

Imagen, evocación y relato

M^a Isabel Navarro Ruiz, Eulalia Hernández Encuentra

Arbor CLXVII, 697 (Enero 2004), 59-79 pp.

Actualmente, encontramos en la etapa de secundaria un número importante de adolescentes que muestran serias dificultades a la hora de poder expresar los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las causas que pueden aparecer tras esta dificultad pueden ser diversas. Este trabajo se centra en aquellos adolescentes que no mostrando ninguna causa que justifique aparentemente su dificultad de actuación en este ámbito, parecen tener problemas a la hora de expresarse a partir de la lengua escrita.

Para estudiar estos aspectos hemos seleccionado un grupo de estudiantes de edades comprendidas entre los 14 y 15 años, procedentes de las unidades de adaptación curricular (UACs) a los que se les presentó una información visual (video-clip musical en lengua inglesa) con una estructura narrativa mediante la cual podían interpretar el texto verboicónico. Posteriormente se administró una ficha en la cual debían responder por escrito a una serie de preguntas sobre los vídeos que permitían estudiar diferentes estructuras y procesos relacionados con la lengua escrita.

Los resultados muestran diferentes actuaciones que permiten localizar las dificultades de la lengua escrita en diferentes niveles de procesamiento.

Las personas en contacto con el ámbito de la enseñanza se quejan frecuentemente de las dificultades de aprendizaje que muestran sus alumnos relacionadas con la lengua escrita. A menudo es difícil determinar la localización del problema, es decir, qué nivel de entre los

múltiples que intervienen en el proceso de escritura es el que se encuentra realmente alterado. En esta línea este trabajo estudia las dificultades en la lengua escrita que presentan los adolescentes, en el modo de procesar la información presentada a partir de video-clips musicales que siguen una estructura narrativa. Este tipo de imágenes nos presenta una información abierta, ofreciendo la posibilidad de ser interpretada de diferentes formas, basándose en los conocimientos previos y en los procesos de razonamiento. Observaremos la descodificación de la información verboicónica, elaboración de la información y producción escrita.

Una posible alteración de la lengua escrita nos permitirá, además observar disociaciones entre los componentes y procesos que la integran, al mismo tiempo podremos estudiar las características del procesamiento de la estructura narrativa a partir del texto verboicónico.

Los participantes de nuestro estudio, son alumnos de una UAC (unidad de adaptación curricular en Catalunya). A estas unidades acuden estudiantes con problemas de aprendizaje diversos, y en algunos casos estas dificultades están ligadas a la lengua escrita. Aún no siendo excesivamente llamativas, estas dificultades se presentaban bajo una pobreza expresiva, así como poca coherencia interna en la elaboración del texto escrito, dificultades que afectaban a las diferentes áreas curriculares, sobre todo a la hora de expresar los aprendizajes adquiridos.

Al estudiar la narración hemos de contemplar tanto aspectos cognitivos como lingüísticos, así como diferentes códigos a partir de los cuales se puede actualizar habitualmente (oral, escrito o verboicónico). En todos los casos se elabora un texto de carácter semiótico con una determinada estructura interna organizada en distintos niveles (Van Dijk y Kintsch, 1983), tales como: la formulación superficial, la base de texto y el modelo de la situación (Ramírez, 1996).

Comprensión

En la comprensión de un texto narrativo no solamente hemos de contemplar la descodificación de la información propiamente dicha, sino que con anterioridad a este nivel existen otros procesos de carácter cognitivo sin los cuales no sería posible llegar a este cometido. En primer lugar, hemos de examinar qué estructuras cognitivas se encuentran implicadas en este proceso. Para De Vega y col. (1990) los textos narrativos responden a ciertas categorías superestructurales con una ordenación causal y temporal. Estas categorías suelen responder a estado

inicial, suceso iniciador, respuesta emocional del protagonista, acciones encaminadas a conseguir una meta, consecuencia y reacción del protagonista, así cuando procedemos a la descodificación de un texto se ponen en juego aspectos emocionales, conocimientos, etc. En el caso de estos últimos partimos de una información previa almacenada en forma de esquemas o estructuras de representación de conocimiento. Los esquemas son una estructura y un proceso mental a la vez en el que se recoge información útil para la representación, adquirida a través de la experiencia (Sierra, 1991).

Rumelhart (citado por Sierra 1991) atribuye al esquema las siguientes características: a) tienen variables; b) están incrustados unos en otros; c) representan conocimientos a todos los niveles de abstracción; d) representan el conocimiento de tipo enciclopédico; y e) los esquemas son estructuras activas de reconocimiento cuyo procesamiento está orientado a evaluar la adecuación de los datos en procesamiento.

A medida que vamos percibiendo información, vamos completando o rellenando las diferentes variables del esquema, de esta forma podremos adaptarlo a situaciones concretas, o a la adquisición de nuevos conocimientos. Los esquemas o representaciones que previamente tiene el sujeto sobre el tema, le sirven para organizar y comprender la información que está percibiendo. Esta información está organizada en secuencias de acontecimientos, en las que existen personajes, objetos y acciones. A su vez cada escena está formada por unos elementos indispensables para su comprensión (elementos clave) y otros perfectamente prescindibles. De esta forma se crea la coherencia semántica del texto que se está percibiendo.

