el de los medios tradicionales.

Para que se eleve el estadio de formación de los estudiantes, se debe propiciar que el aprehender de los universitarios se aleje reflexiva e interpretativamente de la forma como ellos fueron educados, es decir, de la usabilidad, la alfabetización, la accesibilidad, la transmisión, la funcionalidad, el informacionalismo, la causalidad, etc., para vivir un proceso de inmersión, a través de la cognición comunicativa interpretativa, que los saque del uso y los involucre en la apropiación, para que cuando adelanten sus actividades académicas o construyan proyectos, sus procesamientos de información y conocimientos se centren en la apropiación profunda de los conceptos y los contextos:

Tres elementos del mundo contemporáneo se distinguen como potencias para enfrentar los retos del siglo XXI: tecnología, comunicación y educación, los tres inextricablemente relacionados hacen parte de las preocupaciones del poder-saber actual. No obstante, aún persisten muchos

mitos, temores y opiniones que imposibilitan desarrollar mejor esta tríada para la generación de nuevos ambientes educativos capaces de preparar realmente para ser sujetos actores en un mundo globalizado. (Echeverri, 2006, p.1).

Es necesario que los comunicadores sociales maximicen su cognición comunicativa interpretativa para que conceptualicen y contextualicen desde la tríada educación-comunicación-tecnología, con el objetivo que aprehendan a desentrañar las producciones y realizaciones mediáticas (masivas —tradicionales y nuevas—, académicas y personales), pero también a intrincar las producciones y realizaciones mediáticas (académicas, profesionales y personales) de manera responsable y comprometida, tanto en lo cultural, social, político y económico.

Es importante dejar claro, antes de finalizar este libro, a qué se le denominó medios, para concretar porqué se incluyeron en la investigación y porqué deben seguir siendo objeto de estudio en este nuevo esbozo de problema que aquí se está planteando. Según Lima (2005), es un “conjunto de objetos o equipos (naturales o creados por el hombre), auxiliares del profesor, que contribuyen a la adquisición del conocimiento mediante el desarrollo de sensaciones y representaciones” (p.5), sobre lo cual es primordial tener en cuenta que los elementos y componentes citados difieren de la formación presencial, ya que el nuevo peso radica en las estrategias y acciones tecnológicas, comunicativas y educativas en interacción auditiva y visual; al respecto, el mismo autor dice que “se reconoce que las tecnologías constituyen instancias mediadoras del aprendizaje (son los lugares donde se propicia, dificulta o frustra el aprendizaje) al igual que el grupo, la institución, el contexto, el maestro y uno mismo, y que, toda mediación constituye un modelo integrador (2005, p.6). Por lo tanto, es necesario considerar que los medios en el aula virtual no deben ser vistos como apoyo, acompañamiento, ilustración, entretenimiento, naturalización, etc., sino darles el valor pedagógico como parte de la enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta que las experiencias indican que “se extiende el criterio de la necesidad de crear Nuevos Ambientes de Aprendizaje, con recursos tecnológicos de punta y de “no punta” que faciliten diseñar situaciones educativas cuyo centro sean los alumnos, su actividad y la comunicación, no importa que estén presentes y/o a distancia” (Lima,

2005, p.6), es decir, que se logren integrar profunda y conyunturalmente los elementos y componentes que van desde los signos hasta las narrativas mediáticas pedagógicas que los estudiantes deben aprehender para poder alcanzar rendimientos pertinentes; por lo que es importante tener en cuenta, según Lima (2005), “que en la educación presencial-tradicional el maestro acude a las preguntas para hacerlos participar. Y se esfuerza en que “entiendan”. En los Nuevos Ambientes de Aprendizaje, la mediación permite un rango más amplio de formas de participación” (p. 9), como por ejemplo, el poder consultar al instante los recursos del aula, investigar en el momento otros documentos en la internet, participar de un juego virtual sobre el problema en cuestión, aplicar un simulador a lo que el profesor está explicando, etc.

La investigación expuesta en este libro lleva a proponer nuevas preguntas desde la cognición comunicativa interpretativa relacionadas ahora con la educación virtual:

¿La tríada educación-comunicación-tecnología está contribuyendo en las aulas virtuales a la formación de calidad de los estudiantes universitarios? ¿Los diseños auditivos y visuales de los cursos (temas) de los programas universitarios están logrando detonar el aprehender en las aulas virtuales? ¿A los estudiantes universitarios se les facilita, dificulta o frustra el aprehender con la aplicación actual de la tríada educación-comunicación-tecnología? ¿Los estudiantes universitarios son competentes para aprehender con las narrativas auditivas y visuales que se les comparten en las aulas virtuales? ¿Los universitarios son formados en semiótica mediática del texto-imagen para interpretar los recursos documentales y audiovisuales de las aulas visuales? ¿Se está formando a los universitarios en la decodificación y codificación de las narrativas mediáticas desde lo técnico hasta lo simbólico? ¿Mediáticamente los universitarios son competentes para aplicar sus conocimientos académicos y profesionales en el mundo de las tecnologías de las informaciones y las comunicaciones? ¿Por qué se continúa insistiendo por parte de las universidades en los procesos y procedimientos de formación con base en el texto si los universitarios viven en el mundo audiovisual? ¿Los universitarios han sido consultados sobre cómo podría desarrollarse una tutoría virtual o una clase presencial con componente o se continuará con la posición de poder del sistema

