

# La psicología del desarrollo de la inteligencia fílmica, digital o multimedia

Escrito por Tomás de Andrés Tripero en septiembre de 2010

## Introducción.

Las espectaculares posibilidades de la comunicación multimedia y su indiscutible impacto en la transformación educativa actual nos invitan a abrir nuevas perspectivas a la investigación en Psicología del Desarrollo, a partir de una pregunta esencial; **¿Cuál es la relación entre la asimilación de la información multimedia y el desarrollo interno de los conceptos en la conciencia del niño, como sujeto de conocimiento?** Parece evidente que **lo percibido es integrado en la conciencia del sujeto**, a través del cine y de los recursos multimedia, como un fenómeno destacable de realidad que, de hecho, contribuye a crear una **visión “conceptual” del mundo** que exige el planteamiento de una **nueva epistemología genética**. Esos medios se constituyen como el entorno cultural del que procede, sobre el que actúa y con lo que actúa la conciencia infantil. Un entorno adaptativo, en definitiva, en relación al cual se irá organizando la conducta: en su concepción más amplia, afectivo-emocional, socio-moral o cognitiva. La característica esencial del **conocimiento es que se encuentra en la base misma de todo comportamiento de adaptación y el niño conoce el mundo, en una gran medida, tal y como se lo muestran los nuevos recursos de comunicación y de información de carácter digital y multimedia.**

## 1. Planteamientos iniciales.

Comenzar este artículo no es sino vernos en la necesidad de poner en juego nuevas interrogantes.

**¿Cuál es el alcance de ese conocimiento y bajo qué criterios educativos puede llegar a ser valorado?**

**¿Cuáles son las características del proceso de “asimilación y acomodación” de conceptos que proceden de ese entorno natural en el que los medios de comunicación y de información forman una parte muy relevante?**

**¿Existen criterios de organización y calidad educativa para considerar si un material documental es suficientemente apto para el aprendizaje de un determinado aspecto del saber?**

**¿Se aprende más y mejor a través de la imagen icónica, en cualquiera de sus formas o manifestaciones, que a través de la imagen intelectual de la palabra o el número, “en cualquiera de sus formas o manifestaciones”?**

En principio tendemos a suponer que lo transmitido por la imagen icónico-cinética, la imagen en movimiento, o incluso la imagen fija, es mucho más fácil de entender que lo que se manifiesta en una imagen conceptual de carácter más abstracto.

En la época de **Vigotsky** aún era muy prematuro plantearse este tipo de interrogantes.



No obstante este autor - tan avanzado en tantas cuestiones relevantes para la psicología cognitiva - sí investigó **el desarrollo de los conceptos aprendidos estructural y organizadamente en el colegio y los comparó con los que se habían adquirido de manera espontánea en la vida diaria** y los resultados de esa investigación pueden ser perfectamente aplicables a las cuestiones que hemos planteado.

Vigotsky, en efecto, encontró que **si los conceptos aprendidos espontáneamente se sustentaban en las características visuales externas de los objetos, los conceptos que habían sido asimilados en la escuela venían, por el contrario, caracterizados por una inteligente organización lógica, secuencial y estructuralmente jerarquizada.**

**Se trataba, en este último caso, de arquitecturas formales, lógicas y abstractas que no eran ofrecidas por el medio ambiente físico del niño, un medio en el que hoy podemos colocar la información audiovisual.**

Sucede lo mismo con cualquier forma de percepción si no se encuentra sometida a un esquema de interpretación. Quien no sabe de botánica, geología o zoología básica en un jardín sólo ve un jardín. ¿Pero quién lo disfruta más?

Por otra parte, R. S. **Woodworth** (1915), uno de los primeros teóricos del aprendizaje, al discutir el tema del **pensamiento sin imágenes**, defendió la idea de que éstas brillaban por su ausencia en las intuiciones o en los pensamientos más creativos y originales.

Una idea que no deberíamos pasar por alto en este análisis.

Y es que naturalmente, los conceptos espontáneos cotidianos nacen del aprendizaje de la experiencia inmediata audiovisual, pero son poco sistemáticos y soportan una excesiva vinculación al contexto limitado en el que se ofrecen, sin considerar ni la probable excesiva manipulación de la que podrían ser objeto, ni los criterios de calidad educativa apropiados a la edad.

La adquisición de conceptos que el escolar de hoy recibe del cine, de la televisión o de cualquier otra forma de aprendizaje multimedia no es, desde el punto de vista cognitivo negativo en sí mismo. Pero sí es insuficiente para organizarse lógicamente en su estructura mental, de no haber, naturalmente, un aporte explicativo en el contexto de la educación audiovisual y general que recibe.