Si nos situamos en la perspectiva de los modelos mentales (Johnson-Laird, 1983; o modelos situacionales, Fletcher, 1994), De Vega y colaboradores (1999) citados por López-Higes (2003), establecen las siguientes características:

- Son representaciones de patrones de información únicos, que describen episodios que ocurren en unas coordenadas espacio-temporales específicas y que conllevan la presencia de personajes entre los que se establecen diferentes relaciones y motivaciones.
- Tienen la característica de actualizarse constantemente durante su procesamiento. En esta actualización es básico el conocimiento del mundo que poseemos o que vamos adquiriendo.
- Guardan un cierto grado de semejanza con las situaciones representadas.
- A pesar de que sus combinaciones pueden ser ilimitadas, se prevé un número de parámetros básicos, como el tiempo, el espacio y la

causalidad, pudiendo también estar asociados a motivaciones, personajes, etc.

- La información aparece reducida en los modelos de la situación, como consecuencia de nuestras limitaciones cognitivas.

En el caso del discurso verboicónico, la imagen activa estructuras y organizadores de la información que favorecen la descodificación y su integración en un contexto situacional, lo que permite elaborar una representación global del significado de la acción. Por tanto, podemos presuponer que la imagen codificada en forma de texto verboicónico (a partir de video-clips musicales) hace posible tanto su codificación como su descodificación por parte del emisor y del receptor del mensaje (Ramírez, 1996).

El sujeto que descodifica la información permanece activo en el proceso de comprensión, ya que además de los datos percibidos de forma explícita, existe otra información implícita, que el sujeto complementa gracias a procesos inferenciales, facilitando la comprensión del texto. De este modo, se reelabora la información previa construyendo una nueva información. A medida que la información se va reelaborando se activan y desactivan esquemas vinculados al esquema principal.

Así pues, la activación de un esquema nos permite buscar la información, hacer inferencias y predicciones, por tanto; tal y como afirman García Madruga y Martín (1991), los esquemas no sólo son estructuras, sino procesos activos que facilitan la interacción entre el medio y el ser humano. Las inferencias, por su parte, permiten completar la información que se percibe (a partir de la previa que poseemos), ayudándonos a interpretarla y a hacer progresar la comprensión del texto.

Son numerosas las investigaciones dedicadas a estudiar las inferencias en la lengua escrita; los resultados obtenidos, aunque con algunas particularidades, también son aplicables al discurso verboicónico. Las inferencias pueden tener un carácter operativo, referido a procesos cognitivos de construcción, o un carácter representacional que sirve como soporte a la información que se construye. Estas últimas inferencias están asociadas a suposiciones que realiza el hablante sobre la información que procesa.

En este trabajo interesan preferentemente las llamadas inferencias conectivas y las elaborativas. Las inferencias conectivas son necesarias para establecer la coherencia local, aparecen cuando se introduce un elemento nuevo de información, y su función es vincularlo al discurso ya existente. Este tipo de inferencias se producen durante la comprensión del texto y se integran en la representación del mensaje con la informa-

ción explícita. Las inferencias elaborativas tienen la función de completar la información explícita, y a diferencia de las anteriores, no se producen necesariamente durante el proceso de comprensión. Esta clase de inferencias se elaboran sobre la información preexistente, pudiendo ésta volver a aparecer a lo largo del texto. Son de carácter explícito y están vinculadas en muchas ocasiones a la función asociativa, es decir, la información que se obtiene está formada a partir de una asociación entre la información previa y la nueva que se procesa. Se distingue entre las que afectan al mensaje y aquellas que afectan directamente al modelo situacional. Como es lógico, la información contextual juega un papel muy importante ya que permite anticipar eventos (realizar inferencias predictivas); propiedad, por otra parte, inherente a los esquemas (Santibáñez, 2003; Belinchon. M; Riviere, A.; Igoa J.M., 1992).

En el caso del video-clip al igual que en el texto oral o escrito se activa un determinado esquema o esquemas según avanza la historia. En función de las experiencias y conocimientos previos que se posean sobre las diferentes representaciones verboicónicas, se aplicarán determinadas inferencias que contendrán información que no necesariamente estará explicitada en las imágenes o que harán avanzar la comprensión del texto. La activación equivocada de un esquema o de la aplicación de una inferencia inadecuada conducirá a la comprensión errónea o tangencial de la narración presentada en el clip. Estos procesos permitirán igualmente extraer aquella información que realmente sea relevante y pasar a segundo plano aquella otra prescindible o con una función secundaria.

Las estructuras de conocimiento contemplan también las organizaciones que deben presentar las distintas tipologías textuales. Van Dijk (1983) propone que cada tipología textual presenta una determinada estructura esquemática, así como una determinada función. Estas estructuras que sirven de armazón al texto, en nuestro caso a la narración, reciben el nombre de superestructuras y poseen un carácter jerárquico. Gracias a éstas los acontecimientos aparecerán ordenados en forma lineal y cronológica, y unidos entre sí a través de la coherencia marcada lingüísticamente en el discurso.

Kaufman y Rodríguez (1996) señalan que los textos narrativos poseen diferentes características internas que hacen posible su clasificación en narraciones de carácter literario o no literario. Serían de carácter literario aquellas en las que encontramos diferentes técnicas para crear un relato, como puede ser el cuento, la fábula o la leyenda. Entre las de carácter no literario encontraríamos aquellas que presentan una función predominantemente informativa en lugar de estética, entre éstas ha-

llaríamos las biografías. Si observamos el texto verboicónico, podremos apreciar que se que pueden presentar las mismas variantes narrativas, como postulan los mencionados autores.

Respecto a la evocación, la comprensión y el recuerdo de textos, estarán determinados en buena medida por la estructura que durante el procesamiento de la información el sujeto va construyendo (Viero Iglesias, P.; Peralbo, M.; García Madruga, J.A., 1997), así como por los conocimientos previos e intereses de la persona que descodifica el mensaje. En nuestro caso proponemos que este mismo comportamiento aparece en el procesamiento de los textos verboicónicos. Según Santibáñez (2003), aquellos modelos textuales que presentan una estructura causal favorecen la comprensión del texto a la vez que facilitan su recuerdo. Cuantos más elementos causales existan entre los eventos descritos en un texto más fácil es comprender y recordar, al igual que aquellos textos en los que se vincula el planteamiento con los resultados. De este modo, se estaría otorgando a la estructura un papel principal en la comprensión y recuerdo de los textos.

