

Discurso literario infantil y multimodalidad. Aproximación a la historia del álbum sin palabras en España desde los grandes olvidados*

Children's literary discourse and multimodality. An
approach to the history of the wordless picturebook in
Spain focusing on the largely forgotten

ROSA TABERNERO SALA

Universidad de Zaragoza

rostab@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2332-5807>

MARÍA JESÚS COLÓN CASTILLO

Universidad de Zaragoza

mjcolon@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0942-1840>

DANIEL LALIENA

Universidad de Zaragoza

dlaliena@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9476-8472>

Recibido/Received: 30/09/2023. Aceptado/Accepted: 20/10/2023.

Cómo citar/How to cite: Tabertero Sala, Rosa; Colón Castillo, María Jesús; Laliena, Daniel, “Discurso literario infantil y multimodalidad. Aproximación a la historia del álbum sin palabras en España desde los grandes olvidados”, *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, 21 (2023): 435-472.

DOI: <https://doi.org/10.24197/sxxi.21.2023.435-472>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumen: En el ámbito de la literatura infantil, el álbum sin palabras se revela como una propuesta de interés por su carácter artístico, multimodal, ecléctico y fronterizo, en la línea de las nuevas

* Este artículo se enmarca dentro del proyecto “Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural”. PID2021-126392OB-I00 - Proyectos I+D+I. Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación.

demandas curriculares que apuestan por la formación de lectores críticos en el marco de la sociedad digital. Con este trabajo, se presenta una aproximación a los antecedentes del álbum sin palabras en el contexto español con el objetivo de poner de relieve ejemplos representativos de su trayectoria. Se descubren, así, obras dirigidas especialmente a prelectores que en buena parte han sido olvidadas, pero en las que ya se identifican rasgos discursivos característicos de un género a menudo marcado por el extrañamiento o la desconfianza que suscita en el adulto.

Palabras clave: Álbum sin palabras; narración multimodal; literatura infantil; prelectores; panorama histórico español.

Abstract: In the field of children's literature, the wordless picturebook emerges as an interesting proposal due to its artistic, multimodal, eclectic and borderline character. Such character is, moreover, in line with the new curricular demands that are committed to the training of critical readers in the framework of digital society. This paper presents an approximation to the precedents of the wordless picturebook in the Spanish context with the aim of highlighting representative examples of its development. Thus, we discover works, aimed primarily at pre-readers, that have been largely forgotten but that already show discursive features characteristic of a genre often marked by the strangeness or mistrust feelings it arouses in adults.

Keywords: Wordless picturebook; multimodal narration; children's literature; pre-readers; Spanish historical overview.

Sumario: Introducción; 1. El discurso del álbum sin palabras desde la multimodalidad como marco transdisciplinar; 2. Los álbumes sin palabras: aproximación histórica al contexto español; 2.1. Las Aleluyas profanas; 2.2. Las primeras historietas gráficas: la historieta muda; 2.3. Los libros ilustrados dirigido a la infancia; 2.4. Los libros sin palabras: primeras colecciones para prelectores; 2.5. En los umbrales del siglo XXI. Conclusiones

Summary: Introduction; 1. The discourse in the wordless picturebook from multimodality as a transdisciplinary framework; 2. The wordless picturebooks: historical approximation to the Spanish context; 2.1. The profane Alleluias; 2.2. The first graphic stories: the silent comic strip; 2.3. The illustrated books for children; 2.4. Wordless books: first collections for pre-readers; 2.5. On the threshold of the 21st century. Conclusions.

INTRODUCCIÓN

En el marco de una sociedad digital en el que la convergencia de paradigmas digitales y analógicos (Taberero-Sala y Nogués-Bruno, 2023) propone la hibridación como uno de los conceptos que deben ser tenidos en cuenta en lo que respecta a la formación de lectores, conviene analizar las aportaciones que, en este ámbito, realizan discursos artísticos dirigidos a la infancia y a la juventud. En esta línea, el álbum sin palabras se muestra como una propuesta de especial vitalidad tanto en la producción editorial como en los estudios que el género —si así se pudiera denominar— ha suscitado desde diferentes perspectivas (Colón-Castillo, 2023). Con todo, el soporte del libro, del que el adulto suele esperar un texto escrito, no parece haber contribuido al conocimiento o difusión de estas obras, quizá porque lo visual tiende a relacionarse hoy en día con la

imagen digital y con la imagen en movimiento, mientras que el libro se relaciona con la escritura y con una concepción más tradicional de la lectura. Así, la carencia de texto en un libro infantil se ha asociado frecuentemente con un público no alfabetizado y con determinadas publicaciones en imágenes dirigidas a niños y niñas prelectores (Arizpe y Ryan, 2018; Beckett, 2013; Van der Linden, 2008). Muestra de ello es la evolución que ha tenido el género en el panorama editorial español, donde la difusión del álbum sin palabras posmoderno estuvo, en un principio, condicionada por las traducciones de obras previamente reconocidas fuera del país, salvo escasas excepciones.

Por otra parte, la configuración del nuevo ecosistema ha incidido en la importancia de desarrollar caminos que aseguren la lectura en profundidad tan vinculada al pensamiento crítico, uno de los ejes sobre los que se asienta uno de los retos en la formación del lector del siglo XXI (Tabernero-Sala y Colón-Castillo, 2023). Así las investigaciones de Cordón-García (2018, 2020), Wolf (2020), Baron (2021), Delgado et al (2018), Gil Pelluch et al. (2020) e informes sobre lectura, como *Lectura en papel vs. lectura en pantalla* elaborado por el CERLALC (Kovač y Van der Weel, 2020) o *Developing literacy skills in a digital world*, presentado por la OECD (2021) a partir del Informe Pisa de 2018, confirman que la lectura en papel se asocia a unos mejores resultados en comprensión lectora. Especialmente trascendentes como punto de partida son las investigaciones de M. Wolf (2020) quien menciona, como K. Littau (2008), que los formatos condicionan los contenidos y el modo en que se lee condiciona la manera de pensar.

En este sentido, por tanto, el álbum sin palabras puede constituir uno de los caminos por los que desarrollar esa lectura en profundidad que la sociedad digital requiere en este momento. De este modo, la naturaleza multimodal del álbum sin palabras y su propuesta de lectura (Bosch, 2008; Colón-Castillo, 2021), basada en la necesidad de crear sentidos en comunidad a través de la observación detallada y compartida (Colón y Tabernero-Sala, 2018), constituyen el punto de partida de este estudio que tiene como finalidad indagar en los orígenes de esta propuesta discursiva en España con el fin de llamar la atención sobre una tradición, como la española, que resultó de importancia en obras y en presupuestos educativos. Así, este artículo propone un análisis de algunos ejemplos representativos de estas primeras obras con el fin de establecer ciertas tendencias discursivas que han caracterizado el género desde sus inicios.

1. EL DISCURSO DEL ÁLBUM SIN PALABRAS DESDE LA MULTIMODALIDAD COMO MARCO TRANSDISCIPLINAR

El álbum sin palabras se define por una naturaleza esencialmente visual y narrativa (Bosch, 2015; Nikolajeva y Scott, 2006) en el soporte de un libro. Ambos fundamentos discursivos lo aproximan a una tradición arraigada en la historia del arte (Brilliant, 1986; Fozza et al., 1983; Gombrich, 1997; Salisbury y Styles, 2014; Tomás, 2018), en los orígenes del libro ilustrado (Bland, 1958; Escolar-Sobrino, 1996; García-Padrino, 2004; Whalley y Chester, 1988), y en otras manifestaciones culturales como las aleluyas profanas (Cerrillo y Martínez-González, 2012; Martin, 2011), las historietas (Martín, 2000a, 2000b), el cómic (Postema, 2014), el cine (Van der Linden, 2015) o la novela gráfica (Berona, 2008; Hernández-Ranz, 2014). Se trata de modos de expresión que comparten con el álbum sin palabras una estructura basada en la articulación secuenciada de imágenes o en la intencionalidad comunicativa de narrar desde la imagen desnuda, sin un soporte verbal que ejerza de anclaje, ni oriente la lectura frente a su condición polisémica (Barthes, 1964).

Este carácter ecléctico de las culturas gráficas (Piffault, 2016) se refleja igualmente en sus conexiones con el álbum. A pesar de no contener un texto esencial (Genette, 2001) próximo a las imágenes (Lewis, 2001) y en relación de interdependencia con ellas, el álbum y el álbum sin palabras se encuentran claramente interconectados y comparten claves constructivas como el juego metaficcional, la intertextualidad, la fragmentación o la elipsis, como rasgos propios de la literatura posmoderna (Sipe y Pantaleo, 2012; Tabernero-Sala, 2005, 2011, 2013). No obstante, la carencia textual del álbum sin palabras es relativa. Mientras algunos autores defienden la presencia de un texto subyacente a la imagen (Bosch, 2015) o un texto implícito que emerge de la secuencia ilustrada (Bajour, 2016; Costa y Ramos, 2021; Ducrot, 2014; Van der Linden, 2007; Zaparaín y González, 2010), lo cierto es que los álbumes sin palabras suelen incluir algún tipo de texto explícito, como el título o los textos editoriales (Beckett, 2013; Bosch, 2015; Nikolajeva y Scott, 2006; Rowe, 1996), cuyos significados se intensifican y colaboran con las imágenes en la articulación de la obra artística, bajo el soporte de un libro impreso.

Desde esta concepción multimodal del álbum sin palabras, el análisis y comprensión de los mecanismos de representación de la imagen y de la imagen secuencial (Dondis, 2019; Villafañe y Mínguez, 2017) resultan especialmente pertinentes en la aproximación a la comprensión de su

discurso y de la experiencia de lectura. El grado de iconicidad de las ilustraciones, su analogía con el mundo representado, las convenciones socioculturales aceptadas, los aspectos formales, plásticos y compositivos de las imágenes, su forma de representar el tiempo y el espacio, o la significatividad de la elipsis y del fuera de campo se evidencian como claves constructivas de interés.

