

kronotipo de aldomanucio

ISSN 1886-3515

2013

n.º 29

	
	Públicos
Instalación / Performance Artes visuales	Autoría y escritura
Diseño artístico y gráfico de libros	Biología de la lectoescritura
Retrato de lector	Entrevista al bibliotecario
	Datos del mercado



PÚBLICOS

público lector
público espectador
público interlocutor
público receptor
público comprador

«Los enfoques y las épocas elegidos para este dossier, *El libro, la lectura y los lectores en América Latina. Algunos aportes*, privilegian el surgimiento de un nuevo público lector en el siglo XIX. Como muy bien apunta Carmen Elisa Acosta Peñaloza, las revoluciones de independencia dejan muchas veces en las sombras la revolución que generó la introducción de la imprenta a principios del siglo XIX en muchos centros latinoamericanos —como Santiago de Chile o Caracas—, creando nuevas redes de circulación y de visibilidad del libro, la lectura y los letrados, que se tradujeron en prácticas —las tertulias, los clubes de lectura— que pesaron en la vida cotidiana y en las formas de sociabilidad y de sensibilidad».

Susana Emilce Zanetti, «Presentación del dossier: *El libro, la lectura y los lectores en América Latina. Algunos aportes*», *Orbis Tertius*, vol. 17, n.º 18 (2012).

«La fuerte influencia que ejerce hoy en día la filosofía analítica dentro del panorama filosófico ha traído consigo, entre otras muchas consecuencias, que para un alto porcentaje de la comunidad científica internacional las cuestiones estilísticas hayan quedado relegadas a un segundo plano. Por regla general, el estilo del texto filosófico constituye una cuestión secundaria para el filósofo analítico: desde su punto de vista, el valor del estilo se reduce a contribuir en la medida de lo posible a la claridad de la exposición.

No ha de extrañar, por tanto, que las publicaciones de carácter analítico tiendan a aproximarse hoy en día al ideal de un *paper* escrito en un inglés pulcro, preciso y conciso que oculte en la medida de lo posible cualquier asomo de conflicto existencial —por mínimo que sea— que pudiera embargar al autor o autora.

Aunque la corriente analítica presenta un carácter heterogéneo en múltiples aspectos, en líneas generales se puede decir que hacer filosofía al modo analítico va a consistir, valga la redundancia, en desarrollar una modalidad u otra de análisis filosófico pero guardando siempre una estricta fidelidad a la claridad de la argumentación, amparándose tanto en la lógica formal como en el análisis del lenguaje, y presentando una serie de resultados cuyo carácter marcadamente impersonal se aproxime tanto como sea posible a las asépticas y rigurosas exposiciones que se pueden encontrar en cualquier revista especializada de Física o Ingeniería.

Ciertamente, no deja de llamar la atención cuán alejada se halla esta actitud de la filosofía analítica respecto al talante mostrado por uno de sus principales precursores: me refiero al filósofo vienés Ludwig Wittgenstein.

En el prólogo a sus *Investigaciones filosóficas* —obra que, dicho sea de paso, ha gozado de una extraordinaria importancia dentro del contexto de la filosofía analítica—, Wittgenstein escribe lo siguiente: “Por más de una razón, lo que publico aquí tendrá puntos de contacto con lo que otros escriben hoy. Si mis anotaciones no portan ningún sello propio que las señale como mías, no quiero tampoco reclamarlas ya como mi propiedad”.

José María Ariso, «Estilo y naturaleza: el texto filosófico como imagen de su autor», *Escritura e Imagen*, vol. 8 (2012).



Teatres de la Llum, *Entretelas* (2011). Taller instalación de creación artística dentro de acciones de visibilidad e igualdad de la mujer en el arte. Proyecto Comunidad Europea Comenius Regio de Hermandad entre las ciudades de Sagunto y Millou.

«En estudios de inteligencia y habilidades de lecto-escritura se han observado asociaciones significativas de la comprensión verbal y la comprensión de la lectura a través de escalas de inteligencia»

Dora E. Granados, Gabriela Romero, Ignacio Méndez y Juan Fernández

Texto completo: «Noción de la palabra escrita y noción gramatical de la oración escrita en niños con antecedentes de encefalopatía perinatal»,
Revista Colombiana de Psicología, vol. 20, n.º 2 (2011).

Los niños ejercen acciones tempranas sobre los objetos de su entorno vinculados a la lectura (e. g. letreros, textos de periódicos, cuentos, libros, etc.), establecen asociaciones entre estos objetos y las palabras que escuchan de los adultos o las graffías que observan en su ambiente, y aprenden el uso de las palabras escritas.

En este sentido, la lecto-escritura es un objeto de conocimiento con propiedades observables al que el niño accede desde edades muy tempranas; se constituye como uno de los aprendizajes más importantes de los primeros años de escolaridad y se reafirma posteriormente a lo largo de la formación académica. Así, aprender a leer y a escribir implica conocer la naturaleza del material escrito, con el fin de obtener significados y usarlo adecuadamente.

La lecto-escritura es un acto motor en el que participan procesos sensoriales como la visión, la audición y la propiocepción, en la cual se relaciona el signo visual (grafema) con el auditivo (fonema) y con los componentes articulatorios del aparato bucal, generadores de los sonidos. En la lectura el niño convierte un código ortográfico convencional en sonidos, y, al comprender lo que lee, activa diversos significados a partir de los códigos ortográficos. En la escritura el niño debe aprender a emplear las reglas de conversión de los fonemas en grafemas.

En el período de aprendizaje de la lecto-escritura el cerebro se especializa y establece conexiones neuronales específicas para el lenguaje. En el proceso lector participan las zonas secundarias y terciarias de la corteza cerebral sensorial y motora, donde se relacionan diferentes funciones neuropsicológicas: oído fonemático, análisis y síntesis cinestésico táctil, organización secuencial motora, regulación y control de la actividad voluntaria, análisis y síntesis espaciales y retención visuo-verbal.

