

# kronotipo de aldomanucio

ISSN 1886-3515

2014

n.º 36

	
	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

«La televisión tiende a excluir cualquier otra actividad: actividades manuales, conversaciones, horarios regulares para correr, paseos, hobbies...

Los espectadores tienen la tendencia a consumir cada vez más y cada vez peor. El ser se aísla, cada uno está inmerso en los medios en su rincón, padres e hijos, cada uno en su cuarto realizando actividades diferentes.

En cuanto a la familia, además de evitar la exposición, o sobreexposición, a los contenidos violentos, las medidas no deben de ir por la censura, sino más bien por la observación, la discusión y el análisis de los programas.

Debemos observar la forma en la que los niños y los jóvenes de ahora se ven tan afectados ante esta situación, ya que en sus familias el desarrollo tampoco es como el de antes. Muchos padres, que por su cansancio laboral, o limitaciones económicas o físicas para buscar otras actividades para sus hijos, no tienen más remedio que asumir la programación televisiva y, a pesar de sus reservas, sitúan a sus hijos delante de la misma mientras realizan tareas domésticas o se ausentan para trabajar.

La televisión, además de ser una opción fácil para los padres, no implica un costo excesivo ya que ellos tienen cada vez menos tiempo disponible para dedicar al cuidado de sus hijos.

Debemos marcar otros problemas que se ven relacionados con los aspectos negativos de los medios como son los problemas de la salud, la obesidad, la bulimia, la anorexia, la pérdida de valores morales y familiares, los problemas sexuales, etc. En fin son muchísimas las cosas a las que afectan los medios».

«Los medios de comunicación y su influencia en la sociedad», blog *Como la vida misma*, Hospital de Día de Salud Mental del Área de Gestión Sanitaria del Sur de Córdoba.

«Considerado uno de los autores británicos de mayor relevancia, creador del concepto 'Gran Hermano' que sirvió para la crítica de las técnicas modernas de vigilancia, escritor, ensayista y periodista, Eric Arthur Blair, más conocido por el seudónimo de George Orwell, se convirtió en uno de los ensayistas y novelistas más importantes de los años treinta y cuarenta del siglo XX.

El estilo de Orwell estuvo fuertemente marcado por la influencia de algunos escritores de la talla de Somerset Maughan, Jack London o el propio Charles Dickens entre otros.

Pero si algo caracterizó la obra del escritor fue su propia vida. Las experiencias personales que transcurrieron a través de ella provocaron un antes y un después en todas y cada una de las construcciones que el autor llevó a cabo.

Su participación en la guerra civil española, su oposición radical contra el totalitarismo nazi y estalinista, o su posición en contra del imperialismo británico que lo llevó al compromiso como representante de las fuerzas del orden colonial en Birmania fueron algunas de las experiencias vitales que calaron en el carácter, estilo y obras de George Orwell”.

Pilar Martínez, «George Orwell, el escritor del antitotalitarismo», *Culturamas, la revista de información cultural en Internet*.



## «Modelos de aprendizaje de la lectura»

**María de los Ángeles Carpio Brenes**

Texto completo: «[Escritura y lectura: hecho social, no natural](#)»,  
*Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 13, n.º 3 (2013).

Se puede decir que hay escuela, antes que nada, para enseñar a leer; como lo declaró Charles Pinot Declos (1704-1772), «el que sabe leer sabe ya la más difícil de las artes».

Precisamente, por lo difícil que resulta para algunos el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, es que la Psicología empezó a teorizar, a partir de la década de los años 60, sobre su enseñanza, dada la centralidad de su aprendizaje en la escolarización, razón por la cual, en una reseña como ésta sobre la historia del código escrito, es necesario conocer también sobre los tipos de instrucción y las explicaciones que han surgido en torno a cómo aprende a leer y a escribir el ser humano.

### Modelos de aprendizaje de la lectura

Como el código alfabético es una creación cultural, el cerebro humano no cuenta con la base biológica que le permita adquirir la lectura en forma natural, por lo que es indispensable su enseñanza. Los primeros modelos cognitivos que buscaban explicar el reconocimiento de palabras en la lectura inicial, plantearon que, ante el estímulo visual que es la palabra escrita, el niño y la niña deben realizar una categorización de los componentes de la palabra mediante dos rutas independientes, la ruta léxica o la ruta fonológica, términos utilizados inicialmente por Coltheart en 1978 («Modeling Reading: The Dual-Route Approach». En: Snowling, M. y Hulme, Ch. *The Science of reading a Handbook* ).

La lectura a través de la ruta léxica consiste en mirar la palabra, reconocer su configuración visual a partir de sus elementos gráficos o pictóricos más sobresalientes y acceder a su representación en el léxico mental, que contiene el conocimiento sobre el deletreo y la pronunciación del encadenamiento de los grafemas que forman las palabras. Leer en la ruta no léxica, involucra el uso de reglas de segmentación ortográfica hasta la segmentación fonológica, la recuperación o construcción del sonido y, después, el acceso al significado, cuando se trata de palabras conocidas.