Producción

Como en el caso de la comprensión, el emisor de un texto narrativo necesitará contar con unos conocimientos previos y con estructuras de conocimiento o esquemas almacenados en la memoria a largo plazo. Distintos modelos recogen este proceso, aquí resumimos el de Hayes y Flower (1980) quienes identifican tres componentes en la producción de un texto escrito:

- Memoria a largo plazo. En ella se encuentra la información necesaria para elaborar el texto, pudiendo activar y recuperar aquellos datos necesarios como el tema, estructuras lingüísticas, estructura textual, registros léxicos, etc.
- Situación o contexto. Se contempla la adecuación del texto al receptor del mensaje, intencionalidad y características ligadas a la tarea que se propone.
- Procesamiento de la información ligado la producción del texto. Incluye la planificación, la textualización y la revisión.

Diferentes autores recogen este modelo (Monereo y col., 1998; Del Campo, 2002), sintetizándolo y ampliando diferentes aspectos del mismo que exponemos a continuación.

- En el proceso de planificación tienen lugar la organización y generación de ideas, así como la formulación de subobjetivos que forman un plan de aquella información que se va a emitir.
- En el proceso de textualización se realiza la linealización de ideas. Este proceso cognitivo está vinculado directamente al anterior (la planificación).
- En el proceso de revisión se evalúan los resultados del proceso de textualización y se detectan posibles inadecuaciones o errores, para ello es necesario un proceso de relectura (punto de vista del lector) y la edición (en el que se escribe de nuevo el texto y se revisa, procediendo a su corrección si es preciso).

La adecuación de todos estos procesos cognitivos (planificación, textualización y revisión) está monitorizada por un mecanismo de control y detección de posibles errores o inadecuaciones con las intenciones comunicativas.

En el caso del estudio que presentamos, será necesario que previamente el estudiante –emisor del texto escrito– haya descodificado la información visionada en el clip, haya realizado un proceso de reelaboración, evocación y transducción de la información en un texto escrito pasando, por tanto, por todos los procesos mencionados anteriormente, que van desde el plano cognitivo al lingüístico. Esto nos puede facilitar información del nivel o niveles que se encuentran alterados.

Consideramos que algunas de las dificultades que muestran los estudiantes en nuestro estudio, se sitúan en el nivel de la organización de la información; es decir, en los niveles cognitivos y en las estrategias ligadas a ellos, quedando reflejadas en la transducción de la información a lengua escrita. Atendiendo a este aspecto, creemos oportuno contemplar las estructuras implicadas en la producción, en este sentido, hemos de tener en cuenta que los constituyentes de la oración se corresponden con elementos del nivel semántico: papeles temáticos (agente, locativo, etc.) que forman cadenas temáticas o estructuras semánticas. Pero también debemos considerar que entre este nivel y el nivel sintáctico, se establecen a su vez unas correspondencias que, junto a las reglas que rigen el discurso, facilitan la correcta armonización entre los elementos cognitivos vistos anteriormente y los de carácter lingüístico pragmático.

Si nos centramos en las características de la producción lingüística, cada tipología se caracteriza por un determinado estilo. En el caso concreto del texto narrativo acostumbra a aparecer un elevado índice de conectores temporales, adverbios temporales, oraciones subordinadas, verbos de acción y una utilización preferente de tiempos de pasado o pasado

reciente. Todos estos elementos se organizan en el discurso para constituir la coherencia y cohesión textual y facilitar su avance hasta el desenlace.

Es precisamente sobre estos elementos que organizan la coherencia y que permiten la comprensión y la producción del discurso, en los que vamos a hacer hincapié en este trabajo. Creemos que el uso de estrategias cognitivas poco efectivas conduciría a los estudiantes a usar estrategias lingüísticas poco ricas y en algunos casos incluso incorrectas. Por ello, el objetivo general de este trabajo es intentar identificar y discriminar los problemas propios de la organización de la información y de su procesamiento, de aquellas dificultades propias de la transducción al código escrito.

Método

Sujetos

Los sujetos de este estudio fueron 30 estudiantes de 4º curso de ESO, de edades comprendidas entre los 14 y 15 años. De acuerdo con la información proporcionada por sus profesores, todos ellos habían manifestado algunas dificultades en la redacción de textos escritos (eran difíciles de entender por sus profesores), por lo que se justificaba el trabajo específico de esta competencia en la unidad de adaptación curricular del centro.

Los 30 estudiantes pertenecían a 3 aulas distintas del mismo centro, a razón de 8 estudiantes del aula uno, 13 de la segunda aula y 9 de la tercera.

Material

Para poder realizar este estudio se seleccionaron tres video-clips musicales, que correspondían a las características verboicónicas expuestas en el apartado teórico. Se representaban tres variantes narrativas, dos de carácter informativo y una de carácter literario, siguiendo las directrices marcadas por Kaufman y Rodríguez (1996). Las narraciones de carácter informativo respondían a dos estructuras informativas distintas, biografía y descripción informativa. La narración de carácter literario correspondía a una estructura próxima al cuento. Para evitar posibles interferencias con el lenguaje oral, puesto que el video-clip visionado

debía ser posteriormente narrado por los estudiantes de forma escrita, se seleccionaron composiciones musicales de habla inglesa (el nivel de competencia en esta lengua de los participantes no permitía su descodificación).

