

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325/8637

CODEN LVIDDG



AÑO 23
marzo 2002

1

EVELYN ARIZPE
MORAG STYLES



¿Cómo se lee una imagen?





El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados¹

Introducción

Cuando leemos un libro ilustrado para niños, pocas veces nos ponemos a pensar en la función de las imágenes y en su relación con el texto escrito. Sin embargo, si queremos entenderlo cabalmente, es necesario atender a lo que ambos nos dicen. Según una publicación reciente sobre libros ilustrados, los niños comprenden esto instintivamente, saben que la lectura (y la re-lectura) de texto e imagen conducen a una mejor interpretación del libro en su totalidad. No obstante, las autoras dicen que al crecer:

...la mayoría de los adultos ha perdido la habilidad de leer libros ilustrados de esta manera ya que ignoran el todo y consideran las ilustraciones simplemente como decorativas. Esto quizá tiene que ver con la posición dominante de la comunicación verbal, particularmente la escrita, en nuestra sociedad, aunque esto tiende a desaparecer en las generaciones criadas con televisión y ahora con computadoras (Nicolajeva y Scott, 2001:2).



Las autoras son catedráticas e investigadoras especializadas en literatura infantil y juvenil en Hommerton College, Universidad de Cambridge, Gran Bretaña.

Nicolajeva y Scott intentan explicar las diversas formas de interacción entre el texto escrito y la imagen y cómo construyen significados, pero al igual que la mayoría de los que investigan el tema no incluyen las voces de los jóvenes lectores en su análisis.

Sólo Kiefer (1995) se ha ocupado de estudiar, de manera más sistemática, la respuesta lectora de los niños a este tipo de libros.

Si es cierto que, como dicen Nicolajeva y Scott, el énfasis en la comunicación escrita hace que perdamos habilidades visuales conforme nos hacemos adultos, entonces, ¿los niños más pequeños son mejores observadores de las imágenes y sus significados que los niños más grandes? ¿Será cierto que los niños de hoy, rodeados de más estímulos visuales que nunca, son capaces de respuestas más perspicaces? ¿O será que en la escuela, donde se hace hincapié en la lectura de textos escritos, se va extinguiendo la capacidad de ver textos visuales? ¿Qué relación hay entre las habilidades lectoras y las habilidades visuales? ¿Que influencia tienen cultura y género en la comprensión y valoración de la imagen? ¿Qué papel desempeñan los medios visuales? En suma: ¿Cómo se aprende a ver?

Nuestras preguntas surgieron tras muchos años de observar cómo se aproximan los niños a los libros ilustrados y nos condujeron a realizar un proyecto sobre la forma en que los niños interpretan las imágenes que ven, cómo las relacionan con lo que cuenta el texto escrito y lo que esto implica para la enseñanza de la lectura y para el desarrollo de la capacidad visual.² Nuestro objetivo principal era investigar cómo leen textos visuales los niños valiéndonos de las obras de autores reconocidos en el mundo de los libros ilustrados. Queríamos explorar el potencial de la capacidad visual y las habilidades que los niños necesitan para interpretar de manera más profunda el texto visual. Queríamos comprender también la forma en que los niños aprecian las técnicas artísticas. Finalmente, nos interesaba saber qué nos revelan los dibujos de los niños sobre sus capacidades visuales.³

Debido a que necesitábamos comparar la forma en que niños de distintas edades en la escuela primaria (en Inglaterra, desde los 4 hasta los 11 años) interpretan la imagen, escogimos libros de dos autores cuyos libros pueden leerse en varios niveles y en los que las ilustraciones

contribuyen de manera intrínseca a la historia escrita. Anthony Browne y Satoshi Kitamura son autores e ilustradores de obras internacionalmente reconocidas y merecedores de algunos de los premios más cotizados en el mundo de la literatura infantil. Tanto Browne como Kitamura fueron muy amables al apoyarnos en nuestra investigación, primero hablándonos acerca de sus libros y después haciendo comentarios sobre las respuestas de los niños. Tras un estudio piloto, nos decidimos por **Zoológico y El túnel**, de Browne, y **Lily Takes a Walk** (*Lily da un paseo*), de Kitamura⁴.

Metodología

Los libros escogidos se leyeron en siete escuelas primarias con alumnos de distintos niveles socioeconómicos: tres escuelas se encuentran en barrios multiétnicos de bajos niveles económicos en las afueras de Londres⁵; tres en la ciudad de Cambridge (dos en zonas de clase media y otra en una de clase trabajadora, pero las tres con alumnos de otras etnias) y una en la región de Essex, con predominancia de alumnos de clase media y ascendencia inglesa. Se escogieron tres grupos de cada escuela (de preescolar a sexto grado) y se pidió a las maestras que seleccionaran a cuatro niños de distintas habilidades lectoras para ser entrevistados (esta información no se comunicó a las entrevistadoras hasta después de la entrevista).