Según Coltheart, la vía léxica, directa o visual, implica una identificación inmediata de palabras conocidas, es decir, que ya han sido procesadas anteriormente y que están guardadas en el léxico mental, la vía fonológica, indirecta o subléxica, por su parte, es el mecanismo que convierte las palabras desconocidas o las pseudopalabras en sonidos y las secuencias de sonidos en palabras, mediante la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Pero ¿cuál de las dos rutas se activa primero al acceder al significado de las palabras?

Como respuesta, surgen dos tendencias. Por una parte, los que afirman que la ruta fonológica es predominante al inicio del aprendizaje de la lectura, pero una vez que se ha adquirido un dominio gradual del acceso indirecto, se reemplaza por una lectura más rápida gracias a la ruta visual; por otra parte, quienes postulan que el acceso al significado de las palabras se realiza primero

---

mediante la ruta visual, puesto que la representación semántica se obtiene a través de la representación ortográfica del léxico interno y la asociación grafema-fonema es posterior, es decir, que surge a partir de la enseñanza explícita de la lectura.

Sin embargo, con el tiempo, esta discusión sobre el funcionamiento independiente de las vías ha ido dando paso a una concepción del aprendizaje de la lectura que intenta explicar cómo ambas vías se usan y se desarrollan simultáneamente.

Recogiendo la amplia tradición de trabajos sobre aprendizaje de la lectura, Alegría, Carrillo y Sánchez («La enseñanza de la lectura», *Revista Investigación y Ciencia*, n.º 340 (2005)) afirman que identificar una palabra consiste en establecer una conexión entre el léxico ortográfico, que es la identificación directa de esa palabra como parte del repertorio de palabras previamente memorizadas y el ensamblaje fonológico, que es un reconocimiento indirecto porque implica la traducción de los elementos ortográficos de la palabra a la forma fonológica correspondiente.

Otra defensora de esta idea es Sans quien sostiene que en el proceso lector, cada estudiante requiere tanto de la ruta fonológica para realizar la decodificación de las palabras mediante el desarrollo de la conciencia fonológica, como de la ruta léxica, para identificar la representación gráfica cuando se trata de una palabra conocida. Mediante el sistema de correspondencia grafema-fonema, se analizan los grafemas asignándoles su fonema correspondiente y se llega, unas veces a la comprensión de la palabra y posteriormente a su pronunciación, otras veces, a una lectura sin comprensión de la palabra, como en el caso de la lectura de palabras desconocidas o pseudopalabra.

Otras teorías alternativas para explicar esta relación entre ambas rutas en el proceso de reconocimiento de palabras son la Hipótesis Visual-Fonológica (de Ehri: «The Roots of Learning to Read and Write: Acquisition of Letters Awareness»). En: David Dickinson y Susan Neuman, *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2) y el modelo de lectura por Analogías (de Goswami y Bryant: *Phonological skills and learning to read*).

Según Ehri, las explicaciones basadas en el aprendizaje previo de las configuraciones visuales de las palabras para reconocerlas a través de la ruta léxica es insuficiente, porque recordar la forma ortográfica de cada palabra nueva que se adquiere de forma arbitraria plantea grandes exigencias en la memoria. En su opinión, es más plausible la hipótesis de que una vez que el niño y la niña han tenido conocimientos de las conexiones entre grafemas y fonemas, utilizarán estas claves para acceder a la representación ortográfica de la palabra almacenada en su memoria. Este modelo incluye un elemento fonológico a la ruta visual, que describe un recorrido Visual-Fonológico, que se da con base en el conocimiento de la correspondencia letra-sonido y la información ortográfica, los cuales, por medio de conexiones específicas inmediatas entre la forma visual de la palabra impresa (ortografía) y su pronunciación, almacenada en la memoria (representación fonológica), provocan, en esencia, que el lector «vea» la pronunciación de la palabra, lo cual crea vínculos directos entre la ortografía y su significado.

Por su parte, el modelo de Analogías de Goswami y Bryant plantea que el reconocimiento de la palabra se produce mediante un proceso basado en las analogías, al sugerir que la información fonológica que comparten dos o más palabras semejantes en su patrón ortográfico permite la deducción, a través de la rima, de reglas de correspondencia entre secuencias de letras y unidades fonológicas intrasilábicas. Así por ejemplo, al poder identificar las palabras 'sol', 'col' y 'res', se facilita la lectura de 'rol', pues las dos primeras comparten el final común (o rima) "ol" y la tercera comparte el ataque silábico 'r'. Por ello, la analogía se basa en la rima de las palabras y la secuencia de letras que conforman esa rima.

Tanto el modelo de doble vía como el de analogías inspiraron la formulación de una propuesta más reciente llamada Modelo de Procesamiento Dual Conexionista, que sugiere la implementación de una vía léxica localista similar a la del modelo dual y una vía subléxica en la que se incluyen representaciones de los grafemas, cuyo punto de interacción entre las dos vías es el almacén de salida fonológica, una red competitiva en la que los códigos léxico y subléxico se unen para producir la pronunciación final de la palabra, permitiendo mejores resultados en la lectura de pseudopalabras.

