

Evelyn Arizpe y Morag Styles

## LECTURA DE IMÁGENES

### LOS NIÑOS INTERPRETAN TEXTOS VISUALES

#### Prólogo

Un preámbulo personal  
Morag Styles

La función más satisfactoria  
del arte es que nos permite  
ejercitar la mente.

Yenawine, 1991, p. 25

#### Aprender a ver

La primera vez que leí *Chicken Licken*, el encantador libro de Ian Ormerod, estaba tan ocupada en analizar los distintos niveles en los que opera el texto, que olvidé por completo al bebé -cuyas travesuras forman una de las narrativas claves de este complejo álbum ilustrado-, hasta que llegué al final. Aún no me topo con un niño o una niña que no descubra al bebé desde la primera página. Durante años, los niños me han enseñado cosas sobre los álbumes ilustrados. En casi todas las demás áreas del programa sentía que tal vez era yo quien tenía más que enseñarles a los niños de lo que ellos me podían enseñar a mí, pero cada vez que leía un texto visual con un niño (y, por lo general, mientras más pequeño, mejor), él percibía cosas que a mí se me escapaban. Aunque buscara de forma consciente un significado en cada imagen, el niño de cinco años siempre me señalaba con emoción algún detalle que se me había pasado. Estos detalles en ocasiones permitían una nueva interpretación de un texto ya conocido. En lo que concierne a los álbumes ilustrados, los niños pequeños llevan una ventaja significativa sobre los lectores experimentados.

Hace algunos años, mientras realizaba un trabajo de campo para una investigación sobre álbumes ilustrados en la escuela donde trabajaba, se

reafirmó mi idea de los niños como grandes lectores de textos visuales.<sup>1</sup> Cuando apilé montones de exquisitos álbumes ilustrados<sup>2</sup> en la biblioteca -que se encontraba en el centro de la escuela, por donde los alumnos pasaban entre una clase y otra-, me fijé que muchos alumnos mayores miraban los libros con interés, me rogaban que trabajara con ellos o exclamaban: “¡Ah!” o “¡Mmmh!”, ¡el tipo de sonido apreciativo común cuando se encuentran ante algún platillo delicioso! Los álbumes ilustrados tenían un atractivo visual instantáneo, pero ¿había algo más? Ya muchas veces me habían desanimado la respuesta relativamente superficial y la falta de interés de niños entre 8 y 11 años (en comparación con niños más pequeños) ante los álbumes ilustrados. ¿Este comportamiento perduraría aún en los niños del nuevo milenio, que crecieron en un mundo mucho más visual y que han leído libros de este tipo en sus primeros años de escuela? ¿O será que las escuelas todavía ponen tal acento en la lectura de textos que los álbumes ilustrados se descartan de inmediato? ¿O todavía ocurría que los niños pequeños fueran mejores observadores de imágenes -y de su significado- que los alumnos mayores? ¿En qué momento el juego entre palabra e imagen, una característica importante de muchos álbumes ilustrados, adquiere mayor significación? ¿Son capaces los niños pequeños de efectuar una lectura multimodal? ¿Influyen en ello los factores culturales?

## El equipo del proyecto

Estas son algunas preguntas con las que batallaba en 1999, cuando me encontraba bastante ocupada en un proyecto de alfabetización visual que incluía la organización de un gran simposio internacional sobre el tema y una ambiciosa exhibición de las obras de ilustradores de libros en el Museo Fitzwilliam, en Cambridge. No sé en qué momento de locura decidí asumir una tercera función del proyecto Reading Pictures Project al pedir a la Arts and Humanities Research Board (AHRB) (Oficina de Investigaciones de Artes y Humanidades) un permiso para investigar cómo los niños leen imágenes en los álbumes ilustrados, pero eso fue lo que hice. Así, fue gracias a la generosidad de la AHRB y del Homerton College que esta investigación se concretó.

Sin embargo, sí tuve el buen sentido de darme cuenta de que no podría hacerlo sola, y también la suerte de tentar con el proyecto a Evelyn Arizpe para que fungiese como investigadora adjunta. Ambas colaboramos estrechamente a lo largo de la investigación, aunque Evelyn se hizo cargo

---

<sup>1</sup> Véase el capítulo 2 de Watson y Styles (1996) *Talking Pictures*, Londres.