Tras la lectura por parte de la maestra de uno de los libros escogidos, se entrevistaron a los 84 niños durante 45 minutos cada uno. Luego, antes de finalizar el día escolar, se llevaron a cabo intercambios de ideas en los que participaron los cuatro niños entrevistados más otros dos, también seleccionados por la maestra (con el objetivo de ver si había diferencias entre los que ya habían tenido oportunidad de conocer mejor el libro y los que no). En total, se trabajó con 126 alumnos a quienes también se les pidió que realizaran un dibujo a partir de su experiencia con el libro.

Durante las entrevistas individuales, se hicieron las mismas preguntas a todos los niños, pero durante los análisis en grupo las entrevistadoras procuraron no sólo seguir las pautas de los niños sino también encaminarlos hacia una comprensión más profunda de los libros. Las

entrevista individual se integró con preguntas generales sobre las obras, además de preguntas específicas sobre determinadas imágenes. Comenzamos por interrogarlos sobre la portada, si les llamaba la atención y por qué. Los invitamos a que nos mostraran su ilustración preferida, que nos contaran cómo leían una imagen y cómo entendían la relación entre las palabras y las ilustraciones. Les preguntamos sobre acciones, expresiones faciales, gestos y sentimientos de los personajes; sobre los elementos intertextuales y acerca de la manera en que el autor había utilizado color, línea y perspectiva. En algunas ocasiones sencillamente se les pidió: “Háblame de este dibujo”.

En muchos casos fue posible percibir, aun en el espacio de un día, el desarrollo de su entendimiento en cuanto a imagen y narración. Esto nos condujo a volver a entrevistar a 21 de los niños (uno de cada grupo) unos tres meses después. El objetivo de estas entrevistas era ver si con el tiempo ellos habían desarrollado aún más sus ideas sobre los libros. También se les pidió que hicieran otro dibujo. Algunas de las preguntas que se incluyeron en estas segundas entrevistas fueron las siguientes:

- ◆ ¿Qué crees que Browne/Kitamura quieren hacer pensar a la gente que lee este libro?
- ◆ ¿Por qué crees que Browne/Kitamura quieren hacernos ver las cosas de esta manera en tal ilustración? ¿Te hace leer el libro de una manera distinta?
- ◆ ¿Qué pasa por tu cabeza cuando ves una imagen? ¿Sucede lo mismo que cuando ves un programa en la televisión o una película o juegas en la computadora?
- ◆ ¿Qué pasa en tu cabeza si es un libro sin imágenes?
- ◆ ¿Cómo crees que el autor decide qué escribir en las palabras y qué dibujar en las ilustraciones?

Análisis y resultados

Las entrevistas se analizaron con métodos cualitativos que dieron como resultado dos grupos de códigos: niveles de interpretación y categorías de percepción. En el primer grupo, encontramos respuestas literales, descriptivas, interrogativas, críticas y de deducción imaginativa o plausible. En el segundo grupo de códigos en-

contramos, entre otros: empatía, analogía y apreciación de elementos como atmósfera, intertextualidad, estilo artístico, intención del autor y proceso creativo.

A pesar de que comenzamos el proyecto con la hipótesis de que los niños ven, interpretan y disfrutan de los libros ilustrados mucho más de lo que creemos sus mayores, los resultados nos sorprendieron en el sentido de que iban mucho más allá de lo que sospechábamos. La emoción y el placer que mostraban los lectores al aproximarse a los libros y al adentrarse en ellos a través de la imagen eran realmente conmovedores. Sus comentarios nos revelaron no sólo los procesos mentales mediante los cuales se interpreta una imagen sino también la refinada habilidad que la mayoría poseía para hacer esta interpretación. Aun ante imágenes tan complejas como las de Browne y Kitamura, que requieren cierto conocimiento de convenciones estéticas, en pocos casos hubo un malentendido total. Esto fue así tanto en alumnos que –según nos dijeron sus maestras después de la entrevista– tenían problemas para expresarse oralmente o con la lectoescritura como en los “aplicados”. De hecho, en algunos casos los alumnos con problemas (entre ellos una niña con dislexia y un niño levemente autista) o en las primeras etapas del aprendizaje del idioma inglés, resultaron ser más perceptivos que sus compañeros.

En las siguientes dos secciones se ejemplifican con más detalle estas conclusiones por medio de las respuestas lectoras a los dos libros de Browne. En primer lugar, hacemos un breve resumen de cada libro; en segundo, debido a que sería imposible mencionar todos los aspectos aquí, seleccionamos algunos de los más fundamentales de cada uno de los textos para poner ejemplos con los comentarios de los niños. En el caso de **Zoológico**, nos centraremos en la relación irónica entre el texto escrito y la imagen, y la forma en que los niños van comprendiendo este elemento estético; en el caso de **El túnel**, trataremos los aspectos intertextuales y simbólicos de la obra.

