

Análisis de una experiencia sobre el desarrollo de la memoria visual de los niños

JUAN LUIS MARTÍN PRADA y NOEMÍ MARTÍNEZ DÍEZ

Aprender a mirar y acostumbrarse a ver son las motivaciones de esta experiencia. Nuestros ojos nos sirven, pero ¿sabemos hacerlo con detenimiento? Saber ver es detenerse sobre las formas de las cosas, sus colores, sus características. Saber mirar es detenerse sobre la vida que nos rodea, el movimiento de los seres que viven, los rasgos de los rostros, los gestos, las posturas, los ademanes. Quizá lo que más distingue al artista, al escritor o científico, es su capacidad de mirar, de penetrar con su mirada lo que las demás personas sólo rozan en la superficie, recordándolo luego para devolvérselo convertido en obra de arte, poema o descubrimiento científico.

El desarrollo de la memoria visual exige una previa adquisición de hábitos de observación y análisis de las imágenes y de los objetos que nos rodean. Escasos niveles de observación y análisis implican consecuentes imitaciones en la retención de imágenes visuales¹. En el caso de la obra de arte esta relación es de especial importancia, dado que su comprensión y disfrute exige procesos muy complejos en donde se entremezclan factores de gran diversidad, desde los puramente formales a los semánticos o de contenido². Hemos de tener en cuenta también lo importante que es, para apreciar y valorar una obra artística, el bagaje cultural y visual previo que se posea, es decir, la familiarización con los estilos artísticos y el recuerdo de obras específicas con las que establecer relaciones y paralelismos. Como nos recuerda Changeaux (1997) siguiendo a

¹ Para Lark-Horowitz, B. H. P. y Luca, M., la relación podría ser más bien la contraria, es decir, que la habilidad del niño para la expresión gráfica dependería del desarrollo de su memoria visual, ver *Understanding Children's art for better teaching*, Columbus. Ho, Charles E. Merrit, 1967.

² Algunas experiencias interesantes han sido las propuestas por Horace Lecoq de Boisbaudran en *L'Education de la Mémoire Pittoresque et la formation de L'Artiste*, Henri Laurens, París, 1862 basadas en el ejercicio de la memoria o las de José, autor de algunos estudios sobre métodos basados en la retentiva visual. Ver Garmelo y Alda, *El Dibujo de memoria*, Imprenta del Asilo de Huérfanos del S. C. de Jesús, Madrid, 1912.

Richardson «el medio para llegar al conocimiento de los autores es llenar nuestro espíritu de otras tantas imágenes justas y completas de la obra de los maestros... La adquisición de *connoisseurship* exige siempre un largo aprendizaje, bajo la férula de un mester que enseñará a ver, ¡no con la vista sino con el cerebro!»³.

Las diversas experiencias previas que se han desarrollado en torno al recuerdo y retención de obras de arte (Craik y Lockhart, 1972; Koroscik, 1982, Koroscik y Blinn, 1983) han demostrado la importancia de los procesos previos de descodificación o percepción de la obra de arte de cara a su posterior recuerdo. Estas experiencias planteaban una distinción entre la información estructural de la obra, (uso del color, composición, etc.) y los aspectos relacionados con los contenidos o información semántica. Fue la investigación de Koroscik y Blinn (1983) la que de un modo más preciso evidenció la importancia de la explicación oral de la obra, y especialmente de sus aspectos de contenido, de cara a su memorización y recuerdo. Ello implica que en el acercamiento de la obra de arte a los niños hemos de poner en estrecha relación la imagen con el lenguaje y sus posibilidades de descripción⁴.

Para Woodworth y Schlosberg (1973) la atención prestada es uno de los factores básicos para la retención de una imagen y sólo se puede intensificar su atención suscitando su interés por ella. Como plantea Horovitz (1965) la explicación de lo que es la estética de una forma que no les interesa, que no les motive sus vivencias, es para ellos como algo accesorio y vacío de significado: hay que buscar una fórmula indirecta para comenzar a interesarles en la observación y asimilación de cualidades estéticas, con un lenguaje directo a ellos y en base a motivaciones de la vida cotidiana.