<sup>2</sup> Los álbumes ilustrados eran de los Ahlberg, Sendak, Smith y Scieszka, Burningham, McKee, McNaughton, Kitamura, Browne, Hughes *et al.*

de coordinar todo cuando otras partes del proyecto requerían de mi atención. En el curso del trabajo, Evelyn observó con gran interés las respuestas de Isabel, su hija mayor, a los textos visuales. Cuando Evelyn estaba embarazada de su segunda hija, Flora (que en el momento de escribir este libro tiene dos años), trabajó sobre estas observaciones y elaboró un diario de la alfabetización de sus hijas. Estas dos niñas estuvieron presentes en algunas reuniones nuestras (dormidas, por fortuna), y parecían formar parte del proyecto desde el inicio, de modo que aprovechamos algunas notas de Evelyn sobre niños muy pequeños como lectores de imágenes.

Llegado el momento, reclutamos a varias maestras-investigadoras para trabajar con nosotras. Kate Rabey acababa de titularse en bellas artes y educación en la Universidad de Cambridge, y se había distinguido en el curso de literatura infantil del último año por su trabajo sobre álbumes ilustrados. Kate trabajaba con niños de 4 a 5 años de edad en una escuela de Cambridge que resultaba perfecta para nuestra investigación. Ella aportó conocimientos sobre arte y una comprensión de los niños pequeños y sus dibujos que resultaron invaluable para el proyecto.

Kathy Coulthard y yo éramos amigas desde que coincidimos en un curso sobre lectura a principios de la década de 1980, y siempre buscamos un pretexto para trabajar juntas. Como Kathy era consultora para el desarrollo de las minorías étnicas en un distrito del norte de Londres, era la candidata perfecta para unirse al proyecto junto con su colega, Janet Campbell, y ayudarnos a escoger escuelas que conocían bien en Enfield. Kathy y Janet aportaron a la investigación su enorme experiencia con maestros y alumnos en un ambiente multiétnico. Sus reflexiones y compromiso resultaron más notables aún por la increíble carga de trabajo que tenían entonces.

Helen Bromley, la última integrante del proyecto, se distinguió en nuestro Diplomado Avanzado en Lenguaje y Literatura unos años antes, y desde entonces se dedicó de tiempo completo a dar conferencias, con un interés especial en temas de lectura, textos mediáticos y oralidad. Helen también trabajó en el Centre for Language in Primary Education, y aunque en aquel momento luchaba contra una enfermedad que la extenuaba, su refrescante entusiasmo por el proyecto y la gran calidad de sus contribuciones la convirtieron en una valiosa integrante del equipo. La investigación de Helen se llevó a cabo en una escuela de Essex.

## ¿Lecciones para los maestros?

Vivimos una época de oro del álbum ilustrado. Basta ver el talento de tantos artistas de la ilustración, la extraordinaria calidad, variedad y elaboración de sus obras, y creo que, en gran medida, damos esto por hecho. La mayoría de los maestros disfruta leer estos textos con sus alumnos, y la hora del cuento es ya una parte bien establecida en el programa de los primeros años de escuela en Gran Bretaña, y sospecho que también en muchos salones en el mundo que cuenten con el financiamiento y la disponibilidad de álbumes ilustrados de gran calidad. Además, vivimos en un mundo cada vez más visual, en el que se acepta de buen grado que las imágenes superen a las palabras como el medio de comunicación predominante. La mayor parte de los niños contemporáneos afortunados que tienen acceso a videos, computadoras y juegos electrónicos dominan sus alcances y repertorio con una facilidad y destreza que asombra a sus mayores, más torpes que ellos. Esta combinación de 1) disponibilidad de una gran variedad de excelentes álbumes ilustrados, 2) su popularidad entre maestros y alumnos como parte de las prácticas esenciales del salón de clases, ahora ya bien establecida, y 3) el predominio de la imagen en toda nuestra cotidianidad nos sugirió que niños y niñas podían ser avezados lectores de imágenes.