A través de la conjugación técnica y creativa de estos elementos, los autores y autoras de álbumes sin palabras muestran una representación artística y desviada de la existencia. La ilustración no es una fotografía veraz, sino que tiene una capacidad comunicativa (Martínez-Moro, 2004), informativa y artística, próxima al desvío literario, por su recreación de lo conocido o de lo posible. En palabras de Eisner (2020: 27), “las artes nos liberan de lo literal”. Al adentrarnos en la experimentación de lo desconocido, nos ofrecen un medio desde el que explorar “nuestro paisaje interior” y “descubrir el contorno de nuestro ser emocional” (Eisner, 2020: 27).

Por otra parte, los objetivos curriculares y las nuevas demandas de la sociedad de la información (Tabernero-Sala, 2022) suponen un desafío que reclama una educación transdisciplinar (Nicolescu, 2013). El desarrollo de la lectura, la oralidad, la escritura, la creación artística, la comunicación audiovisual, la competencia digital, la creatividad o el espíritu científico necesitan ser abordados en todas las áreas educativas, en marcos teóricos inclusivos desde los que poder plantear propuestas globalizadas que atiendan a diferentes necesidades formativas.

En este sentido, se considera que la comunicación multimodal y el aprendizaje dialógico y reflexivo ofrecen un contexto adecuado para la incorporación de prácticas lectoras innovadoras (Lluch y Sánchez-García, 2017), susceptibles de desarrollar una educación integradora y significativa.

La comunicación multimodal acoge diferentes formas de expresión y comunicación humana y, por ende, tiene la capacidad de interconectar destrezas lingüísticas, artísticas, visuales o digitales. Si el concepto de competencia comunicativa desarrollado por Hymes en los años 70 supuso un primer hito en la lingüística al presentar los factores socioculturales como elementos que afectan al lenguaje y a la comunicación (Hymes y Bernal, 1996), su conexión con las teorías generales de la comunicación y de la semiótica (Eco, 2000) permite avanzar hacia marcos epistemológicos más transdisciplinarios desde el punto de vista curricular. A tal efecto, la concepción multimodal de la comunicación aportada por Kress (2010)

incide en que los modos de conocer y representar el mundo siempre han adquirido múltiples formas, puesto que nuestras posibilidades expresivas en la transmisión de significados trascienden la oralidad y la escritura. Así, en las últimas décadas, las nuevas tecnologías han incrementado los recursos semióticos disponibles para emitir mensajes intencionados y multimodales. En función del interés del ser humano por comunicarse, se utilizan signos de diversa naturaleza, social y culturalmente condicionados, que aportan significados específicos en su relación con los demás, por lo que la comunicación se configura desde la multimodalidad (Kress, 2010).

Es necesario tener en cuenta, además, que el lector del siglo XXI se ha convertido en un receptor de “obras multimodales, donde se imbrican diferentes sistemas semióticos, formatos y medios” (De Amo, 2019: 19). Los hábitos actuales, de los que García-Canclini (2007) denomina “lectores-espectadores-internautas”, ya no permiten concebir por separado los textos, las imágenes y su digitalización, puesto que los diferentes lenguajes tienden a converger y también los espacios y soportes en los que se reciben. Desde estos presupuestos, este estudioso considera que la formación de lectores y espectadores críticos suele verse frustrada “por la persistencia de desigualdades socioeconómicas, y también porque las políticas culturales se repliegan en un escenario predigital” (García-Canclini, 2007: 24). Es decir, esta concepción multimodal de la comunicación debería ser tenida en cuenta en las prácticas educativas y en la selección de lecturas, tanto analógicas como digitales, cuando se trata de desarrollar la educación literaria y la competencia comunicativa del alumnado del siglo XXI.

De este modo, autores como Serafini (2014), Tabernero-Sala (2016) o Kümmerling-Meibauer (2015), entre otros, señalan igualmente esta tendencia multimodal en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil. Si bien el álbum surgió como un producto cultural posmoderno, analógico y semánticamente complejo, caracterizado por la especial interdependencia entre textos e imágenes (Bader, 1976), desde finales del siglo XX, ha evolucionado y reflejado los cambios y retos provocados por la era digital (Dresang, 1999), siendo el álbum sin palabras un ejemplo fronterizo de sus múltiples posibilidades creativas (Lewis, 2001).

En definitiva, en este contexto comunicativo mediatizado, por un lado, por la multimodalidad en la expresión artística y creativa de los autores y, por otro, por unos jóvenes lectores-espectadores o lectoespectadores (Mora,

2012), nativos de la conectividad, se aloja actualmente el discurso del álbum sin palabras y se comprende su experiencia de lectura.

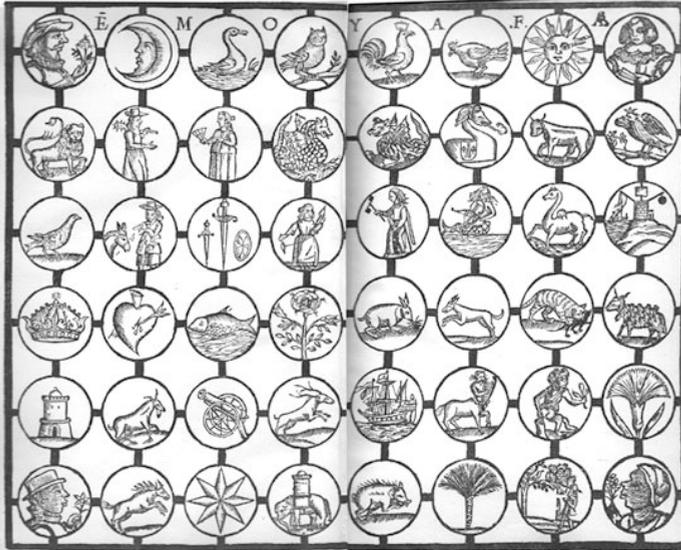
2. LOS ÁLBUMES SIN PALABRAS: APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONTEXTO ESPAÑOL

Con el fin de visibilizar la evolución del álbum sin palabras en España, se exponen las principales líneas de creación y se analizan las obras más representativas que contribuyen a la identificación discursiva del género.

2.1. Las Aleluyas profanas

En España, los pliegos de aleluyas de los siglos XVIII y XIX son considerados un antecedente gráfico y narrativo de influencia en la prensa y en la literatura infantil (Cerrillo y Martínez-González, 2012; Martín, 2011; Pelegrín, 1992). Las primeras aleluyas de carácter profano, denominadas «aucas» en Cataluña, eran pliegos de unos 30 x 40 cm con imágenes impresas perfiladas en negro sobre un tema. En cada pliego se presentaban entre 16 y 48 imágenes, ordenadas en varias filas de izquierda a derecha, en el sentido de la lectura. Se dirigían a todos los públicos, tenían una función didáctica o recreativa y estaban vinculadas con la tradición europea de la estampería popular y de la literatura de cordel. Las aleluyas más primitivas no contenían texto y su carácter era descriptivo o de juego. Uno de los ejemplos más antiguos data de 1676,¹ se conoce como *Aucas del sol y la luna* (Imagen 1) porque contiene imágenes de estos astros y de los signos del zodiaco, enmarcadas en viñetas de forma circular. En el siglo XVIII aparecieron, ya en un formato rectangular, aucas a modo de catálogos, también sin texto, sobre otros temas, como artes y oficios, animales, el mundo al revés, juegos de la infancia y ejercicios gimnásticos (Gimeno, 2019).

¹ Se trata de un grabado de Pere Abadal, impreso en Moyá.

Imagen 1. *Aucas del sol y la luna*

Fuente: Gimeno (2019)

Posteriormente, adquirieron una tendencia más narrativa y se incluyeron textos breves bajo cada imagen, en su mayoría rimados. Estas aleluyas con texto solían narrar sucesos históricos, biografías, antiguos romances y obras literarias populares. Los textos complementaban y apoyaban el relato, ya que las imágenes congelaban momentos importantes de la historia, pero no tenían continuidad anterior o posterior y apenas había una secuencia narrativa. Los trabajos de Martín (2011) y de Cerrillo y Martínez-González (2012) inciden también en el éxito que las aleluyas tuvieron entre los niños por su precio asequible, su sencillez y su atractivo gráfico, de tal forma que en el siglo XIX los editores crearon aleluyas dirigidas especialmente a la infancia, algunas impresas en pliegos de color. Las huellas de las aleluyas y de las aucas quedaron manifiestas en las primeras historietas españolas publicadas en prensa, en las revistas infantiles del siglo XIX y en los cómics del siglo XX, momento en el que se consolida una oferta editorial dedicada a la infancia.

2.2. Las primeras historietas gráficas: la historieta muda

Martín (2000b), en un estudio sobre los antecedentes y los creadores del cómic español, recopiló una antología representativa del nacimiento de la

historieta gráfica española compuesta por 85 historietas publicadas en prensa entre 1873 y 1900. En su mayoría, se trata de composiciones formadas por varias ilustraciones narrativamente secuenciadas, acompañadas además de textos breves que mantienen una relación irónica con las imágenes. En su selección, Martín (2000b) también rescata algunos ejemplos significativos de historietas sin texto de autores como Mecáchis² o Apeles Mestres,³ quienes revelaron gran capacidad para presentar una narración compleja con pocos elementos, a través del manejo hábil de la elipsis y la necesaria participación del lector. La revisión de la hemeroteca de la Biblioteca Virtual de la Prensa Histórica (BVPH, 2023) permite confirmar que se trata de un tipo de historieta frecuente en los periódicos, semanarios y revistas de finales del siglo XIX, con continuidad durante el XX. Bajo el epígrafe de *historieta muda*, se publicaron narraciones visuales de carácter humorístico y satírico elaboradas con pocas viñetas, algunas numeradas para indicar el orden de lectura, y frecuentemente con un título que, a modo de resumen o sentencia, orientaba al lector sobre el significado de la historia.