Una visita al zoológico

El texto escrito de **Zoológico** nos narra, en las palabras de un niño, la visita de su familia al zoológico. Durante la visita, los niños se pelean, el papá se hace el gracioso y los tres se burlan de los animales enjaulados mientras que la

mamá interviene poco. Del lado izquierdo de cada doble página, Browne retrata a la familia y a otros visitantes del zoológico con toques de caricatura. El papá es un hombre grande que en algunas ilustraciones ocupa casi todo el cuadro. Tanto él como los niños llevan ropa de colores fuertes en contraste con la ropa más sobria de la mamá. Ella es tan menuda que parece una adolescente y su rostro aparece cada vez más serio y triste.

Del lado derecho de la doble página Browne retrata a los animales en sus jaulas de una manera realista. Entre otros, un tigre da la impresión de pasearse inquieto de un lado a otro de su jaula; un elefante apenas se vislumbra al fondo de un espacio encerrado, oscuro y sucio; un orangután acurrucado nos da la espalda en una jaula con pedazos de comida marchita y un gorila nos mira serenamente tras unas barras cruciformes. En la última doble página, a la izquierda, vemos un niño cabizbajo en lo que parece una jaula. El texto escrito dice: “Esa noche tuve un sueño muy extraño. ¿Ustedes creen que los animales sueñan?”. En el lado opuesto tenemos una vista del zoológico al anochecer. Sobresalen los contornos negros de jaulas, bardas y lo que parece una atalaya y, por encima de la luna brillante, vuelan dos grandes aves.

Al observar las ilustraciones de los humanos con más detenimiento, notamos que algunos de los otros visitantes al zoológico tienen partes animales, como colas, cuernos y patas, y que los hermanos cada vez más asemejan monos. El texto escrito en ningún momento hace mención de estos apéndices animales. Cuando la mamá ve a dos mandriles que se pelean, dice: “Me recuerdan a alguien... no sé a quién” y hacia el final de la visita, comenta: “No creo que el zoológico sea realmente para animales... yo creo que es para la gente”. Fuera de estos comentarios de la mamá, las implicaciones sobre la conducta “animal” de los humanos (sobre todo del padre y los hijos) y por consiguiente, sobre la nobleza de las bestias privadas de su libertad y su entorno natural, sólo se hacen como contraste entre las imágenes.

Browne abre las posibilidades de debate a través de este contraste entre la historia que nos cuentan las palabras y lo que nos revelan las ilustraciones, pero deja las conclusiones al lector. Para poder llegar a éstas es necesario observar, hacer conexiones y reflexionar sobre ellas. Gracias a la habilidad artística de Browne, sin

embargo, el trabajo es a la vez un juego divertido. Esto explica en gran medida el hecho que, en distintos niveles, la mayoría de los niños en nuestro estudio percibieron la complejidad de este contraste. Lo extraordinario es que esto implica que pudieron captar no sólo el aspecto irónico sino también aproximarse a las ideas éticas y morales que se desprenden de la lectura.

Varios críticos han destacado la importancia de la ironía en los libros ilustrados. Según Kummerling-Meibauer⁶,

“el significado irónico surge como consecuencia de una relación, de juntar de manera dinámica y representativa lo dicho y lo no dicho; y cada cosa sólo cobra sentido en relación con la otra” (Kummerling-Meibauer, 1999:168).

Esta idea corresponde a un comentario del mismo Browne:

“lo más interesante es lo que se dice en la brecha entre las palabras y las imágenes. Creo que los peores libros ilustrados son aquellos en los que las palabras son tan sólo leyendas para las ilustraciones.”

Kummerling-Meibauer sugiere que el lector se acerca al significado irónico al comprender que la imagen refiere algo distinto del texto. Para ello es necesario reconocer las pistas visuales que contradicen o subvierten el texto escrito. Éstas indican al lector que tiene que estar atento a otros posibles significados. A su vez, esta atención propicia el desarrollo de habilidades metalingüísticas. En otras palabras, el lector tiene que ir más allá del significado literal y reflexionar sobre el sentido mismo.

El objetivo de algunas de las preguntas en la entrevistas sobre **Zoológico** era alertar al lector de este contraste irónico. Se preguntó, por ejemplo:

- ◆ Parte de este libro trata de un paseo familiar. ¿Qué nos está diciendo Browne sobre la familia?
- ◆ Cuéntame sobre el elefante y la gente que visita el zoológico.
- ◆ ¿Qué crees que Browne piensa sobre jaulas y prisiones?
- ◆ ¿Por qué crees que dibujó así la portada? ¿Por qué?
- ◆ ¿Qué les sucede a los animales? ¿Qué nos está tratando de decir Browne sobre las diferencias entre los humanos y los animales?