La narración de la escena o «historia» que acontece en la obra, la enumeración de los personajes que en ella participan, constituyen en cierta manera un sistema nemotécnico que permite una retención mas completa de la imagen. Hemos de tener en cuenta que a diferencia del proceso de retención de una imagen en los adultos que tienden a buscar su estructuración los niños tienden siempre a ubicar un símbolo, una representación (Woodworth, 1973). Relacionado con esto estaría la afirmación de Betty Lark-Horovitz (1965, p. 13) de que los niños no reaccionan ante las cualidades de las obras artísticas como algo estético, la reacción estética es indirecta y, en general, inconsciente, mientras que la reacción hacia los aspectos no artísticos es directa. En resumen, y siguiendo a Craik y Lockhart (1972) podemos decir que las posibilidades de retención de una imagen dependen de la profundidad e intensidad con que se

³ *Ibid*, p. 84.

⁴ Esta conexión desarrollo del lenguaje verbal y el desarrollo de la expresión gráfica ha sido objeto de diversos estudios, no carentes de cierta polémica. Para Colbert (1984), por ejemplo, la adquisición del lenguaje oral era preceptivo para que el niño empezara a realizar dibujos representativos, al permitirle dar una significación a sus realizaciones plásticas.

procesa la información del estímulo, de las propiedades descriptivas del estímulo y la compatibilidad con estructuras cognitivas del sujeto y del tipo y la orientación de los temas y tareas requeridas y el tiempo que se concede para el estímulo. Tomando como punto de partida estas consideraciones desarrollamos la siguiente experiencia realizada con niñas y niños de 10 y 11 años.

El profesor o la profesora iniciará la clase como un juego. Con nuestros ojos vemos, pero ¿sabemos mirar? Los alumnos y alumnas asombrados, dirán que sí, que saben. Su profesor/a les hará notar las diferencias entre «ver» y «mira» selectivamente y con detenimiento. En seguida empezará el juego. Les pedirá que cierren los ojos y que contesten, con éstos cerrados, dos o tres preguntas sobre la clase. Por ejemplo.

—¿Cuántos estantes hay a la derecha de la pizarra?

—¿De qué color es el jersey o la camisa de la compañera que se sienta a tu lado?, etc...

Los alumnos y alumnas se darán cuenta que muchas veces han visto y no han mirado lo que les rodea todos los días. El juego se complica. Ahora hay que recordar algo que van a tener delante de sus ojos unos minutos. Es conveniente que su profesor/a les presente cualquier cuadro, grabado o poster que esté permanentemente en clase y les sea familiar y que luego lo retire. Los/as alumnos/as tienen que decir lo que recuerdan. Las palabras se irán apuntando en la pizarra. Al final se vuelve a mostrar el cuadro.

Otro día o el mismo día enseñamos otra reproducción de un cuadro, los/as niños/as deben enumerar la escena, los personajes, los colores, la composición. Se retira la imagen y es ahora cuando deben pintar lo que recuerden, hacer uso de sus memorias visuales. Al terminar, se les enseñará la reproducción y podrán verificar sus aciertos y olvidos en los personajes, colores y detalles.

Los objetivos planteados para esta experiencia son los siguientes:

- Mejorar la capacidad de análisis y observación de una imagen.
- Incrementar la memoria visual del niño para retener estructuras espaciales familiarizándose con los aspectos formales de un cuadro o ima-

* Muchos de los métodos nemotécnicos se basan en la asociación de imágenes con otras imágenes, cosas, palabras, números, etc., en las que se basan las reglas nemotécnicas, cobrando una especial importancia los datos procedentes de la memoria visual. Para Lieury las «imágenes» fueron la base de la concepción más popular de la memoria hasta el Renacimiento. Ver Lieury, A., *La memoria, del cerebro a la escuela*. Debate, Madrid, 1994. No es extraño que las primeras técnicas de la memoria estén basadas en el empleo de la memoria visual, como es la que aparece en una tablilla griega de mármol descubierta en Paros en el s. XVIII y que data de 264 a.C. La técnica que allí aparece, atribuida a Simónides de Ceos, poeta del s. V a.C. es el llamado «metodo de los lugares» que consiste en memorizar objetos en forma de imágenes y en ordenar mentalmente esas imágenes en lugares, por ejemplo en las habitaciones de una villa o casa.

