

ESTUDIO EVOLUTIVO SOBRE ORDENACION
DE MENSAJES ICONICOS

ENRIQUE TORA TORTOSA

Departamento de Psicología
Universidad de Barcelona

INTRODUCCION

Se habla de la existencia de una «cultura de la imagen» presentada, a veces, como paralela, distinta y hasta competitiva con la que podríamos llamar «cultura de la letra impresa» o «cultura de la expresión verbal».

En efecto, los anuncios publicitarios expuestos en la calle, en las revistas, en los espectáculos, en la TV, etc.; las películas de todo tipo que podemos ver en salas comerciales, en la TV, con el propio proyector, etc.; las fotografías en periódicos, postales, «posters», etc.; los tebeos o «comics»; las «foto-novelas», etc., son más abundantes y están más «próximas» hoy que nunca, tanto para el adulto como para el niño o adolescente. Es lógico, pues, que la imagen sea objeto de reflexiones filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas.

El estudio de la imagen y de los mensajes visuales o verbo icónicos (R. La Borderie, 1971), desde una perspectiva psicopedagógica presenta, entre otras, la dificultad de encontrar bibliografía especializada en estos temas. Esta dificultad es cada día menor por el interés que este campo está cobrando en el panorama de las actuales investigaciones. Es fácil encontrar libros y artículos que traten de temas como: el cine para niños, los medios audiovisuales en la educación, etc., y a través de estos textos conocer opiniones elaboradas a partir de la reflexión y la experiencia, pero sin que los autores presenten una metodología rigurosa que fundamente las conclusiones finales.

En el ambiente pedagógico actual, nacional e internacional, encontramos una gran preocupación por incluir los medios audio-visuales en la práctica docente sin que haya un material *específica y científicamente* preparado para tal fin ni unos profesores que dominen la pedagogía de la imagen. Al mismo tiempo, se observa la aparición y difusión de: proyectores de diapositivas, films didácticos, retroproyectores, flanelogramas, circuitos cerrados de televisión, etc. Por lo cual cabe la posibilidad (realidad en la mayoría de casos) de que, llevados por el deseo de aprovechar pedagógicamente la imagen visual, se utilice ésta con tanta ineficacia docente como puede hacerse con la letra impresa o el mensaje verbal. Recordemos también que al igual que se puede evitar el *verbalismo* utilizando una metodología acertada, conociendo las características del receptor y las del mensaje emitido, es previsible que podamos aprovechar la imagen visual de modo conveniente.

Para conseguir este aprovechamiento pedagógico será necesario conocer cómo el niño decodifica el mensaje icónico o verbo-icónico que le transmitimos a través de los medios audio-visuales. Al decir «cómo el niño...» tenemos que tener en cuenta que se trataría de contestar «cómo *evolutivamente* el niño...». Con ello se hace referencia a uno de los problemas clave de la Psicología Evolutiva: salvar la referencia individual y particular agrupando las características por estadios o etapas cronológicamente determinados. Realmente, el problema de los estadios es una cuestión sin resolver (Wallon, H., 1971). A pesar de lo cual debemos tratar de dar unos cuadros cronológicos, sociales y personales (cognoscitivos, afectivos, etc.) que ayuden a estructurar debidamente unos niveles diferenciales en esta relación «niño-imágenes visuales», relación que siempre hará referencia a problemas más generales dentro del campo de la psicología genética. Un ejemplo podría ser la investigación piagetiana sobre el proceso de la concepción de la noción de identidad (Piaget, 1971).

La segunda dificultad a la hora de investigar acerca de las bases psicológicas de una pedagogía de la imagen es la que hace referencia a las distintas «clases» de mensajes icónicos o verbo-icónicos. Podemos considerar que cada mensaje visual tiene unas características particulares dimanantes del medio o canal que se utiliza para su emisión (Carpenter y Mac Luhan, 1968; Thibault, 1971). En este sentido, encontramos grandes diferencias entre el mensaje filmico y el fotográfico (Barthes, 1970). El fenómeno filmico es especialmente complejo por la cantidad de códigos lingüísticos que entran en juego (Metz, 1971). La diferencia entre mensaje filmico y fotográfico podríamos recordarla igualmente a la hora de considerar el mensaje televisivo (Gritti, 1966), el mensaje visual a través de los tebeos o «comics» (Gubern, 1972) o el publicitario (Moles, 1970).