---

Calvo y Carrillo (*El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva-psicolingüística*) refuerzan esta idea al afirmar que el lector experto es aquel que utiliza los dos procedimientos diferenciados en la decodificación, el reconocimiento directo de aquellas palabras que resultan familiares al lector por su frecuencia de uso en los textos escritos y el reconocimiento indirecto o de recodificación fonológica, que se aplica a palabras nuevas o poco familiares, o a palabras sin sentido o pseudopalabras, en las que no es posible un reconocimiento directo, porque depende del código alfabético y, por tanto, del conocimiento de la correspondencia fonema-grafema para la comprensión de la palabra.

Hasta aquí se han descrito, en forma muy general, los modelos de reconocimiento de palabras, sin embargo, es importante conocer también la forma en que se desarrolla esa lectura inicial en el niño y la niña, pues existen dos explicaciones: como proceso continuo y como desarrollo evolutivo.

Las teorías de desarrollo continuo plantean que el aprendizaje de la lectura es tan complejo que sigue un proceso continuo y está sujeto a diversos factores. Un exponente a destacar es Perfetti («Reading Skill». En: Neil Smelser and Paul Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*), quien explica que al principio del desarrollo las representaciones fonológicas y ortográficas están escasamente interconectadas. Con el tiempo, las conexiones entre ellas se refuerzan, de forma que llegan a estar redundantemente conectadas, gracias al aumento de conciencia fonémica y del creciente conocimiento de las reglas más complejas de decodificación.

Para que se produzca un reconocimiento de palabras automático y eficiente es esencial que se produzca un aumento de la precisión en las correspondencias ortográficas y fonéticas y una redundancia en las conexiones fonológicas y ortográficas, por lo que la adquisición de representaciones altamente específicas y redundantes permitirá tanto la lectura léxica como la fonológica.

Por su parte, las teorías por etapas, es decir, los modelos discretos, también llamados evolutivos, proponen una serie de fases que se suceden, más o menos secuencialmente, en la adquisición de la lectura y cuya característica principal es la identificación de estrategias de lectura cualitativamente diferentes que definen cada uno de los estadios propuestos y que son adquiridos de forma ordenada y progresiva en función de las capacidades cognitivas y las influencias experienciales de los lectores.

\* \* \*

Uno de los más conocidos es el Modelo Evolutivo de Uta Frith (*Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*), quien propone tres etapas en el desarrollo lector:

#### 1. Etapa logográfica

El niño y la niña son capaces de identificar palabras escritas sólo por su apariencia visual, valiéndose del contexto donde aparecen y de la forma de su contorno (longitud, presencia de rasgos ascendentes o descendentes, la letra inicial) sin haber aprendido aún el código correspondiente para su descifrado. No es una lectura literal, pero accede a su significado reconociendo la palabra globalmente, como si se tratara de un dibujo; si cambiara la tipografía de esa palabra no podría reconocerla.

#### 2. Etapa alfabética

En esta fase el niño y la niña aprenden a segmentar las palabras en las letras que las componen y a establecer la correspondencia entre las letras y los sonidos para

---

formar palabras y frases. Es crucial en el aprendizaje de la lectura porque implica el uso del mecanismo de correspondencia grafema-fonema que es el que permite convertir el segmento ortográfico en fonológico para poder identificar palabras no familiares o incluso pseudopalabras.

### 3. Etapa ortográfica

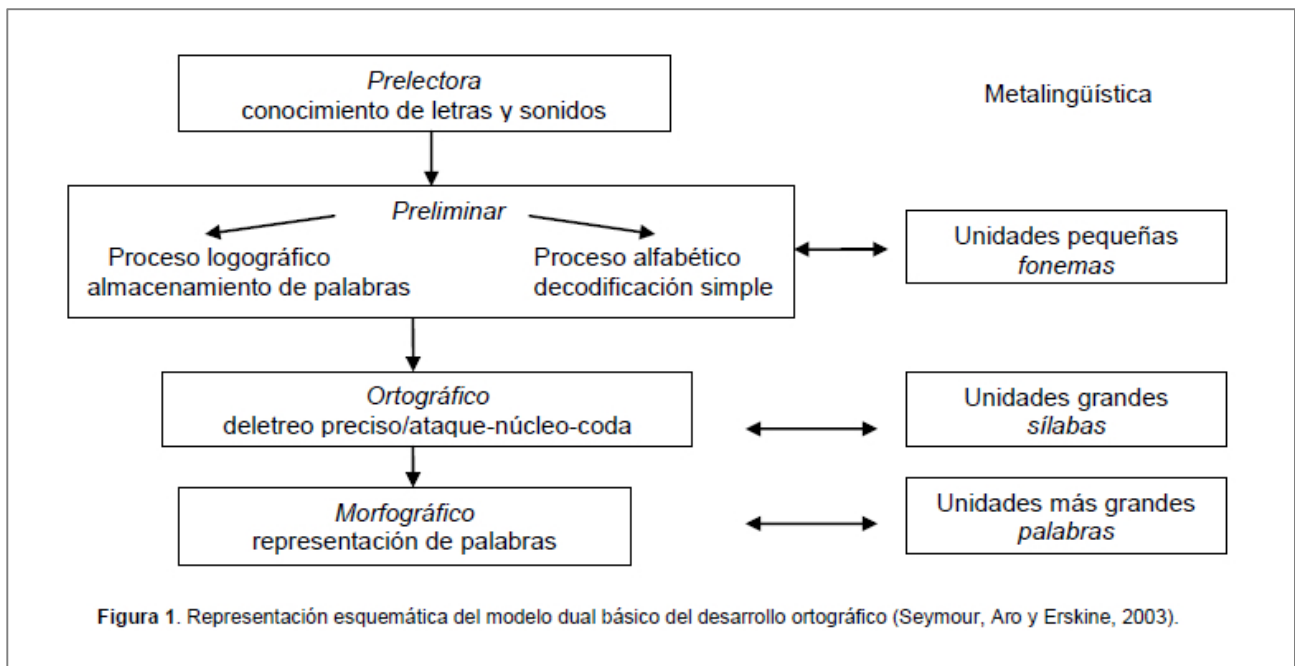
Supone la adquisición de un vocabulario más amplio a medida que el niño y la niña conocen nuevas palabras y las almacenan en la memoria que registra las palabras escritas llamada léxico ortográfico de entrada, que permite reconocer y reproducir las palabras de forma directa y rápida, sin tener que realizar la conversión letra-sonido.