Por desgracia, en nuestro sistema educativo no se comprende, ni se aprovecha, la lectura de imágenes como una destreza o capacidad. En Inglaterra y Gales, donde el Programa Nacional lleva 15 años en operación, los elementos visuales no son parte importante del aprendizaje de la lectura, aunque se considera que los álbumes ilustrados son los textos principales para niños menores de 6 o 7 años. De hecho, la alfabetización visual no se menciona en el Programa Nacional de Lectura. Y aunque existen muchos álbumes ilustrados que desafían las habilidades de niños más grandes, no suelen considerarse un género apropiado para lectores mayores de 7 años. Además, en la Estrategia Nacional de Alfabetización que se lanzó en el Reino Unido en 1998, entre los cientos de páginas dedicadas a las capacidades que los niños deben dominar para considerarlos alfabetizados, y las ideas para aprovechar estas capacidades en el salón de clases, apenas se mencionan los textos visuales. Es claro que los resultados de nuestra investigación tal vez tengan implicaciones para el programa de educación primaria y sus métodos de enseñanza.

## Conclusión

En cierta forma, la imagen de un barco pequeño y apenas equipado que parte hacia mares turbulentos, muchas veces remando contra corriente y tocando tierra en inesperadas latitudes extranjeras es una metáfora adecuada para nuestra investigación. El viaje fue alentador, y la tripulación, magnífica; si tuviéramos que emprender el viaje de nuevo, quizá lo haríamos en un barco mejor, o tomaríamos una ruta distinta. Aún así, estamos muy satisfechas de haber viajado en la excelente compañía de niños, maestros, artistas y académicos. Esperamos que nuestras aventuras en tierras de la alfabetización visual resulten por igual satisfactorias para nuestros lectores.



## Introducción

### Contextos y metodologías (fragmento)

Lo que vemos no es simplemente dado,  
sino que es el producto de nuestras experiencias  
pasadas y nuestras expectativas futuras.

Gombrich, 1982, pp. 28-29

### Diseño y metodología de la investigación

De manera sorprendente, muy poco interés se ha mostrado por preguntar a los niños acerca de su experiencia en la lectura-visión de textos pictóricos en términos de su comprensión del arte visual, su apreciación de técnicas artísticas, las implicaciones de éstas en la enseñanza y del aprendizaje de la alfabetización visual.<sup>1</sup> La mayoría de las investigaciones

---

<sup>1</sup> Sinatra (1986) observa la falta de información en lo que llama comprensión de imágenes, y que, aunque algunos estudios investigan los efectos de una presentación visual en los espectadores, no se atienden los procesos mediante los cuales se construye el significado.

se limitan a analizar temas particulares del desarrollo psicológico, lingüístico o artístico, en las que se examina a los sujetos en un contexto que puede no tener mucho en común con el de las ilustraciones. En los estudios que sí examinan las respuestas a las ilustraciones en los libros, pocos se enfocan sobre los álbumes ilustrados o plantean las mismas preguntas a niños de distintas edades y escuelas. Además, pocos toman en cuenta la forma en que el niño percibe la relación entre imágenes y palabras.

El principal objetivo de nuestro proyecto era investigar cómo leen los niños un texto visual basándonos en las obras de conocidos autores/artistas. Queríamos explorar el potencial de la alfabetización visual y las capacidades necesarias para que los niños manejen textos visuales. Un segundo objetivo era identificar las perspectivas de los artistas, sobre todo respecto de sus percepciones acerca de cómo podían responder a sus obras los lectores jóvenes, y reunir esta información con la que resultase en la investigación sobre las respuestas de los niños. Algunas preguntas que decidimos explorar nunca se formularon antes a lectores de distintas edades. Al encontrarse con un álbum ilustrado complejo, ¿cómo entienden la narrativa a través de la ilustración? ¿Cuáles son las habilidades específicas con que los pequeños lectores interpretan los textos visuales? ¿Cómo perciben la relación entre palabra e imagen? ¿Cuál es la mejor forma en la que articulan su respuesta? ¿Cuál es la relación entre ver y pensar? ¿Qué función desempeña el texto en el significado de la imagen? ¿Cómo afecta la experiencia lectora de los niños su forma de mirar? ¿Qué parte representan los textos visuales y los medios comunicativos en la habilidad de los niños para analizar imágenes? ¿Influyen el género y la raza en la comprensión de la imagen? ¿Qué revelan los dibujos de los niños acerca de sus capacidades visuales? ¿Qué aprenden los niños de los textos visuales complejos? ¿Cómo cambia sus respuestas el hecho de hablar extensamente sobre un libro, ya sea con sus compañeros o con adultos?