El señalar estos dos problemas en el enfoque general del presente trabajo intenta impedir que prosperen las generalizaciones excesivamente apresuradas. Aun con estas limitaciones ya hemos indicado que en el terreno científico estamos asistiendo al desarrollo de una serie de estudios que parece van a permitir en un futuro próximo un tratamiento psicopedagógico de la imagen con el rigor metodológico adecuado. Paralelamente a las investigaciones que tratan el tema en la dirección que señalamos, abundan los artículos y libros que lo estudian desde otras perspectivas, por ejemplo: de la percepción visual (Norman Haber, 1964), consideración de los componentes no-verbales (Hinde, 1972), reacciones emocionales (Osborn, 1971; Sicker, 1960), etc.

PLANTEO DEL PROBLEMA

La aproximación experimental que a continuación describimos surgió y se desarrolló en el Seminario de Cine Infantil organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (Torá, Lahosa, Porter, Mallas, 1971).

Como es sabido, el conjunto de signos icónicos que componen una viñeta (pictograma) hacen de ella la representación pictográfica de un espacio determinado que en relación con las sucesivas viñetas adquiere una dimensión de temporalidad. Al mismo tiempo, una serie de signos icónicos estáticos inmersos en la viñeta pueden, a pesar de su inmovilidad, asumir una dimensión dinámica y temporal gracias a las convenciones de su lectura.

El emisor de un mensaje por cuadro de viñetas tiene que seleccionar los espacios y tiempos significativos para articular una narración omitiendo los espacios y tiempos intermedios y esperando del receptor la debida «construcción elíptica».

Cuando el mensaje icónico va dirigido a los niños como receptores, es preciso conocer el proceso de elaboración y el nivel de adquisición de este «lenguaje elíptico». El dominio del «lenguaje elíptico» está relacionado con una serie de factores que lo condicionan: la edad, el nivel intelectual, el sexo, el nivel socio-económico-cultural, la personalidad, etc.

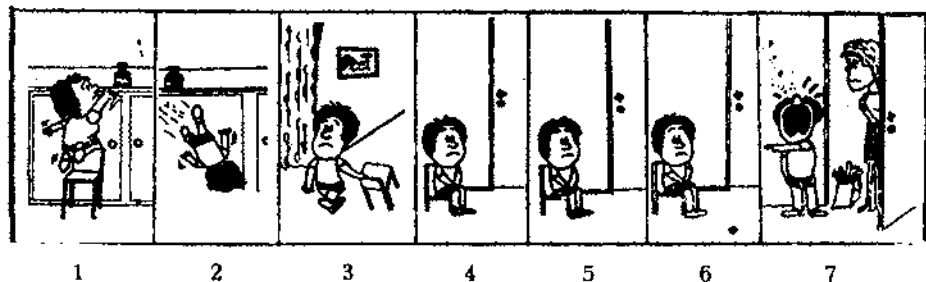
Con referencia al primer factor, la edad, hemos de señalar los estudios de Vurpillot (1972) en relación con los problemas de atención perceptiva y por lo tanto de itinerario visual, puesto que, si no existe una «lectura» correcta (en el sentido del itinerario visual) de los componentes icónicos de la viñeta, las conexiones y asociaciones de viñetas que ello produzca deben estudiarse tras un análisis pormenorizado de lo percibido y no percibido. (Este análisis, para investigar con rigor, debiera hacerse sea cual fuere la edad de los sujetos receptivos).

El problema a investigar giraba en torno a la comprensión y asimilación del «lenguaje elíptico», implícitas ambas en la utilización generalizada de dos o más viñetas yuxtapuestas.