A pesar del claro antecedente de las aleluyas, las historietas fueron evolucionando y distanciándose de ellas en varios sentidos. En primer lugar, las historietas se alejaron de la imagen congelada y del estatismo propio de las aleluyas. Las viñetas de las historietas, influenciadas por el cine, expresaron movimiento, sentimientos y metáforas (García-Surrallés, 2018). En segundo lugar, ni los temas, ni el enfoque mantuvieron el carácter instructivo de las aleluyas. El humor, la burla a las tradiciones y la sátira política y de costumbres caracterizaron a las primeras historietas españolas (Martín, 2000b). Finalmente, la escasez o carencia de texto no se debía a un posible público iletrado, puesto que las historietas se incorporaron en los medios de comunicación escrita y los nuevos códigos

² Mecáchis era el seudónimo que utilizaba Eduardo Sáenz Hermúa (Madrid, 1859-1898) para firmar sus historietas. Colaboró en varias revistas satíricas como *La Broma*, *La Caricatura*, *La Tomasa*, *La Correspondencia de España o Blanco y Negro*. Trató tanto temas costumbristas como políticos y realizó varias historietas mudas, entre las que destaca, por su eficacia expresiva, *Piensa mal y ¿acertarás?*, publicada el 13 de abril de 1885 en la página central del nº 25 de *La Caricatura* (Martín, 2000b).

³ Apeles Mestres (Barcelona, 1854-1936) publicó sus historietas en revistas como *La Campana de Gràcia*, *La Esquella de la Torratxa*, *Granizada*, *El Globo*, *La Velada o Barcelona Cómica*. También ilustró libros y sus historietas en prensa fueron recogidas en formato libro. Según Martín (2000b), tanto Apeles Mestres como Mecáchis pusieron «las bases de la primera historieta española».

utilizados requerían de habilidad en la lectura de imágenes e ingenio para interpretar las elipsis o las metáforas. La omisión de palabras en la historieta muda se mostraba como una decisión creativa del autor también valorada por los editores, una forma de comunicación con un discurso visual propio, próximo al del cine mudo, que resultó muy eficaz para satirizar costumbres y comportamientos humanos a partir de situaciones cotidianas aparentemente simples o absurdas. El silencio textual, como estrategia discursiva, favorecía la intencionalidad del mensaje y demandaba un lector activo, capaz de desvelar los significados. Como nueva forma de expresión, la historieta gráfica fue bien acogida, tanto por la prensa informativa y de humor —dirigida al público adulto—, como por la prensa infantil incipiente del siglo XIX que más tarde daría lugar a los cómics del siglo XX (Martín, 2000a). En el caso de los destinatarios infantiles, el dinamismo y las mejoras en la secuenciación narrativa también se integraron, aunque las aleluyas se incorporaron a la prensa infantil manteniendo su carácter instructivo, combinado con el recreativo (Cerrillo y Martínez-González, 2012). Sin embargo, las historietas mudas, marcadas por este carácter satírico, no encontraron en un principio en la prensa infantil la misma cabida y popularidad que habían conseguido en la prensa dirigida a los adultos.

Imagen 2. *Historieta muda* de la Revista Charlot nº 17. (17/06/1916)



Fuente: BVPH (2023).

Es aproximadamente a partir de 1915 cuando las historietas en imágenes adquirieron más espacio en las publicaciones infantiles y las pretensiones pedagógicas dejaron paso a las aventuras, el humor y el entretenimiento (Martín, 2000a). Por ejemplo, en 1914, comenzó a publicarse la revista juvenil *Los muchachos* y en 1916 *Charlot* (Imagen 2), “el primer tebeo inspirado por el cine” (Martín, 2000^a: 44), revistas en las que no faltaron las historietas mudas.

2.3. Los libros ilustrados dirigidos a la infancia

García-Padrino (2004), en un estudio fundamental sobre la ilustración en la literatura infantil en España desde el último tercio del siglo XIX hasta finales del siglo XX, hace referencia a los primeros libros ilustrados dirigidos a jóvenes lectores en los que se presentaba la infancia y las relaciones familiares desde un enfoque idealizado. Su propósito era didáctico y ejemplarizante, trataban de guiar a los niños hacia el buen comportamiento y advertirles de posibles desgracias si no lo seguían. En cuanto a las ilustraciones, se utilizaba la técnica del grabado y las imágenes eran instructivas, realistas y estáticas, en su mayoría anónimas.

En la transición entre el siglo XIX y el XX, comenzó la labor editorial de Saturnino Calleja, cuyas publicaciones adquirieron gran popularidad. El editor contó con artistas plásticos reconocidos que mejoraron la calidad de la ilustración infantil. Además, la editorial incorporó las innovaciones gráficas y las nuevas técnicas de impresión derivadas de la litografía, con mayor presencia de la imagen a todo color. En este contexto de comienzos del siglo XX, García-Padrino (2004) sitúa la aparición en España de un concepto novedoso del álbum de imágenes, debido sobre todo a la entrada de obras publicadas en Francia e Inglaterra.

Como ejemplo de la importancia de estas publicaciones, en 1914, el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza publicó un artículo de Marcel Braunschvig⁴ (1914) en el que realizaba un alegato en favor de la imaginación y de la ficción en las obras dirigidas a la infancia y en contra

⁴ Marcel Braunschvig (Montpellier, 1876-1953) fue un profesor y crítico literario francés autor de obras sobre la importancia de los libros y del juego en la educación estética de los niños. El artículo es un extracto de la obra *El arte y el niño. Ensayo de educación estética*, una traducción de la tercera edición de *L'art et l'enfant. Essai sur l'éducation esthétique*. La traducción española estaba en ese momento próxima a ser publicada en Madrid por el editor Daniel Jorro.

de los textos pueriles y moralizantes. En su artículo, también recomendaba la iniciación en los libros a través de álbumes ilustrados sin texto:

El libro que debe darse primero al niño es un álbum sin texto. Para facilitarle la inteligencia de las imágenes, será útil darle algunas explicaciones orales. Pero este comentario deberá ser muy breve. Porque a la imaginación infantil, errante y caprichosa, le gusta marchar sola y sin seguir caminos trazados de antemano. James Sully cita estas palabras, muy significativas, de un muchacho a quien su madre leía una historia acompañándola de comentarios demasiado largos: «Mamá, podría comprenderlo muy bien, si me hiciese el favor de no explicármelo.» Cuando el niño sepa leer, se le dará álbumes cuyas imágenes estén explicadas por algunas líneas de texto. (Braunschvig, 1914: 259)

Braunschvig (1914) se lamentaba de que en Francia estas publicaciones fuesen escasas y citaba autores ingleses de “álbumes más artísticos” como Walter Crane, Kate Greenaway, Arthur Rackham y Randolph Caldecott.⁵ Tal fue su reconocimiento, que, en los primeros años del siglo XX, la editorial Sopena⁶ publicó versiones de álbumes y autores ingleses, aunque también trató de ampliar el público destinatario del álbum ilustrado con formatos más asequibles y ediciones de autores españoles. En sus colecciones, *Libros de premio*, *Biblioteca para niños* y *Cuentos de colores*, se publicaron obras de interés para la historia del álbum ilustrado español con una clara influencia inglesa. Por su parte, la editorial Juventud, fundada en 1923, comenzó a publicar libros infantiles en 1926, su línea prioritaria eran obras traducidas, ilustradas y publicadas en rústica y cartoné con el ánimo de llegar a todo tipo de públicos (Baró-Llambias, 2005).

En los años 20 y 30, la LIJ se modificó en forma y contenido. Cambió la sociedad y su actitud hacia la infancia, mejoraron las técnicas de impresión y las vanguardias se proyectaron en los textos literarios y en la ilustración dando lugar a creaciones artísticas originales. La influencia del cómic, del cine y de las nuevas corrientes estéticas del diseño gráfico europeo se

⁵ Los libros para niños de Walter Crane (Liverpool, 1845-1915), Kate Greenaway (Londres, 1846-1901), Arthur Rackham (Kent, 1867-1939) y Randolph Caldecott (Chester, 1846-1886) tuvieron un reconocimiento internacional, fueron traducidos a varios idiomas y su influencia ha sido determinante en la concepción del álbum como género (Fièvre, 2012).

⁶ Ramón Sopena López fundó la editorial Sopena en 1894 en Barcelona. La editorial se cerró en 2004.

dejaron notar en el tratamiento y la calidad de las ilustraciones de las publicaciones infantiles. Sin embargo, la irrupción de la Guerra Civil y la postguerra supusieron una regresión al moralismo y a los personajes estereotipados. Desde el exilio, algunos ilustradores destacados continuaron su trabajo en otros países como Salvador Bartolozzi, Federico Ribas o Gori Muñoz,⁷ mientras otros jóvenes exiliados iniciaron su carrera ya fuera de España (Urdiales, 2008).