El diseño de la investigación se basó en las conclusiones de un estudio piloto, durante el cual se refinaron varios instrumentos de investigación. La estructura básica fue la siguiente: trabajamos en siete escuelas primarias y atendimos diversas áreas; entrevistamos a un niño y una niña por salón, de tres grados distintos -educación preescolar, primaria menor (los tres primeros grados) y primaria mayor (los tres últimos grados)- en cada escuela. Así, trabajamos estrechamente con doce niños de diferentes edades en cada escuela, por lo general durante un periodo de tres días completos, además de las entrevistas preliminares con los maestros. Visitamos de nuevo a una tercera parte de la muestra varios meses después de las entrevistas iniciales.

## Las escuelas

Las siete escuelas primarias donde trabajamos iban desde escuelas multiétnicas de sectores pobres del norte de Londres hasta escuelas de los suburbios de Essex. Las escuelas se eligieron de forma que se incluyeran aquellas con distintas afluencias en términos de clase social, aunque no controlamos de forma sistemática estas variables, sino que nos limitamos a recopilar información sobre la proporción de alumnos que recibían alimentos gratuitos en la escuela.

Todas las escuelas eran hasta cierto punto multiétnicas y multilingües, con la excepción de la escuela D, en el sudeste de Inglaterra, donde los alumnos eran en su mayoría caucásicos y sólo se hablaba inglés. En contraste, las escuelas de Londres presentaban una variedad de grupos étnicos, entre ellos, un gran porcentaje de refugiados de países asiáticos y africanos. En las escuelas de Cambridge, alrededor del 20% de los alumnos hablaba un segundo idioma.

## Las entrevistas

Se condujeron entrevistas semiestructuradas y a profundidad con 84 niños (con igual cantidad de niños de cada género), de las cuales se dio seguimiento a 21 con una segunda entrevista. Se siguió con cuidado un plan de entrevistas, que en general consistía en un periodo de 45 minutos y alrededor de diez preguntas iguales en todas las entrevistas, más otras diez entrevistas específicas sobre cada libro (estas preguntas se encuentran en los apéndices). Empezamos por indagar acerca del atractivo de la portada y cómo permitía saber de qué trataba el libro (más adelante en la entrevista preguntábamos si, en retrospectiva, la portada era adecuada para el libro). Pedimos a los niños que nos hablaran sobre cada ilustración, con preguntas específicas y abiertas. Los invitamos a que nos mostraran su ilustración favorita, que nos contaran cómo leían las ilustraciones y a expresarse sobre la relación entre las ilustraciones y las palabras. Les preguntamos por las acciones, expresiones y sentimientos de los personajes, por los elementos intratextuales e intertextuales, acerca de lo que el artista necesitaba saber antes de hacer la ilustración y por la forma en que utilizaba el color, lenguaje corporal, perspectiva, etc. Además, tomamos notas de investigación referentes al lenguaje corporal de los niños y niñas (señalar con el dedo, miradas, tonos de voz, uso de las manos, expresiones faciales) mientras leíamos el libro.

## Discusiones en grupo

Después de las entrevistas individuales, los niños participaban en una discusión grupal con otros compañeros de clase que habían sido entrevistados, y dos alumnos adicionales en caso de que los entrevistados estuvieran ausentes. En total, 126 alumnos participaron en estas discusiones, que duraban hasta una hora y, por lo general, tenían lugar más tarde el mismo día. En el curso de las discusiones, las entrevistadoras exploraban con libertad los temas de interés que habían surgido en las entrevistas, abrían nuevas áreas de debate y les permitían a los niños que no habían participado en las entrevistas la oportunidad de manejar el texto.

## Dibujos como respuesta a las ilustraciones

Invitamos a los niños a hacer un dibujo que tuviera que ver con el texto enfocado en la entrevista. El objetivo del dibujo era acceder a alguna parte del conocimiento de los niños que no se hubiera articulado verbalmente durante la entrevista.<sup>2</sup> Las entrevistadoras proporcionaron los materiales cuando fue necesario, y los alumnos tuvieron tiempo para dibujar, ya fuera mientras se entrevistaba a otros niños o más tarde durante el día. En las entrevistas de seguimiento se pidió a los niños que hicieran un segundo dibujo. Kate Rabey analiza estos dibujos en el capítulo 6.