MATERIAL

Se utilizó una secuencia de imágenes (elaboradas por J. Subirana) que reproducía una historia en viñetas del dibujante Quino («Mafalda»). Elegimos esta historietita porque al no incluir palabras hacía más clara la relación entre los componentes icónicos sin intervención de problemas de inteligibilidad de mensajes verbales.

La secuencia quedó así:



NOTA: Los números indicados bajo cada viñeta no se presentaron a los niños, los utilizaremos en el presente trabajo para referirnos a las viñetas correspondientes.

Los dibujos fueron reproducidos a ofset e impresos separadamente sobre cartulinas de 10 cm de alto por 7,5 cm de ancho.

La «plantilla» sobre la que cada niño debía ordenar la historieta a su capricho era de cartulina en la que por medio de unas solapas recortadas podían insertarse las viñetas sin dificultades.

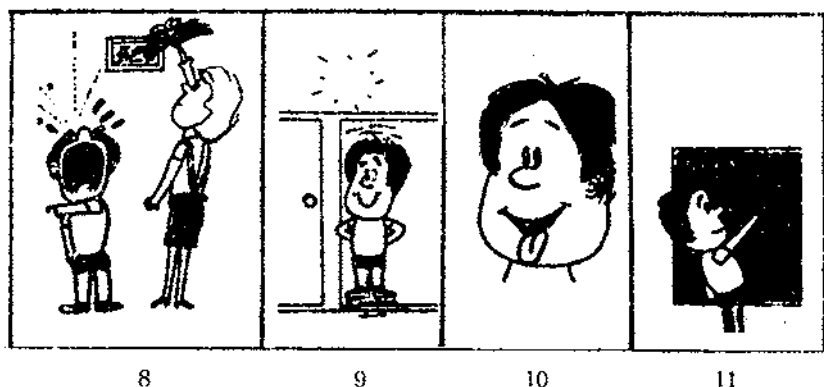
Vale la pena destacar algunos elementos icónicos de las viñetas:

1.º Los tres planos idénticos y sucesivos del protagonista («Guille»), los números 4, 5, 6, con los que se compone una representación pictográfica y secuencial del «paso del tiempo».

2. La expresión del mismo «Guille» sosegado e imperturbable durante toda la historieta es brutalmente descompuesta en la última viñeta (número 7) con la simbología usual de los «comics»: lágrimas que saltan, boca abierta desmesuradamente (gran mancha negra visualmente importante), gesto sígnico distanciador, etc.

Además de la serie que hemos reproducido y con la misma representación formal se entregaron cuatro viñetas (elaboradas igualmente por J. Subirana). Estas viñetas buscaban abrir una posibilidad de ordenación y selección. Ninguna de ellas podía intercalarse fácilmente «dentro» del discurso original sin distorsionarlo, con lo que se ofrecía la posibilidad de una mayor creación original.

Estas nuevas viñetas eran:



APLICACION

Los profesores de los niños fueron los encargados de dirigir el ejercicio tras las oportunas indicaciones que pueden resumirse en:

a) Explicar claramente la totalidad del ejercicio: «Os voy a entregar unas cartulinas con unos dibujos y una "plantilla" para que los ordenéis de manera que forméis una especie de historieta, como la de un tebeo...» (Cada maestro adecuaba la explicación al nivel de sus alumnos.)

b) Entregar a los niños el conjunto de viñetas (sin orden de ninguna clase).

c) Facilitarles la «plantilla» para que pudieran colocar e intercambiar con facilidad las viñetas.

d) Antes de empezar debían hacer una serie de recomendaciones: no es necesario utilizar todas las viñetas, cada cual puede componer la historia que mejor le parezca, no debéis fijaros en la del compañero, hacédlo sin prisa, etc.

e) Tras la presentación de las soluciones sobre la plantilla ordenadora debían pasar inmediatamente los resultados individuales a series numéricas.