Para que el niño tenga éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura es necesario que domine el sistema fonológico de su idioma, el cual aprende al estar en su entorno lingüístico. En este sentido, en etapas preescolares el procesamiento fonológico es un predictor del éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura. Dicho procesamiento incluye la conciencia fonológica (la habilidad para reconocer y manipular los sonidos que conforman el lenguaje oral), la memoria fonológica y la denominación rápida de objetos comunes, colores, letras y números.

Los procesos que tienen lugar durante el aprendizaje de la lectura se han descrito a través de diversos modelos. Uno de ellos es el denominado modelo dual, el cual describe los procesos de la lectura a través de dos rutas: una léxica y otra subléxica. Según este modelo, el lector experto reconoce palabras escritas de forma fonológica y de forma ortográfica, y accede al significado desde una u otra ruta.

Mediante la ruta léxica se da un reconocimiento directo de las palabras, es decir, se analiza un estímulo escrito de forma global y se pasa directamente al almacén de entradas visuales, en donde se encuentra la representación de palabras de uso frecuente para el lector. En este proceso se proporciona significado a lo leído. Es así que esta ruta permite acceder al significado a través de su representación ortográfica, y es la estrategia más común en la lectura de palabras frecuentes. A diferencia de esta, a través de la ruta subléxica se da un reconocimiento indirecto de las palabras escritas, y se usa preferentemente en la lectura de palabras infrecuentes.

En esta ruta se realiza el análisis visual de secuencias de fonemas que conforman las palabras, se convierten los grafemas a fonemas y se da la producción verbal a través del lenguaje del lector. A través de esta ruta también se realiza la lectura de palabras frecuentes mediante la conversión grafema-fonema, especialmente en el inicio del aprendizaje de la lectura. Posteriormente, con la práctica, se hará menos uso de esta ruta ya que el proceso de lectura se automatizará.

En el proceso de aprendizaje de la lectura, el niño inicia decodificando las grafías con base en el sistema fonológico de su idioma. Al acrecentarse su práctica y cuando obtenga más dominio del proceso lector, obtendrá información específica de un texto a través de la lectura exploratoria, hará lecturas de textos más largos, logrará una comprensión global y extraerá información detallada del texto.

Por otra parte, en el aprendizaje de la escritura los niños pasan por diversos niveles hasta lograr dominar la convencionalidad. Según la teoría psicogenética, las etapas de conceptualización de la escritura son cinco: figural, simbólica, silábica, silábica-alfabética y alfabética.

_ En la etapa figural, los niños representan las palabras orales con dibujos a los que pueden o no agregarle una escritura basada en líneas, círculos o trazos indiferenciados para representar su nombre.

_ En la etapa simbólica, los niños hacen tres o más grafías que han visto a su alrededor o que forman parte de su nombre, como imágenes de palabras que leen en conjunto desde el inicio hasta el final de la palabra.

_ En la etapa silábica, los niños escriben una grafía por cada sílaba que conforma la palabra. Por ejemplo el niño escribe vao por venado, donde la v corresponde a la sílaba ve, a a la sílaba na y o a la sílaba do.

_ En la etapa silábico-alfabética, los niños escriben una grafía para representar una sílaba y otras grafías que representen un fonema. Por ejemplo escriben vastel por venado, y leen ve al señalar la sílaba va y nado al señalar la parte final de su producción escrita que corresponde a stel.

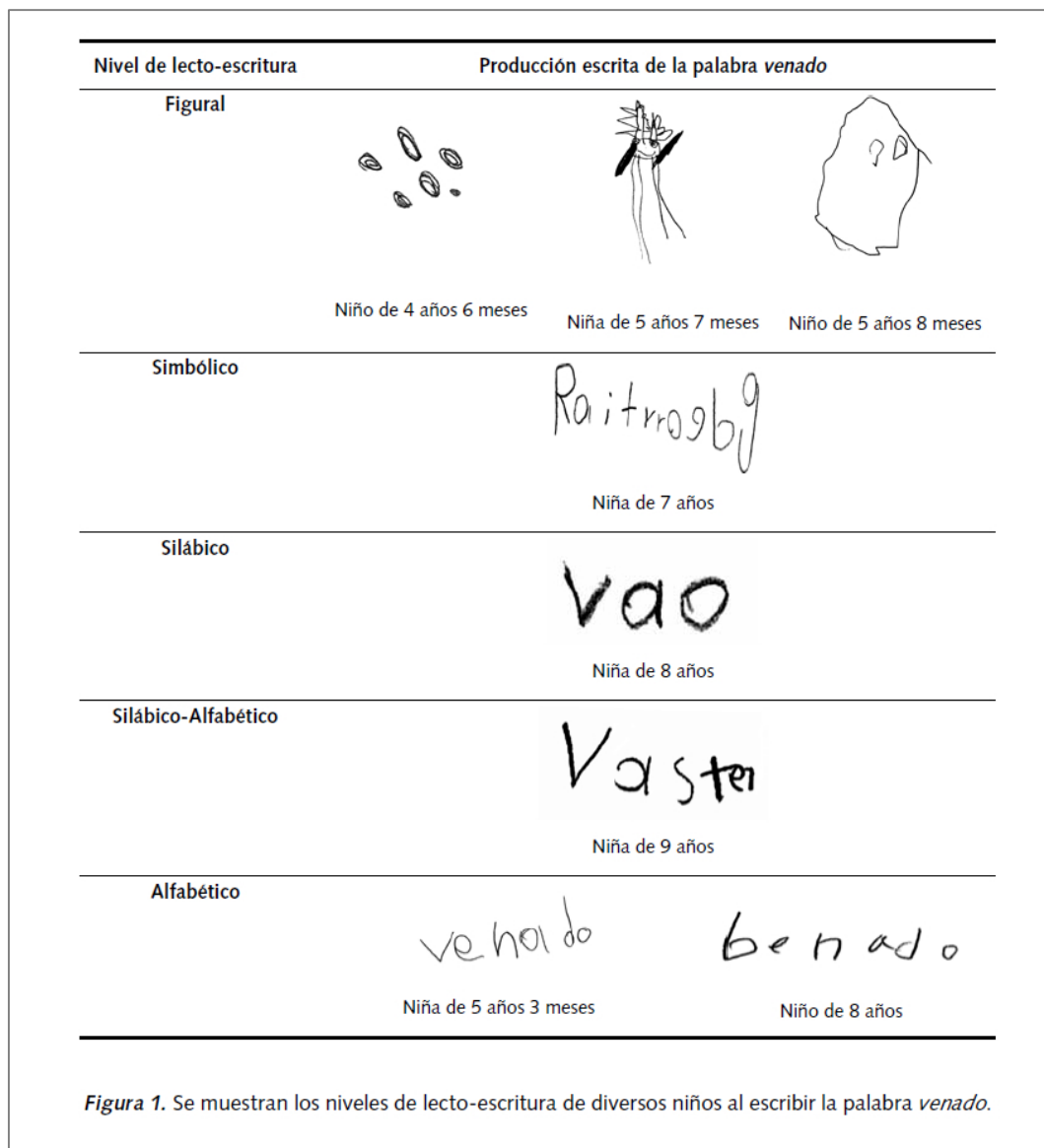
_ Finalmente, en la etapa alfabética los niños hacen una grafía para cada uno de los fonemas que conforman la palabra, aunque aún no dominen la convencionalidad ortográfica (ver Figura 1 más adelante).