Frente al estilo predominante de los años 40, algunas editoriales, como Juventud, Boris Bureba o Araluce, trataron de mantener una LIJ de calidad mediante la reedición de obras anteriores a la Guerra Civil y nuevas publicaciones que intentaron recuperar los álbumes de imágenes. La convocatoria de los premios Lazarillo en 1958 para escritores, ilustradores y editores supuso una nueva actitud en favor de la LIJ:

Al objeto de estimular la producción nacional de buenas obras especialmente destinadas al público lector juvenil e infantil, el Instituto Nacional del Libro Español convoca un concurso, patrocinado por los Ministerios de Educación Nacional y de Información y Turismo, para la concesión de los premios «Lazarillo» a los mejores libros juveniles o infantiles publicados en España. (INLE, 1958: 195)

En la década de los 60, los premios Lazarillo propiciaron el reconocimiento de ilustradores afianzados y el descubrimiento de nuevos artistas, aunque fue en la década de los 70 cuando convergieron varias circunstancias que favorecieron notablemente el desarrollo de la ilustración infantil española.

2.4. Los libros sin palabras: primeras colecciones para prelectores

Es difícil identificar con precisión cuáles fueron los primeros libros sin texto publicados en España. Las referencias bibliográficas iniciales sobre LIJ no aluden a esta característica, puesto que los títulos no se solían

⁷ Salvador Bartolozzi (Madrid, 1882-Ciudad de México, 1950) colaboró en numerosas publicaciones, fue director artístico de la Editorial Calleja, escribió cuentos infantiles y textos para su teatro de guiñol *Teatro Pinocho*. Federico Ribas (Vigo, 1890-Madrid, 1952) fue dibujante y publicista. Publicó en revistas como *Blanco y Negro*, *La Esfera* o *Buen Humor*. Gori Muñoz (Valencia, 1906-Buenos Aires, 1978) fue escenógrafo y dibujante, introdujo en Argentina el concepto de escenografía, ámbito en el que destacó por incorporar muchas innovaciones.

categorizar en función de la carencia o no de texto, y los estudios sobre el libro ilustrado español realizados hasta el momento tampoco aportan datos sobre este tipo de obras.

Las fuentes documentales que han permitido localizar las primeras publicaciones reconocidas como libros sin palabras han sido los catálogos de Libros infantiles y juveniles del Instituto Nacional del Libro Español⁸ (INLE), los repertorios bibliográficos que su revista mensual, *El Libro Español*, publicó desde 1958 hasta 1986, las novedades y recomendaciones publicadas mensualmente por la Revista CLIJ desde diciembre de 1988 (Llorens, 2021), la Biblioteca Virtual de la Prensa Histórica (BVPH, 2023), la base de datos Todos tus libros creada por CEGAL⁹ (2023) con el apoyo del Ministerio de Cultura y Deporte y algunas referencias clasificadas por Bosch (2015) en su tesis doctoral sobre el álbum sin palabras.

A través del cruce y contraste de los datos recogidos, se han identificado algunas obras y colecciones sin palabras publicadas en las últimas décadas del siglo XX. A modo de síntesis, se presentan a continuación (tabla 1) los resultados de la revisión bibliográfica y los libros sin palabras editados por primera vez en el contexto español.

Tabla 1. *Libros sin palabras editados inicialmente en España (1970-1999)*

1ª ed. España	Títulos	Autor/a/es	Editorial	Colección
1973	<i>Cómo me lavo</i> <i>Qué me pongo</i>	Asociación de Maestros Rosa	La Galera	¡Hablemos! (15 títulos)
1974	<i>Vamos al mercado</i>	Sensat		
1981	<i>Vestidos</i>			
1982	<i>En casa de los abuelos</i> <i>Mi escuela</i>			
1983	<i>Un día de excursión</i>			

⁸ El catálogo del INLE de 1975 (García-Ejarque, 1975) es el primero que hace referencia a la ausencia de texto o la escasa cantidad del mismo. El catálogo se organiza por materias. La primera de ellas, «Iniciación a la lectura», se subdivide en las siguientes: «Abecedarios y libros de imágenes sin texto», «Libros de imágenes con poco texto», «Coloreables», «Cromos», «Recortables» y «Troquelados». En la categoría «Abecedarios y libros de imágenes sin texto» se incluyen 24 títulos, en su mayoría libros de tipo abecedarios, silabarios, de números o ideas. Solo tres de estos libros se corresponden con libros de imágenes sin texto, tres obras del autor alemán Ali Mitgutsch, publicadas en 1973 por la editorial Juventud.

⁹ Confederación Española de Gremios y Asociaciones de Libreros.

Juguetes
Un día en el zoo
¿A qué jugamos?
Cómo se mueve
Cosas
¿Dónde vamos?
¿Qué hace?
¿Cómo hace?

1977	<i>¿Dónde está la mariquita?</i> <i>Los zapatos nuevos</i> <i>El globo</i> <i>De excursión</i> <i>¿Por qué lloras?</i> <i>La granja</i> <i>Burbujas</i> <i>La mariposa</i> <i>De paseo</i> <i>Buenos días</i> <i>Déjame jugar</i> <i>La escuela</i>	Pía Vilarrubia	Juventud	Colección Tina-Ton (12 títulos)
-------------	--	----------------	----------	------------------------------------

1981	<i>Caperucita Roja</i> <i>Hänsel y Gretel</i> <i>El patito feo</i> <i>Blancanieves</i> <i>Pulgarcito</i> <i>La Cenicienta</i> <i>Los tres cerditos</i>	Conxita Rodríguez (Ilustraciones) Eulàlia Valeri (Guion y síntesis) Isabel Darder (Versión castellana)	La Galera	El Caracol (12 títulos)
-------------	--	---	-----------	----------------------------

1985	<i>Los colores</i> <i>Muchos y pocos</i> <i>Dentro y fuera</i> <i>Subir y bajar</i> <i>Día y noche</i> <i>Antes, ahora, después</i> <i>Las estaciones</i>	Asun Balzola	SM	El jardín de papel Lectura en imágenes (18 títulos)
-------------	---	--------------	----	---

1987	<i>Pip y el color vermell</i>	Ricardo Alcántara Gusti	Publicacions de l'Abadia de Monserrat	
-------------	-------------------------------	-------------------------	---------------------------------------	--

1987	<i>¡Tiroriro!</i> <i>Chafff</i> <i>¡¡Zzziiuuu!!!</i>	Picanyol	Pirene	OT, el brujo
-------------	--	----------	--------	--------------

1988	<i>¡Shhhhh!</i> <i>Pa-pa-pa-paaam</i>			
-------------	--	--	--	--

1989	<i>¡Mmm...!</i>			
1983	<i>Pau i Pepa fan vacances (2)</i>	Marta	Publicacions	Pau i Pepa
	<i>Pau i Pepa. És nadal! (7)</i>	Balaguer	de l'Abadia	
1987	<i>Pau i Pepa. Festa Major!! (9)</i>	Montserrat	de	
	<i>Pau i Pepa al país dels contes (10)</i>	Ginesta	Montserrat	
1991	<i>Pau i Pepa quin embolic! (12)</i>			
1984	<i>Miremos el campo</i>	Roser	La Galera	Miremos
	<i>Miremos la casa</i>	Capdevila,		Mirem
	<i>Miremos las tiendas</i>	Pilar		
	<i>Miremos el fin de semana</i>	Casademunt,		
	<i>Miremos la ciudad</i>	Teresa Ribas		
	<i>Miremos dónde voy</i>			
	<i>Miremos la fiesta</i>			
1988	<i>Guille y su familia</i>	Horacio	Timun Mas	Juguemos con
	<i>La calle de Guille</i>	Helena		Guille
	<i>Guille en la playa</i>	Isabel Martí		(24 títulos)
	<i>Guille va al zoo</i>			
	<i>Guille en la escuela</i>			
	<i>Guille en la granja</i>			
	<i>Guille va de excursión</i>			
	<i>Guille va de compras</i>			
1989	<i>¡Ni gota!</i>	Teresa Ribas	La Galera	Burburjas
	<i>Sopla que sopla</i>	Fina Rifà		
	<i>¡Adiós!</i>			
	<i>¡Qué ventolera!</i>			
	<i>Que sí, que no</i>			
1991	<i>Un barco</i>	M. Àngels Ollé	La Galera	Papacuentos
		Pere Prats		
		Sobrepere		
1993	<i>Personajes de cuentos</i>	Violeta Denou	Timun Mas	<i>Teo se viste y</i>
1994	<i>Objetos y cosas</i>			<i>juega</i>
1995	<i>Personajes</i>			(10 títulos)
1998	<i>Disfraces</i>			
1999	<i>Profesiones</i>			
1994	<i>Dramagrama</i>	Fernando	Glénat	
		Krahn		
1996	<i>Animales</i>	Francesc Rigol	Combel	Mira, mira...
	<i>En la mesa</i>			
	<i>Mi ropa</i>			
	<i>Los juguetes</i>			
	<i>Las frutas</i>			
	<i>Las cosas de casa</i>			

1997	<i>Trucas</i>	Juan Gedovius	Fondo de Cultura Económica	
1998	<i>No tinc paraules</i>	Arnal Ballester	Media Vaca	
1999	<i>Pataletas</i> <i>L'amic Fredolic</i>	Gabriela Kaselman	La Galera	Sin palabras
2002	<i>La màgia del rei Blanc</i>	Xavier Blanch y Francesc Rovira		

Según los datos localizados (Tabla 1), parece que, en el contexto de la LIJ española, los primeros libros sin palabras se encontraban sujetos a un criterio de edad y a una intencionalidad didáctica y lúdica. Buena parte de estas publicaciones se propagaron de forma significativa en las dos últimas décadas del siglo XX. Solían presentar un formato pequeño y sus títulos e ilustraciones trataban de representar escenas cotidianas, próximas a lo que se consideraban las primeras experiencias de la infancia. Tal y como solía indicarse en los textos editoriales, estos libros se dirigían a niños y niñas que todavía no sabían leer y formaban parte de colecciones en las que se justificaba la carencia de palabras o su presencia gradual en función de la edad y del supuesto nivel de conocimiento del código escrito por parte del lector. Además, en los peritextos, también se solía revelar un objetivo didáctico, encaminado a convencer al adulto de la adecuación del libro para el desarrollo y aprendizaje en la infancia. Así, se combinaba la pretensión educativa con el juego, el humor, la interacción y la búsqueda de identificación con el lector. Algunas de las editoriales más productivas fueron Timun Mas, Juventud y, sobre todo, La Galera, quienes publicaron colecciones de libros de pequeño formato en los que se narraba una historia a través de ilustraciones secuenciadas por el paso de página y se prescindía del texto.