De acuerdo con la autora, en un desarrollo normal, el niño y la niña deben pasar por las tres fases en orden secuencial, porque cada nuevo estadio es la combinación de las habilidades antiguas con las nuevas.

Sin embargo, estudios posteriores señalan que las etapas evolutivas del desarrollo lector implican una serie de fases superpuestas que forman una estructura cada vez más compleja, no como estadios secuenciales, sino en términos de los componentes del modelo que están en proceso de formación y la naturaleza de la principal interacción con el desarrollo metalingüístico que tiene lugar simultáneamente a la adquisición del lenguaje escrito, tal y como lo propone el modelo de doble base de Seymour, Aro y Erskine («Foundation literacy acquisition in European orthographies». *British Journal of Psychology*, n.º 94 (2003)).

Este modelo sostiene que la adquisición de la alfabetización implica una interacción permanente entre el desarrollo del sistema ortográfico y las representaciones fonológicas, en las cuales las estructuras implícitas se hacen explícitas en respuesta a las demandas creadas por la estructura ortográfica.

Los autores explican el desarrollo del lenguaje escrito mediante una representación esquemática con cajas y flechas (Figura 1), que simbolizan procesadores y conexiones unidireccionales y bidireccionales.



Este esquema contempla cuatro fases para el desarrollo del sistema ortográfico: prelectora, preliminar, ortográfica y morfográfica.

#### Fase 0, prelectora (*pre-literacy*)

Corresponde al período anterior al aprendizaje de la lectura, en el que se ha desarrollado fundamentalmente el sistema lingüístico relacionado con el lenguaje oral. Se establece aquí el conocimiento básico de las letras del alfabeto y su correspondencia con los sonidos, sin un nivel metalingüístico porque, al no tener el niño suficientes demandas externas, la organización y control del lenguaje oral es aun inconsciente.

#### Fase 1, preliminar (*foundation level*)

En esta etapa se establecen los elementos básicos del almacenamiento de palabras visualmente familiares (proceso logográfico) y la decodificación secuencial (proceso alfabético). El primero es un sistema rudimentario de reconocimiento de palabras que se basa en las características visuales; mientras que el segundo facilita el reconocimiento de las formas visuales y motoras de los grafemas y su correspondencia con los fonemas.

#### Fase 2, ortográfica (*orthographic level*)

Durante esta fase, se da una reorganización interna y se estructura el marco de las unidades lingüísticas para el deletreo preciso de las sílabas en torno a los elementos que forman las sílabas (ataque-núcleo-coda), o elementos de ataque y rima (núcleo-coda) que conforman las palabras almacenadas en la Fase 1. Se establecen en esta fase las reglas ortográficas, las relaciones entre unidades multigrafémicas y pronunciación, además de la relación entre deletreo y significado.

#### Fase 3, morfográfica (*morphographic level*)

---

En esta fase se da la formación de las representaciones de palabras complejas en las que se combinan las sílabas, además de que se añade la información sobre las formas multisilábicas y morfológicas complejas.

Esta secuencia de adquisición de la lectura es paralela a la evolución metalingüística, que representa la estructura segmental del lenguaje oral y sus funciones, con una influencia interactiva y causal sobre el desarrollo del lenguaje escrito.

La dimensión temporal se representa mediante la forma en que se localizan espacialmente los sistemas en el esquema; así, los que están en la parte de arriba se desarrollan antes que los que están en la parte baja; las dobles flechas indican que los sistemas se influyen entre sí en su desarrollo y que todos van progresando de forma interrelacionada.