En el proceso de aprendizaje de la escritura, el niño representa palabras con fonemas inadecuados ortográficamente, pero que sí tienen correspondencia fonética. Poco a poco, tras la experiencia, ajustará su escritura a las reglas ortográficas convencionales, con la ayuda de las correcciones sucesivas que le hagan sus padres o maestros.

Se debe considerar que la convencionalidad ortográfica, a la que se hace referencia en la etapa alfabética, consiste en el dominio que el niño logra del español en cuanto a que algunos fonemas pueden representarse con dos o más grafías, como /b/, que será representado con /v/ para escribir venado y con /b/ para escribir becerro, o en /j/, que será representado por /g/ en gis y por /j/ en jinete.

Algunos autores consideran que aunque el español presenta algunas excepciones, es una lengua con ortografía transparente; y otros autores, debido a esas excepciones, particularmente en la escritura y no en la lectura, lo clasifican como un idioma semitransparente.

En ambos casos, se observa una evolución de menor a mayor complejidad que permite establecer si las producciones escritas y lectoras de los niños reflejan el desarrollo psicogenético del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.



El proceso lecto-escritor se desarrolla en cuatro fases:

- (a) la fase perceptiva, en la que los niños perciben los significados o signos semióticos (tiene lugar de 2 a 4 ½ años);
- (b) la fase combinatoria o de asociación, en la que los niños inician la construcción de palabras y perciben los significantes sin comprender la relación entre significante y significado (ocurre de los 4 ½ a 5 ½ años);
- (c) la fase alfabética, en la que los niños perciben los significantes en unión con sus significados mediante reglas morfológicas,
- y (d) la fase universal, caracterizada por mantener el signo lingüístico (tiene lugar de los 6 ½ a 8 años).

El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura puede alterarse en poblaciones con diversos riesgos, en particular en los niños que presentan alteraciones en el desarrollo, como es el caso de los niños con encefalopatía perinatal. La encefalopatía es considerada como un síndrome neurológico, que en el periodo perinatal es secundario a una lesión del cerebro o áreas subcorticales, y se produce entre las 28 semanas de edad gestacional y los 28 días de edad cronológica. Entre las diversas causas que producen encefalopatía se encuentran la prematurez, la asfixia perinatal o hipoxia-isquemia —que es la enfermedad más común en el período neonatal—, la hemorragia cerebral y la hiperbilirrubinemia.

Las encefalopatías son responsables de daño difuso en el cerebro, principalmente en estructuras corticales en las que se ha observado pérdida de la materia gris y necrosis laminar, y en áreas subcorticales en las que se afectan principalmente los ganglios basales y el tálamo. También se reportan lesiones periventriculares, principalmente en el niño prematuro.

Como consecuencia de estas lesiones se pueden presentar alteraciones funcionales e incluso secuelas que dependerán del tipo, extensión y severidad del daño. Se han reportado, entre otras alteraciones, convulsiones, trastornos del movimiento, trastornos sensoriales y retraso psicomotor.

En casos de mayor severidad se relacionan con parálisis cerebral, y en condiciones de menor severidad con alteraciones neuroconductuales, entre las que se encuentran: problemas de atención, disminución de la concentración y de la velocidad de procesamiento, pérdida de memoria, alteración en la función ejecutiva, trastornos del lenguaje, apraxias, agnosias, disfunción visuoespacial, trastornos de la conducta, trastornos del estado de ánimo y de la regulación del afecto. Las encefalopatías pueden condicionar un neurodesarrollo anormal en el 25% de los niños con encefalopatías moderadas y severas, y un considerable porcentaje de secuelas a largo plazo. En el marco antes presentado, el objetivo de este estudio consistió en describir las características de la noción de la palabra escrita y noción gramatical de la oración escrita, en niños de 4 a 8 años de edad que cursaron una intervención temprana con encefalopatías hipóxicoisquémica, hiperbilirrubinémica y mixta en el periodo perinatal.

A partir del análisis de los procesos implicados en el aprendizaje de la lecto-escritura, y de sus posibles alteraciones causadas por las encefalopatías perinatales, consideradas como factores de riesgo biológico, se planteó como hipótesis que los niños con antecedentes de encefalopatía perinatal, dentro de un programa de intervención temprana, presentarían un desarrollo adecuado en las nociones de la palabra escrita y oración gramatical escrita.

