

ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE LA RECEPCION DE INFORMACION ANTE DOS TIPOS DE CODIGOS: VERBAL Y VERBOICONICO

por BERNARDINO SALINAS FERNÁNDEZ

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje verboicónico puede ser definido como aquel tipo de lenguaje en el que se integran, de forma más o menos coherente, signos verbales y signos icónicos en una secuencia discursiva con el fin de significar determinado mensaje. O, desde una perspectiva semiótica, aquel sistema donde tienen lugar dos modos diferentes de producción de funciones semióticas (1). El objetivo fundamental del presente estudio ha sido el intento de comparar las diferencias, fundamentalmente cuantitativas, en la recepción de un mensaje por parte del sujeto, ante dos modos diferentes de producción de funciones semióticas, verbal y verboicónica.

El tema de la imagen y su utilización en los procesos de enseñanza, ha sido tratado fundamentalmente desde una perspectiva eficientista, es decir, como Cohen, Ebeling y Kulik han demostrado a través del Meta-Análisis (2) (metodología propuesta por Glass, consistente en el análisis de los análisis, o análisis estadístico de una gran conformación de datos y resultados derivados de estudios individuales con el fin de integrarlos coherentemente) las investigaciones sobre la imagen en la enseñanza han sido dirigidas hacia tres núcleos fundamentales de investigación, la eficacia de la enseñanza visual en cuanto a niveles de escolaridad, bajo qué condiciones ese tipo de enseñanza es más efectiva y su eficacia hacia cierto tipo de estudiantes y materia (3). Estos planteamientos han llevado, desde nuestro punto de vista, a una serie de resultados y de datos, útiles en muchos casos, pero con una cierta falta de coherencia estructural, o si se prefiere, con una carencia de teoría de la enseñanza sustentante. «Un examen a la literatura relacionada con el tema, revela que han existido conatos de medir fielmente la conexión entre imagen y aprendizaje a partir de los textos de enseñanza. Pocos estudios han planteado la cuestión mínimamente, y menos de forma sistemática» (4). A pesar de los planteamientos de Brody, relativos concretamente a los trabajos e investigaciones sobre la utilización de la imagen en el libro de texto, la realidad es que, fuera del contexto relativo al libro de texto o libro escolar, sí hay trabajos sobre la utilización de la imagen en el contexto escolar, proyectados, fundamentalmente, a partir de la década de los cincuenta, desde la perspectiva de investigación sobre los «mass-media» y su conexión con el contexto escolar, a partir de estos planteamientos, y como señalan Cohen, Ebeling y Kulik, se realizan investigaciones co-

mo las de Norberg (1961), que clasifica los «media» visuales en categorías según el «hardware», Holmes (1959), Kumata (1956) y Niven (1958) en sus estudios sobre la televisión educativa, estudios revisados y ampliados en la década de los sesenta por Chu & Schramm (5), Dubin & Hedley (6), Reid & MacLennon (1967) y Stic-kell (1963); paralelamente, el desarrollo de las ciencias de la comunicación, la ci-bernética y la semiótica, fundamentalmente, y el desarrollo de las tecnologías en estos diversos campos, ha llevado a plantear el problema de la imagen desde pers-pectivas diferentes, tanto a nivel de metodología de investigación, como a niveles de propia funcionalidad, en concreto, y en su aplicación en la enseñanza, a niveles de efectividad como soporte o ayuda al texto escrito, y en este sentido hay una lar-ga lista de trabajos en las décadas de finales de los sesenta y setenta, trabajos que en algunos casos pueden resultar contradictorios en sus resultados, justamente por la falta quizás de esa teoría cognitiva sustentante de los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, las funciones de la imagen en la enseñanza, desde su propia estructuración, y en relación con la realidad representada pueden ser variadas (7), el problema surge cuando nos preguntamos acerca de las capacidades cognitivas que un tipo de representación icónica pone en juego en los sujetos. Es decir, en el contexto escolar es usual la utilización del dibujo para representar estados, ac-ciones, etc. El grado de «realismo» gráfico está de hecho influenciando directamen-te en la descodificación por parte del sujeto «no es tan evidente, como ya hemos comentado, que una imagen pueda servir fácilmente como ayuda o guía a la ac-ción. (...) Nelson Goodman (1965) nos ha prevenido desde hace tiempo de la simple noción de que las imágenes meramente reflejan la realidad. Son, obvia y universalmente, selectivas con aquello que describen y también están eminentemente convencionalizadas» (8).