A pesar del evidente entusiasmo con que los niños se aproximaron al libro, no es de extrañarse que las preguntas hayan resultado difíciles para los niños menores de 7 años. Los pequeños se contentaron con descubrir los aspectos surrealistas; los mayores estaban más interesados en descifrar el significado de lo que veían. Sin embargo, para los pequeños que todavía no podían leer, las ilustraciones tenían una función vital, como dijo Félix (5 años): “No podemos leer muy bien, pero podemos entenderlo con los dibujos”.

A pesar de que los niños no manejaban el término “ironía”, sobre todo los mayores percibieron la ‘brecha’ que describe Browne entre palabras e imágenes. Según Lara (10 años): “Lo escrito no explica todo lo que piensas... sólo explica de lo que se trata el libro y lo que está sucediendo, pero no explica lo que sientes y lo que ellos sienten. Así es que me gustan los dibujos más porque puedes pensar más cosas”. Joe (10) dijo algo parecido: “Creo que los dibujos me parecen más interesantes porque el texto sí me ayuda a saber lo que ocurre con la familia, pero los dibujos enseñan cómo es realmente y qué está pasando con los animales”.

No obstante la edad, la mayoría de los niños captó el mensaje de que los animales no estaban contentos. Sintieron empatía hacia los animales y criticaron a los humanos por tratarlos mal. Entre los más grandes, se mostraba una preocupación ética respecto a la idea del cautiverio y esto se reveló en muchos de los dibujos que mostraban tanto animales como humanos en jaulas o contrastaban la miseria de los animales enjaulados con animales libres, a menudo expresando el contraste a través de colores oscuros o brillantes. También percibieron que la mamá no estaba contenta. Amy (5 años) dijo: “Mamá está triste, cree que los animales deben estar libres”. Al preguntarle cómo se siente el orangután, Amy contestó “triste” y al preguntarle cómo lo supo, respondió: “Porque está sentado en una esquina”. La empatía con el animal parece ser también el resultado de una experiencia compartida por la niña.

Los niños no tuvieron problemas con analizar las bromas y las metáforas visuales, aunque obviamente su habilidad interpretativa variaba según la edad. Por ejemplo, Browne hace un expreso contraste entre el tigre yendo y viniendo sobre el pasto seco detrás de las barras y una

mariposa del mismo color del tigre posada sobre el un pasto verde y fresco afuera de la jaula. Los más pequeños, como Paul y Amy (ambos de 5 años) se dieron cuenta de que hay una relación entre la mariposa y el tigre aunque no pudieron expresarla con claridad:

Amy: La mariposa es del mismo color que el tigre.

MS: ¿Por qué crees que puso la mariposa ahí en el pasto?

Amy: Porque las mariposas viven afuera.

MS: Mira el color del pasto ahí (afuera). ¿Qué sucede con el color del pasto dentro de su jaula?

Paul: Porque es como un desierto en su jaula.

A los 7 años, los niños podían ofrecer una explicación simple, como Erin: “Pues afuera están libres y contentos pero adentro está muy tristes”. A los 10 años, como otros niños de su edad, Lara fue capaz de articular la dicotomía visual: “Como que está diciendo que la mariposa es libre pero el tigre no”.

Una de las imágenes más poderosas en **Zoológico** es la del gorila, porque este majestuoso animal parece mirar fijamente al lector a través de una estructura cruciforme que podría ser parte de una jaula o ventana. Pocos adultos atienden a este detalle, pero la entrevistadora quería saber hasta qué punto los niños podrían darse cuenta de su significado simbólico (Browne mismo ha descrito esta imagen como “mi primera crucifixión”). Al preguntarle a Amy (5 años) si le recordaba algo, la niña respondió: “Es como una cruz, hace que me sienta triste”. Tras analizar la forma en que Browne utiliza barras y marcos en sus ilustraciones con un grupo de alumnos de 10 años, la entrevistadora vuelve a la imagen del gorila:

MS: Miren esta forma. ¿Les recuerda otra cosa? Hemos dicho ventanas, hemos dicho barras de una jaula. ¿Les recuerda algo más?

Tina: Me recuerda a algo triste que sucedió, cuando a Jesús lo crucificaron en la cruz ...