Los video-clips seleccionados (con autorización de la discográfica DRO) pertenecían al grupo inglés *Symply Red*. Con ello, estábamos usando un material desconocido por los estudiantes (por generación). Asimismo, se seleccionaron vídeos de un solo intérprete permitiendo eliminar posibles artefactos debidos a preferencia, entrenamiento o conocimiento previo del contenido de la composición musical por parte de los participantes en el estudio.

Los vídeos seleccionados fueron los siguientes:

TABLA 1. Vídeos utilizados en el estudio

- Agency for Healthcare Research and Quality - www.ahrq.gov
- American Hospital Association - www.aha.org
- American Society of Health-System Pharmacists - www.ashp.org
- Australian Council for Safety and Quality in Health Care - www.safetyandquality.org
- Institute for Healthcare Improvement - www.ihl.org
- Institute for Safe Medication Practices - www.ismp.org
- Joint Commission on Accreditation of Healthcare Organizations - www.jcho.org
- National Coordinating Council for Medication Error Reporting and Prevention - www.nccmerp.org
- National Patient Safety Agency - www.npsa.nhs.uk

¹ Según tipología de Kaufmann y Rodríguez, 1996.

Procedimiento

Las sesiones se realizaron en el aula ordinaria, dentro del horario escolar. Los vídeos se proyectaron en el videotelevisor utilizado de manera habitual en las aulas y su visionado se propuso como una actividad más en una sesión de tutoría. Con ello se controlaba la introducción de un posible elemento distorsionador.

El orden de visionado de los vídeos no fue aleatorio, debido a que no era ecológicamente válida la exposición a la proyección de los vídeos de manera individual. Sin embargo, sí se constituyeron tres secuencias distintas de visionado para las distintas aulas:

Aula 1	Aula 2	Aula 3
Vídeo informativo (narración biográfica)	Vídeo informativo (narración descripción)	Vídeo literario (cuento narrativo)
Vídeo informativo (narración descripción)	Vídeo informativo (narración biográfica)	Vídeo Informativo (narración descripción)
Vídeo literario (cuento narrativo)	Vídeo literario (cuento narrativo)	Vídeo informativo (narración biográfica)

Tras el visionado de cada vídeo, la tutora del grupo facilitaba a cada estudiante una ficha en la que se preguntaba sobre lo que se había visto, el significado otorgado y los elementos considerados para la comprensión. Esta ficha constituía, una modalidad de lo que algunos investigadores denominan «hojas para pensar» (Castelló, 1995) o guías que ayudan a organizar la comprensión, planificación, organización y composición de los textos escritos a los estudiantes. En este sentido, nuestras fichas pretendían mediante unas simples preguntas, recoger la información extraída de los vídeos y elicitar la expresión de estas ideas, sin guiar, sin embargo, el proceso de su expresión.

TABLA 2. Fichas de recogida de datos

VIDEO 1 <i>Holding back the years. Symply Red.</i>	VIDEO 2 <i>Stars. Symply Red.</i>
¿Cuál es el tema de la historia que has visto en el vídeo?	¿Cuál es el tema de la historia que has visto en el vídeo?
¿En qué imágenes del vídeo te basas para decirlo?	¿En qué imágenes del vídeo te basas para decirlo?
Explica lo que has visto en el vídeo como si lo hicieras a tus amigos y amigas.	Explica lo que has visto en el vídeo como si lo hicieras a tus amigos y amigas.
¿Por qué crees que aparece el protagonista en una habitación haciendo las maletas?	¿Por qué crees que el protagonista pasea por el desierto?
¿Por qué crees que salen imágenes de un niño pequeño?	¿Por qué la chica mira por detrás de las montañas?
¿Qué pasa en las imágenes de la escuela?	¿Por qué pasan las estrellas y se van moviendo?
¿Conoces alguna historia parecida a la del vídeo? ¿cuál es? ¿En qué se parecen?	¿Conoces alguna historia parecida a la del vídeo? ¿cuál es? ¿En qué se parecen?

TABLA 2. (Cont.)

VIDEO 3 <i>Farground, Symply Red.</i>
¿Cuál es el tema de la historia que has visto en el vídeo? ¿En qué imágenes del vídeo te basas para decirlo? Explica lo que has visto en el vídeo como si lo hicieras a tus amigos y amigas
¿Por qué crees que hay tanta gente en el vídeo? ¿Qué hacen? ¿Cómo se lo pasan? ¿Por qué lo crees? ¿Por qué va en coche el protagonista?
¿Conoces alguna historia parecida a la del vídeo? ¿cuál? ¿En qué se parecen?

Aunque todos los estudiantes de las tres aulas visionaron los video-clips y contestaron las fichas o cuadernillos, para este trabajo sólo se analizaron las respuestas de los 30 estudiantes escogidos entre los que sus profesores habían detectado problemas en sus textos escritos.

Variables y análisis

Se realizó un análisis de la información recogida en tres fichas, 3 distintas para cada estudiante (correspondientes a cada uno de los vídeos).

La información recogida fue categorizada por dos jueces ($k=0,73$) utilizando las variables siguientes:

Posteriormente a la categorización se procedió a un análisis inferencial de la relación entre las variables.