— La memoria visual es especialmente útil para crear asociaciones diversas y múltiples con cada hecho que nos interesa retener y que constituiría la clave del ejercicio memorístico. Ver David Berglas/Guy Lyon Playfair, *La memoria*. Horizonte Divulgación, Barcelona, 1991.

gen, distribución de los elementos en el espacio compositivo, organización global de los componentes y estructura rítmica, manera de concebir el espacio de la representación (perspectivas, relaciones figura-fondo, etc).

- Potenciar la memoria a corto plazo del niño para la retención de una narración o mensaje determinado.
- Desarrollar la capacidad de recordar a largo plazo los elementos estilísticos característicos de la obra de un pintor y distinguirlo de otros.

Esta experiencia se realizó sobre las siguientes obras:

- «Los esposos Arnolfini», de J. Van Eyck. «Nacimiento de Venus», de S. Botticelli. «Jungla con monos y serpiente», de H. Rousseau. «Gitana dormida», de H. Rousseau. «Guernica», de P. Picasso.

Nuestra experiencia, al centrarse en la retención de un elemento tan complejo como una obra de arte, y al plantearnos unos objetivos tan amplios y sobre todo vinculados al ámbito actitudinal, se distancia de otros estudios más restringidos a lo procedimental, como los basados en la memorización de formas geométricas como el Test de copia de una figura compleja de Rey (1984) (elección de estructuras geométricas como definición abstracta de fortunas y espacios) o el Test gestáltico visomotor de Bender (1972) basado en la organización de elementos conforme a los principios de la psicología de la forma tenidas en cuenta como elementos de configuración o las investigaciones de ellos derivados como las de García Montero (1988).

RESULTADOS

— Al tomar como referencia una representación pictórica, es decir una realidad subjetivizada, se aprecia una cierta tendencia de los niños a no caer en los estereotipos de representación característicos, no sólo en cuanto a la disposición convencional de los elementos de la composición, sino también al tratamiento de las figuras y otros equivalentes. La imitación estilística que trata de hacer el niño le anima a la deformación y a la interpretación expresiva de la realidad, y a tomar consciencia de esa otra realidad diferenciada que implica la obra artística. Esto se aprecia de una manera especialmente obvia en la «invocación de obras como las de Picasso, que arroja unos resultados de gran fuerza expresiva y que demuestran un notable esfuerzo de los niños por abstraer la realidad en términos expresivos.

— En los dibujos se aprecia una mayor subjetividad también en el uso y empleo del color al tomar el niño como referencia y punto de partida una realidad que ya de por sí se halla transformada y caracterizada en términos ex-

presivos. Esto sensibiliza al niño en la percepción de las diferencias y de las particularidades de seres y cosas aparentemente semejantes, algo en lo que radica una parte importante de la visión artística.

— El proceso de reconocimiento y comparación de los dibujos con el original que tiene lugar al final implica una reflexión crítica sobre lo hecho, algo a lo que los niños no suelen estar acostumbrados y supone un importante paso para el desarrollo de un juicio autocrítico de su propia actividad que nada tiene que ver con la censura o crítica procedente de los mayores.

— El intento de memorizar una imagen y representarla exige al niño un esfuerzo de globalización al que no suele someterse cuando dibuja libremente, ya que aquí debe referirse constantemente a la imagen dada. Prever cuál debería ser el efecto final de su dibujo no implica aquí comparaciones que podrían desmoralizarle como suele suceder en los ejercicios de copia directa de imágenes.