Con ayuda de las preguntas como guías en las discusiones en grupo y por medio de la dinámica de compartir observaciones y comentarios con sus compañeros, hasta los elementos más complejos del libro comenzaron a tener sentido para los lectores. El análisis mostró cómo los lectores iban avanzando hacia una interpretación más profunda, cómo se acercaban a los significados irónicos y cómo iban llenando la ‘brecha’ entre palabras e imágenes. Estaban aprendiendo no sólo a ver, sino también a leer y a pensar a través del texto mismo. Hacia el final de estos análisis varios niños comentaron que, a pesar del humor, el tema del libro es serio. Las palabras de Lara (10 años), una alumna con promedios bajos en lectoescritura lo dicen todo: “Es un buen libro porque te da una sensación de lo que sería... porque yo nunca había pensado cómo sería estar en una jaula... pero luego cuando leí este libro me hizo sentir diferente. Es un libro serio.”

*Adentrándose en **El túnel***

En **El túnel** la relación entre el texto y la imagen es menos contrastante que en **Zoológico**, pero su dinámica no es menos importante, ya que los dibujos dan pistas para comprender mejor lo que sucede en la historia. Los aspectos que surgieron de esta relación y sobresalieron en el análisis de las repuestas lectoras a **El túnel** fueron los siguientes: referencias intertextuales a cuentos de hadas, interpretación simbólica, aspectos de género y técnicas artísticas. Antes de hablar sobre estos temas conviene hacer una breve sinopsis del libro.

El texto escrito nos describe a una niña y a su hermano de temperamentos distintos: a ella le gusta leer y soñar en casa y a él le gusta jugar afuera con sus amigos. Ella lleva ropa de colores pastel y en las primeras imágenes siempre la vemos junto a un papel tapiz decorado con flores y vainas. El niño lleva un suéter de fuertes colores y está retratado contra paredes de tabiques. Ambos fondos nos remiten a las primeras dos ilustraciones del libro (en la guarda y en la primera de forros): de un lado hay un papel tapiz con flores y del otro uno con ladrillos. En el piso, bajo el papel con flores, se encuentra un libro con una portada decorada también con vainas.

El texto escrito dice: “A veces él entraba a gatas al cuarto de ella para asustarla, pues sabía

que a su hermana le daba miedo la oscuridad”. En la imagen que acompaña estas palabras vemos a la niña en la cama, con los ojos abiertos por el susto mientras su hermano proyecta una sombra de lobo en el piso. Al observarlos detenidamente, los objetos del cuarto adquieren aspectos amenazantes; por ejemplo, una manga sale de la puerta del guardarropa, un abrigo rojo toma la forma de un diablo y un par de zapatos dan la impresión de que hay alguien debajo de la cama.

Un día, cansada de los pleitos entre sus hijos, su mamá los manda a la calle. El niño lleva a su hermana a un terreno baldío, lleno de basura y cascajo entre los cuales se asoman objetos misteriosos. El niño descubre un túnel y se interna por él. Ella se queda atrás, asustada y preocupada pero, al ver que no regresa, decide seguirlo. El túnel, oscuro y húmedo, la conduce a un bosque que cada vez se vuelve más espantoso, los árboles cobran formas extrañas: caras malévolas, un oso aterrador y un lobo (si nos fijamos bien, es el mismo que aparece en un cuadro de Caperucita Roja que cuelga sobre la cama de la niña).

La niña llega a un claro del bosque para encontrarse a su hermano convertido en estatua de piedra. Llorando, lo abraza y poco a poco el niño comienza a recobrar su forma humana a la vez que unas piedritas que lo rodeaban se transforman en margaritas. “¡Rosa!, yo sabía que vendrías”, exclama su hermano. El texto nos dice que regresan juntos a su casa. Su madre les pregunta si todo está bien y como respuesta, Rosa le sonríe a su hermano. No vemos la cara del niño pero el texto nos narra que Juan también le sonríe. En las últimas dos ilustraciones del libro (cuarta de forros y guarda) encontramos de nuevo los dos fondos de papel tapiz, pero esta vez, bajo la pared de ladrillo, junto al libro se encuentra una pelota.

Algunas de las preguntas que hicimos respecto de este libro fueron las siguientes:

- ◆ ¿Cómo te introducen las primeras imágenes en la historia?
- ◆ ¿Hay algo extraño en esta ilustración del bosque? ¿A qué te recuerdan? ¿Por qué crees que Browne escogió dibujar cosas que nos recuerdan a los cuentos de hadas?
- ◆ ¿Qué sientes cuando la niña rescata a su hermano? ¿Por qué hay un anillo de piedritas al-

rededor del niño? ¿Por qué desaparece y reaparece como un anillo de margaritas?

- ◆ ¿Por qué crees que Rosa se ve tan contenta en la última ilustración?