La convencionalización de códigos, de lenguaje y de estructuración discursiva en el comic, presenta a éste como uno de los ejemplos de código verboicónico más claros y evidentes. En el presente estudio nos hemos planteado el análisis de las posibles diferencias en la recepción e interpretación de un mensaje —secuencia discursiva— por parte del sujeto, ante dos tipos de lenguaje diferentes, verbal y verboicónico, utilizando para la representación de este último un comic. Evidente-mente no se trata de comprobar eficacias cuantitativas en la recepción y compren-sión de un texto en posible detrimento de otro; está claro, como señala Eco (9), y el mismo Bruner que hay mensajes, o mejor contenidos cuyo soporte ideal es la imagen, y otros cuyo soporte idóneo es el texto escrito. En cualquier caso se trata-ba de medir algunos aspectos de memoria inmediata y de recuerdo de secuencias, en la comparación posterior a la lectura de un texto y otro.

2. METODOLOGÍA

El primer problema fundamental que se presenta a la hora de preparar el ma-terial referencial es el de precisar los contenidos del mensaje a transmitir a través de los dos tipos de códigos; evidentemente, la información, al menos en sus aspec-

tos cuantitativos ha de ser similar en uno y otro tipo de lenguaje, por lo tanto se trataba de escoger una secuencia discursiva, ya fuera en forma verbal o verboicónica, y proceder a traducirlo exactamente en el código restante. Por motivos funcionales ha resultado más sencillo escoger un tipo de mensaje verboicónico, un comic, y tratar de presentarlo en términos de lenguaje exclusivamente verbal.

Se planteó, por otra parte, la posibilidad de escoger un núcleo informativo de incidencia didáctica —por ejemplo, algún tipo de comic sobre la historia de España—, pero se rechazó este tipo de planteamientos ya que la hipótesis de la investigación no incidía en la medición del nivel de efectividad de uno y otro tipo de lenguaje en transmitir conocimientos o contenidos didácticos, sino en el análisis comparativo de ciertos aspectos de memoria y organización de contenidos ante dos tipos de lenguaje, y en este sentido, el utilizar contenidos didácticos quizás pudiera contaminar los resultados. Es por todo ello que nos decidimos por un contenido de aventuras, en concreto un episodio de «La vuelta al mundo en 80 días» de Julio Verne, de esa forma, al elaborar el texto escrito tratamos, frente al original de la novela, respetar al máximo algunas descripciones que aparecían en el comic en forma de dibujo.

El comic se compone de dos páginas de 23 × 17 cms. distribuido en 17 viñetas o pictogramas de la forma en que se presentan en las páginas siguientes.

Para la redacción posterior del texto verbal paralelo se han seguido los pasos siguientes: descripción verbal del comic, estudio de las unidades de significación o pictogramas, descomposición de los pictogramas en unidades informativas, y por último, redacción del texto.

«El tren donde viajaban Phileas Fogg y Picaporte realizaba el trayecto de las Montañas Rocosas, ningún ser vivo aparecía en la llanura, era el desierto en su inmensa desnudez. Mister Fogg jugaba a los naipes con un compañero del vagón cuando se oyeron violentos silbidos, acompañados por el chirriar de los frenos. El tren se detuvo. Picaporte se asomó a la portezuela. —Iré a ver qué sucede —dijo Picaporte saliendo.

El tren se había detenido y el maquinista discutía con un guardavías y algunos viajeros que se habían acercado. Picaporte oyó decir al guardavías:

—¡No!, ¡No hay medio de pasar! El puente colgante está resentido y no lo soportará. Ya hemos pedido otro tren, pero la estación está al otro lado del río. Y hay que hacer un rodeo de diez millas para alcanzarla.