La colección Tina Ton de Pía Vilarrubias

Detenemos nuestro análisis del panorama editorial en la colección *Tina Ton* de Pía Vilarrubias, con 12 títulos publicados a partir de 1977 por la editorial Juventud, por lo que la propuesta entraña de paradigmática en la definición del álbum sin palabras. En cada título de la colección *Tina Ton* se proponía una historia sencilla (Imagen 3) que finalizaba con cartas-juego recortables y unas Ideas para jugar. La colección se acompañó de un

librito titulado *Orientación didáctica para padres y maestros* [1979], donde se aportaban explicaciones sobre los beneficios de las historias sin palabras y orientaciones de carácter lúdico para el uso de estos libros y sus cartas-juego en la escuela:

Las historias sin palabras son un estímulo para inducir al niño a hablar, y es hablando como se aprende a hablar. La experiencia nos enseña que los niños pueden interpretar muy pronto las imágenes. Hacia el segundo año ya nos dan su versión con una sola palabra. (...) También pueden servir como introducción al lenguaje escrito, al escribir con un lápiz en las páginas blancas cuanto nos explica el niño sobre cada una de las imágenes. (Vilarrubias, 1979: 4)

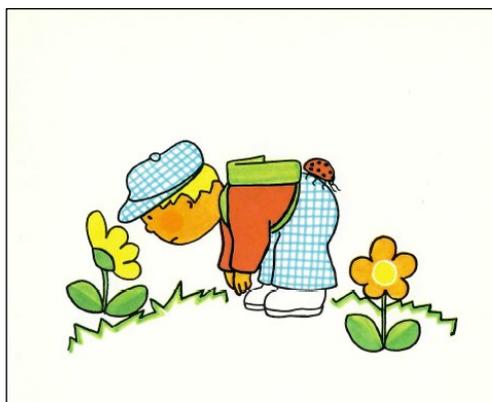
En la línea de la creación de Dick Bruna, la colección, desde su propia génesis, parte de la vinculación de discurso sin palabras a la prelectura. Así, sobre fondos blancos y con paisajes sugeridos de modo minimalista, los libros de pequeño formato presentan secuencias narrativas, a manera de *flipbook* sin llegar a serlo, siempre con la misma estructura: se presenta el personaje, existe un momento de tensión en el relato y finalmente el protagonista se encuentra con otros personajes infantiles para acercarse al desenlace. Valga como ejemplo *¿Dónde está la mariquita?*, libro en el que el niño protagonista se presenta de manera frontal (Imagen 3), interpelando al lector y solicitando su complicidad. Se produce de esta manera una ruptura del nivel de ficción en lo que se podría denominar estructuralmente como metalepsis (Genette, 2006).

Imagen 3. *¿Dónde está la mariquita?* de Pía Vilarrubias. Ed. Juventud

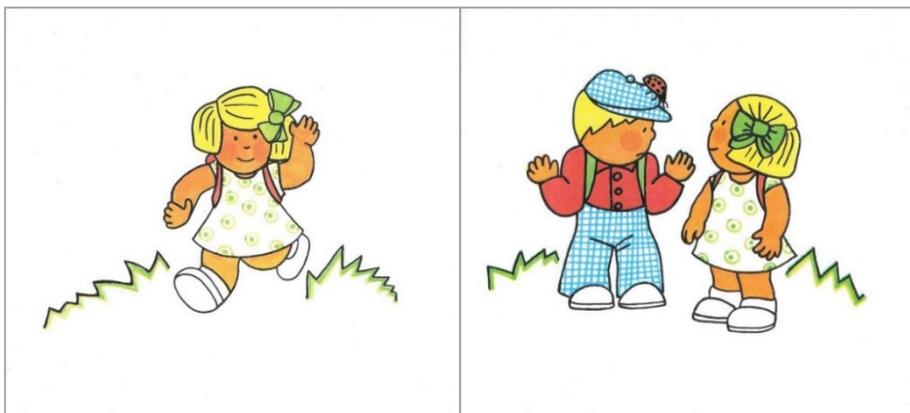


Sobre fondo blanco, evitando cualquier información accesorio, se intuye esquemáticamente un jardín en líneas verdes con dos flores de referencia universal. En la segunda secuencia aparece el mismo personaje que no pierde el contacto corporal con el lector, aunque gira el rostro al personaje al que alude el título: la mariquita. Comienza en este momento la sucesión de secuencias mudas en la que la mariquita adquiere distintas posiciones en su relación con el cuerpo del niño hasta llegar a posarse en la gorra del protagonista y perder, de este modo, el contacto visual de tal manera que el niño debe buscarla en las tres secuencias posteriores sin demasiado éxito puesto que la mariquita se va ubicando en los lugares del cuerpo a los que el niño no puede acceder con la vista (Imagen 4).

Imagen 4. *¿Dónde está la mariquita?* de Pía Vilarrubias. Ed. Juventud



Vuelve el contacto visual del protagonista con el lector solicitando su cooperación y se produce narrativamente un desajuste de la información entre el personaje y el lector ya que este último nunca pierde el contacto con la mariquita y sus escondites. Finalmente, la entrada del tercer protagonista (Imagen 5), la niña amiga, terminará con la tensión para finalizar la obra con el equilibrio deseado y cada cual en su lugar cuando la mariquita se pose en la flor.

Imagen 5. *¿Dónde está la mariquita?* de Pía Vilarrubias. Ed. Juventud

Esta sencilla historia se articula en torno a tres ejes que no pueden pasar desapercibidos en la formación de lectores: la materialidad como estrategia de construcción, la composición esquemática, tanto figural como cromática, y la metalepsis estructural que sugiere la colaboración del lector. En lo que respecta a la materialidad (Tabernero, 2018), la colección propone obras de muy pequeño formato adecuadas a la manipulación de la infancia en edad de prelectura y el discurso confiere a la manipulación en el paso de página entre páginas blancas e ilustradas la sensación de movimiento. Se solicita, de este modo, la participación activa de un receptor que va reconociendo las partes de su cuerpo en el protagonista y se aproxima al estudio del espacio en el juego del escondite que inicia la mariquita. Juego, por tanto, y materialidad devuelven a la lectura esa naturaleza física que compromete el cuerpo (Bonnafé, 2008; Littau, 2008; Tabernero, 2022). Por otra parte, la composición equilibrada basada en el esquematismo y en la combinación de colores primarios plantea una jerarquización de la información con un atisbo de focalización para guiar al lector en toda ocasión. Al formato pequeño se une la presencia del cuadrado como forma geométrica, lo que asegura un concepto de límite desde la cubierta, lugar en el que los tres personajes aparecen cercados por una línea que permite un espacio confortable no sujeto a ninguna fuga. En este sentido, la única ruptura se produce en la comunicación metaléptica del protagonista con el lector (Nikolajeva, 2014) ya desde la interpelación verbal en el mismo título *¿Dónde está la mariquita?* en uno de los peritextos más significativos en la construcción de sentidos. En definitiva, se trata de una colección con un discurso gráfico muy significativo que

genera una propuesta de lectura no tan sencilla como pudiera parecer, tal como sugiere Nodelman (2020) en su caracterización del discurso literario infantil, y se asienta en un concepto como el de colección que asegura la repetición

Es destacable asimismo la importancia de los peritextos editoriales dirigidos al mediador con propuestas que, las más de las veces, vuelven a insistir en el concepto material cuando presentan, por ejemplo, juegos basados en la manipulación de figuras recortables que salen del plano ficcional para ocupar el espacio del lector. Especial relevancia adquiere, en este sentido, la guía titulada *Orientación didáctica* (Juventud, 1979) escrita por la propia autora dirigida a mediadores y mediadoras con explicaciones relacionadas con los objetivos pedagógicos fundamentados todos ellos en la conversación como eje central, muy próximos a los presupuestos de Aidan Chambers (2014) que, por cierto, tardarían en llegar a España.

Otras colecciones de interés

Entre 1973 y 1999, la editorial La Galera publicó varias colecciones sin texto, como *Hablemos*, *El caracol*, *Miremos*, *Burbujas* o *Sin palabras* dirigidas a prelectores. Por ejemplo, la colección *Hablemos* comprendía 15 títulos con escenas cotidianas, aunque fragmentadas, sin conexión secuencial (Imagen 6), que pretendían estimular la identificación y la conversación entre adulto y niño.