Discusión

El interés de describir las características de las nociones de la palabra escrita (PE) y gramatical de la oración escrita (GOE) en niños de 4 a 8 años de edad, que cursaron con encefalopatías hipóxico-isquémica, hiperbilirrubinémica y mixta en el periodo perinatal, surgió de la inquietud de si en esta población, en un corte transversal, se observan o no alteraciones en dichas nociones elementales de la lecto-escritura, ya que en niños con factores de riesgo perinatal se ha demostrado que se presentan dificultades de procesamiento sensorial, problemas de aprendizaje (entre estos la dislexia), hiperactividad y trastornos de atención en las etapas preescolar y escolar, condiciones que pueden repercutir en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

La hipótesis formulada, que sostiene que los niños con antecedentes de encefalopatía perinatal que participan en un programa de intervención temprana presentarían un desarrollo adecuado en las nociones de la palabra escrita y oración gramatical escrita, se comprobó en parte, ya que en esta investigación se observó que el 82% de los niños se ubicó dentro de la etapa esperada en las nociones evaluadas.

Sin embargo, también se encontró que el 4% de niños con encefalopatía hiperbilirrubinémica, el 14% de niños con encefalopatía mixta, el 7% de niños con secuelas moderadas y un caso (4%) con secuela severa, mostraron atraso en las nociones de la PE y GOE.

La utilización de la prueba Monterrey, por un lado, permitió identificar de forma clara el nivel de desarrollo que tenían los niños al momento del estudio, ya que explora el sistema conceptual que conforma la base de sus escrituras y sus concepciones acerca de la oración escrita. Por otro lado, las etapas del proceso lector de Rius (*Grafomotricidad. Enciclopedia del desarrollo de los procesos grafomotor*) permitieron establecer si los niños se encontraban en un nivel de desarrollo esperado o atrasado de acuerdo a la edad de evaluación. De esta forma se contó con un referente cronológico para ubicar las respuestas de los niños sobre las nociones de la PE y GOE.

Tabla 1
Correspondencia entre las etapas de las nociones elementales de la lecto-escritura

Propuesta	Niveles de lecto-escritura				
	Concreto	Simbólico	Prelingüístico	Lingüístico	
Prueba Monterrey	Noción de la palabra escrita	No establece diferencias entre dibujo y escritura	Escritura ajena a correspondencia entre grafías y sonidos: Una grafía o pseudografía por palabra Letras o pseudoletas sin control de cantidad Tamaño de grafías en función del referente Cantidad fija de grafías en orden fijo Cantidad fija de grafías con cambio de orden Imagen de palabras	Describe relación entre escritura y aspectos sonoros del habla: Intenta hacer correspondencia sonora-grafía Cada grafía representa una sílaba Un signo gráfico puede ser sílaba o fonema	Representa cada sonido con una grafía convencional. Presenta problemas con: Sílabas directas Sílabas mixtas Sílabas indirectas Sílabas compuestas Diptongos
	Noción gramatical de la oración escrita	No diferencia dibujo de escritura, tienen el mismo significado	No necesita que la escritura esté acompañada del dibujo: Inventa oraciones Ubica palabras, e inventa oraciones parecidas al referente Respeto campo semántico, y quita, aumenta o cambia palabras	Comprende escritura como sistema de signos: Separa sustantivos y no reconoce el verbo No ubica el artículo	Ubica elementos de la oración. Ubica en la oración cada una de las palabras que la conforman
Ferreiro (1991, 1992)	Figural	Transición a silábico	Silábico a silábico-alfabético	Alfabético	
Rius (1989)	Fase perceptiva (2 a 4 años)	Fase combinatoria (4 años ½ a 5 años ½)	Fase alfabética (5 años ½ a 6 años ½)	Fase alfabética (5 años ½ a 6 años ½) Fase universal (6 ½ a 8 años)	

Nota: Se establece la correspondencia entre los niveles de la prueba Monterrey, las etapas de la lengua escrita propuestas por Ferreiro y Teberosky (1985), y las etapas del proceso lectoescritor propuestas por Rius (1989).

Es importante considerar que la edad cronológica es un referente para determinar si los niños tienen las habilidades esperadas para su edad, sin embargo no es una variable que explique los procesos, y no debe analizarse al margen de otros aspectos biológicos y ambientales. De acuerdo con la literatura, y en relación con las variables observadas en este estudio, se puede afirmar que la presencia de encefalopatía perinatal y bajo peso al nacimiento contribuye al desarrollo posterior de secuelas cognoscitivas, sobre todo en los casos de mayor severidad.

Al respecto, sería importante analizar en los datos presentados de qué manera las acciones ejercidas dentro del programa de intervención favorecieron el desarrollo de los procesos cognoscitivos evaluados.

A pesar de que en este estudio el interés central no consistió en analizar el papel de la inteligencia y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura, los resultados mostraron que los niños evaluados con cocientes intelectuales bajos, de límite a deficiencia mental, se ubicaron en la categoría de atraso en las nociones de la PE y la GOE. En estudios de inteligencia y habilidades de lecto-escritura se han observado asociaciones significativas de la comprensión verbal y la comprensión de la lectura a través de escalas de inteligencia.

Por otra parte, otros estudios han descrito el papel tan relevante que tienen las variables socio-ambientales (atención por parte de la madre, oportunidad de atención, apego a los tratamientos, diagnóstico oportuno, estimulación en el hogar, etc.) en el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, y de qué forma, aunados a factores de riesgo biológicos, ambas operan aditivamente, dado que a mayor número de factores de riesgo mayor posibilidad de la presencia y severidad de una secuela que altere el desarrollo.

Este estudio se centró en analizar el factor de riesgo biológico y su impacto en un aprendizaje básico y relevante como es la lecto-escritura, en el cual se utilizó el nivel socioeconómico como referente de las variables socio-ambientales antes mencionadas, pues refleja una serie de oportunidades que tiene la madre y la familia para facilitar el desarrollo de los niños; situación ya descrita en otros estudios, en donde se ha reportado la relación de niveles socioeconómicos bajos con aprendizajes deficientes. Ambientes adversos donde existe pobre o baja estimulación en el hogar y/o niveles socioeconómicos bajos, correlacionan con aprendizajes deficientes, es decir, se aumenta la probabilidad de presentar secuelas del desarrollo y en algunos niños corresponden a problemas de aprendizaje.