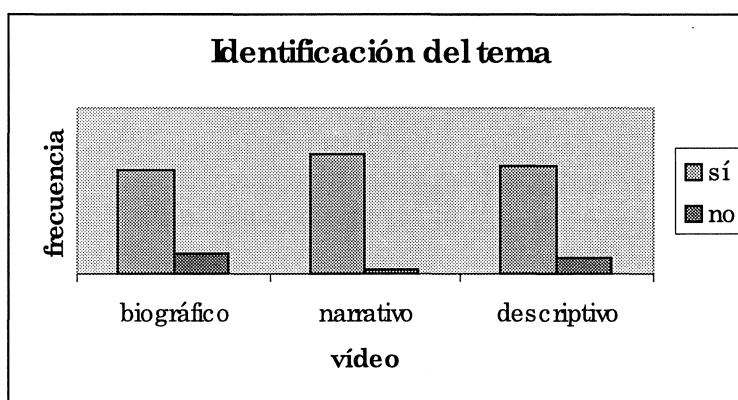
Resultados

- a) ¿Los estudiantes identifican el tema de los vídeos?

TABLA 3. Variables

VARIABLES	VALORES
Vídeo presentado	
Estructura del esquema	Narración biográfica, cuento narrativo y descripción.
Elaboración del sujeto sobre el vídeo	
Tema (identificación de un tema)	Sí/ No
Número de Inferencias	Número
Estructura construida	Biografía/ Cuento/ Narración descriptiva.
Complejidad de la estructura del esquema (variedad de componentes)	Básica (tema) Elaborada (tema + 1 componentes) Muy elaborada (tema + >2 componentes)
Inferencias	Número
Estructura semántica (Variedad de Papeles temáticos)	Básica/ Elaborada/ Muy elaborada
Estructura oracional	Oraciones simples/ Oraciones complejas.

GRÁFICO 1. Identificación del tema



t (p<0.0001***)

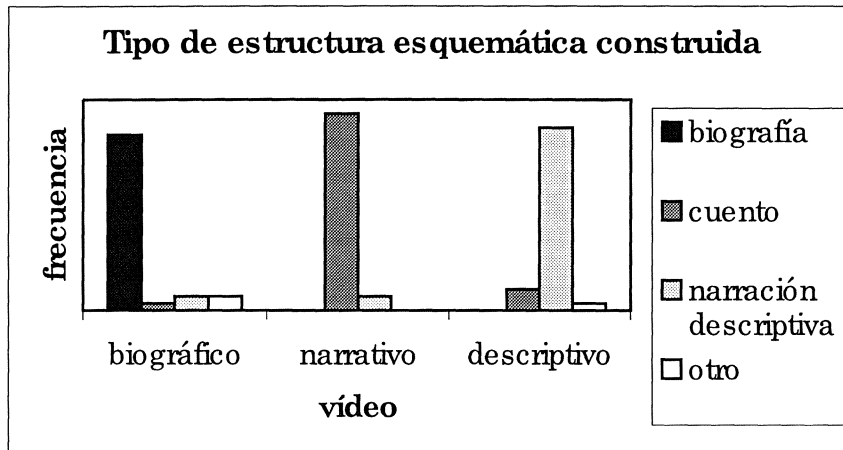
En todos los vídeos se identifica el tema.

b) ¿Qué tipo de esquema construyen los estudiantes tras la exposición a los vídeos?

Previamente se identifican los tipos mayoritarios de esquema que aparecen en las producciones de los estudiantes: biografía, narración y descripción narrativa.

A partir de aquí se procede a analizar la relación entre estos esquemas de las producciones y los esquemas de los vídeos originales.

GRÁFICO 2. Tipo de estructura esquemática construida



r (p<0.0001***)

En todos los vídeos, existe una relación directa entre el tipo de estructura esquemática construida y el esquema original del vídeo.

Si examinamos específicamente las expresiones más usadas en cada tipo de esquema en relación al tema especificado y los elementos del esquema considerados, encontramos lo siguiente:

TABLA 4. Detalle de las estructuras esquemáticas producidas

<p>VÍDEO 1 ESQUEMA 1</p> <p>Tema: Irse de casa.</p> <p>Índice usado para la identificación: Viaje, echar de casa, cambiar de vida.</p> <p>Personajes: Familia, madre</p> <p>Objetos: El tren, maletas, las ventanas, fotos.</p>
--

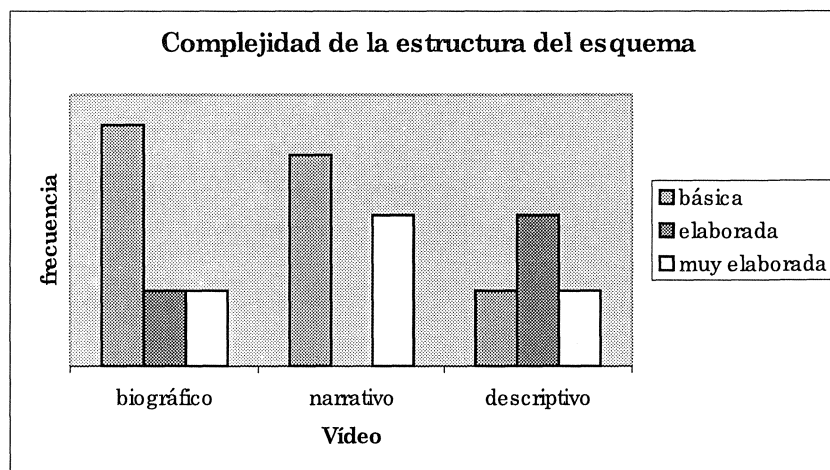
<p>VÍDEO 1 ESQUEMA 2</p> <p>Tema: Recuerdo de la infancia</p> <p>Índice usado para la identificación: Viaje</p> <p>Actitud y sentimientos vinculados: Enamoramiento de la profesora, burla de los compañeros.</p> <p>Personajes: Compañeros de colegio, profesora.</p>

TABLA 4. (Cont.)