De ahí la **urgente necesidad de investigar en los modelos de aprendizaje que se desprenden del “uso educativo” audiovisual multimedia** no sólo desde el punto de vista del uso didáctico de las mal llamadas “nuevas tecnologías”, sino sobre todo, y muy especialmente, desde una perspectiva psicopedagógica.

La cuestión es sencilla: los recursos educativos de carácter multimedia son muy útiles para el conocimiento, pero habrá que considerarlos como **aportaciones sensoriales y perceptivas de la experiencia cotidiana** que han de ser **sometidas al control de un modelo educativo. Sólo en tales circunstancias podrán formar parte del conocimiento y del pensamiento del sujeto**, todo ello en **un sistema estructurado de aprendizaje** que permita su orientación, utilización, aplicación, optimización o remodelación.

Podemos, de hecho, comprobar experimentalmente que hay una mejor respuesta a los conceptos sistemáticamente aprendidos en el proceso de la formación intelectual del escolar que en los adquiridos de modo asistemático y espontáneo a través de los medios de comunicación audiovisual, incluso cuando se trata de temas científicos o culturales. Aunque, estos últimos, apoyen y refuercen a los primeros, pero no es suficiente de cualquier manera.

En una de nuestras investigaciones hemos procedido a evaluar, desde el punto de vista psicopedagógico, con los alumnos de primer curso de enseñanza secundaria obligatoria, los conocimientos conceptuales adquiridos en una película documental que trataba un tema histórico: *“La batalla de Bailén Recreada”*.

Ver en: [info@vivirlahistoriahoy.com](mailto:info@vivirlahistoriahoy.com)



La batalla se recrea anualmente en esta ciudad de Bailén y en su realización participó el equipo pedagógico del **Proyecto Infancine**, creado por el autor de este artículo, y que se encuentra en la base de la idea de esta revista electrónica.

En la experiencia participaron tres grupos. Con un **primer grupo** explicamos, solamente, los conceptos

que se desarrollaban en la película documental pero sin que tuvieran la oportunidad de verla. Con el segundo y después, del visionado, procedimos, a evaluar los conceptos que se habían utilizado en dicha película documental y pudimos comprobar que los resultados eran mucho mejores que los que se habían obtenido con el primer grupo.

Y finalmente, con otro **tercer grupo** experimental, pudimos verificar que **la comprensión cinematográfica documental** adquiere **un rango más elevado cuando ha habido una explicación conceptual y estructural, previa, y no posterior a su visionado, de las ideas** manejadas en el film. Siendo los resultados de este último grupo mejores que en los dos anteriores.

**Las expectativas cognitivas se veían confirmadas y los espectadores veían reforzados sus conocimientos.**

**El esquema mental conceptual “abstracto” era consolidado por las imágenes documentales y el recuerdo de material que había que aprender se evidenciaba más intenso y motivador.**

El caso es que ni **Vigotsky**, ni **Wallon**, ni **Piaget**, pudieron aplicar el gran potencial de **recursos interpretativos de la epistemología genética al fenómeno de la percepción cognitiva de la realidad audiovisual**. Parte de nuestra tarea, sin pretender ponernos a la altura de estos grandes pensadores, ha de ser ahora precisamente esa.

El estudio de las **categorías espacio-temporales** fue uno de los objetivos principales de la **epistemología genética de J. Piaget** a la hora de estudiar **la representación del mundo en la infancia** (1926).

Pero **¿Qué idea llegan a poseer del tiempo y del espacio fílmico a partir de las técnicas de montaje?** La sintaxis fílmica permite detenerse o retroceder o situar simultáneamente a los personajes en espacios diversos.

En las películas, en efecto, es posible alterar narrativamente las dimensiones espacio-temporales para lograr resultados espectaculares.

Recordemos cómo incluso en los **primeros pasos del cine**, éste constituía una forma narrativa tan extraordinariamente novedosa e insólita que gran parte del público adulto no entendía con mucha claridad lo que sucedía frecuentemente en la pantalla y muy pocos eran capaces de establecer una mínima relación inteligente entre los diferentes acontecimientos de la película.

Al primer público de entonces le costaba un esfuerzo tan grande descifrar el significado fílmico en los primeros pasos del cinematógrafo, tal y como cuenta **Buñuel** en su ti-

tulada “*Mi último suspiro*” (1996), que se hacía precisa una figura popularmente conocida, en aquel entonces, como la del “*explicador*”.