— Recordar la ubicación y disposición precisa de los elementos que constituyen el cuadro le exige una mayor preocupación por la composición y por la relación de los distintos elementos de la composición en su relación al formato del papel.

— La introducción de los niños más mayores en métodos de síntesis de índole nemotécnica esto es, simplificar las estructuras de composición y disposición de los elementos en formas más simples, que puedan recordar las de objetos sencillos, de uso cotidiano, o formas de números o letras (situar mentalmente conjuntos de objetos en series ordenadas atribuyéndoles una forma facilita una ordenación clara que puede ser fácilmente memorizada) parece aumentar su capacidad para suscitar asociaciones de significado a formas abstractas, y para analizar estructuras básicas de composición.

— En cuanto a la retención cuantitativa de datos e información de la imagen de referencia, parece relevante la mayor retentiva de los niños con respecto a los contenidos semánticos y narrativos de las obras que a sus aspectos formales. Algo con lo que coincidiríamos con investigaciones anteriores como las de Koroscik y Blinn (1983).

BIBLIOGRAFÍA

- ALLPORT GORDON, W. (1930): «Change and Decay in the visual memory image», *Brit Journal Psych*, vol. 31. pp. 133-148.
- BENDER, Laurette (1972): *Test gestáltico visomotor*, Paidós, Buenos Aires.
- CHANGEAUX, Jan Pierre (1997): *Razón y Placer*, Tusquets, Barcelona.
- COLBERT, Cynthia, B. (1984): «The The relationship of Language and Drawing in Description and Memory Tasks», *Studies in Art Education*, 25 (2) 84-91.
- CROZIER, W. Ray; CHAPMAN, Antony J. (1984): *Cognitive processes in the perception of art*, Elsevier, Science, Publishing Company, Nueva York.
- DAUCHER, H. (1978), *Visión artística y visión racionalizada*, Gustavo Gili, Barcelona.

- DENIS, Michael (1984): «Las imágenes mentales», Siglo XXI, Madrid.
- FINKE, Ronald, A. (1986): «Imágenes mentales y sistema visual» *Investigación y ciencia*, Barcelona, Mayo, pp. 66-73.
- FRIEDMAN, A., y BOEME, Le (1976): «Encoding the levels of information in pictures and words». *Journal of experimental Psychology*, 105 (2) 169-190.
- GARCÍA MONTERO, Manuel (1988): *Didáctica del dibujo: la representación gráfica en función del ejercicio de la memoria visual*. Servicio de Reprografía de la Universidad Complutense, Madrid.
- HAGEN, Margaret, A. (1980): *The perceptions of pictures*, Academic Press, New York
- KÖHLER, W. (1972): «Psicología de la forma», Biblioteca Nueva, Madrid.
- MAIER, Manfred (1962): *Procesos elementales de proyección y configuración*, Gustavo Gili, Barcelona.
- MANDLER, J. M., y RITCHEY, G. H. (1977): «Long Term memory for pictures», *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3 (4) 386-396.
- PHILLIPS, W. A.; INALL, M., y LAUDER, E. (1985): «On the discovery, storage and use of graphic descriptions», en Freeman y Cox, *Visual Order*, Cambridge University Press, London pp. 122-134.
- REY, André, (1984): *Test de copia de una figura compleja*, TEA Ediciones, Madrid.
- SMITH KOROSCIK, Judith y BLINN, LYNN, M. (1983): The effects of verbalization on visual art processing and retention» *Studies in art Education*, 25 (1) 23-31
- (1982): «The effects of prior knowledge, presentation time and task demands on visual art processing», *Studies in Art Education*, 235 (3), 13-22.
- YOUNGBLOOD, Michael, S. (1986): «Memory, Mnemonics and Hipnosis as significant learning tools», *Visual Arts Research*, (12).
- WOODWORTH, Robert, S., SCHLOSBERG, Harold (1973): *Psicología Experimental*, Eudeba, Buenos Aires, p. 705.