educativo? Formar con calidad es el principal propósito del programa de Comunicación Social del Centro Regional de Buga (CRB) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, por lo cual precisamente se realizó la investigación que generó este libro y desde ya se propone su continuidad.

Una de las tendencias en la educación superior es formar universitarios que superen todas las expectativas que los llevaron a la decisión de ingresar a estudiar una determinada profesión, en donde adquieran conocimientos, alcancen resultados que den soluciones a los problemas o busquen alternativas en la investigación, para la innovación y competitividad, además, implica conocer que es lo que necesitarán las empresas u organizaciones, cuya meta principal es generar riqueza tanto para los inversionistas como para el desarrollo económico del país, así como realizar operaciones dentro de su profesión, ya sea a nivel nacional o internacional. (Chapa y Martínez, 2016, p.3).

El programa de Comunicación Social tiene clara la simbiosis entre la comunicación social y el mundo de las informaciones y de los conocimientos mediáticos, que demanda en su intensa convulsión la formación de profesionales con competencias que los hagan muy competitivos en los lugares y no lugares laborales donde se desempeñen.



# REFERENCIAS

- Acevedo, S., Martínez, L. y Román, I. (2014). Revisión de los procesos de comprensión y producción de textos académicos en el ámbito de la educación superior presencial y virtual. *Revista de Investigaciones UNAD*, 13(2). <https://tinyurl.com/yxsqm2ga>
- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, (9). <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/tipologia-textual-y-compension-lectora-en-e-le.html>
- Almaguer L. B. y Peña G. R. (2009). La lectura y las diferencias entre entender, comprender e interpretar. *La Lectura*, 13. [http://aal.idoneos.com/revista/ano\\_11\\_nro\\_13/entender\\_comprender\\_e\\_interpretar/](http://aal.idoneos.com/revista/ano_11_nro_13/entender_comprender_e_interpretar/)
- Aravena R., M. (2004). Noción de inferencia y procesamiento inferencial en personas con daño cerebral. *Onomázein*, 2(10), 145-162. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134517755007.pdf>

- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Paidós.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Paidós.
- Bisquerra, A. R., et al. (2004). Metodología de investigación educativa. La Muralla.
- Bolívar, G. M., Castrillón, V. M., Tobón, V. G., Vargas, De C. M. y Velásquez, H. I. (2012). *Estrategias y juegos pedagógicos para encuentros*. Instituto Misionero Hijas de San Pablo.
- Bruner, J. S. (2008). Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability. *Ethos*, 36(1), 29-45. <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1548-1352.2008.00002.x>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Repositorio de la Universidad Pompeu Fabra*, 25(2), 6-23. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany\\_LyV\\_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cassany, D. (2010). 10 Claves para aprender a interpretar en Ministerio de Educación, *Con firma 2010, Leer para aprender. Leer en la era digital* (pp. 191-195). Portal leer.es. [https://www.researchgate.net/publication/292407047\\_10\\_claves\\_para\\_aprender\\_a\\_interpretar](https://www.researchgate.net/publication/292407047_10_claves_para_aprender_a_interpretar)
- Chapa, A. P y Martínez C. T de J. (2016). La importancia de la actualización de conocimientos como parte de la formación del docente universitario. *Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, (4). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/420>
- Eco, H. (1992). *Los límites de la interpretación*. Editorial Lumen, S.A.
- Echeverry, A. J. (2006). Historicidad de la tríada tecnología, comunicación y educación. *Educación, Comunicación, Tecnología*, 1(1), 1- 20.
- Escobar, C. A. (2016). *El lenguaje como imagen/la imagen como lenguaje* [Tesis Licenciatura, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137634/El-lenguaje-como-imagen-la-imagen-como-lenguaje.pdf?sequence=1>