En cuanto a las diferencias en las respuestas según el género, en estudios epidemiológicos se reporta mayor propensión del sexo masculino para desarrollar dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura. En este estudio se observó mayor frecuencia de niñas con factores de riesgo, y no se encontraron diferencias en el desempeño de los participantes en las nociones de la PE y GOE según el género. El porcentaje de niños con atraso y dificultades moderadas fue semejante para ambos géneros. En relación con la información presentada en la introducción, se puede afirmar que un adecuado desarrollo en el proceso lecto-escritor de los niños es reflejo del establecimiento de conexiones neuronales de áreas corticales secundarias, sensoriales terciarias y motoras involucradas en dicho proceso; sin embargo, la presencia del daño difuso derivado de la encefalopatía perinatal no permite de manera específica identificar las estructuras cerebrales alteradas.

La implementación de evaluaciones que den cuenta de factores neuropsicológicos como el oído fonemático, el análisis y síntesis cinestésico táctil, la organización secuencial motora, la regulación y control de la actividad voluntaria, el análisis y síntesis espaciales y la retención visuo-verbal será útil para hacer un análisis más exhaustivo de los procesos estudiados.

En el proceso de aprendizaje de la lectoescritura se espera un avance, una sucesión de etapas y una progresión regular. Es necesario considerar esta sucesión de etapas en niños preescolares y escolares con factores de riesgo, con el fin de establecer si logran pasar de los periodos iniciales, caracterizados por una escritura con dibujos o pseudografías, al periodo prelingüístico, en el que la escritura ya representa partes sonoras del habla, y, posteriormente, al periodo lingüístico, en el cual los niños comprenden que cada una de las grafías que conforman una palabra corresponde a valores sonoros (fonemas). Durante el desarrollo, los niños continuarán aprendiendo la convencionalidad ortográfica, pero si se interrumpe la secuencia y se queda en alguna de las etapas previas a la consolidación del proceso, se considerará esta detención como dificultad en el aprendizaje de la lecto-escritura.

De acuerdo con la teoría psicogenética, cuando se analiza el proceso cognoscitivo del niño se espera el logro de conceptos abstractos en aquellos que están aprendiendo formalmente a leer y a escribir o que han concluido la instrucción correspondiente. Ya que existen diferentes ritmos de

aprendizaje de la lecto-escritura, en los casos con factores de riesgo la vigilancia y seguimiento de estos procesos deberán ser más acuciosos para establecer ajustes en los programas de intervención, así como estrategias que favorezcan su aprendizaje y que no evolucionen hacia lectores lentos o con dislexia.

Para los niños en los que se identificó un atraso en el desempeño, y que se encuentran en etapas iniciales, se deberán implementar estrategias de apoyo específicas para que en etapas posteriores no se sigan expresando de la misma manera o disminuyan los desfases o atrasos observados y, en consecuencia, no se afecte o limite el aprendizaje de conceptos de tipo físico, matemático, histórico, etcétera, que conforman el currículo del grado escolar que cursan.

Con referencia a las secuelas neuropsicológicas, cabe resaltar que el 75% de los niños evaluados tuvieron secuela leve, lo que permite reconocer que la presencia de la encefalopatía perinatal impacta sobre el desarrollo del niño en áreas como las destrezas motoras.

Con todos los aspectos analizados, se espera que al continuar dentro del programa de intervención, la mayoría de los niños logren alcanzar el nivel de desarrollo esperado. En coherencia con lo mencionado, actualmente se hace énfasis en la importancia del seguimiento de poblaciones con factores de riesgo por la presencia de secuelas de tipo motor, sensorial y, sobre todo, de tipo cognoscitivo, secundarias a los eventos perinatales, durante las etapas en las que el niño ingresa a la escuela.

En el desarrollo de niños prematuros, que ha sido ampliamente estudiado, se han identificado déficits en el rendimiento cognoscitivo general de los 3 a los 8 años de edad; mientras que en niños de término y con otros riesgos, como los que cursan con hiperbilirrubinemia, poco se reconoce esta relación entre el evento perinatal y los problemas en la etapa preescolar y escolar.

Como ya se mencionó, el 82% de los participantes logró desarrollar las nociones de la PE y GOE de acuerdo a lo esperado en la etapa evaluada según la edad. Se puede argumentar que este resultado se debe a la acción conjunta de diversas variables, como la oportunidad de un diagnóstico temprano, la activa participación materna en su atención y la efectividad del programa de estimulación, en el que se modifica en forma positiva la interacción de las variables biológicas con las ambientales.

En futuros estudios será necesario contar con un mayor número de casos para comprobar lo antes mencionado y analizar en detalle cada una de las variables, así como realizar un estudio longitudinal con todos los casos para observar el desarrollo de la lecto-escritura en interacción con los factores de riesgo y las estrategias de intervención implementadas para su atención. El seguimiento de los casos, en una etapa posterior, permitirá describir la psicogénesis del proceso lecto-escritor en niños con factores de riesgo, en cuanto a su apropiación como objeto de conocimiento.

Del estudio realizado se concluye que para el análisis de los aprendizajes escolares es importante considerar los antecedentes perinatales en interacción con las variables sociales en niños con factores de riesgo perinatal. La prueba Monterrey permitió conocer el nivel de conceptualización de la lecto-escritura de cada uno de los niños en el momento de evaluación de las nociones de la PE y GOE, a partir de sus respuestas verbales y escritas, pero se hace necesario analizar el proceso de estas nociones elementales de la escritura en las poblaciones con factores de riesgo perinatal desde el inicio de su aprendizaje hasta la consolidación del mismo, puesto que permitirá comprobar la construcción de las nociones cognoscitivas que lo sustentan y establecer estrategias de corrección oportunas en los casos que se requieran.