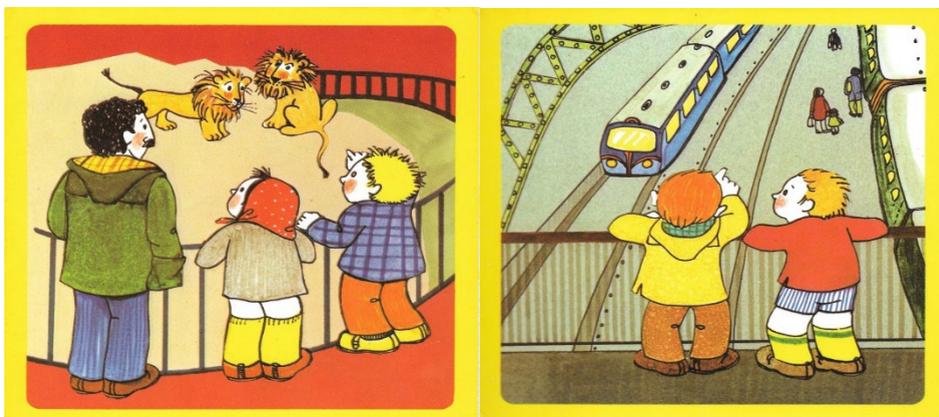
Imagen 6. *Dónde vamos* de María Rius. Ed. La Galera



Roser Capdevila, Pilar Casademunt y Teresa Ribas, autoras de la colección *Miremos* —*Mirem* en la edición catalana— utilizaron la doble página para representar escenas muy detalladas en las que multitud de personajes actuaban en distintos espacios y situaciones cotidianas, como si se tratara de un álbum fotográfico (Imagen 7).

Algunos títulos de la colección fueron *Miremos el campo*, *Miremos la casa*, *Miremos las tiendas* o *Miremos la fiesta*. En su contracubierta, se aportaban algunas sugerencias de lectura, como observar e identificar objetos de la vida cotidiana, expresar lo que se veía oralmente, contrastar escenas, inventar una historia o dibujarla.

Imagen 7. *Miremos dónde voy* de T. Ribas, P. Casademunt y R. Capdevila. Ed. La Galera



En la colección *Burbujas*, se publicaron historias con un hilo argumental y una historia de ficción lineal y narrativa (Imagen 8). Se utilizaron recursos como la fragmentación en viñetas y en el texto editorial se animaba a que los lectores trataran de entender lo que pensaban y sentían los personajes.

Imagen 8. *Sopla que sopla* de Teresa Ribas y Fina Rifà. Ed. La Galera

Otro ejemplo de historias ficticiales con un propósito de aprendizaje conceptual lo constituyen los libritos de la colección *El jardín de papel* de la autora Asun Balzola, publicados durante los años 80 por la editorial SM. Esta colección se organizó en tres bloques, conocer y aprender (1), el espacio (2) y el tiempo (3). Así, sus títulos incidieron en conceptos, a veces contrapuestos, como *Muchos y pocos*, *Dentro y fuera*, *Subir y bajar* o *Día y noche*. En función de cada concepto, Balzola proponía una historia ficticial, sencilla y cotidiana, a través de ilustraciones con tonalidades suaves, dibujadas con acuarelas, en las que transmitía la delicadeza y belleza que caracteriza las composiciones de esta autora (Imagen 9). Puesto que la historia era ficticial, el lector debía reflexionar y establecer vínculos cognitivos entre el concepto propuesto en el título y la narración.

Imagen 9. *Antes, ahora, después* de Asun Balzola. Ed. SM

En 1988, la editorial Timun Mas inició la colección *Juguemos con Guille* con el título *Guille y su familia* de los autores Horacio Helena e Isabel Martí. La colección se amplió con 24 títulos publicados entre 1988 y 1999 y contó con algunas reediciones posteriores. Se trataba de libros sin palabras con adhesivos móviles que presentaban escenas de la vida cotidiana en torno a un evento desvelado en su título. Algunos ejemplos son *El cumpleaños de Guille*, *Guille en la granja*, *Guille en la escuela*, *Guille se disfraza*, *Guille está enfermo*, *Feliz Navidad, Guille*.

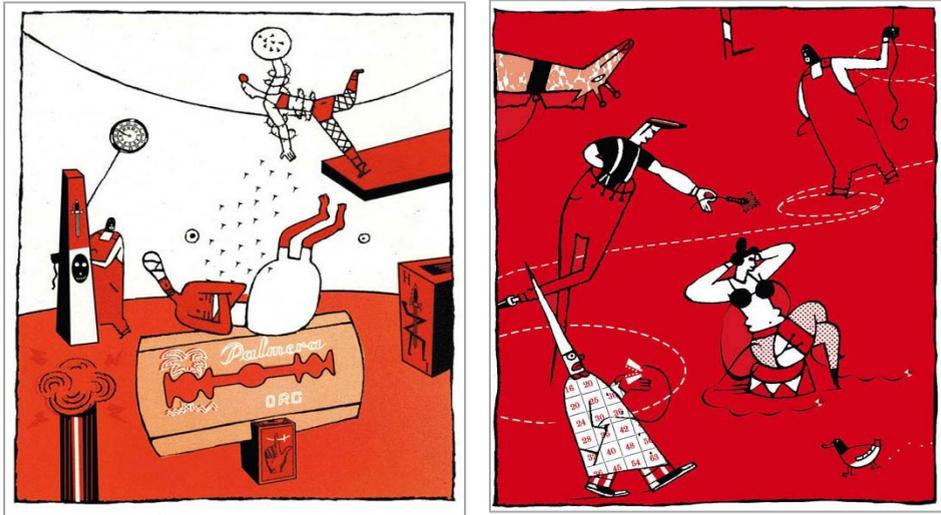
Los títulos recuerdan a la exitosa colección de Teo iniciada en 1977 por las autoras Carlota Goyta y Asunción Esteban bajo el seudónimo de Violeta Denou. Sus libros, que han sido traducidos a 15 idiomas, siguen siendo reeditados. La popularidad que Timun Mas logró con las sagas de Teo provocó su réplica en otras colecciones también con niños y niñas protagonistas que descubrían en cada libro un contexto familiar y cotidiano. Entre las diversas series que generó el personaje de Teo, a principios de los años 90, surgió la colección *Teo se viste y juega*. Libros-juego sin palabras con encuadernación en espiral y páginas de cartón, divididas horizontalmente en dos mitades, que proponían el juego de combinar la parte superior con la inferior para obtener personajes u objetos reconocibles por el lector. Ambas propuestas de Timun Mas tenían un componente interactivo y lúdico enfocado al aprendizaje que solicitaba la manipulación del lector.

2.5. En los umbrales del siglo XXI

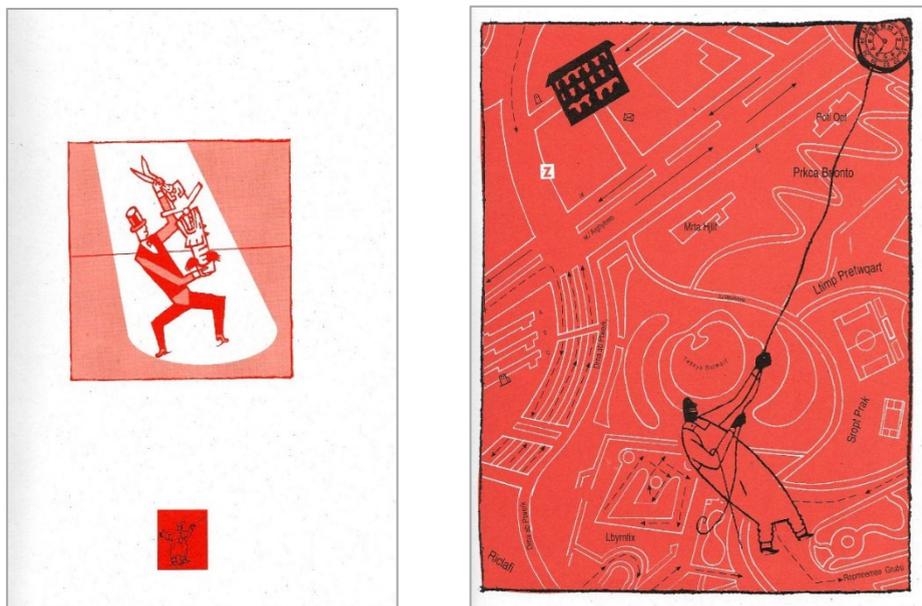
En cuanto a obras concebidas sin texto por una decisión artística, independiente del nivel lector o edad de los destinatarios, los primeros títulos que se publicaron en España fueron traducciones de obras reconocidas. La importación de este género fue lo más habitual, salvo algunas excepciones, como *Trucas* [1997] de Juan Gedovius o *No tinc paraules* [1998] de Arnal Ballester. A este respecto, llama la atención, por ejemplo, que, incluso actualmente, varios álbumes sin palabras de autores españoles, finalistas del premio internacional *Silent Book Contest*,¹⁰ no hayan llegado a ser publicados, quizá porque la edición de álbumes sin palabras se considere una apuesta más arriesgada.

En este sentido, es reseñable la publicación de *No tinc paraules* (Imagen 10), puesto que fue la primera que realizó la Editorial Media Vaca en 1998, cuando Vicente Ferrer y Begoña Lobo la fundaron en Valencia. Según reconoce el editor, “la decisión de publicar ese libro en primer lugar podría interpretarse como una declaración de intenciones y una voluntad de ruptura con modelos establecidos” (Puerta-Leisse, 2006: 155). Su punto de partida era la consideración de que los niños son inteligentes, sensibles al arte y capaces de interpretar imágenes complejas y códigos visuales. *No tinc paraules* es una obra de experimentación gráfica de compleja interpretación (Sánchez-Marcos, 2010), calificada por Sandra Beckett (2013) como *crossover*, una obra fronteriza, dirigida a un doble destinatario, adulto y niño, que trasciende límites y desafía las clasificaciones, podría decirse que se trata de un clásico contemporáneo entre los libros sin palabras.

¹⁰ El certamen internacional *Silent Book Contest* está organizado por la editorial italiana Carthusia, se celebra anualmente desde 2014 y se dedica exclusivamente al reconocimiento de álbumes sin palabras.