<p>VIDEO 2</p> <p>Tema: El amor imposible</p> <p>Índice usado para la identificación: Pérdida del amor, búsqueda del amor, recuerdo, búsqueda de la privacidad, pérdida de rumbo, sueño.</p> <p>Personajes: Chico, chica.</p> <p>Objetos: Estrellas (obstáculos, guías o el amor entre chico y chica) Sol y luna (la chica y el chico)</p> <p>Situaciones: Arena, nubes, noche, desierto (soledad, sufrimiento), encuentro, relaciones sexuales, fin del mundo.</p>	<p>VÍDEO 3</p> <p>Tema: feria, diversión</p> <p>Índice usado para la identificación: atracciones, diversión, luces, casino.</p> <p>Personajes: protagonista, genio, chica exuberante.</p> <p>Objetos asociados: Atracciones, gente, calle, coche.</p> <p>Situaciones: Droga, vivir rápida e intensamente, bebida, baile, de la calle a la feria.</p>
---	--

c) Complejidad de la estructura esquemática construida

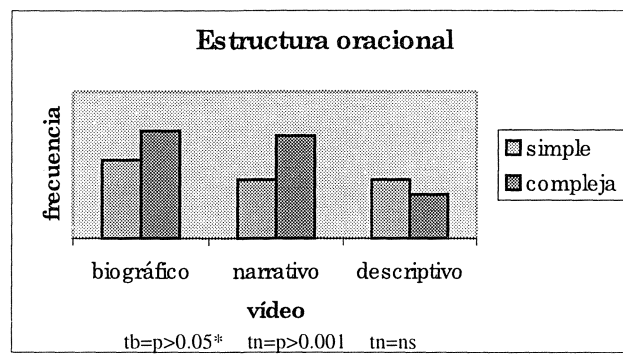
GRÁFICO 3. Complejidad de la estructura del esquema

F_{intravideo} (p<0.001^{**})F_{intervideo} (p<0.0001^{***})

La complejidad de las estructuras de los esquemas construidos depende de cada uno de los vídeos de manera significativa.

d) Complejidad de la estructura oracional.

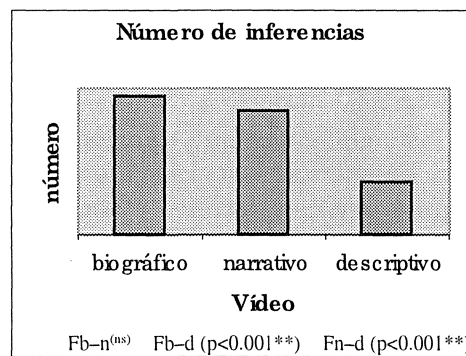
GRÁFICO 4. Estructura oracional



Los vídeos biográfico y narrativo suscitan estructuras oracionales complejas de manera significativa.

e) Número de inferencias y tipos de estructuras

GRÁFICO 5. Número de inferencias



El número de inferencias realizado ante los vídeos biográfico y narrativo es significativamente superior al realizado ante el vídeo descriptivo.

No existen diferencias significativas en el número de inferencias realizadas ante el vídeo de esquema biográfico y el narrativo.

f) Relación entre el número de inferencias y la estructura oracional

TABLA 5. Número de inferencias y estructura oracional

Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3
r=.75**	r=.73**	r=.78**

Existe relación significativa entre el número de inferencias y el número de oraciones complejas utilizado para todos los vídeos.

Conclusiones

Se ha podido constatar que la imagen presenta determinadas peculiaridades que pueden afectar a las características del procesamiento de la información. En el caso del video-clip musical, la información se presenta de forma rápida y las imágenes tienen una gran carga de significado. La iconicidad favorece la mediatización de la información percibida en el momento y contexto presente, y este aspecto llega a confirmarse en producciones de los estudiantes tales como «esto es así porque lo he visto», o «lo sé porque sale en el vídeo». De este modo, la imagen parece justificar por sí misma la veracidad de la información haciendo innecesaria la argumentación de las respuestas que dan los adolescentes en las fichas. Otra característica observada en los video-clips es que la imagen forma un todo en el que aparecen detalles y acciones en un mismo instante informativo; y en un espacio breve de tiempo se presenta una narración de forma coherente. La expansión de la información visual supondría un intervalo de tiempo mayor con lo cual no se ajustaría a la duración de la canción. La tarea de comprensión del mensaje todavía se puede ver más dificultada si el receptor no conoce total o parcialmente la lengua que en que está escrita la composición musical.

Los datos nos permiten observar que los textos narrativos verboicónicos seleccionados activan determinadas estructuras narrativas a la hora de transducir la información a la producción escrita. Los estudiantes identifican claramente el tema y el tipo de estructura que presenta el ví-

deo cualquiera que estos sean, con lo que no parece que haya mayor dificultad para identificar una u otra estructura narrativa. Sin embargo, sí parecen experimentar dificultades en tareas de descontextualización y analogía, puesto que a la pregunta «si conocen otras historias parecidas a las del vídeo», en la mayor parte de los casos la respuesta es negativa. Sólo en la narración literaria se apuntan de manera tímida otras historias similares a la visionada, todas ellas ligadas al tema del enamoramiento, clave en la etapa adolescente en la que se encuentran.

Por otro lado, la complejidad de la estructura construida, sí refleja la distinta naturaleza de las estructuras narrativas de los vídeos. Así, por ejemplo, ante el vídeo narrativo biográfico, la mayoría de los estudiantes activa un esquema básico. Ante el narrativo literario, se activa una estructura básica o muy elaborada; y ante el narrativo descriptivo la estructura preferente es la elaborada. Este comportamiento nos conduce a pensar que aquellas estructuras que resultan familiares para los estudiantes se activan rápidamente, con lo cual no es necesario realizar un número elevado de inferencias para comprender un texto. Por otro lado, en el caso de aquellas otras estructuras que no siguen una pauta estándar narrativa, es necesario realizar un número mayor de inferencias para poder comprender el texto.