Browne nunca explica a dónde estuvieron los niños ni qué le sucedió a Juan pero, guiados por las pistas en las ilustraciones, los niños en nuestro estudio suplieron las respuestas mediante la deducción y utilizando su conocimiento de los cuentos de hadas. Fueron pocos los que no relacionaron a la niña con Caperucita Roja y reconocieron los elementos fantásticos que proporcionan un sentido más profundo a la historia, por ejemplo, el abrigo rojo. Browne ayuda a los niños a construir basándose en sus conocimientos y esto les da confianza en sus interpretaciones, a la vez que los lleva más allá del cuento de hadas tradicional. Al encontrar las conexiones se entusiasman y la exclamación más frecuente era “¡Mira!”.

En el siguiente ejemplo con un grupo de niños de 8 y 9 años podemos ver no sólo cómo comienzan a relacionar los objetos con cuentos de hadas sino también cómo la interacción en grupo ayuda a los participantes a vislumbrar el significado entre todos:

Bobby: En este dibujo... puede ser como la Casita de Dulce o algo, puede ser como un dibujo de cuento de hadas y ellos pueden haberse metido a gatas en el dibujo.

María: ¡Eso fue lo que yo dije! ¡Yo lo dije!

Ruth: Pues al entrar en el túnel quizá era como si entraran en el cuento de hadas...

Bobby: Sí, o quizá todo es al revés aquí.

Dave: Sí, es un mundo distinto, todo es al revés. ¡Es un cuento de hadas! ¡El niño debe haberse metido a los dibujos!

Al percibir más referencias intertextuales, los niños redefinieron su interpretación, ampliando su comprensión de la historia y la de sus compañeros.

Al principio, la mayoría se concentró en buscar y señalar objetos extraños, pero conforme se adentraban en la historia, algunos comenzaron a ir más allá de explicaciones literales y a

buscar significados simbólicos. Watson señala que la comprensión del simbolismo (en el caso de una niña de 4 años leyendo **El túnel**) implica

“la habilidad de mantener en su mente un sentido completo y holístico de la historia y la ilusión de la red narrativa” (1996:148).

El siguiente ejemplo demuestra una vez más cómo las aportaciones en grupo (esta vez de niños entre 9 y 10 años) conducen a un entendimiento más profundo. También vemos cómo hacen analogías entre sus propias experiencias y los sucesos del libro:

Sean: ¡Mira, sal y pimienta!

EA: ¿Qué tienen la sal y la pimienta?

Sean: La pimienta es negra y... (*lo interrump - pen*).

Corinna: ¡Y la sal es blanca! Como que están discutiendo por qué ven las cosas de distinta manera.

Tamsin: Como mi hermana y yo cuando discutimos sobre algo.

Los contrastes entre la niña y su hermano se prestan a análisis sobre género. Los niños en general marcaron la lectura como “cosa de niñas” y el fútbol como “cosa de niños”. Quizá el comentario más perspicaz sobre la cuestión de género fue el de Dave (9 años) en su segunda entrevista. Podemos seguir las conexiones que hace entre sus experiencias previas de roles de género en los cuentos tradicionales y lo que el texto le ha revelado sobre el temperamento miedoso de Rosa:

Ella cree que ha estado en el país de los cuentos de hadas y como que... (*larga pausa*)... ¡Pero es al revés! Casi siempre es la mujer la que está atrapada y el niño quien la rescata, y aquí la niña rescata al niño. Como en casi todos los cuentos de hadas cuando la mujer está atrapada en la torre, un hombre viene y la rescata... y esta vez es una niña, Browne lo cambió (*EA: ¿Por qué?*) ... como si esta niñita... quizá siente que no puede hacer nada, pero ahora puede hacer algo que el niño no puede.

En la respuesta de Dave encontramos uno de los logros del talento artístico de Browne por medio del cual los roles de género esperados son subvertidos y le permiten al lector ver más allá de los estereotipos. Además, Dave muestra que comprendió lo que la hazaña había significado para Rosa: vencer sus temores.

Los niños mostraron mucho interés en los aspectos estéticos y técnicos del estilo de Browne e intentaron describirlos a pesar de que no poseían el vocabulario especializado para hacerlo. Sobre todo, apuntaron al uso de color y al detallado realismo de las ilustraciones. Varios relacionaron el uso de color con los cambios en la atmósfera de la narración, como María (9 años): “Luego, en vez de estar oscuro, hay luz y más luz y probablemente (Browne) lo hizo por el final feliz”. También compararon el estilo realista con otros tipos de medios visuales como películas tridimensionales.

Conclusiones

Los resultados de nuestro estudio hicieron resaltar sobre todo el placer y la motivación que los niños experimentaron al leer estos libros ilustrados, además de las respuestas intelectuales, afectivas y estéticas que engendraron en niños de distintas culturas y habilidades lingüísticas. Las ilustraciones les ofrecieron a todos por igual una entrada a la historia y a ideas que de otra manera serían de difícil acceso a los lectores más pequeños.