Imagen 10. *No tinc paraules* de Arnal Ballester. Ed. Media Vaca

La obra contiene 53 ilustraciones en dos tintas, negro y rojo, que ocupan las páginas de la derecha, mientras que las de la izquierda están en blanco. El hilo narrativo resulta enigmático y difícil de percibir en una primera lectura, un suceso ocurre en un barco-circo y el personaje principal se propone resolverlo. Este personaje detective acompaña al lector a lo largo de la obra en un juego de pistas confusas. La estructura es circular, comienza y termina en un mismo espacio, representado por un plano en una pequeña viñeta enmarcada en negro. En las primeras páginas, la viñeta se va agrandando hasta ocupar casi toda la página y al final se va empequeñeciendo, de manera que el efecto de zoom gradúa el campo de visión del lector a través de un recurso muy utilizado en el cine mudo. El marco que rodea a las imágenes provoca un distanciamiento entre el lector y el plano de la ficción, puesto que recorta la visión del lector, quien no puede ver o escuchar lo que sucede fuera de campo, información a la que sí tiene acceso el protagonista; por tanto, el punto de vista del personaje y el del lector son diferentes (Sánchez-Marcos, 2010). La composición de la página se modifica cuando se trata de mostrar la voz de un personaje; en este caso, aparecen dos viñetas, en un marco inferior se encuentra el personaje que está hablando y en un marco superior, de mayor tamaño, se representa lo que está contando (Imagen 11), de forma que se introduce el código verbal a través de un recurso gráfico.

Imagen 11. *No tinc paraules* de Arnal Ballester. Ed. Media Vaca

Las ilustraciones sintéticas se combinan con elementos simbólicos cuyos significados iniciales están desplazados hacia otros metafóricos, por lo que pueden resultar engañosas; así, un mapa es realmente la ciudad por la que camina el personaje, un reloj es un globo (Imagen 11), o una bombilla representa el sol. En definitiva, los vacíos de información, la ocultación estratégica del fuera de campo y el simbolismo de las ilustraciones juegan en favor de la ambigüedad. El lector, en su empeño de búsqueda de sentido y coherencia, se encuentra con desafíos constantes que chocan con sus asociaciones y experiencias previas, por lo que la lectura resulta desconcertante. Arnal Ballester explica así algunas claves de la obra y su intencionalidad de implicar al lector en la construcción de la historia:

Partí de una línea argumental muy simple: el guardián de un mapa inicia un viaje en un barco-circo en el que se enfrenta a la misteriosa desaparición de la cabeza del ilusionista. A partir de ahí deje que las imágenes se organizaran según su propia lógica y con toda arbitrariedad. Lo único deliberado, aparte del esqueleto argumental, era provocar, por medio de la ambigüedad de las imágenes, que el lector construyera su propia versión de los hechos, incluso que ignorara mi historia y creara la suya propia. (Ballester, 2016, párr. 8)

CONCLUSIONES

Los estudios sobre el álbum sin palabras han contribuido a fundamentar un marco conceptual cada vez más consolidado, aunque la variabilidad y evolución de las obras requiere su permanente actualización. Se advierte así que los elementos de análisis de los álbumes sin palabras se desplazan desde criterios próximos a lo literario (Bajour, 2016; Ducrot, 2014; Costa y Ramos, 2021; Rowe, 1996) a una reivindicación de la naturaleza visual del álbum sin palabras (Bosch, 2015; Lartitegui, 2014). Por tanto, se estima necesario un análisis que entienda el álbum sin palabras como una obra artística multimodal (Kress, 2010; Serafini, 2014), pero con unas claves propias de construcción, cuya intención comunicativa provoca una experiencia de recepción determinada. Asimismo, los estudios muestran que los análisis son todavía limitados, especialmente en España, y se descubren temas de interés, como los antecedentes gráficos y literarios del álbum sin palabras y su trayectoria en la Literatura Infantil y Juvenil española. En este sentido, el estudio presentado pretende contribuir al conocimiento y comprensión del género en España en un esfuerzo de visibilización de obras, colecciones y autores y autoras como las que hemos comentado con el fin de proponer su recuperación para el imaginario infantil español en la línea de obras como las de Dick Bruna o Helen Oxenbury, puesto que estéticamente desarrollan las mismas propuestas y en nada desmerecen de las de los autores mencionados. Como ya hemos destacado en nuestra exposición, la presencia de indicaciones tanto peritextuales como epitextuales dirigidas al adulto cuentan con la presencia de un mediador que acompaña al lector en la difícil tarea de “andar por los libros” (Salinas, 1983). Asimismo, las colecciones mencionadas aseguran, por una parte, patrones a un lector que necesita entenderse en la repetición de estructuras para adquirir seguridad, tal como mencionaba Bruner (2013), y devuelven al discurso literario infantil, desde la multimodalidad extrema, el eterno debate del “enseñar deleitando” horaciano tan próximo a un discurso que se dirige a una ciudadanía en formación, aunque algunas épocas y otros tantos estudios hayan deseado omitirlo.

BIBLIOGRAFÍA

Arizpe, Evelin y Sadie Ryan (2018), “The wordless picturebook: challenging attitudes about literacy and language learning in

- multilingual contexts”, en Janice Bland (ed.), *Using literature in English language education: Challenging reading for 8–18 year olds*, New York, Bloomsbury Academic, pp. 63-82.
- Bader, Barbara (1976), *American picturebooks from Noah's ark to The beast within*, New York, Macmillan Publishing.
- Bajour, Cecilia (2016), *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*, Córdoba, Comunicarte.
- Ballester, Arnal (2016), “Ilustrando sin niños delante”, Banco del Libro, en https://issuu.com/gretel-uab/docs/arnal_ballester (fecha de consulta: 29/09/2023)
- Baró-Llambias, Mònica (2005), *Les edicions infantils i juvenils de l'Editorial Joventut (1923-1969)*, tesis doctoral, Universitat de Barcelona, en <https://www.tdx.cat/handle/10803/761#page=1> (fecha de consulta: 29/09/2023)
- Baron, Naomi S. (2021), *How we read now: Strategic choices for print, screen and audio*, Oxford, Oxford University Press.
- Barthes, Roland (1964), “Rhétorique de l’image”, *Communications*, 4, pp. 40-51. <https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027>
- Beckett, Sandra L. (2013), “Wordless picturebooks”, en Sandra L. Beckett, *Crossover picturebooks: A genre for all ages*, New York, Routledge, pp. 81-145.
- Beronä, David. A. (2008), *Wordless Books: The Original Graphic Novels*, New York, Abrams.
- Bland, David (1958), *A History of Book Illustration: The Illuminated Manuscript and the Printed Book*, London, Faber and Faber Limited.
- Bonnafé, Marie (2008), *Los libros, eso es bueno para los bebés*, Barcelona, Océano.

- Bosch, Emma (2008), *¿Cuántas veces hay que leer un álbum sin palabras? Estrategias y juegos de observación para fomentar la relectura*, Actas do 7.º Encontro Nacional/ 5.º Internacional de Investigaçao em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Braga, Universidade do Minho.
- Bosch, Emma (2015), *Estudio del álbum sin palabras*, tesis doctoral, Universitat de Barcelona, en <http://hdl.handle.net/2445/66127> (fecha de consulta: 29/09/2023)
- Braunschvig, Marcel M. (1914), “La literatura infantil”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 654, pp. 257-266.
- Brilliant, Richard (1986). *Visual narratives. Storytelling in Etruscan and Roman Art*, Ithaca / London, Cornell University Press.
- Bruner, Jerome (2013), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BVPH (2023), *Biblioteca Virtual de la Prensa Histórica*, en <https://prensahistorica.mcu.es/es/inicio/inicio.do> (fecha de consulta: 29/09/2023)
- CEGAL (2023), *Todos tus libros*, en <https://www.todostuslibros.com/> (fecha de consulta: 29/09/2023)
- Cerrillo, Pedro y Jesús María Martínez-González (Eds.) (2012), *Aleluyas. Juegos y literatura infantil en los pliegos de aleluyas españoles y europeos del siglo XIX*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chambers, Aidan (2014), *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Colón-Castillo, María Jesús (2021), “Notas para la lectura de álbumes sin palabras. Discurso no ficcional y viaje migratorio”, *Hachetetepé: Revista científica de Educación y Comunicación*, 23, pp. 1-15. <https://orcid.org/0000-0003-0942-1840>

- Colón-Castillo, María Jesús (2023), “El álbum sin palabras como recurso educativo transversal: Revisión y análisis del estado de la cuestión”, *Revista electrónica Educare*, 27 (1), pp. 1-24. <https://orcid.org/0000-0003-0942-1840>
- Colón, María Jesús y Rosa Tabernero-Sala (2018), “El álbum sin palabras y la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública”, *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17 (3), pp. 31-41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1796
- Cordón-García, J. (2018), “Combates por el libro. Inconclusa dialéctica del modelo digital”, *El Profesional de la información*, 27 (3), pp. 467-481. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.02>
- Cordón-García, J. (2020), “La lectura digital. Intelección, apropiación y contextos”, *Biblioteche Oggi Trends*, 6 (3), pp. 28-40. <http://dx.doi.org/10.3302/2421-3810-202002-028-1>
- Costa, Inês y Ana Margarida Ramos (2021), “Literatura sin palabras: el caso de los libros-álbum sin texto”, *Acta Poética*, 42 (1), pp. 69-86. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2021.1.886>
- De Amo, José Manuel (2019), “La mutación cultural: estudios sobre lectura digital”, en José Manuel de Amo (Coord.), *Nuevos modos de lectura en la era digital*, Madrid, Síntesis, pp. 15-40.
- Delgado, Pablo, Cristina Vargas, Rakefet Ackerman y Ladislao Salmerón (2018), “Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on Reading comprehension”, *Educational Research Review*, 25, pp. 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dondis, Donis A. (2019), *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Dresang, Eliza T. (1999), *Radical change: Books for youth in a digital age*, New York / Dublin, H.W. Wilson Company.