Paz Muro Cuenca, *La prohibición agradece y Libro blanco geometría de la paz (1972-1973). Performances.*
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid.

Montserrat, la biblioteca de La Mina y el jamón

Publicada en *Consultores Documentales*, 30 de noviembre de 2012.

Montserrat, gracias por acceder a compartir tu iniciativa con el Blog Consultores Documentales. Creo que a nuestros lectores les va a gustar tu campaña. Entre otras cosas quiero comentar que estamos preparando la entrevista online durante el fin de semana, en tu tiempo libre. Para comenzar, nos gustaría conocer con nombres y apellidos al equipo profesional que trabaja en este centro de servicio público.

Nuestro equipo está formado por 8 personas: Mina Laghmiri, Pepe Anta, M^a José Bravo y Constanza Eslava son técnicos de biblioteca, Georgina Orselli es bibliotecaria, Ana Estarlich es dinamizadora y Lorenzo Porto es nuestro portero.

Ahora, queremos conocer mejor la razón de ser de esta Biblioteca: describenos a sus usuarios, si quieres con alguna estadística, y cuáles son los beneficios que pueden obtener del uso del equipamiento y de la prestación de vuestros servicios.

Si bien todas las bibliotecas tienen una función cultural y una social, que podríamos decir en un 80% cultural y un 20% social, en nuestro caso se trata de un 60% función social y un 40% cultural. De entrada puede sorprender, pero esta es la realidad.

Nuestros servicios son los mismos que en todas las bibliotecas, nosotros simplemente nos adaptamos a nuestro entorno y enfatizamos la atención personalizada. Voy a poner algunos ejemplos de adaptación al entorno.

El pasado 8 de marzo, Día de la Mujer, teníamos organizado un acto. Una de las actividades estaba programada para el día 12 de marzo y se trataba de una mesa redonda con mujeres y hombres de etnia gitana de diferentes edades para mostrar cada uno su visión desde el punto de vista de hijo /a, marido / esposa, padre / madre. Durante el transcurso del coloquio, una peluquera del barrio haría una demostración de peinados de novia gitana.

El día 12 falleció un niño del barrio en un accidente, y desde la biblioteca se decidió anular todas las actividades para respetar el duelo de la familia. Este hecho ha provocado que nuestra imagen dentro del barrio sea positiva.

Otro ejemplo es el de los puzzles el pasado verano. En el barrio existen diferentes centros dedicados al ocio infantil, pero en el mes de agosto están cerrados por vacaciones.

Nosotros teníamos la biblioteca abierta hasta el día 13, y nuestra sorpresa fue la gran cantidad de niños, unos 50 aproximadamente, que nos visitaban diariamente y la gran cantidad de horas que permanecían en la sala infantil.

Las edades eran básicamente entre 6 y 12 años. Decidimos iniciar una actividad que llamamos «Compresión lectora» que consistía en leer cada niño con el personal de la biblioteca, máximo media hora por niño, y a continuación les dejábamos puzzles educativos. Nuestra mayor sorpresa fue el ver que las madres hacían los puzzles igual que los niños y nos los enseñaban al personal de la biblioteca.

Y sobre la colección, también la adaptamos a nuestro entorno. Nuestros lectores son en un 60% de novela en español y un 40% en catalán. Para poder facilitar la elección de la lengua, las novelas las duplicamos, es decir, un mismo título se puede encontrar en español con la etiquetas

Las novelas que duplicamos las obtenemos básicamente de donaciones de nuestros compañeros de la Xarxa de Biblioteques Municipals, de nuestros usuarios o de nuestra colaboración con la Fundació Formació i Treball, que nos permiten ir a buscar libros de los que ellos reciben.

Montserrat, la crisis está haciendo daño al sector cultural y a otros muchos. Vosotros, como gestores públicos, lleváis grabado en el ADN la prestación de servicios al ciudadano. Además de esta iniciativa puntual, cuál es tu estrategia global para que la biblioteca de La Mina supere este momento difícil.

Podría decirte que ni inventamos la rueda ni que existen fórmulas mágicas. En realidad, hacemos «pruebas piloto» constantes. Georgina va cada semana a Radio La Mina para explicar las actividades semanales, leer un cuento, etc. También colaboramos con las entidades del barrio, como por ejemplo con Formació i Treball, en la actividad Planta un libro. Se trataba de un taller de actividades de reciclaje entre niños usuarios de la biblioteca y adultos presos en proceso de reinserción.

En nuestra reunión semanal del equipo exponemos las problemáticas particulares, ya que es vital conocer cada caso, y decidimos una solución. Y te lo voy a ilustrar con otro ejemplo. Un niño de 8 años tiene los dos padres en la cárcel. En este momento está bajo el cuidado de un familiar lejano, y viene a la biblioteca muchas tardes. Este niño quiere una persona concreta, nuestra dinamizadora Ana, para leer con ella a solas y en un rincón de la biblioteca. Casi cada día leen el mismo libro, y durante el tiempo que desea el niño. Cuando se cansa, se marcha.

También las actividades que organizamos están siempre basadas en una tradición y asociadas a un libro, pero intentamos que sean estimulantes, por ejemplo la celebración de la Castañada fue una «discusión» entre Halloween y La Castañera.

Para mí innovar es, por ejemplo, copiar y adaptar. Tu iniciativa del jamón es, sin duda, una genialidad. Me parece una estupenda estrategia copiar las campañas de los bancos y de los periódicos. ¿Por qué? Sencillamente porque tú, en la biblioteca, no tienes un equipo de marketing, pero sí la inteligencia y la iniciativa de observar lo que hacen estas empresas, que además gastan mucho dinero para atraer a sus clientes y, a partir de esa observación, montar tu campaña low cost con, me atrevo a decir, un resultado más que satisfactorio. Brevemente: ¿cómo ha sido la gestación de la idea en tu grupo? Seguro que, además, os habéis divertido mucho.