## Segunda lectura

Los resultados preliminares indicaban que las lecturas repetidas de un álbum ilustrado constituían un elemento importante en la construcción del significado por parte de los alumnos, de forma que nos interesó ver si había ocurrido algún cambio significativo en la interpretación un tiempo después de la investigación inicial. De acuerdo con esto, decidimos llevar a cabo entrevistas de seguimiento de tres a seis meses más tarde con una quinta parte de nuestra muestra original, es decir, con un niño de cada clase. Se eligieron niños que representaran diversas respuestas de la primera ronda de entrevistas, desde aquellos que mostraron un interés extraordinario en el primer encuentro hasta quienes apenas accedieron a

---

<sup>2</sup> Debido a las dificultades para articular una respuesta verbal a una obra de arte, Gardner propone que los “medios no verbales, de preferencia a través del mismo medio, son mejores para determinar la comprensión completa del niño” (1973, p. 180).



participar; desde alumnos con dificultades de aprendizaje hasta aquellos considerados por sus maestros como lectores promedio en mayor o menor grado. En la segunda lectura cambiamos el énfasis de las preguntas de un examen detallado página por página a la consideración del libro en su conjunto.<sup>3</sup>

## Procedimientos

Cinco entrevistadoras llevaron a cabo las entrevistas en las escuelas. Su papel consistía en seguir el plan de entrevistas con la mayor fidelidad posible, pero con la suficiente flexibilidad para seguir la iniciativa de los niños y formular más preguntas cuando lo considerasen apropiado. El análisis de las transcripciones mostró que cada investigadora aplicaba su propio estilo de entrevistar, lo cual influyó en los resultados de forma curiosa (véase el capítulo 12). En algunos casos, en particular con niños pequeños o bilingües, la disposición o capacidad de hablar de los alumnos determinó la forma en que se condujo la entrevista. Cada entrevistadora determinó con su propio criterio las preguntas o ilustraciones que parecían provocar las respuestas más interesantes, y tuvo libertad de investigar más a fondo dónde y cuándo le pareciese conveniente.

## El cuestionario

Para contextualizar nuestros resultados, averiguamos los hábitos de lectura de los alumnos mediante un cuestionario corto,<sup>4</sup> que los invitaba a dar información acerca de sus álbumes ilustrados, programas de televisión, videos y juegos de computadora favoritos. El cuestionario también nos proporcionó una forma de saber si los alumnos conocían los álbumes ilustrados que utilizamos en nuestra investigación. Respondió al cuestionario un total de 486 niños y niñas de grados entre preescolar y sexto año (entre 4 y 11 años de edad), lo que nos permitió hacernos una idea de la experiencia de lectura de los alumnos así como de sus intereses según su edad y género.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Algunos niños cumplieron años durante el periodo de la investigación, de allí la diferencia de sus edades cuando se los cita.

<sup>4</sup> Puesto que este es un estudio sobre todo cualitativo, los cuestionarios se diseñaron para aportar ejemplos descriptivos, comparaciones y contrastes, más que resultados de valor estadístico. El formato del cuestionario se adaptó del de Davies y Brember (1993).

<sup>5</sup> Por la diferencia en la cantidad de alumnos de cada escuela y porque no había información disponible sobre ciertos grupos (por causas ajenas a nuestro control), el análisis estadístico se basó en dos grupos: etapa clave 1 (edades de 4 a 7 años) y

## Análisis de la información

Fue considerable la cantidad de información que resultó de las entrevistas y discusiones, y requirió varias lecturas cuidadosas.<sup>6</sup> Las transcripciones de las entrevistas iniciales y de seguimiento se analizaron de forma cualitativa, acorde con un planteamiento de teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss, 1987), y también mediante códigos derivados de investigaciones anteriores sobre la respuesta al texto (por ejemplo, Thomson, 1987). Asimismo, tomamos en cuenta el análisis de información de dos de los estudios más sistemáticos que investigaron la respuesta a los álbumes ilustrados: los de Kiefer (1993) y Madura (1998).<sup>7</sup> Kiefer desarrolló categorías y subcategorías de respuesta a cuatro funciones del lenguaje de Halliday: informativa, heurística, imaginativa y personal. Madura toma en cuenta el marco de referencia de Kiefer, pero agrupa las respuestas a los libros específicos que utilizó en tres categorías principales: descriptivas, interpretativas y de identificación de tendencias temáticas.<sup>8</sup>