Ahora los adultos ya nos hemos acostumbrado sobradamente al lenguaje cinematográfico, al estilo narrativo del montaje, a la acción simultánea y al salto hacia el pasado de la historia narrada, pero los niños que se acercan al cine y a las imágenes multimedia, de una manera similar a la de los primeros espectadores quizá, y muy probablemente, necesiten también de un “*explicador*”, de un profesor especializado en psicología y pedagogía de la comunicación audiovisual, que les acerque a la comprensión del lenguaje multimedia y al desarrollo de su inteligencia.

**El significado intencional de las imágenes y de los planos constituye parte de esa sintaxis lógica del lenguaje cinematográfico o del discurso fílmico que justifican la necesidad del desarrollo una correcta competencia intelectual audiovisual.**

Pero para ello tenemos que saber cómo los niños resuelven las dificultades que las anteriores preguntas han planteado en función de su desarrollo cognitivo.

O, dicho de otra manera, en función del desarrollo de lo que aquí hemos dado en llamar “*inteligencia fílmica*” o “*inteligencia digital multimedia*”.

Situamos así al **cine o al multimedia** como **un medio** para **el desarrollo de las funciones psíquicas superiores: comprender, crear, soñar, recordar, sentir o pensar.**

Cualquier espectador - siguiendo con normalidad la continuidad del desarrollo de una acción fílmica - puede construir “*ideas*” y “*conocimientos*”, o sus relaciones, a partir de los elementos que el discurso audiovisual le ofrece como aliciente, permitiendo el despliegue de una inteligencia que no sólo dependerá del nivel biológico de desarrollo sino también del nivel cultural que la propia alfabetización en este lenguaje le haya propiciado.

## **2. Los estadios en el desarrollo de la comprensión audiovisual y multimedia.**

Como es evidente una parte esencial de la epistemología genética es aquella que hace referencia explícita a una concepción de los **estadios, fases o etapas** por las que transcurren los diferentes parámetros del desarrollo en referencia a los estímulos ambientales que lo determinan.

Fue J. J. **Rousseau** el primero que, de una manera novedosa, decidió dividir su tratado “*El Emilio, o la educación*” en cinco apartados que correspondían con lo que él consideraba que eran cinco fases evolutivas en el desarrollo de la infancia. Posteriormente

los más representativos autores europeos como **Freud, Wallon o Piaget** adoptaron esta forma de organización y comprensión estructural del desarrollo infantil.

Nuestro modelo y referente epistemológico sería, en este caso, **la etapa de aportaciones piagetianas que se inicia en 1950** perfiladas ya las claves y aportaciones básicas para el entendimiento del desarrollo de la inteligencia en el niño. A nuestro parecer sería, la edad de oro, la fase del surgimiento **esplendoroso de la epistemología genética**, con la aparición del célebre trabajo titulado: **“Introducción a la epistemología genética”** (1950) y una etapa de extraordinaria potencia creativa que culminará en torno a 1956.

Fue precisamente en aquella época cuando J. Piaget, hombre tanto de acción como de pensamiento, consigue ver cumplido uno de sus grandes sueños y proyectos con la creación del **Centro Internacional de Epistemología Genética**, en la Universidad de Ginebra. Se trata, por otra parte, de un momento de especial interés científico innovador en el que los estudios cognitivos sobre lógica operativa, lógica del error y pensamiento idiosincrático infantil siguen acaparando su perspicaz atención y se sitúan en el comienzo de un importante desarrollo posterior de especial trascendencia para la psicología del desarrollo.



De ese momento histórico data la aparición del tratado: **“De la lógica del niño a la lógica del adolescente”** (Inhelder, Piaget, 1955/1972). Recordemos que es en esta obra en donde hace precisamente su aparición la **caracterización del pensamiento lógico adolescente** como el conocido **“período de las operaciones formales”**.

Naturalmente Piaget se refiere, en sus estudio sobre desarrollo del pensamiento, a un **sujeto que, como clave, modelo o referente metodológico, es básicamente un sujeto epistémico**.

No vamos a entrar en la conocida discusión de si los estadios suponen un espacio criticable en la doctrina piagetiana, y por lo tanto en la nuestra; desde luego “los estadios” no son suficientes para representar en toda su dimensión el desarrollo perceptivo, cognitivo, emocional y social de la infancia a la adolescencia. Podríamos sumir su crítica en cuanto a su taxonomía más o menos rígida o al cierto encasillamiento de algo tan extraordinariamente vital que no puede constreñirse en una sucesión precisa de esquemas, acaso excesivamente formales. Pero no hay que olvidar que el formalismo le es propio al estructuralismo y que J. Piaget era un declarado estructuralista.