La verdad es que sí, nos reímos muchísimo entre encontrar un slogan, preparar la cesta, organizar los números... Nuestro presupuesto es cero, pero a menudo les digo a mis compañeros que debemos observar las acciones de los que conocen muy bien las técnicas de venta, que nos fijemos en cómo venden en FNAC, El Corte Inglés o incluso IKEA. De todos podemos aprender y adaptar sus estrategias a nuestra biblioteca.

Montserrat, me parece que esta puede ser una buena oportunidad para comentar vuestros próximos pasos: ¿cómo quieres que sea la biblioteca de La Mina a medio plazo?

En líneas generales sería una adaptación del think global, act local, es decir, trabajar en red a diferentes niveles: bibliotecario, social, asistencial, etc., y muy estrechamente con las entidades del barrio; establecer estrategias de optimización de recursos, formar parte de equipos multidisciplinares y evitar duplicidades. Esperamos que cumpla su función social, y desearía que el nivel de comprensión lectora de los niños aumentase, porque en este momento es baja.

También que disminuyese el nivel de absentismo escolar, que actualmente es del 30% en primaria y del 60% en secundaria.

Hemos iniciado unas acciones de colaboración entre biblioteca pública y biblioteca escolar que estoy convencida que van dar sus frutos, y la biblioteca también ha entrado a formar parte del Grupo de Trabajo del Plan de Educación de Sant Adrià, ya que de esta forma conocemos las necesidades concretas de los ciudadanos del barrio, pero desde el punto de vista de los profesionales de la educación y de los servicios sociales.



Shah 'Abbas, *Retrato de un joven paje leyendo poesía* (h. 1625-1626).
British Museum, London.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
1. EMPLEO CULTURAL (1)												
Total ocupados (En miles)	404,2	440,7	447,8	463,9	507,8	522,8	553,1	565,9	578,3	544,8	508,7	488,7
Sexo												
Varones									347,8	325,4	303,6	290,9
Mujeres									230,4	219,3	205,1	197,8
Edad												
De 16 a 24 años									65,6	51,6	49,7	26,9
De 25 a 49 años									419,7	399,8	362,8	357,7
De 50 años en adelante									92,9	93,4	96,2	104,1
Nivel de estudios												
Educación primaria									25,5	19,9	23,2	16,1
Educación secundaria									242,7	213,4	204,0	175,5
Educación superior									310,0	311,5	281,5	297,1
En porcentaje del total de empleo	2,6	2,7	2,7	2,7	2,8	2,8	2,8	2,8	2,8	2,9	2,8	2,7
2. EMPRESAS CULTURALES												
Total empresas con actividad económica principal cultural									102.512	102.945	103.134	103.320
En determinadas actividades de la industria y los servicios												
<i>Actividades de bibliotecas, archivos, museos y otras actividades culturales</i>									74.061	75.656	77.553	75.766
<i>Edición de libros, periódicos y otras actividades editoriales</i>									1.391	1.349	3.383	3.806
<i>Actividades cinematográficas, de vídeo, radio, televisión y edición musical</i>									8.487	8.503	8.870	8.598
<i>Actividades de agencias de noticias</i>									10.297	10.770	9.798	9.675
<i>Actividades de diseño, creación, artísticas y de espectáculos</i>									83	166	165	154
<i>Actividades de fotografía</i>									25.267	26.844	29.143	27.281
<i>Artes gráficas y reproducción de soportes grabados</i>									10.489	10.279	9.381	10.009
<i>Fabricación de soportes, aparatos de imagen y sonido, e instrumentos musicales</i>									17.700	17.401	16.479	15.937
En determinadas actividades del comercio y alquiler									28.451	27.289	25.581	27.554
En porcentaje del total de empresas									3,0	3,1	3,1	3,2
3. FINANCIACIÓN Y GASTO PÚBLICO EN CULTURA												
Gasto liquidado en cultura (Millones de euros)												
Por la Administración General del Estado	561	628	648	795	750	784	880	991	1.075	1.135	1.051	
Por la Administración Autonómica	952	1.039	1.088	1.218	1.329	1.466	1.807	1.976	2.129	2.046	1.769	
Por la Administración Local	1.664			2.646	2.691	2.925	3.245	3.623	3.886	3.837	4.043	
Gasto liquidado en cultura (En porcentaje del P.I.B.)												
Por la Administración General del Estado	0,09	0,09	0,09	0,10	0,09	0,09	0,09	0,09	0,10	0,11	0,10	
Por la Administración Autonómica	0,15	0,15	0,15	0,16	0,16	0,16	0,18	0,19	0,20	0,19	0,17	
Por la Administración Local	0,26			0,34	0,32	0,32	0,33	0,34	0,36	0,36	0,38	
4. GASTO DE CONSUMO CULTURAL DE LOS HOGARES (2)												
Gasto total (Millones de euros)	9.391	10.265	10.334	11.205	12.630	14.099	15.426	16.613	16.695	16.021	15.632	14.364
Libro no de texto							1.311	1.235	1.301	1.372	1.234	1.019
Publicaciones periódicas							2.006	1.983	1.944	1.768	1.558	1.505
Servicios culturales							4.543	4.973	4.865	4.634	4.594	4.281
<i>Espectáculos (cines, teatros y otros)</i>							1.706	2.066	1.846	1.864	1.858	1.654
<i>Museos, bibliotecas, parques y similares</i>							147	180	203	136	131	151
<i>Cuotas y alquileres de radio y televisión</i>							1.324	1.401	1.395	1.358	1.278	1.227
<i>Otros servicios culturales</i>							1.367	1.326	1.421	1.276	1.327	1.248
Equipos y accesorios audiovisuales de tratamiento de la información							5.801	6.759	7.233	7.076	7.183	6.591
<i>Equipos de sonido, TV e imagen, fotográficos y cinematográficos</i>							2.368	2.661	2.626	2.517	2.720	2.252
<i>Tratamiento de la información e Internet</i>							3.433	4.098	4.607	4.558	4.463	4.338
Soporte para el registro de imagen, sonido y datos							1.134	1.002	746	750	593	596
Otros bienes y servicios							630	660	606	422	470	372
En porcentaje del total de gasto	3,0	3,0	2,9	3,0	3,1	3,1	3,2	3,2	3,1	3,1	3,1	2,8
Gasto medio por persona (En euros)	232	251	251	268	298	327	352	372	368	351	341	313
5. PROPIEDAD INTELECTUAL												
Cantidades recaudadas y repartidas por entidades de gestión (Millones de euros)												
Recaudación de derechos	286	298	312	351	404	451	476	511	527	458	522	491
Reparto de derechos	222	237	244	233	286	340	366	411	454	373	397	452
Miembros	87.394	99.422	106.593	106.781	110.840	115.677	121.495	130.174	136.038	143.588	152.804	157.237
Personas jurídicas					4.457	4.664	4.767	5.287	5.209	5.312	7.049	5.865
Personas físicas					106.383	111.013	116.728	124.887	130.829	138.276	145.755	151.372
Varones					84.853	86.934	91.083	97.034	103.770	108.115	113.768	117.618
Mujeres					21.530	24.079	25.645	27.853	27.059	30.161	31.987	33.754