Aunque estas categorías nos parecen útiles como herramientas técnicas y como medios para corroborar nuestros hallazgos, decidimos desarrollar códigos a partir de nuestra propia información, que luego modificamos conforme realizábamos análisis posteriores. Para facilitar este análisis, dividimos la respuesta oral en dos grupos, aunque resulta claro que ambos están estrechamente ligados. Identificamos un grupo como “categorías de percepción” porque las respuestas se basaban en códigos derivados de lo que los niños tomaban del álbum ilustrado, por ejemplo, la atención a detalles significativos, las referencias o relaciones intratextuales e intertextuales o la relación entre texto e imagen. Las respuestas del segundo grupo, “niveles de interpretación”, correspondían a la forma en que los niños encontraban sentido a estos códigos del álbum ilustrado, por ejemplo, al dar a la entrevistadora explicaciones literales, probables o improbables, al interrogar o evaluar el texto y las

---

etapa clave 2 (edades de 8 a 11 años). Elegimos para el análisis una muestra aleatoria de cuestionarios de cada grupo. Los resultados corresponden a cinco escuelas para el grupo etapa clave 1 (con un total de 100 alumnos) y seis escuelas para la etapa clave 2 (300 alumnos).

<sup>6</sup> Se transcribieron todas las entrevistas. En los ejemplos de este libro, (...) indica un salto en la transcripción.

<sup>7</sup> Hasta donde sabemos, ningún estudio anterior analizó los dibujos de los niños como una respuesta a los álbumes ilustrados. El análisis de la información en este caso (capítulo 6) se basó sobre todo en interpretaciones estéticas de los dibujos de los niños.

<sup>8</sup> Day (1996) utiliza las categorías de Doonan de denotación y ejemplificación para comprender los esquemas que los niños llevan consigo al acto de lectura del álbum ilustrado. También se vale de otras tres categorías: referencias a técnicas artísticas, alusiones a otros textos y la creación de diálogo para los personajes del libro.

imágenes (la lista completa de categorías está en los apéndices). Esta categorización inicial sirvió como marco de referencia para organizar la información. Una vez logrado esto, las investigadoras llevaron el estudio en distintas direcciones; por ejemplo, observaron con más atención la respuesta a las características visuales, a temas éticos o morales, a la relación entre palabra e imagen (según el libro en cuestión) o se centraron en el contexto lingüístico y cultural de los lectores. Los resultados de estos diversos acercamientos analíticos se describen en los capítulos 3 a 9.

## Los álbumes ilustrados

Dedicamos algún tiempo a poner a prueba varios álbumes ilustrados de artistas contemporáneos para encontrar los que presentasen múltiples niveles que atrajesen por igual a niños de entre 4 y 11 años, lo que no fue fácil. Anthony Browne y Satoshi Kitamura son dos exponentes artísticos de álbumes ilustrados exitosos y complejos. Decidimos concentrarnos en sólo tres libros que pensamos serían atractivos para diversas edades y permitirían comparaciones y discusiones profundas: *El túnel* y *Zoológico*, de Browne, y *Lily Takes a Walk*, de Kitamura (al que nos referiremos como *Lily* en el resto del libro). *El túnel* se leyó en tres de las siete escuelas, y *Lily* y *Zoológico*, cada uno en dos escuelas. Ambos autores concedieron extensas entrevistas y mostraron entusiasmo y apoyo por el proyecto.

Por medio del cuestionario, los alumnos de todas las escuelas que participaron en el proyecto respondieron si habían leído previamente otros libros de Browne o Kitamura (según el libro destinado a leerse en su escuela). De las escuelas en las que se usó *Lily*, sólo 8 alumnos de la escuela C (de 64) y cuatro de la escuela D (de 80) habían leído libros de Kitamura. A Browne lo conocían más: cerca de la mitad de los alumnos en las escuelas B, E y G conocía uno o más de sus libros, sin embargo, en las escuelas A y G, sólo algunos niños lo conocían. (Al parecer, los niños no recuerdan muy bien los títulos o autores de los libros que han leído.) No hallamos ninguna diferencia significativa entre las respuestas de los niños familiarizados con las obras de los autores antes del ejercicio y aquellos que no lo estaban. Lo que sí marcaba una gran diferencia en el nivel de respuesta era la experiencia anterior de los niños ante textos diversos. Una vez dicho esto, vale la pena destacar que fue asombroso ver la cantidad de niños sin mayor experiencia previa que mostraron gran facilidad para leer textos visuales.