SUJETOS

Niños y niñas del Centro Piloto «Font d'en Fargas» dependiente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

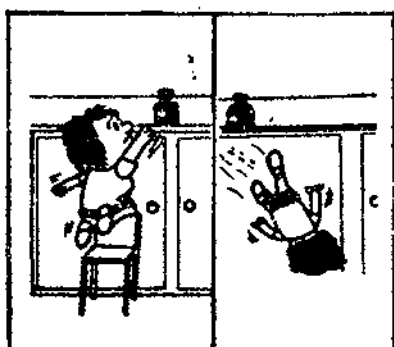
Dado que el Centro había sido inaugurado hacía escasamente cinco meses, existía una gran heterogeneidad en cuanto al alumnado (nivel de conocimientos, técnicas de aprendizaje, culturización, etc.). Aproximadamente el 50 % de las familias pertenecen a la clase obrera (profesión de los padres: peón, chófer, etc., generalmente familias sin coche). Un 30 % de las restantes familias podríamos catalogarlas como clase media (profesión de los padres: mecánico, comerciante, etc., generalmente con coche y con posibilidad de pasar las vacaciones fuera). El 20 % restante pertenece a una clase media alta (profesión de los padres: perito mercantil, industrial, etc.).

LIMITACIONES EN EL ANALISIS DE LOS RESULTADOS

En este ejercicio de ordenación de viñetas para constituir una historieta se trata de averiguar si, a pesar de la ruptura con que se presentaban las unidades significativas o viñetas, se producía una utilización generalizada de ciertas yuxtaposiciones de dos o más viñetas que supusiera la comprensión del «lenguaje elíptico» implícito juntamente con la decodificación correcta del conjunto de signos icónicos de que estaba compuesto cada pictograma.

El análisis de las «series» ordenadas que presentaba cada niño, intentaba detectar:

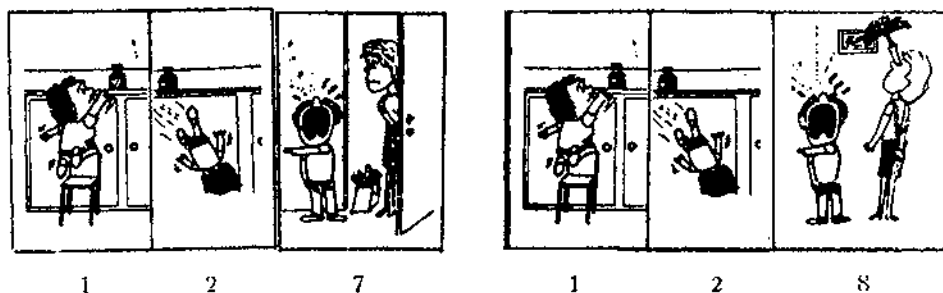
a) Si había diferencias evolutivas de edad en cuanto a utilización de viñetas de conexión temporal casi inevitable en cualquier composición discursiva. Ejemplo: viñetas números 1 y 2.



1

2

b) Si existía una progresión evolutiva en relación con la utilización de series de viñetas más amplias y con una conexión tiempo-espacial menos inmediata. Ejemplos: viñetas números 1, 2 y 7 y números 1, 2 y 8.



c) Si era utilizada en algún caso la triple repetición de la viñeta número 4 para representar pictográficamente el «paso del tiempo».

Como sucede a menudo, las condiciones en que se realizó el experimento no fueron las ideales. Por una parte, los alumnos realizaron el ejercicio en la propia clase donde el espacio entre uno y otro es menor del que hubiéramos deseado. Por otra, al estar-en-clase y dirigir el ejercicio el propio profesor, pueden existir ejercicios «copiados» total o parcialmente. De todos modos, vista la realización del ejercicio, puede decirse que estos casos fueron excepciones.

Otra limitación, y ésta más grave metodológicamente, fue la imposibilidad de realizar un interrogatorio «clínico» con los niños tras presentar su historieta. Esta parte la consideramos fundamental a la hora de poseer datos que fundamenten el análisis de las series numéricas, pero problemas de preparación técnica de los profesores, limitado número de colaboradores, horario escolar, etc., lo hicieron en esta ocasión impracticable. En los aislados casos en que pudo realizarse se mostró como un medio de obtener datos imprescindibles y muy enriquecedores.