No resultó sorprendente que los niños fueran tan hábiles en el análisis de los aspectos visuales de los textos —ésta era nuestra intuición antes de comenzar la investigación y fue corroborada por lo que encontramos—. Los niños notaron, admiraron y descifraron los diversos aspectos visuales producidos por Browne y Kitamura. Casi todos respondieron positivamente a los retos presentados por el texto posmoderno: surrealismo, intertextualidad, juegos sugestivos, significados múltiples y finales inconclusos. Leyeron color, línea, diseño, metáforas y bromas visuales. Reconocieron que era necesario trabajar para sacarle mayor provecho a los libros. Se identificaron con los aspectos morales, sociales, espirituales y ecológicos de los libros y querían analizarlos con nosotros y con sus compañeros.

Lo que sí nos sorprendió fue la seriedad intelectual con que los niños se aproximaron a los textos. Los múltiples niveles de los libros les permitieron ir cada vez más lejos con sus conjeturas. Resultó claro que los niños acostumbrados a ver y leer (y esto incluye a los que apenas estaban aprendiendo a leer, pero para quienes los libros eran objetos familiares) tenían más facilidad para comprender los libros, fueran o no los más “aplicados” del salón. Como dice Meek (1988), los libros mismos enseñan a leer; en este caso, también las imágenes enseñan a ver.

En cuanto a la dimensión afectiva, un alto porcentaje de los niños en nuestro estudio dejaron traslucir sus emociones al responder a los libros escogidos. Rosenblatt (1978) destaca la importancia de que los niños hagan conexiones personales con su lectura para poder comprometerse de forma activa con los textos, lo cual a su vez amplía sus experiencias. En algunos casos, esta conexión fue muy emotiva, como con Sam, un niño recién inmigrado de África quien, a pesar de no hablar mucho inglés y no conocer los cuentos de hadas europeos, estableció un fuerte lazo con **El túnel**. Supimos después que su hermana había muerto apenas unas semanas antes de la entrevista. Sus palabras son conmovedoras:

El libro que (*Rosa*) estaba leyendo tiene magia y por eso ella tiene miedo... Creo que la hermana quiere al hermano, pero él no la quiere, quizá una bruja lo convirtió en piedra... cuando la hermana viene a rescatarlo se convierten las piedras en flores. Ahora se quieren porque la hermana le mostró que lo quería. Por eso están sonriendo y van a estar juntos siempre. Están contentos. Creo que el libro y la pelota juntos quieren decir que son amigos, que juegan juntos. O quizá el hermano le va a decir a la niña que jueguen fútbol un rato y luego quizá comiencen a leer un libro y platicar sobre sus libros.

Los dibujos que obtuvimos como respuesta a la lectura resultaron extremadamente interesantes y, en algunos casos, de alta calidad estética, incluso entre los niños más pequeños cuyos dibujos nos revelaron lo que no podían articular. La capacidad de los lectores para imitar los estilos de Browne y Kitamura y sus esfuerzos para reflejar no sólo su estilo por medio de

la línea y el color, sino también algo de su humor y sus ideas, fue algo inesperado. Responder al texto a través del dibujo les dio la oportunidad de participar en el proceso creativo y reflexionar sobre lo que éste implica para el artista.

Las entrevistas y análisis en grupo mostraron la importancia de permitir que los niños se expresen oralmente. Al ser escuchados y ver que sus opiniones eran valoradas, junto con la oportunidad de intercambiar ideas con sus compañeros, algunos comenzaron a operar a un nivel cognoscitivo más alto. Incluso los que no conocían bien el idioma fueron retados por los libros a buscar las palabras para poder comunicar sus emociones o dudas. Notamos también cómo el lenguaje de los medios visuales que rodean a los niños se filtra en sus respuestas y les da herramientas para comprender y analizar los aspectos visuales de las ilustraciones.

La práctica pedagógica

Nuestros resultados nos llevaron a especular sobre la importancia de la educación visual en la escuela. En el *curriculum* para las escuelas inglesas no se considera de gran importancia el desarrollo de la capacidad visual. De hecho, la educación artística se ha ido marginando cada

vez más para poner énfasis en las habilidades consideradas “básicas”, como la fonética y la gramática. Sin embargo, hacer hincapié en aprender a decodificar en vez de aprender a construir significados, restringe al niño y le impide adentrarse en la historia y hacer conexiones entre las partes y el todo. El resultado es que no sólo **no** se toman en cuenta los conocimientos de los niños en torno de la interpretación de imagen, sino que se descuida una parte esencial de los libros con mucho potencial para el desarrollo de la lectoescritura. Los niños en nuestro proyecto aprendieron de manera efectiva porque les pareció que valía la pena comprometerse con esta actividad.