En referencia a la complejidad oracional, se ha constatado que en las producciones de los estudiantes ante el clip narrativo descriptivo, aparecen pocas oraciones complejas. Los sujetos utilizan recursos descriptivos en lugar de narrativos, cambiando incluso el tiempo verbal para utilizar el presente de manera generalizada. No obstante, las mejores producciones sí usan los recursos narrativos habituales. También se ha podido constatar la presencia de otras variables que pueden ser de importancia a la hora de interpretar los resultados, así en los vídeos biográfico y literario los estudiantes suelen relacionar los textos verboicónicos con componentes emocionales, mientras que en el caso del texto narrativo descriptivo suelen relacionarlo con experiencias ligadas a su vida cotidiana.

Gracias a las inferencias la comprensión de la información progresa y activa nuevos esquemas, así, por ejemplo, la preparación de un equipaje en el vídeo biográfico hace que el estudiante infiera un viaje o la emancipación de la casa familiar, pero a la vez, que active sus propios estados internos, proyectando sus deseos y elaborando las inferencias que lo conducen a la comprensión o incomprensión de la información transmitida en el vídeo. Las mejores producciones corresponden a aquellos participantes que han sabido elaborar un número más elevado de inferencias, obteniendo más información de la aparentemente explicitada. La velocidad de las imágenes y las características del video-clip musical, parecen

incidir en la elaboración de inferencias, promoviendo un mayor número de inferencias interpretativas que predictivas. Se evocan mejor aquellos textos en los que han tenido lugar un número más elevado de inferencias y por tanto, la información dada ha sido mayor y más elaborada.

En los casos en los que no se activa correctamente el esquema, la incompreensión podría ser debida a la interpretación errónea del mismo, o a la captación de la información literal, es decir, la retención de imágenes sin interpretación. Observamos que en este caso, se cumplen las argumentaciones postuladas por Rumelhart (1980), según el cual si un sujeto no comprende un texto, deberemos buscar la causa en alguno de los supuestos siguientes: a) no tiene el esquema apropiado para proceder a su comprensión; b) el texto no facilita los indicios necesarios al lector para que éste pueda activar el esquema; c) el sujeto interpreta el esquema de diferente forma; o d) activa diversos esquemas simultáneamente sin proceder a desactivar los que no puede usar.

Algunos participantes recuerdan parcialmente la narración, pero a partir de la formulación de preguntas son capaces de recuperar la información y reelaborarla, mejorando así su rendimiento. Esto ocurre en los casos en que la explicación de la historia es muy pobre y, sin embargo, tras responder a las preguntas inferenciales, se produce una reelaboración aportando una cantidad mayor de información.

A partir de todo lo comentado anteriormente, podemos identificar tres grupos distintos de estudiantes atendiendo a su comportamiento en esta tarea:

Grupo A. Presentan un mayor número de inferencias y de activación de conocimientos asociados a un mismo esquema que no aparecen en el clip. Son capaces de elaborar un hilo narrativo coherente a través de la explicación de lo que han visionado. En este discurso se integran y relacionan objetos, personas y acciones en un todo global y selecciona aquella información que tiene un carácter más relevante. Cuando aparecen los rasgos secundarios al esquema narrativo, éstos generalmente poseen un carácter explicativo, para facilitar la comprensión del receptor. En sus producciones aparecen estructuras causales, pero la estrategia más utilizada es la integración de la información en un todo coherente. Además, sus producciones lingüísticas son más ricas que la de los otros dos grupos, aunque reiterativas y pobres en comparación a los estándares de su edad y curso escolar.

Ejemplos de sus producciones:

«Que un chico pasea por el desierto y se imagina besándose con una chica»

«De un hombre en su infancia, lo pasaba muy mal y lo vigilan y de mayor se mudó a otro sitio»

- «De un chico que está recordando su infancia mientras pasea hacia la estación»
- «El chico va en busca de su amor recorriendo el mundo»
- «Un chico está en un coche y pasea por una feria»

Grupo B. Predomina el uso de estructuras cognitivas causales, pero no aparece como en el caso anterior la predominancia de un uso narrativo que inserte en una única estructura un significado global en el que se integran objetos, personas y acciones. Aparecen inferencias, pero no tan ricas y abundantes como en el grupo A. Acostumbran a yuxtaponer ideas de carácter descriptivo y algunos participantes conceden excesiva importancia a los aspectos secundarios, aunque sin dejar de lado la información básica. Aparecen algunos errores de coherencia que dificultan la comprensión del mensaje. Las estructuras gramaticales y semánticas están menos elaboradas que en grupo anterior.

Ejemplos de sus producciones:

- «Un hombre pasea por el desierto y hay un desierto con estrellas, y nubes»
- «Un tío se enamora y la recuerda»
- «Un niño pequeño que lo apartaban y hace las maletas y se olvida de todo».
- «Un chico se va de casa y le vienen recuerdo»

Grupo C. Nos encontramos que algunos participantes, activan información insuficiente en el esquema, o bien se centran en aquellos aspectos que tienen un carácter secundario, dejando de lado los imprescindibles. Las producciones son cortas, basadas en retenciones memorísticas de imágenes, que no han sido reelaboradas, limitándose a enumerar aquéllas que les han impactado por alguna causa, sin intentar ir más allá de la información explícita y sin relacionarla con sus conocimientos previos. Estos estudiantes presentan estructuras gramaticales, semánticas y pragmáticas pobres y poco variadas. La producción narrativa supone un gran esfuerzo, presentando ideas aisladas y escasas. Se detecta un bajo número de inferencias, llegando su comprensión en los casos extremos a ser literal. No aparecen apenas índices de causalidad ni engloban la información en un significado global coherente.