Lo destacable del modelo de Seymour es la interacción que establece entre la adquisición de la lectura y el desarrollo metalingüístico como procesos simultáneos que deben ser enseñados sistemáticamente en el contexto de aprendizaje de la lectura.

Defior y Serrano («Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia», *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, n.º 11 (2011)) definen las habilidades metalingüísticas como la capacidad para tratar el lenguaje objetivamente, para reflexionar sobre él de forma explícita y manipular sus estructuras, fuera de su función comunicativa.

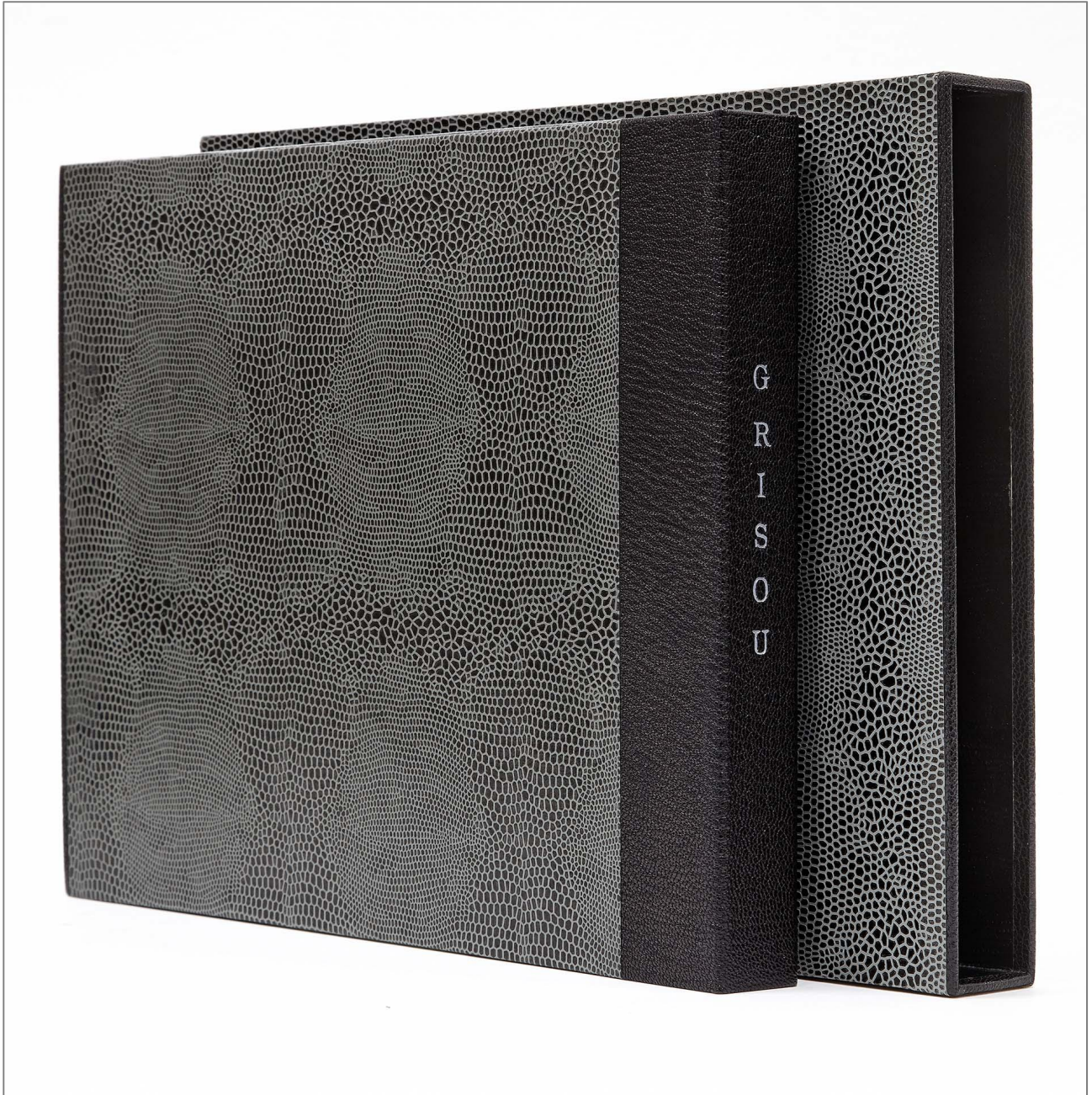
Romero, Torrado y Mesa («Emergencia de las capacidades metalingüísticas», *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 38, n.º 3 (2006)) señalan que lo metalingüístico se convierte, según la lingüística, en un nuevo nivel de actividad del hablante, en el que no sólo el lenguaje se usa durante situaciones comunicativas, sino que, además, el individuo lo aísla del contexto inmediato para reflexionar, analizar y examinar sus diferentes dimensiones.