Otra limitación metodológica, que puede aún ser subsanada, es la imposibilidad de representar la interrelación de los resultados en la «serie» con otros aspectos individuales además de la edad tales como el sexo, el nivel intelectual, la frecuencia de «lectura» de «comics», el nivel cultural, los problemas afectivos, etc.

En otra investigación sobre estos temas (que estamos en vías de finalizar) se muestra la diferencia existente entre niños de clase social elevada y clase social baja, en la «lectura» de los componentes icónicos de cualquier imagen visual.

RESULTADOS

EDAD	6-7 años	7-8 años	8-9 años	9-10 años	10-11 años	11-12 años
TOTAL NUMERO ALUMNOS	54	61	65	61	55	29
VIÑETA 2 Presentación invertida	50 %	34,4 %	0 %	0 %	7,2 %	0 %
VIÑETAS 1-2 Presentación en serie.	18,5 %	22,9 %	16,9 %	23,8 %	12,7 %	3,4 %
VIÑETAS 1-2-7 y 1-2-8 Presentación en serie.	5,5 %	40,9 %	50,7 %	65,5 %	63,6 %	96,5 %
VIÑETAS 4-5-6 Presentación en serie.	3,7 %	11,4 %	7,6 %	16,3 %	10,9 %	20,9 %

ANÁLISIS DE RESULTADOS

1) El primer dato significativo que encontramos en las series y que no preveíamos en la hipótesis pero que nos parece conveniente destacar es el que hace referencia a la presentación invertida de la viñeta número 2:



Podemos creer que se debe a una distracción involuntaria de los niños al presentar su ejercicio al profesor.

Aunque esto fuera así y ésta la causa del fenómeno, sería ya un dato interesante puesto que se produce sólo entre los niños de 6-8 años (jun 50 % en los sujetos de 6-7!) para desaparecer entre los 9-10 y aparecer, muy levemente, entre los 10-11.

Si analizamos gráficamente la viñeta invertida, nos daremos cuenta que por la cantidad de elementos iconográficos que posee, exige una «lectura» compleja. Es difícil comprender a qué se debe la inversión. Las limitaciones metodológicas que hemos citado nos han impedido profundizar en estos datos que corroboran las experiencias de Vurpillot (Vurpillot, 1971) y que patentizan las precauciones que hay que adoptar a la hora de preparar material visual para los niños de esas edades, sea con fines pedagógicos o de investigación.

2) La conexión espacio-temporal presentada gráficamente por los elementos iconográficos de las viñetas números 1 y 2 fue captada y utilizada por gran parte de los sujetos. Los resultados muestran la inteligibilidad de sus elementos icónicos y la del «lenguaje» secuencial empleado. Esta inteligibilidad arrastra, en el caso de una conexión tan clara como la presente, a una expresión «lingüística» común (universal). Esta idiosincrasia con que se captan y utilizan ambas viñetas es mayor cuanto mayor es el desarrollo psicológico y «cultural» de los individuos. Las imágenes dadas conllevan una serie de imágenes «elípticas» que dirigen *total y unidireccionalmente* el discurso icónico, lo cual plantea graves problemas cuando se reflexiona sobre la manipulación mental a que esto puede dar lugar (y de hecho está dando), basta pensar en ciertos programas de TV, films, etc. La imagen, además, por su carácter de «real» cobra un valor de «verdad-presentada» que la hace doblemente eficaz y en el caso negativo que citamos doblemente peligrosa.

La secuencia 1-2 llega a ser utilizada como una «unidad»: 24 % de 6-7 años, 63,8 % de 7-8 años, 67,6 % de 8-9 años, 89,3 % de 9-10 años, 76,3 % de 10-11 años y 100 % de 11-12 años.