Ejemplos de sus producciones:

- «De un tío que se ha perdido en el desierto.»
- «Va de un chico en la playa».
- «La historia es de divertirse»
- «Está en Port Aventura» «lo se yo estuve»

Como se puede apreciar en estos tres grupos la localización de la dificultad específica en la lengua escrita se sitúa en diferentes niveles: actualización de la lengua escrita, textualización o dificultades en las estructuras y procesos cognitivos. En el grupo A probablemente el problema se centra en la elaboración de un texto y, más concretamente,

asociado a la técnicas de redacción. Este hecho podría vincularse a los resultados de Camps (1992), quien ante las producciones de un grupo de adolescentes a pesar de constatar las revisiones de los textos que producen, señala que éstas no quedan reflejadas en la escritura la mayor parte de las veces.

En el grupo B consideramos que el problema se centra en los procesos metacognitivos (Monereo y col. 1998). Los estudiantes no revisan el texto, ya que en algunas ocasiones pueden aparecer incoherencias, y esta falta de revisión se detecta tanto en nivel cognitivo como en el nivel lingüístico. Así, en algunos casos, ante la incoherencia que pueden presentar sus propias deducciones, no existe un planteamiento de dudas ni de revisión.

En el grupo C, la dificultad se podría situar en los niveles de elaboración previa de la información, es decir en los esquemas y en los procesos de inferencias, lo que les hace situarse en la inmediatez del clip y activar esquemas erróneos o tangencialmente erróneos.

Para concluir, constatamos que el video-clip musical puede ser usado como un instrumento de evaluación y de intervención de los procesos relacionados con la lengua escrita y el procesamiento de la información, especialmente en adolescentes, quienes ven fácilmente captada su atención por las características propias del texto audiovisual o verboicónico. Sin embargo, puesto que un mismo estudiante con determinadas estrategias cognitivo-lingüísticas, actúa de diferente modo y grado de competencia, dependiendo de la estructura esquemática del video-clip, deberán considerarse previamente las características del esquema en su uso psicopedagógico.

Referencias bibliográficas

- BELINCHON, M.; RIVIÈRE, A.; IGOA J.M. (1992): *Psicología de lenguaje, investigación y teoría*. Madrid: Ed. Trotta.
- CAMPS, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- CASTELLÓ, M. (1995): Pensar y aprender. Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 7-36.
- COOPER, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Ed. Visor.
- DE VEGA, M., CARREIRAS, M., GUTIÉRREZ, M. ALONSO, M. L. (1990): *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: alianza.
- DE VEGA, M.; CARREIRAS, M.; GUTIÉRREZ-CALVO, M.; ALONSON, M.L. (1990): *Lectura y Comprensión. Una perspectiva Cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- DEL CAMPO, E. (2002): *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: Sanz y Torres.

- ELOSÚA DE JUAN, M.R. (2000): *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- FLOWER, L.S.; HAYES, J.R. (1980): The Dynamic of Composing: Making Plans and Juggling Constraint. En L.W. GREGG y E.R. STEINBERG (eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale (NJ) Erlbaum.
- GARCÍA MADRUGA, J. A.; MARTÍN CORDERO, J.I. (1987): *Aprendizaje, comprensión y representación de textos*. Madrid: ICE-UNED.
- GARCÍA MADRUGA, J.A. (1991). *Desarrollo y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA MADRUGA, J.A (1999): *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA-MADRUGA, J.A. GONZÁLEX-LABRA, M.J. (2002): *Mental Models in Reasoning*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- KAUFMANN, A.M.; RODRÍGUEZ, M. E. (1996): *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- KINTSCH, W. (1998): *Comprehension. A Paradigm for Cognition* Cambridge: Cambridge University Press.
- López-Higes Sánchez, R. (2003): *Psicología del Lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- MCCABE, V. y BALZANO, G.J. (1986): *Event Cognition: an Ecological Perspective*. London: Lawrence Erlbaum.
- MEYER, B.J.F. (1985): Prose Analysis: Purposes, Procedures and Problems. En B.K. BRITTON, J.B. BLACK (Eds). *Understanding Expository Text. A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum
- MONEREO, C. y col. (1998): *Estratègies d'aprenentatge*. Vol.II. Barcelona: EDIUOC
- NORMAN, D.A. (1987): *Perspectivas en la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- PERNER, J. (1994): *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- RAMÍREZ, E. (1996): Estudio comparativo de la información elaborada a partir de mensajes que combinan imagen y texto o texto solo. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 25-37.
- RUMELHART, D. E. (1980): Schema: The Building Blocks of Cognition. En R.J. SPIRO, B.C. BRUCE y W.F. BREWER (Ed.) *Theoretical Issues in Reading Comprensión*. Hillsdale, N.J.: LEA
- SANTIBÁÑEZ, E. (2003): *Psicolingüística de la interacción Educativa. El uso del lenguaje en el aula*. Pamplona: EUNSA.
- SIERRA, B. (1991): La representación de los conceptos en la memoria. En J.M. Ruiz-Vargas (Ed.) *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza.
- VAN DIJK y KINTSCH, (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós
- VIERO IGLESIAS, P.; PERALBO, M.; GARCÍA MADRUGA, J.A. (1997): *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor.

Agradecimientos:

Agradecemos a Pilar Gifra, psicopedagoga del centro tutora de 2º de ESO, la ayuda que nos ha prestado en la pasación de la prueba y su colaboración en la facilitación de datos sobre los participantes en este estudio.