Como están rodeados de un mundo de imágenes, los niños de hoy no son analfabetos visuales; en la investigación se comprobó que son capaces de construir sentido a partir de elementos visuales. Sin embargo, si queremos que operen más allá de un nivel cognoscitivo superficial, necesitan material de calidad y la ayuda de sus mayores. Los niños pueden ser más visualmente activos, más comprometidos y más críticos, si se les enseña a ver. Como dice Nodelman:

“Los buenos libros ilustrados, entonces, nos ofrecen lo que todo buen arte nos ofrece: mayor conciencia. La oportunidad, en otras palabras, de ser más humanos” (1988:285).

Notas

1. En este artículo, entendemos “capacidad visual” (*visual literacy*) como “la construcción activa de significado de experiencia visual pasada junto con mensajes visuales que van llegando” (Sinatra, 1986:5). Asimismo, llamamos “libro ilustrado” (*picturebook*) a los libros donde el significado depende de la interacción entre texto escrito e imagen, en contraste a libros *con* ilustraciones donde las ilustraciones no cambian al texto escrito de manera fundamental. Haremos uso indistinto de los términos “ilustración”, “imagen” y “dibujo”.
2. El libro sobre este proyecto, **Children Reading Picturebooks: Interpreting visual texts**, por Evelyn Arizpe y Morag Styles será publicado por Routledge en 2002.
3. Además de las autoras, el equipo de investigación constó de maestras y especialistas en literatura infantil y lectoescritura: Helen Bromley, Janet Campbell, Kathy Coulthard y Kate Rabey.
4. **Zoológico** y **El túnel** han sido traducidos al español por el Fondo de Cultura Económica; el libro de Kitamura no ha sido traducido por lo cual este artículo se centrará en los libros de Browne.
5. Los niños de otras etnias (ya sea recién llegados o de segunda generación extranjera) constituyen hasta el 50% o más en estas escuelas. En nuestra investigación participaron niños de Afganistán, Tanzania, Italia, Colombia, Turquía y Kurdistán, entre otros países.
6. Véase también Nodelman, 1988.

Referencias bibliográficas

- Browne, A. (1993) **El túnel**. México, D.F., Fondo de Cultura Económica. (Primera edición en inglés: **The Tunnel**. Londres: Julia MacRae Books, 1989.)
- Browne, A. (1993) **Zoológico**. México, D.F., Fondo de Cultura Económica. (Primera edición en inglés: **Zoo**, Londres: Julia MacRae Books, 1992.)
- Kiefer, B. (1995) **The Potential of Picture Books: From Visual Literacy to Aesthetic Understanding**. Englewood Cliff, NJ, Merrill.
- Kitamura, S. (1997) **Lily Takes a Walk**. Londres, Happy Cat Books.
- Meek, M. (1988) **How Texts Teach What Readers Learn**. Exeter, Thimble Press.
- Nicolajeva, M. y C. Scott (2001) **How Picturebooks Work**. Londres, Garland.
- Nodelman, P. (1988) **Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books**. Londres, University of Georgia Press.
- Rosenblatt, L.M. (1978) **The Reader, the Text and the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work**. Carbondale, Ill, Southern University Press.
- Sinatra, R. (1986) **Visual Literacy Connections to Thinking, Reading and Writing**. Springfield III, Ch. C. Thomas.
- Watson, V. y M. Styles (eds.) (1996) **Talking Pictures**. Londres, Hodder & Stoughton.

Este artículo fue recibido en LECTURA Y VIDA en mayo de 2002 y aceptado para su publicación en junio siguiente.

Cambiar Tamaño de Imagen Fácilmente. Ajustar tus fotos sin perder la resolución con la herramienta Redimensionar Imágenes. Empezar. Mantenga tus Medios Social Actualizados y Informados. Nunca ha sido tan fácil mantener tus redes sociales. Con la herramienta Redimensionar Imágenes, fácilmente puede cambiar los tamaños de fotos para los medios sociales y mantener tus fotos de portadas bonitas sin afectar la calidad. Utiliza los controles píxeles para ajustar y redimensionar tus fotos. ¿Cómo Cambiar el Tamaño de Una Imagen en Tres Pasos. Nuestra herramienta para cambiar tamaño nunca afecta la calidad. 01. Cambia tamaño. Selecciona cambiar tamaño, en la sección de edición del editor de fotos de BeFunky. 02. Ajusta tamaño. La imagen compleja: la fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. Introductory essay The Photographic Image in Digital Culture. In LISTER, Martin (comp.), The Photographic Image in Digital Culture. London and New York: Routledge. ¿Cómo se lee una fotografía. Jan 2007. Marzal Felici. MARZAL FELICI, Javier (2007). ¿Cómo se lee una fotografía. Madrid: Cátedra. Will image move us still? The Photographic Image in Digital Culture. [Spanish version] La imagen fotográfica en la cultura digital. Jan 1997. Kevin Robins.