## Los niños

La muestra de las entrevistas se construyó de forma que produjera una representación equitativa de niños y niñas de diversos entornos culturales y económicos. Además, los maestros nos proporcionaron una evaluación aproximada del nivel de lectura de cada niño, lo cual sirvió como referencia al evaluar la capacidad de cada uno para leer imágenes. Las investigadoras no conocieron el nivel de lectura de los niños hasta después de las entrevistas, si bien se pidió a los maestros que eligieran a dos lectores experimentados y a dos relativamente inexpertos. Los maestros tomaron con bastante libertad nuestras peticiones, e incluyeron a niños lectores promedio y otros para los que consideraron que la experiencia sería beneficiosa. A fin de cuentas, los niños que conformaron la muestra, de entre 4 y 11 años y con una variedad de experiencias, respondieron a las mismas preguntas con base en el álbum ilustrado que se utilizó en su escuela.

Más o menos 35% de los niños entrevistados era bilingüe, de entornos lingüísticos diversos, desde dos alumnos que recién habían llegado al Reino Unido y hablaban poco inglés hasta niños bilingües de tercera generación.<sup>9</sup> Cuando fue necesario, las entrevistas se efectuaron con un traductor. Algunos niños tenían dificultades leves de aprendizaje producto de una dislexia moderada, autismo e hiperactividad; sin embargo, no observamos que esto interfiriera con sus respuestas. A pesar de mostrar cierta timidez inicial, una vez que se convencían de que no se trataba de un examen, casi todos se mostraban ansiosos por participar, responder a las preguntas de la entrevistadora, dibujar, y cuando llegaba el momento de la discusión en grupo, la mayoría estaba ya familiarizada con el libro. Cuando entrevistamos de nuevo a más o menos una tercera parte de la muestra, unos meses después, los niños recordaron las entrevistas iniciales y muchos detalles de los libros, a pesar de que la mayoría no los había visto desde hacía meses. Nota: Cambiamos los nombres de todos los niños y niñas que participaron en el estudio, pero los seudónimos reflejan su extracción cultural.

## Los antecedentes de lectura de los alumnos

La información de los cuestionarios reveló menos diferencias entre las escuelas respecto de los hábitos y preferencias de lectura de los alumnos

---

<sup>9</sup> Los niños eran, entre otros, griegos, italianos, chipriotas turcos, turcos del continente, kurdos, tanzanianos, nigerianos, afganos, chinos, colombianos, kosovo-albaneses y sri-lankanos.

de las que anticipamos. Sin embargo, fue evidente que los alumnos de tres escuelas en Londres (las escuelas E, F y G) tenían menor contacto con los libros (o cuando menos a libros en inglés) que la de los alumnos de las demás escuelas. La falta de recursos económicos de las escuelas es, quizás, una de las razones de esta diferencia, así como el hecho de que el primer idioma en muchos hogares de los niños no era el inglés. La disponibilidad de videos y juegos de computadora también era menor; pero, al igual que sus contrapartes en otras escuelas, los preferían muy por encima de los libros. Otro tipo de materiales de lectura, como revistas o historietas, también eran populares entre los niños de las escuelas de Londres, mientras que los géneros de poesía o ensayo apenas si se mencionaron.

El papel crucial de la escuela para acceder a los libros en el nivel clave 1 (edades de 4 a 7 años) se hizo evidente gracias al cuestionario. Los resultados revelaron que alrededor de 60% de los alumnos de las escuelas F, G y A leían más en la escuela, mientras que casi 90% de los alumnos de las escuelas B y D (constituido en su mayoría por niños de clase media) leían más en casa.<sup>10</sup> Estas cantidades cambiaron en el nivel clave 2 (edades de 7 a 11 años), donde la mayoría de los alumnos de todas las escuelas leían más en casa. En esta etapa se observó un ligero incremento en la preferencia por los libros, si bien los videos y juegos de computadora conservaban su popularidad, y la lectura de revistas e historietas se incrementó de manera notable. Estas diferencias están ligadas a la pregunta sobre leer por cuenta propia y comentar sus lecturas con amigos o familiares. En la escuela A, 40% de los alumnos indicó que no leía por su cuenta ni hablaba sobre libros fuera de la escuela, mientras que en la escuela B, 70% disfrutaba de la lectura por cuenta propia y la comentaba en casa.