Las secuencias 1-2-7 y 1-2-8 han servido para enriquecer la comprobación que acabamos de hacer acerca de la progresión significativa en cuanto a la utilización como «inevitable» de una secuencia en este caso con menos conexión temporal y por lo tanto con una elipsis mayor. La progresión es semejante a la anterior pero con unos tantos por ciento más discriminativos y que confirman los resultados de la secuencia 2-6 (ver cuadro de resultados).

3) La triple repetición de la viñeta número 4 para representar pictográficamente el «el paso del tiempo» ha servido para confirmar de forma menos evidente pero muy ilustrativa la sorprendente comprensión del lenguaje de los «comics» por parte de los niños. El 10 % de los niños de 9-10 años y el 21 % de los de 11-12 han puesto juntas como un solo elemento significativo las tres unidades pictográficas. De nuevo las limitaciones metodológicas nos han impedido saber a través del oportuno interrogatorio clínico el valor representativo que estas unidades tenían para los sujetos que las han utilizado.

También es interesante constatar la regresión que suponen los resultados del grupo de niños de 10-11 años con respecto al grupo inferior de 9-10 años y no sólo en cuanto a utilización de la viñeta que comentamos sino también en el caso de la inversión de la viñeta número 6 y de las secuencias 2-6 y 2-6-1 ó 2-6-4. Sería necesario investigar las características intelectuales, sociales, afectivas, etc. de los componentes del grupo-muestra antes de lanzarnos a unas generalizaciones prematuras.

De la correlación entre una serie de datos psicosociológicos con los resultados obtenidos en este ejercicio creo se podrían avanzar una nueva serie de hipótesis a confirmar.

En el aspecto cognoscitivo no se trataría de saber cuantitativamente el nivel intelectual a través de unos tests de inteligencia general o factorial. Es evidente que los tests no miden la pura aptitud sino aptitud más ejercicio, (Siguán, 1971) y este ejercicio tiene sus inicios en los primeros años de existencia, con lo cual queda muy enmascarado lo que midan los tests. De todos modos, sí podríamos ver si hay relación entre ejercicios verbales o escritos y ejercicios visuales del tipo del que nos ocupa o relación entre los resultados frente a pruebas de memoria y atención y los de esta prueba.

Realmente es fácil suponer que este tipo de relaciones se darán de forma elocuente puesto que, por ejemplo, el dominio del lenguaje verbal o del escrito supone el dominio de una serie de estructuras que facilitan la utilización de cualquier otro tipo de lenguaje simbólico como es el icónico. Por eso mismo, si esta relación se da, es importante conocer la contribución que tiene o puede tener la imagen visual en el aprendizaje lingüístico en general y en las génesis de la función semiótica en particular.

Estudiando este tipo de interrelaciones podremos elaborar un adecuado material icónico y verbo-icónico para la educación y a la vez podremos iniciar una pedagogía de la imagen (no sólo *con* la imagen) que prepare a los individuos para analizar las imágenes y la «cultura» de la imagen que con ellas se transmite y de lo que no siempre es debidamente consciente el receptor.

RESUMEN

El estudio de la imagen y de los mensajes verbo-icónicos desde una perspectiva psicopedagógica es fundamental tanto para la elaboración de un material específica y científicamente preparado para su utilización docente (pedagogía *con* la imagen) como para determinar los procesos de comunicación con imágenes (pedagogía *de* la imagen).

El presente trabajo señala la problemática general que envuelve a estos estudios: 1. problemas psicológicos (determinación de estadios, relación psicología genética-imagen visual, etc.); 2.° problemas semiológicos (semiología de la imagen, mensajes icónicos y verbo-icónicos, etc.) 3.° problemas pedagógicos («verbalismo» con la imagen, pseudo T.V. escolar, etc.).

La aproximación experimental intenta aportar unos datos que señalen la relación entre el proceso de elaboración y adquisición del «lenguaje elíptico» de los comics y la edad cronológica.

El análisis de los resultados, a pesar de las limitaciones metodológicas, muestra una serie de datos que nos acercan a la determinación cualitativa de la diferencia existente entre los procesos de decodificación de mensajes verbo-icónicos por niños de 6 a 12 años.