Las investigaciones actuales, principalmente en el campo de la psicolingüística, muestran que cuando el niño y la niña llegan al período de la lectura, aportan ya un gran número de las destrezas fonológicas, semánticas y ortográficas que proceden de su experiencia con el lenguaje oral, que se convierten en precursores del lenguaje escrito y predictores de la posterior adquisición lectora.



El que sabe leer sabe ya la más difícil de las artes.  
Charles Pinot Declos (1704-1772)





Óscar Domínguez y Jean Marcel, *Grisou / le lion - la fenêtre* (1936).  
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid.

«La verdadera fuerza de una biblioteca Cervantes es la de constituir una poderosísima vía de acceso al conocimiento, la cultura y la ciencia que se producen en el mundo hispánico»

**David Carrión, jefe de la biblioteca Dámaso Alonso del Instituto Cervantes en Dublín**

Publicada en *Mi biblioteca. La revista del mundo bibliotecario*, n.º 38 (verano de 2014).

#### **David, ¿cómo fueron sus inicios en el mundo de las bibliotecas?**

Todo empezó en la oficina de empleo de mi barrio, cuando yo tenía 18 años. Todos los jóvenes de la cola, al llegar su turno, se apuntaban como auxiliar administrativo. Era la única profesión para la que no se pedía ningún título. Yo pregunté si me podía apuntar como bibliotecario. Me dijeron que sí. Era el año 85 y en Madrid aún no había estudios superiores de biblioteconomía y documentación. Unos ocho meses después, me llamaron del INEM para un contrato en prácticas en la escuela taller de documentación del Jardín Botánico. Allí comencé a aprender el oficio. Tenía clases de teoría y horas de práctica. Luego hubo varios contratos más hasta que yo mismo pasé a ser monitor de esa escuela durante unos meses. Además, el CSIC me dio la oportunidad de formarme en diferentes cursos relacionados con la profesión. Tras unos meses en paro, me enteré por el periódico de que se inauguraba la biblioteca del MNCARS, y me presenté allí con mi currículum y con el libro de poesía que la Complutense me acababa de publicar con motivo del Premio Blas de Otero. Lo digo porque creo que llamó más la atención el libro que el currículum. Trabajé un año en la biblioteca del Reina Sofía, hasta que acabé la carrera de Filología Hispánica y decidí marcharme a Polonia como lector de español. Tres años después, al poco de acabar mi lectorado, se inauguró el Instituto Cervantes de Varsovia. Mi experiencia en bibliotecas y mis conocimientos de polaco me sirvieron para entrar allí como bibliotecario. Otros tres años y medio más tarde, me puse a estudiar portugués y me presenté a la plaza de jefe de biblioteca en el Instituto Cervantes de Lisboa. De allí pasé luego a Moscú, y de allí a Londres, y de allí a Dublín... Hasta hoy.

#### **Siendo también escritor, ¿qué supone para usted trabajar entre libros y literatura?**

Los libros y la literatura han sido siempre mi ilusión. Pero no solo los libros. La biblioteca de un Instituto Cervantes, también por sus colecciones de música y cine español y latinoamericano, era para un recién licenciado en Filología Hispánica lo más parecido al paraíso en la tierra. Recuerdo haber comentado con algún compañero que recibir las cajas de los pedidos era como abrir los regalos de los Reyes Magos.

Además, trabajar en el Cervantes me ha dado la oportunidad de conocer a autores que yo admiraba casi desde niño. Recuerdo con especial cariño a José Hierro y a Francisco Brines, poetas con los que viajé a Cracovia, o a Ángel González, a quien acompañé por Moscú.

El Cervantes me dio incluso la posibilidad de traducir y publicar a Szymborska en español. Pero eso no quiere decir que me sienta escritor, o traductor. Para ser escritor me faltan lecturas y

---

«escrituras». Haber escrito, o escribir de vez en cuando, solo me convierte en aficionado a la escritura. En realidad, tampoco me siento muy «bibliotecario». Siempre creí que estaba en esto de paso, y así llevo casi veinte años. De hecho, aunque me había presentado sin suerte a otras plazas de bibliotecario en el Cervantes, a la plaza de Varsovia me presenté primero como profesor.

Por otro lado, cuando leo y oigo hablar a algunos compañeros de profesión, o a algunos de mis compañeros de la RBIC, aunque sean más jóvenes que yo, sigo pensando lo mismo que pensé durante el curso de acogida que recibí en el Cervantes de Alcalá de Henares antes de marchar a Varsovia: «yo de mayor quiero ser como ellos». Siempre queda todo por aprender.

### **Al haber trabajado como jefe de biblioteca de varios centros del Instituto Cervantes, ¿qué podría destacar como característica común entre todas ellas?**

La característica común es que todas las bibliotecas del Instituto Cervantes forman parte de una red, la RBIC, y que esta red forma parte de un conjunto aún mayor que es el de las Bibliotecas Públicas de la Administración General del Estado.

Eso y su relación con otras redes de bibliotecas españolas es su verdadera fuerza. Porque la biblioteca de un Cervantes no acaba en los títulos que ofrece en su catálogo. Al contrario, esos quince o veinte mil volúmenes con los que cuenta de media cada una de las bibliotecas de nuestra red son solo el comienzo.