Pero en una posición próxima a la J. H. **Flavell** (1982), el gran divulgador, aclarador, analista y documentalista de la obra de Piaget, podríamos admitir, en el concepto de fases o etapas del desarrollo, al menos su **validez heurística** para poder identificar y

describir, de algún modo fiable, lo que suele resultar relativamente común al conjunto de sujetos encuadrados en una misma edad o de sujetos que comparten una comprensión más o menos similar de su realidad.

**Las etapas** forman parte esencial de las hipótesis científicas que tratan de situar el comportamiento perceptivo y cognitivo individual y social en un contexto metodológico de utilidad. Su valor es, ya lo hemos dicho, heurístico y su significación se construyen, también en nuestro caso, a partir de los datos precisos que brinda la investigación con sujetos concretos. Pero como hipótesis de carácter científico no pretenden ser más que eso, aceptando, como es natural, el sometimiento a cuantas críticas pertinentes pudieran serle objetadas.

**Lo que aquí se añade de nuevo a las teorías piagetianas, y a las de sus continuadores, es precisamente lo que el propio Piaget hubiera hecho, con bastante probabilidad, de haber tenido tanta influencia cognitiva, en su momento histórico como la tiene hoy para nosotros, la estimulación procedente del mundo digital audiovisual.**

Se trata de una novedosa motivación para el sujeto evolutivo y que va a determinar – como tendremos ocasión de comprobar en esta sección - tanto la imitación, como la actividad lúdica o el propio sueño infantil.

**Imagen y representación** adquieren así, en plena **Era Digital**, un nuevo significado que es imprescindible tener en cuenta e investigar a la hora de volver a reconsiderar el **proceso de formación icónico-simbólica en el niño.**

Partiendo de la **necesidad de elaborar**, de una manera sistemática, **una nueva Teoría “Epistemología Genética multimedia”**, en la perspectiva de su *“genetismo”*, podríamos reconocerse **al menos cinco fases descriptivamente claras de la influencia de la imagen audiovisual en el desarrollo.**

Consideramos que, atendiendo a estas fases del desarrollo, vamos dando forma a nuestro modo de entender, comprender y racionalizar la experiencia audiovisual multimedia. Hay, por tanto, una **construcción de la realidad** partir de los datos que la **imagen digital** nos proporciona.

Una arquitectura que atiende no sólo a lo sensorial-perceptivo, sino también a la **comprensión de los sucesos experimentados**, al entendimiento de sus **orígenes** causales, a la previsión de las **consecuencias** futuras, a las **expectativas** que el sujeto crea frente a una realidad asumida, como una amenaza o de manera gratificante y esperanzadora.

Y es que la experiencia multimedia es tan real como la vivida bajo cualquier otra circunstancia y afecta del mismo modo o, incluso, en mayor medida virtual, cuando se re-

corre el camino de la niñez o de la adolescencia. La propia filosofía de la existencia humana será el resultado de innumerables aportaciones de la imagen digital.

Nuestros sentimientos, temores, deseos o fantasías, confesables o no, jamás podrán eludir el impacto de tales vivencias.

Pasaremos a continuación a exponer de una manera inicial y resumida las diferentes fases o etapas a considerar en el desarrollo epistemológico-genético multimedia.

### **Fases estructurales, niveles o “estadios” en el desarrollo epistemológico-genético multimedia:**

1. ***Fase de influencia sensorio-perceptiva y motora*** (de 0 a 2 años), **en la que lo digital**, aunque sea un importante elemento de atracción sensorial, **no se discrimina particularmente de otras aferencias sensitivas**. Sería, sin embargo, **factible indagar sobre la posibilidad de una “Proto-inteligencia multimedia”** que reconoce que las capacidades perceptivas del bebé y de imitación - primero refleja, después esporádica y finalmente sistemática de gestos y sonidos - se encuentran, desde un principio, mucho más aptas y desarrolladas de lo que en un principio se creía.
2. ***Fase de influencia emocional y simbólica*** (de 2 a 6), que daría lugar, con la aparición de una espontánea imitación representativa, a una **“Pre-inteligencia multimedia emocional y simbólica”**, de **carácter marcadamente egocéntrico**.
3. ***Fase de influencia procesual perceptivo cognitiva*** **apta para la aparición de la “inteligencia fílmica” (de 6 a 12)** que, con una capacidad de imitación consciente y analítica de modelos, derivaría en una **“Inteligencia Fílmica cognitivo procesual”** en la que **los propios recursos imitativos** van a formar parte esencial de la **construcción escolar de la inteligencia**.
4. ***Fase procesual cognitiva formal, emocional y creativa*** propia de la edad adolescente (de 12 a 17) que por sus especiales características de necesidad imperante de absorción afectiva de modelos desembocaría en una **“Inteligencia digital, comprensiva y empática”**.
5. ***Fase procesual cognitiva postformal***, ilustrada, crítica y creadora propia de la edad juvenil y que daría lugar a una **“Inteligencia Fílmica competente, creadora e interactiva”** con capacidad lógica, estética, creadora, técnica y organizativa.