- Ferradini, S. y Tedesco, R. (1997). Lectura de la imagen. *Comunicar*, (8), 157-160. [http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/lectura\\_de\\_la\\_imagen.pdf](http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/lectura_de_la_imagen.pdf)
- Filmus, D. (2003). Breves reflexiones sobre la escuela del futuro y presentación de la experiencia “Aulas en red” en O. E. González Pérez, M. Díaz Pinto, C. Alvarino, M. Zúñiga, I. Jara, E. García, *Educación y Nuevas Tecnologías. Experiencias en América Latina* (pp. 15-33). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Genette, G. (2001). *Umbrales*. Siglo XXI.
- Grandío-Pérez, M. M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave*, 19(1), 85-104. <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/4981>
- González, P. A. y Avelino, R. I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, (38). [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/38/38\\_Gonzalez\\_Palacios.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/38/38_Gonzalez_Palacios.pdf)
- Gordillo, A. A. y Flórez, M del P (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2016). *Guía de orientación. Módulo de lectura crítica Saber Pro 2016 - 2*. <http://www.icfes.gov.co/item/1982-modulos-saber-pro-2016-2>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2016). *Guía de orientación. Módulo de procesos comunicativos Saber Pro 2016 - 2*. <http://www.icfes.gov.co/item/1982-modulos-saber-pro-2016-2>
- Lima, M. S. (2005). *La mediación pedagógica con uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/5248.pdf>

- Macías, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, (10), 27-38. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Martínez, C. P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez, R. L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Los Libertadores*, 77-80. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Mendoza, A. P., Jaramillo, J. M., Mendoza R. Y. y Cañón, O. J. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 37-49. <http://www.redalyc.org/pdf/679/67916261004.pdf>
- Monje, A. C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-102. <http://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Moya, P. C. (2006). Relevancia e inferencia: procesos cognitivos propios de la comunicación humana. *Forma y Función*, (19), 31-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n19/n19a02.pdf>
- Muñoz, C. E., Muñoz M. L., García, G. M. y Granado L. L. (2013). La comprensión lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Humanidades Médicas*, 13(3), 772-804. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v13n3/hmc13313.pdf>
- Niño, R. V. (2013). Marco teórico para el análisis semántico en V. M., Niño Rojas (Eds.), *Semiótica y lingüística: fundamentos* (6ª. ed., pp. 171 – 209). Ecoe Ediciones.
- Ocanto, S. I. (2009). La creación de imágenes mentales y su implicación en la comprensión, el aprendizaje y la transferencia. *Sapiens*, 10(2), 243- 253.

- Pantoja, Ch. A. (2008). La imagen como escritura. El discurso visual para la historia. *Norba*, 20, 185-208. <https://tinyurl.com/y4cn3kax>
- Peirce, S. C. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Peñalver, M. (2008). Las perplejidades del lector contemporáneo: semiotizar, interpretar, deconstruir. *Fragmentos de filosofía*, (3), 129-156. <http://institucional.us.es/revistas/fragmentos/3/ART%208.pdf>
- Piaget, J. (1983). La Teoría de Piaget en P. H. Mussen (Ed.), *Manual de Psicología Infantil* (pp. 1-28). John Wiley and Sons.
- Pirela, M. J. y Montiel, S. L. (2007). La acción comunicativa-cognitiva y el proceso de construcción de la arquitectura mental en la cibersociedad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(39), 73- 84. [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-52162007000400005](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162007000400005)
- Rincón-Báez, W. U., Becerra, P. G. E. y Arias Velandia, N. (2019) (15, 01, 2019). Resultados Saber Pro 2018 por grupos de referencia. Estadístico-Investigativo. Formación en Ciencias Administrativas. <https://ascolfa.edu.co/wp-content/uploads/2020/07/boletin9.pdf>
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa en A. Quintana y W. Montgomery (Eds.), *Psicología: tópicos de actualidad*. UNMSM.
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Editorial Losada.
- Sánchez, O. J. (2014). La modalidad paratextual. Teorías y aplicaciones narratológicas en la confección del libro de bolsillo. *Revista de Filología*, (32), 245-264.
- Sánchez, S. S., Santos, M. T y Ariza de Encinales, M. V. (2005). Reflexionar para mejorar el acto educativo. *Educación y Educadores*, 8, 145-159. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400811.pdf>
- Sartori, G. (2000). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus.

- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Industrial Atoto.
- Significados. (s.f). *Cognición*. <https://www.significados.com/cognicion/>
- Significados. (s.f). *Cognitivo*. <https://www.significados.com/cognitivo/>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, Z. P, Bravo, C. G. y Loor, R. M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2, 127-137.
- Tinto, A. J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, (29), 135-173. <https://www.redalyc.org/pdf/555/55530465007.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1994). Análisis del discurso. <http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos>
- Van Dijk, T. A. (1996). Estructuras y funciones del discurso. Siglo XXI.
- Van Dijk, T. A. (2000). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Paidós Comunicaciones.
- Vargas, C. E. (2015). Las funciones del lenguaje de Jakobson en la titulación deportiva: estudio estilístico de la nación y la extra. *Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41(1), 142-156. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/viewFile/21194/21356>
- Vygotsky, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar en A. N. Leontiev y A. R. Luna, (Eds.), *Escritos escogidos de psicología* (pp. 10-116).
- Yuste, F. J. (2011). Leer e interpretar la imagen para traducir. *Campinas*, 50(2). <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132011000200003>