RESUME

L'étude de l'image et des messages verbe-iconiques dès un point de vue psychopédagogique c'est fondamental si pour l'élaboration d'un matériel spécifique et scientifiquement arrangé pour son utilisation enseignant (pédagogie avec l'image) comme pour déterminer les procédés de communication avec des images (pédagogie de l'image).

Cet travail montre la problématique general qui tourne ces études: 1. les problèmes psychologiques (détermination d'études, relation psychologie génétique-image visuelle, etc...) 2. Problèmes semiologiques (sémiologie de l'image, des messages iconiques et des verbes-iconiques, etc...) 3. Les problèmes pédagogiques («verbalisme» avec l'image, pseudo T.V. escolar, etc...).

L'approche expérimental essaie de donner quelques renseignements qui montrent la relation entre le procédé d'élaboration et d'acquisition du «langage elliptique» des comiques et l'âge chronologique.

L'analyse des résultats, malgré les limitations méthodologiques, montre une série de renseignements qui nous approche à la détermination qualitative de la différence existante parmi les procédés de décodification des messages verbe-iconiques par des enfants de 6 jusqu'à 12 ans.

SUMMARY

The image and verbal iconic messages study from a psychoeducational point of view is fundamental not only to elaborate educational aids (teaching with images) but also to determine the processes of communication through images (teaching through images).

The present study points out the general problems in this field: 1.° Psychological problems (setting up stages, the relationship between developmental psychology and visual image, etc.); 2.° Semiological problems: (iconic and verbo-iconic messages, etc.); 3.° Educational problems («verbalism» with visual aids, school TV, etc.).

The experimental approach tries to bring in new data to clarify the relationship between the elaboration and acquisition process of the comics «elliptic language» and the chronological age.

Analysis of findings, notwithstanding methodological limitations, brings in some light on the existing differences between the several processes involved in the uncodifying of verbo-iconic messages among children from 6 to 12 years old.

BIBLIOGRAFIA

- BARTHES, R. y otros: «La Semiología». Comunicaciones No. 4. Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1970.
- CARPENTER, E., y McLUHIAN, M.: «El aula sin muros». Ed. Cultura Popular, Barcelona, 1968.
- GRITTI, J.: «La televisión en regard du cinema». Communications, No. 7. Ed. du Seuil, París, 1966.
- GUBERN, R.: «El lenguaje de los comics». Ed. Península, Barcelona, 1972.
- HINDE, R. A.: «Non-verbal communication». Ed. Cambridge University, 1972.
- LA BORDERIE, R.: «Les images dans la société et l'éducation». Ed. Casterman, París, 1972.
- METZ, CW: «Langage et cinema». Ed. Larousse, París, 1971.
- MOLES, A.: «L'affiche dans la société contemporaine». Ed. Dunod, París, 1970.
- NORMAN HERBER, R.: «Information-Processing approaches to visual perception». Ed. Holt, Rinehart and Winston, New Kork, 1969.
- OSBORN, D. K. y ENOLEY, R. C.: «Emotional reactions of young children to T. V. violence». Child Development, 1971 (marzo, pag. 321).
- PIAGET, J. y otros: «Epistemología y psicología de la identidad». Ed. Paidós, Buenos Aires, 1971.
- SICKER, ALBERT: «El cine en la vida psíquica del niño». Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1960.
- SIGUÁN, M. y FREIXA, M.: «Inteligencia y medio social». Anuario de Psicología. Universidad de Barcelona. No. 2. (1970).
- THIBAUT-LAULAN, A. M.: «L'image dans la société contemporaine». Ed. Denoël, París, 1971.
- TORA, E., LAHOSA, J. E. y otros: «Seminario de cine infantil». Instituto de Ciencias de la Educación. Informe A-16. Universidad de Barcelona, 1972.
- VURPILLOT, E.: «Le monde visuel de jeune enfant». Ed. P.U.F., París, 1972.
- WALLON, H., PIAGET, J. y otros: «Le problème des stades en psychologie de l'enfant». Ed. P.U.F., París, 1956.