El puente de que se trataba era colgante y cruzaba sobre un precipicio por el que corría un torrente.

—¿Y no puede pasarse con barca? —preguntó un viajero.

—¡Imposible! —contestó el guardavías—. El torrente viene crecido, y hay que andar seis horas hasta encontrar un vado.

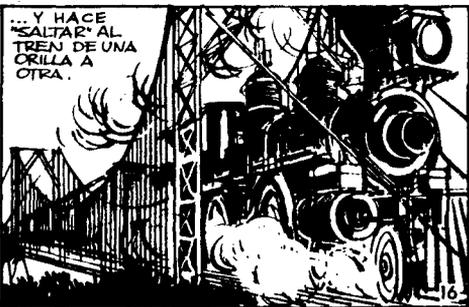
—¡Pero no vamos a estar echando raíces aquí! —exclamó el mismo viajero.

—Seis horas, pensó Picaporte.



DE REPENTE, SE VEN UNOS VIOLENTOS DILUIDOS. ACOMPAÑADOS POR EL CHIRRIAR DE LOS FRENOS. EL TREN SE DETIENE.





—¡Señores! —dijo el maquinista levantando la voz— quizás haya un medio de pasar.

—¿Por el puente? —preguntó un viajero.

Picaporte escuchaba con sorpresa.

¡Por el puente! ¡Lanzando el tren a toda velocidad hay ochenta probabilidades de pasar!

—¡Diantre! —exclamó Picaporte—. Caballeros, permítanme una reflexión.

—¡Toda reflexión es inútil! ¡El maquinista asegura que pasaremos! —le contestó un viajero a Picaporte.

—Sin duda pasaremos —contestó Picaporte— pero sería más prudente...

—¡Cómo prudente! —exclamó el mismo viajero—. ¿Es que tiene usted miedo?

Los demás viajeros miraron de forma despectiva a Picaporte.

¿Yo miedo?, pensó Picaporte mientras subía al vagón, ¡les enseñaré que un francés puede ser tan americano como ellos!

Picaporte subió al vagón, Phileas Foog y el otro viajero seguían absortos en su partida de cartas.

Picaporte seguía pensando que lo más natural hubiera sido pasar primero el puente a pie, y luego el tren.

El maquinista, invirtiendo el vapor, hizo retroceder el tren hasta cerca de una milla, después inició el descenso a toda velocidad, el tren entró por el puente como un relámpago, y «saltó», por así decirlo, de una orilla a otra.

Apenas había pasado el tren cuando el puente se desplomó con estrépito sobre el torrente».

Por el grado de dificultad que podría presentar la lectura del texto verboicónico, y en general por la complejidad de ambos textos, planteamos pasar la prueba a alumnos de sexto de E.G.B. La prueba constaba de dos partes, para la observación de la memoria inmediata se utilizó una prueba objetiva de 30 ítems estructurada en la forma de lección de respuesta «verdadero-falso». Para la organización de contenidos utilizamos una prueba de respuesta libre: «Escribe todo lo que recuerdes de la forma más ordenada posible». En total la prueba fue pasada a 133 alumnos de sexto, divididos aleatoriamente en dos grupos, en total se recogieron 131 pruebas válidas, correspondiendo 68 pruebas al código verbal y 63 al verboicónico.

Para la comparación de los dos tipos de lenguaje se utilizó el análisis de varianza de las puntuaciones totales.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En la prueba objetiva el análisis de los datos pone de manifiesto una mayor receptividad, memorización, significativa a niveles estadísticos, en el grupo de suje-

tos que leyeron el texto verboicónico ($F = 779.165$; G/L dentro = 129; G/L entre = 1). Mientras que la media varía ostensiblemente de uno a otro grupo, la desviación típica apenas varía en un 116, es decir, en principio, y con los textos utilizados, los individuos que leyeron el texto verboicónico —el comic—, memorizan cuantitativamente más que el grupo sometido a texto verbal.