Reconocemos que el individuo evoluciona dentro de un mundo audiovisual-multimedia, de carácter digital, que varía con gran rapidez y que este contexto cambiante acelerado puede afectar significativamente a la naturaleza del cambio individual, en cada etapa del desarrollo vital.

La maduración biológica y las adquisiciones que se derivan de las experiencias de aprendizaje y afectivo-emocionales que derivan de la influencia multimedia empujan al ser individual a una dinámica de cambio y transformación acelerada permanente, porque también el horizonte ambiental de la producción audiovisual digital cambia constantemente a un ritmo difícilmente de asumir por todos, aunque no ajeno a las capacidades adaptativas de los escolares y adolescentes.

La persona cambia pero también su escenario y por ello **la psicología de la comunicación digital**, que representamos y presentamos en esta revista, quiere situarse preferentemente en ese análisis de los procesos interactivos entre sujeto y contexto.

Interacción que, como hemos visto, puede mejorarse y perfeccionarse y de ahí la **necesidad de diseñar programas de “interacción persona-ambiente multimedia” para promover un desarrollo adecuado**, que enseñen a interactuar positiva y armónicamente al niño, en su proceso temprano de desarrollo, con un entorno tan influyente como es el medio audiovisual.

La interacción ambiental multimedia, en continua transformación, conduce irremediablemente al cambio psicológico que presenta unas características que aún no habían sido consideradas en toda su magnitud.

Los procesos de cambio psicológico no surgen, por tanto, de una manera aislada y espontánea, siempre hay un contexto social, contingente en el sentido orteguiano del Yo y su circunstancia, ecológico o cultural que los determina y condiciona y, además, también los mismos contextos se encuentran sometidos al devenir de las vicisitudes y los avatares históricos.

**La infancia** del siglo XX, poco tiene con ver con la del segundo decenio del siglo XXI, aunque **la idea básica de “niñez”** se adapte a unos parámetros invariables e impermeables al paso del tiempo.

Pero se trata siempre de esa niñez que pervive en la biografía adulta y matiza la personalidad de todos a lo largo de la vida.

Desde luego hay cambio cuando hay aprendizaje, y el aprendizaje implica siempre, ya lo decían los conductistas, una modificación del comportamiento y aprender se aprende siempre que se vive, siempre que participamos de la experiencia audiovisual digital, con intención o sin ella.

Siempre tendremos, por tanto, como objetivo el estudio de los procesos de cambio, fundamentalmente del cambio psicológico que se produce como consecuencia, de las otras transformaciones, físicas, biológicas, sociales, tecnológicas y culturales que determinan y condicionan la vida de los seres humanos.

Deseamos así intervenir sobre el desarrollo, enriquecerlo y optimizarlo. Mucho se ha recorrido ya desde los primeros estudios realizados sobre el cambio psicológico al hilo del desarrollo humano y numerosas han sido las teorías que lo han explicado, pero nuevos son los retos que se nos imponen en una época acelerada de transformaciones.

En unos pocos decenios el ambiente socio-cultural y familiar ha sufrido enormes transformaciones y los tiempos comienzan a demandar nuevas teorías que expliquen los acontecimientos que se suceden a un ritmo de vértigo, para explicar mejor los procesos y tener la ocasión, incluso, de intervenir más adecuadamente en la reparación de los daños, daños psicológicos, que puedan ir apareciendo.

Y no es sólo el desarrollo infantil el que nos preocupa, los procesos de cambio son permanentes y se producen a lo largo de toda la vida, aunque la infancia signifique mucho en ellos.

*“El conocimiento del niño – decía acertadamente H. Wallon - engendra el conocimiento del ser humano en su totalidad”.*

La Psicología del desarrollo, por otra parte, debe de hacer también frente a los llamados **retos actuales del postmodernismo psicológico: enseñar a pensar**, partiendo de la perspectiva de una naciente psicología del pensamiento, **enseñar a aprender, a hacer**, y sobre todo y lo que más preocupa a la comunidad educativa, **a convivir y a ser, en un contexto en el que la imagen multimedia digital adquiere**, cada vez más. **Una gran relevancia.**