La verdadera fuerza de una biblioteca Cervantes (y de su bibliotecario) es que es una poderosísima vía de acceso al conocimiento, la cultura y la ciencia que se produce en España y en el mundo hispánico.

### **¿Qué objetivos se persiguen con estas bibliotecas?**

Precisamente ese. Creo que lo explica bastante bien nuestra página web. El objetivo es garantizar el acceso a la información y la documentación necesarias para el estudio, la enseñanza, la investigación y el conocimiento de la cultura española y de los países de habla hispana, sin olvidar el ocio y el entretenimiento.

### **Y concretamente, ¿cómo es la biblioteca del Instituto Cervantes de Dublín?**

Es una biblioteca acogedora y moderna formada por una sala de lectura de unos 160 metros cuadrados en la que se encuentra ubicada, prácticamente, la totalidad de los fondos de la colección, unos quince mil libros, discos y películas a disposición de los lectores. Prácticamente todo es fondo nuevo: literatura, lingüística, ELE, historia, música y cine que se puede leer, escuchar o ver en alguno de los 22 puestos de lectura de la biblioteca, o se puede llevar a casa en préstamo.

Y ahora, cada vez más, nuestra biblioteca es también una biblioteca electrónica de la que se pueden descargar unos 200 audiolibros, 3.000 libros electrónicos, y acceder a un buen número de recursos en línea.

### **¿A qué se debe el nombre de Dámaso Alonso?**

Casi todas las bibliotecas del Instituto Cervantes llevan el nombre de un Premio Cervantes. Dámaso Alonso lo fue en 1978. La relación de Dámaso Alonso con Dublín viene de su traducción del *Retrato del artista adolescente*, de James Joyce, que fue la primera traducción de esta obra en español. La biblioteca de la RAE, que guarda documentos personales de don Dámaso, conserva precisamente una carta de Joyce a nuestro poeta sobre esa traducción.

---

### ¿Qué tipo de actividades realizan?

De la misma forma que el Instituto Cervantes no se entiende sin la biblioteca, la biblioteca tampoco se entiende sin el instituto al que pertenece. En general, las actividades no las organiza la biblioteca, sino el centro, y en todas ellas hay una implicación mayor o menor de la biblioteca. Así, por ejemplo, el centro organiza conferencias, ciclos de cine, conciertos o cuentacuentos, algo que suena mucho a biblioteca.

Sin embargo, toda la gestión de esa actividad se hace fuera de la biblioteca, aunque la biblioteca aporte sus ideas, sus fondos o dedique su autor o tema del mes y una pequeña exposición de libros a algún escritor o asunto tratado en la programación cultural del centro.

La biblioteca coordina, además, las visitas guiadas a nuestro instituto, está presente en jornadas culturales como El Día E o La Noche de la Cultura, y es fundamental también en la organización del Festival Isla de Literatura, que el próximo mes de octubre celebra su tercera edición.

### A corto o medio plazo, ¿qué proyectos tienen previstos llevar a cabo en la biblioteca?

A corto plazo, está la finalización de la edición de dos libros electrónicos que recogen las entrevistas a los autores que participaron en las dos primeras ediciones del Festival Isla. Estos dos libros, como los dos ya publicados de la serie Biblioteca literaria, pasarán a formar parte de la colección electrónica del Instituto. Al terminar, estarán ya esperándome las entrevistas de la tercera edición del festival.

A medio plazo, me gustaría poder organizar una exposición bibliográfica de la envergadura de la que se puede visitar en nuestro Centro Virtual Cervantes titulada La imagen de España en los viajeros extranjeros, que es una exposición en la que también participé cuando era jefe de biblioteca en el Cervantes de Londres. Pero para este nuevo proyecto que me ronda la cabeza todavía tengo que hablar con muchos compañeros y con unos cuantos jefes, así que por el momento no puedo decir nada más.

### ¿Colaboran con otras instituciones? ¿De qué manera?

Sí, por supuesto, en el marco de la colaboración del Instituto Cervantes de Dublín con las universidades irlandesas, nuestra biblioteca ofrece sus recursos a esos centros. En el contexto del Festival Isla de Literatura, colaboramos con las embajadas hispanohablantes presentes en Irlanda así como con instituciones culturales irlandesas como Literature Exchange, Poetry Ireland, Foras na Gaeilge o Dublin City of Literature. Pero como en el caso de las actividades culturales, estas y otras colaboraciones exceden el ámbito de la biblioteca. La biblioteca es una pieza clave dentro de una estructura más grande.

### ¿Cómo le gustaría que recordasen su paso por esta biblioteca en Dublín?

En cierto sentido, creo que, como los árbitros en los partidos de fútbol, lo mejor es que no haya que acordarse de uno, ni de sus familiares. Yo me encontré con una biblioteca preciosa, muy bien organizada, y espero, como mínimo, dejarla así. Creo que el mejor bibliotecario es el que hace que los procedimientos funcionen bien con él o sin él, el que hace que el público se sienta bien atendido porque esa es la norma, no porque uno sea más o menos amable o esté de mejor o peor humor.