Al final del cuestionario pedíamos a los alumnos que citaran sus videos, programas de televisión, juegos de computadora y álbumes ilustrados favoritos. Las listas en las tres primeras categorías resultaron mucho más extensas que en la cuarta. De 486 alumnos, 39 dejaron en blanco el espacio para álbumes ilustrados, y 25 niños y 11 niñas escribieron

---

<sup>10</sup> La escuela A fue un ejemplo interesante, porque en el momento en que se realizó el cuestionario se aplicaban programas para acercar a los niños a la literatura. Esto puede explicar por qué los niños de la escuela A mostraron una mayor preferencia por la poesía que los niños de otras escuelas, y también por qué los niños entrevistados se sintieron más cómodos al comentar libros (y es quizá la razón por la que muchos de ellos, en comparación con las demás escuelas, ofrecieran comentarios tan perceptivos sobre los álbumes ilustrados). El reporte gubernamental sobre esta escuela (del año anterior a nuestra investigación) cita una y otra vez el dato de que los niños entran a esta escuela con niveles por debajo del promedio nacional, pero salen con un nivel superior o igual al promedio, y subraya que los niños disfrutaban de la lectura y se desarrollaban bien en lectura y otras capacidades del lenguaje.

“ninguno” o “no leo álbumes ilustrados”. Las listas más largas provenían de niños de entre 7 y 8 años de edad. Los alumnos de las escuelas de Londres enumeraron menos libros que los de las demás escuelas.<sup>11</sup>

En total, la lista de álbumes ilustrados es muy limitada, y algunos de los libros citados en esta categoría son más libros ilustrados, que álbumes ilustrados. Una y otra vez aparecían los mismos títulos, con los de Browne encabezando la lista, seguidos por varios de Dahl. Otros libros que se mencionaron con frecuencia fueron *Pokemón* (36 menciones), *Élmer* (27), *¿Dónde está Wally?* (25), *Winnie Pooh* (16), *The Snowman* (14), *Rainbow Fish* (9) y varios de los Ahlberg (*Each Peach Pear Plum*, *Peepo!*, *El cartero simpático*). Era evidente que muchos libros mencionados se estaban leyendo en la escuela, pues toda la clase los citaba. Sólo un niño mencionó libros “turcos”, pero esta fue la única referencia a libros en otros idiomas.

La edad de 7 años parece ser cuando más se leen álbumes ilustrados, y más niñas que niños los prefieren. También es la edad en que empiezan otras lecturas, desde libros informativos hasta revistas e historietas, tal vez porque los niños se convierten en lectores independientes. No sorprende entonces que sea hasta esta edad cuando la mayoría de los alumnos (y más niñas que niños) declaren su preferencia por los álbumes ilustrados. Después de los 7 años, la lectura de álbumes ilustrados empieza a bajar, lo cual coincide con la opinión de los niños mayores (esto se confirma por el cuestionario) de que los álbumes ilustrados son para niños pequeños.

A pesar de que los niños pueden tener dificultades al recordar o escribir los títulos de los álbumes ilustrados, aún parece limitada la variedad de libros mencionados si se toma en cuenta la cantidad disponible. La información de los cuestionarios sugiere que, en su mayor parte, el contacto de los niños con la imagen se da a partir de textos mediáticos más que de libros. La forma en que este contacto influye en su percepción de las ilustraciones en los libros fue una pregunta que nunca nos abandonó a lo largo de la investigación; sin embargo, se necesitan muchos más estudios para conocer la respuesta.

---

<sup>11</sup> Más niñas que niños identificaron sus álbumes ilustrados favoritos y elaboraron listas más extensas de estos libros. Un hallazgo interesante en relación con las preferencias según el género fue que más niños que niñas marcaron “cuentos” como un género literario que leían mucho. Aunque después de los 9 o 10 años se observó un declive para ambos sexos en la lectura de cuentos, los varones marcaban este género literario cuatro veces más que las niñas. Éstas se inclinaban más a decir que los libros “no les importaban” mucho pues preferían textos mediáticos, mientras que los niños expresaban más a menudo un desprecio activo hacia los libros y la lectura (hallazgos confirmados por Millard, 1997). En el capítulo 11 hay más resultados según el género.