(1) Véanse notas metodológicas sobre la ruptura de la serie entre 2010 y 2011 y cuadros al capítulo para consultar resultados de 2012.

(2) Los resultados del gasto de consumo cultural de los hogares para el periodo 2001-2005 proceden de una serie enlazada elaborada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Véase notas al capítulo

Cronos fue dios de griegos, fenicios y egipcios; Saturno para los romanos. Era dios del tiempo. De la generación de los titanes, hijo menor de Gea (la Tierra) y Urano (el Cielo).

«El dios Taautos, que había reproducido la imagen de los dioses que vivían con él, dibujó los caracteres sagrados de las letras.

»Ideó además para Cronos, como insignias de la realeza, sobre la parte anterior y la parte posterior del cuerpo, unos ojos en número de cuatro, de los que dos estaban alerta y dos apaciblemente cerrados, y sobre los hombros cuatro alas, dos que parecen desplegadas y dos recogidas.

»Esto era un símbolo: Cronos vigilaba durmiendo y dormía mientras velaba y, en lo que concierne a las alas, de la misma manera volaba descansando y descansaba volando».

François Lenormant, *The Beginnings of History According to the Bible and the Traditions of Oriental Peoples*, Nueva York, Hijos de C. Scribner, 1882. Traducido y citado por José María Blázquez, en *Dioses, mitos y rituales de los semitas occidentales en la antigüedad*, Madrid, Cristiandad, 2001.

Teobaldo Manuzio (1450-1515), más conocido como Aldo Manuzio, célebre humanista de quien se dice que prolongó su actividad docente con su labor impresora por su gran aportación a la difusión del conocimiento de los clásicos. Comenzó sus actividades como impresor y editor en Venecia hacia 1490 con el objetivo principal de publicar ediciones completas, correctas y críticas de los clásicos grecolatinos.

Fue además autor y editor de obras de literatura y de gramáticas y diccionarios griegos utilizando unos caracteres griegos tallados siguiendo la escritura griega común de la época, grabados por Francesco Griffio de Bolonia. Excelente tipógrafo, rivalizó por su habilidad en el arte de la imprenta con los más hábiles tipógrafos europeos.

Aldo dio a sus libros el formato habitual, folio o cuarto, pero la fama mayor, junto con el éxito económico, le vino por su colección en octavo, un formato «de bolsillo», de clásicos latinos e italianos, iniciado en 1501 con las obras de Virgilio y Horacio, fáciles por su pequeño tamaño de transportar y de leer sin necesidad de apoyar el volumen en la mesa. Su espíritu innovador le llevó a encargar a Francesco Griffio de Bolonia unos nuevos caracteres, más acordes al tamaño reducido de la página, que copiaban la cursiva manuscrita humanística.

Se dice que pudo ser la escritura de Petrarca la que sirvió de modelo para este nuevo tipo de letra, conocida con el nombre de cancilleresca, grifa, aldina, cursiva e itálica y que continúa utilizándose en la actualidad. Este tipo de libros aldinos resultaba más barato que los griegos o los de tamaño folio, pero su precio continuaba siendo muy elevado, lo que propició el plagio de sus ediciones, a pesar de un privilegio veneciano de 1502 en el que se le reconocía el monopolio en Italia de las obras editadas en griego y latín y compuestas en letra cursiva.

La permanente preocupación de Aldo, no sólo por la bella presentación de las obras, sino también por la corrección del texto, hizo que se rodeara de un selecto cuerpo de filólogos en torno a su casa y a su imprenta, fundando en 1500 la Aldi Neacademia, con la función de decidir qué obras imprimir y seleccionar los mejores manuscritos de cada texto. Contó entre sus miembros con Erasmo quien durante nueve meses preparó la traducción de dos obras de Eurípides y una nueva edición ampliada de los *Adagia* (1508, la 1ª es de 1500) y que nos da información sobre el trabajo en la Academia Aldina en su obra *Opulentia sordida*.

La célebre familia de los Aldo también gozó de gran fama por sus encuadernaciones, de influencia islámica, caracterizadas por el empleo de la técnica del dorado (grabado en frío) y con elementos lineales (líneas rectas y curvas entretrejidas) y ornamentales (hojas estilizadas y entrecruzadas). A la muerte de Aldo Manuzio, conocido como «el Viejo», el taller siguió con la misma línea editorial durante todo el siglo XVI, primero bajo la dirección de su suegro, Andrea Torresano y luego sucesivamente bajo la dirección de su hijo Pablo y de su nieto Aldo, «el Joven». (*Folio complutense*)



kronotipo de aldomanucio es un boletín trimestral.

Las citas y los extractos mantienen la ortografía, la gramática y la puntuación de los originales.

Contacto: info@alandio.net