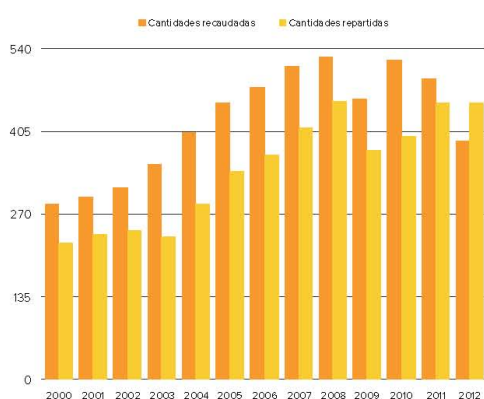
El mejor bibliotecario es también el que consigue que la biblioteca esté bien presente allá donde vaya el instituto, incluso cuando el bibliotecario no está. Porque una de las normas que tiene que hacer funcionar el bibliotecario es que todo comience, o termine, o al menos pase por la biblioteca. Si me tienen que recordar, que sea porque, al menos, intenté que así fuera.



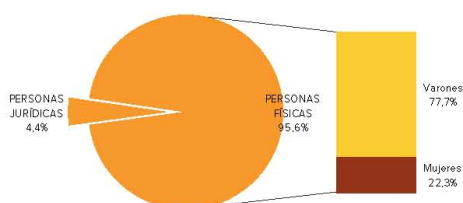
Salvador Martínez Cubells, *Educación del príncipe don Juan* (1877).  
Museo Nacional del Prado, Madrid.

## 5. Propiedad Intelectual

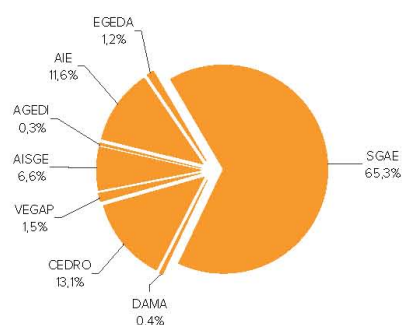
**Gráfico 5.1. Cantidades recaudadas y cantidades repartidas por las entidades de gestión de derechos de propiedad intelectual**  
(En millones de euros)



**Gráfico 5.2. Miembros de las entidades de gestión de derechos de propiedad intelectual según personalidad jurídica y sexo de las personas físicas. 2012**  
(En porcentaje)



**Gráfico 5.3. Miembros de las entidades de gestión de derechos de propiedad intelectual por tipo de entidad. 2012**  
(En porcentaje)



Fuente: MECD. Subdirección General de Propiedad Intelectual

La información relativa a los derechos de propiedad intelectual gestionados por las Entidades de Gestión ha sido facilitada por la Subdirección General de Propiedad Intelectual del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y es obtenida de forma directa de cada una de las Entidades de Gestión de Derechos de Propiedad Intelectual.

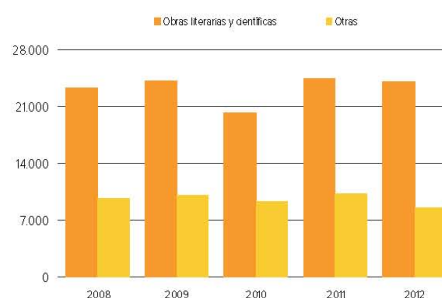
La cantidad total recaudada por el conjunto de las entidades de gestión de derechos de propiedad intelectual en 2012 ascendió a 389 millones de euros, cifra que supone un descenso de un 20,6% respecto al año anterior. Por tipo de entidad, el 70,6% de esta recaudación se corresponde con entidades de gestión de derechos de autor, el 18,4% con entidades de gestión de derechos de artistas, intérpretes o ejecutantes y el 11% con entidades de derechos de productores. La cantidad total repartida por derechos alcanzó en 2012 los 451 millones de euros.

El número de miembros de estas entidades ascendió, en 2012, a 164 mil, el 4,4% son personas jurídicas y el 95,6% restante son personas físicas. La distribución por sexo de estas últimas es la siguiente: el 22,3% son mujeres y el 77,7% restante varones.

Los resultados de la Explotación Estadística del Registro General de la Propiedad Intelectual, indican que en 2012, el número de primeras inscripciones de derechos de propiedad intelectual realizadas ascendió a 32.682. Un 73,6% se corresponden con obras literarias y científicas, y un 15,7% con obras musicales. El mayor volumen de primeras inscripciones se realizó en los registros de las comunidades autónomas de Cataluña y Madrid, cuyas cifras suponen el 23,2% y 38,5% respectivamente del total de primeras inscripciones.

El detalle metodológico de esta explotación junto a sus resultados, puede consultarse en el capítulo 5 de esta publicación.

**Gráfico 5.4. Primeras inscripciones de derechos de propiedad intelectual realizadas en el Registro General de Propiedad Intelectual por clase**



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 entrelazadas) 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](mailto:info@alandio.net)