- Ducrot, Valérie (2014), “L’album muet: Une esquisse de textes dissimulés”, *Le français aujourd’hui*, 186 (3), pp. 66-74. <https://doi.org/10.3917/lfa.186.0066>
- Eco, Umberto (2000), *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen.
- Eisner, Elliot W. (2020), *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós.
- Escolar-Sobrino, Hipólito (Coord.) (1996). *Historia ilustrada del libro español* (Colección en varios volúmenes). Madrid, Pirámide, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Fozza, Jean-Claude, Anne-Marie Garat y Parfait, Françoise (1983), *Petite fabrique de l’image*, Paris, Magnard.
- García-Canclini, Nestor (2007), *Lectores, espectadores e internautas*, Barcelona, Gedisa.
- García-Ejarque, Luis (Dir.) (1975), *Libros infantiles y juveniles*, Madrid, Instituto Nacional del Libro Español.
- García-Padrino, Jaime (2004), *Formas y colores: la ilustración infantil en España*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- García-Surrallés, Carmen (2018), “La ilustración en el binomio texto-imagen”, *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 16, pp. 77-94. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i16.1341>
- Genette, Gérard (2001), *Umbrales*, México, D.F., Siglo XXI.
- Genette, Gérard (2006), *Metalepsis*, Barcelona, Reverso Ediciones.
- Gil-Pelluch, Laura, Pablo Delgado-Herrera, Cristina Vargas-Pecino, Marta Vergara-Martínez y Ladislao Salmerón-González (2020), “La lectura en pantalla en las aulas”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 89, pp. 41-47.

- Gimeno, Antoni (2019), “El món de les Auques”, en <http://tionia1.pangea.org/Auques/AuquesFrameset-80.htm> (fecha de consulta: 29/09/2023)
- Gombrich, Ernst (1997), *La Historia del Arte*, Barcelona, Debate.
- Hernández-Ranz, Olalla (2014), *Esto no es una novela gráfica, es una pipa*, Zaragoza, Pantalia.
- Hymes, Dell Hathaway y Juan Gómez-Bernal (1996), “Acerca de la competencia comunicativa”, *Forma y Función*, 9, pp. 13-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- INLE (1958), “Reglamento del concurso para la concesión de los premios «Lazarillo» a los mejores libros juveniles e infantiles”, *El Libro Español. Revista mensual del Instituto Nacional del Libro Español*, 1 (4), pp. 195-196. <https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=11000499954>
- Kovač, Miha y Adriaan Van der Weel (eds.) (2020), *Lectura en papel vs. Lectura en pantalla*, Bogotá, CERLALC-UNESCO. <https://cerlalc.org/publicaciones/dosier-lectura-en-papel-vs-lectura-en-pantalla/>
- Kress, Gunter R. (2010), *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*, London / New York, Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2015), “From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium”, *Word & Image*, 31 (3), pp. 249-264. <https://doi.org/10.1080/02666286.2015.1032519>
- Lartitegui, Ana G. (2014), *Páginas mudas, libros elocuentes: Tramas visuales y discurso*, Zaragoza, Pantalia.

- Lewis, David (2001), *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*, London / New York, Routledge.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 1-83.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Littau, Karin (2008), *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*, Buenos Aires, Manantial.
- Llorens, Ramón F. (2021), Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Biblioteca Infantil y Juvenil. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, en http://www.cervantesvirtual.com/portales/cuadernos_literatura_infantil_juvenil/presentacion/ (fecha de consulta: 29/09/2023)
- Lluch, Gemma y Sandra Sánchez-García (2017), “La promoción de la lectura: Un análisis crítico de los artículos de investigación”, *Revista Española de Documentación Científica*, 40 (4), pp. 1-14.
<https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Martín, Antonio (2000a), *Apuntes para una historia de los Tebeos*, Barcelona, Glénat.
- Martín, Antonio (2000b), *Los inventores del cómic español: 1873/1900*, Barcelona, Planeta.
- Martín, Antonio (2011), “Las Aleluyas, primera lectura y primeras imágenes para niños en los siglos XVIII-XIX. Un antecedente de la literatura y la prensa infantil en España”, *Espéculo*, 47.
<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero47/aleluya.html>
- Martínez-Moro, Juan (2004), *La ilustración como categoría. Una teoría unificada sobre arte y conocimiento*, Gijón, Ediciones Trea.
- Mora, Vicente Luis (2012), *El lectoespectador: deslizamientos entre literatura e imagen*, Barcelona, Seix Barral.

- Nodelman, Perry (2020), *El adulto escondido. Definiendo la literatura infantil y juvenil*, Zaragoza, Pantalia.
- Nicolescu, Basarab (2013), “La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior”, *Trans-Pasando Fronteras*, (3), pp. 23-30. <https://doi.org/10.18046/retf.i3.1624>
- Nikolajeva, Maria (2014), *Retórica del personaje en la literatura para niños*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Nikolajeva, Maria y Carole Scott (2006), *How picturebooks work*, New York, Routledge.
- OECD (2021), *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*, París, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Pelegrín, Ana (1992), *Juegos y poesía popular en la literatura infantil-juvenil, 1750-1987*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, en <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19911996/H/3/AH3039401.pdf> (fecha de consulta: 29/09/2023)
- Piffault, Olivier (2016), “Métissage des genres”, *La Revue Des Livres Pour Enfants*, 289, pp. 142-151.
- Postema, Barbara (2014), “Following the pictures: Wordless comics for children”, *Journal of Graphic Novels and Comics*, 5 (3), pp. 311-322. <https://doi.org/10.1080/21504857.2014.943541>
- Puerta-Leisse, Gustavo (2006), “La primera vez...: nueve pequeños editores hablan de su primera publicación”, *Educación y Biblioteca*, 155, pp. 74-85. <https://gredos.usal.es/handle/10366/119275>
- Rowe, Anne (1996), “Reading Wordless Picture Books”, en Morag Styles et al. (Eds.), *Voices Off: Texts, Contexts and Readers*, London / New York, Cassell, pp. 219-234.
- Salinas, Pedro (1983), *El defensor*, Madrid, Alianza.

- Salisbury, Martin y Morag Styles (2014), *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*, Barcelona, Blume.
- Sánchez-Marcos, Estrella (2010), “Representaciones de un mundo complejo: *No tinc paraules* de Arnal Ballester”, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2 (1), pp. 17-34. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.115>
- Serafini, Frank (2014), *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*, New York / London, Teachers College Press.
- Sipe, Lawrence R. y Sylvia Pantaleo (Eds.). (2012), *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality*, New York, Routledge.
- Tabernero-Sala, Rosa (2005), *Nuevas y viejas formas de contar: El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Tabernero-Sala, Rosa (2011), “Leer y mirar: claves para una poética de la recepción del libro-álbum y del libro ilustrado”, *Ensino Em Re-Vista*, 18 (1), pp. 93-109. <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/12368>
- Tabernero-Sala, Rosa (2013), “El lector literario en los grados de maestro: deconstruir para construir”, *Lenguaje y textos*, 38, pp. 47-56. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/el_lector_literario_e_n_los_grados_de_maestro_deconstruir_para_construir._tabernero_r.pdf
- Tabernero-Sala, Rosa (2016), “Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil. Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis”, *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 15 (2), pp. 21-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1125
- Tabernero-Sala, Rosa (2018), “Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estrategia discursiva”, en Rosa Tabernero-Sala

- (ed.), *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario*, Barcelona, Octaedro, pp. 75-86.
- Tabernero-Sala, Rosa (2022), “El libro ilustrado de no ficción para niños en el marco de la sociedad digital” en Rosa Tabernero-Sala (coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*, Barcelona, Graó, pp. 45-69.
- Tabernero-Sala, Rosa y María Jesús Colón-Castillo (2023), “Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico”, *Revista de Educación a Distancia*, 23 (75), pp. 1-26. <https://doi.org/10.6018/red.545111>
- Tabernero-Sala, Rosa y María Pilar Nogués Bruno (2023), “Entre papeles y pantallas. Lecturas no ficcionales de libros ilustrados de ficción”, *Revista Colombiana de Educación*, 89, pp. 298-319. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17429>
- Tomás, Facundo (2018), *Escrito, pintado. (Dialéctica entre escritura e imágenes en la conformación del pensamiento europeo.)*, Madrid, Antonio Machado Libros.
- Uridales, Alberto (2008), “La imagen exiliada”, en Ana Pelegrín *et al.* (Eds.), *Pequeña memoria recobrada. Libros infantiles del exilio del 39*, Madrid, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, pp. 57-79.
- Van der Linden, Sophie (2007), *Lire l’album*, Le Puy-en-Velay, L’atelier du poisson soluble.
- Van der Linden, Sophie (2008), “Et si le sans avait du sens?”, *Hors Cadre[s]*, 3, pp. 7-11.
- Van der Linden, Sophie (2015), *Álbum[es]*, Barcelona, Ekaré.
- Vilarrubias, Pía (1979), *Colección Tina-Ton. Orientación didáctica para padres y maestros*, Barcelona, Juventud.

Villafañe, Justo y Norberto Mínguez (2017), *Principios de Teoría General de la Imagen*, Madrid, Pirámide.

Whalley, Joyce Irene y Tessa Rosse Chester (1988), *A History of Children's Book Illustration*, London, John Murray with the Victoria & Albert Museum.

Wolf, Maryanne (2020), *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*, Barcelona, Deusto.

Zaparaín, Fernando y Luis Daniel González (2010), *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid, Universidad de Valladolid y Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.