La prueba de respuesta libre tenía como objetivo el cuantificar y comparar la cantidad de información que el sujeto era capaz de recordar e integrar en un texto. El análisis de los datos pone de manifiesto la significatividad estadística entre los resultados de ambos textos ($F = 660.803$; G/L dentro = 128; G/L = 1), en favor del texto verboicónico. Apuntando además la constatación de que informaciones tales como «puente colgante», «cauce profundo», etc., aparecen mucho más en los protocolos de los sujetos sometidos al texto verboicónico, y, sin embargo, informaciones de la naturaleza «había que andar seis horas», «ochenta probabilidades de pasar» y «el tren retrocedió una milla», aparecen de forma más constante y precisa en el grupo del texto verbal. Podemos añadir que el grupo del texto verboicónico pone de manifiesto una serie de informaciones que si bien en el texto origen no se expresan de forma verbal —en algunos casos—, la forma icónica en que vienen expresados sí está operando sobre la memoria, y en su posterior traducción a lo verbal.

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones finales de este estudio, abordadas desde la perspectiva de la comunicación dentro del aula, y bajo la consideración de los códigos como parte integrante de un sistema que conforma los procesos de comunicación en ese mismo contexto, pueden ser resumidas en los puntos siguientes:

A) Los códigos verboicónicos bajo la forma de comic, su lenguaje, convenciones y estructuración, son conocidos o fácilmente asimilables en el contexto escolar.

B) Los códigos verboicónicos pueden ser utilizados, en circunstancias concretas, y con informaciones adecuadas, para transmitir unos contenidos específicos. Con la consideración de que carece de sentido incidir en informaciones de tipo cuantitativo, fechas, cifras, nombres, siendo más adecuado para la transmisión de contenidos referentes a situaciones, estados...

C) No existe, en principio y en la población estudiada, dificultad en la transformación de unos contenidos originarios de mensaje verboicónico a mensaje verbal.

Las conclusiones anteriores pretenden suponer un acercamiento al estudio de la real utilidad que una forma de lenguaje, en este caso el verboicónico, puede tener en el contexto escolar. El comic concretamente, como tantos otros medios de comunicación han nacido y se han desarrollado en terrenos completamente alejados del contexto escolar, sin embargo, como medios, están influyendo sobre las perso-

nas y las sociedades de forma más o menos decisiva, y desde ese punto son abordables desde una perspectiva pedagógica, pero es que además, suponen una tecnología que puede ser utilizada y adaptada en el contexto escolar, el estudio de los medios en ese sentido, abordará el problema de las nuevas relaciones que implican los nuevos medios aplicados a la enseñanza.

BERNARDINO SALINAS FERNÁNDEZ

Profesor de Didáctica

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

PASEO DE BLASCO IBÁÑEZ, 28

VALENCIA -10

BIBLIOGRAFIA

1. ECO, U.: *Tratado de semiótica general*. Barcelona, editorial Lumen, 1977.
2. COHEN, P. A.; EBELING, B. J. y KULIK, J. A.: «A Meta-Analysis of Outcome Studies of Visual-Based Instruction», *ECTJ*, Vol. 29, N.º 1, págs. 26-36, 1981.
3. *Idem*.
4. BRODY, P. J.: «Research on Pictures in Instructional Texts: The Need for a Broadened Perspective», *ECTJ*, Vol. 29, N.º 2, págs. 93-100, 1981.
5. CHU, G. C. y SCHRAMM, W.: *Learning from Television: What the research says*. Stanford, Calif.: Institute for Communication Research, 1967.
6. DUBIN, R. y HEDLEY, R. A.: *The medium may be related to the message: College instruction by Television*. Eugene, Oreg.: University Oregon Press, 1969.
7. Ver la clasificación de RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona, editorial Gustavo Gili, 1978. También RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: «El comic y la enseñanza». *Comunicación XXI*, N.º 21, Madrid, 1975.
8. BRUNER, J. S.: *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Pablo del Río editor. Madrid, 1980.
9. ECO, U.: *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona, editorial Lumen, 1978.