

Otro colaborador del presente volumen, Humberto López Morales, parece aceptar con reticencia la idea —que él considera mayoritariamente establecida— de que el *DRAE* debe satisfacer también la demanda de un lector de textos del Siglo de Oro y de buena parte de los medievales; respecto a las variedades diatópicas de la lengua, el mismo autor señala que en su tarea lexicográfica la Academia debe «eliminar de la nómina del *DRAE* los regionalismos más palmarios [“más estrictos o restringidos”]», y «dar paso a términos de amplia difusión y uso», para lo que deben tenerse en cuenta los Atlas lingüísticos de pequeños dominios.

Por fin el prof. López Morales hace alusión a las letras independientes *ch* y *ll* que desde inicios del Ochocientos figuran en el Diccionario común académico, y a cómo este hecho va a desaparecer en «el nuevo *DRAE* del año 2000».

Un colaborador del presente libro señala que la *Gramática* de la Academia ha conocido desde 1771 un desarrollo «hoy bien conocido gracias a diversos estudios»; al menos por lo que se refiere a los trabajos publicados, estamos ante un juicio educado y generoso: falta por conocer *por dentro* —creemos nosotros—, tanto la trayectoria de las Gramáticas académicas como la de las sucesivas ediciones del Diccionario común, sin que decir esto suponga demérito alguno para la instructiva monografía de Dagmar Fries.

Bastantes otras cuestiones más —incluso referidas al léxico— se tratan en esta obra; por la iniciativa de hacerla primero en sucesivas entregas y ahora en un útil volumen, todo estudioso de la filología o simplemente todo español con intereses culturales debe quedar agradecido a la Fundación Juan March, que ha sacado adelante otra de sus beneméritas empresas.

FRANCISCO ABAD NEBOT  
UNED - Madrid

RUEDA, M. I. (1995): *La Lectura: Adquisición, dificultades e intervención*, Salamanca, Amarú Ediciones. 150 págs.

Una de las cuestiones científicas que más afecta a la Educación es sin duda alguna el aprendizaje o la adquisición de la lectura. Consecuentemente también preocupan y cada vez más los problemas y limitaciones que engendran las actividades didácticas que conducen a la misma.

Por otra parte y con el paso de los años resulta cada vez más satisfactorio ver cómo aumenta en lengua española la bibliografía dedicada científicamente al tema. Queremos decir que se están olvidando las repeticiones manidas y de nulo provecho para el progreso científico en un tema que tanto nos interesa a los educadores.

Pues bien, esta obra que presentamos es una buena muestra de la nueva actitud. La autora además hace un pequeño recuento de varias investigaciones que van en esta línea, abarcando un amplio espectro de la Universidad española, desde el año 1989 en adelante.

La obra aparece dividida en tres partes, facilitando así extraordinariamente el trabajo lector. La primera parte trata de la *Adquisición y desarrollo del aprendizaje de la lectura*, la segunda de *El conocimiento fonológico en el aprendizaje de la lectura*, y la tercera parte estudia *La dislexia y su intervención*.

Como el problema básico de la lectura está en la propia estructura de la lengua escrita, su doble articulación, la autora entra en esta primera parte con las naturales consideraciones analíticas. Para ello emplea las denominaciones científicas actuales: vía o ruta fonológica vs. vía o ruta léxica; es decir, descifrado de fonemas (2ª articulación) y descifrado de palabras (1ª articulación). Inmediatamente se pregunta por la prioridad de esta doble vía o de uno de los dos niveles, como se dice en lingüística. Deja constancia de ello y asegura que son el núcleo de un importante cuerpo de investigaciones donde unos se decantan por la prioridad de una ruta y otros por la otra.

Busca enseguida y encuentra, cómo no, una tercera vía que «se lleva a cabo mediante un análisis visual y un mecanismo global que permite la obtención de la representación fonológica de la palabra entera». Como los lectores pueden ver esta vía será muy propia para los ciegos.

Y al final de tanta búsqueda encuentra otra vía —ya son cuatro— «la analógica de Goswami» (1986), que nos recuerda talmente al juego infantil del «veo, veo...». En ella priman la percepción por el niño de las analogías silábicas, la rima al principio, en el núcleo o en el final de las sílabas y de las palabras. Juegan por lo tanto los errores y los aciertos silábicos, olvidándose del ser fonológico, unidad lingüística fundamental en la lectura y en todo quehacer lingüístico. Sin embargo a la autora este modelo le gusta y le parece «extremadamente atractivo». Con tanta rima y tanta aliteración y tanta analogía rítmica, figúrense Vdes., es el sistema más adecuado para la enseñanza de la Lectura a los niños sordos.

La segunda parte del libro está dedicada al verdadero núcleo de la lectura: la fonología. Por ello procede a un análisis de la unidad fonológica, empezando por calificarla como «meta-lingüística o en «última instancia como meta-cognitiva». Deja inmediatamente a la unidad fonológica dividida en varios niveles: conocimiento de la rima y la aliteración, conocimiento de la sílaba, conocimiento del principio y rima y conocimiento segmental o de los fonos y fonemas. Cada una de estas formas de conocimiento fonológico puede contribuir al desarrollo de los otros y todos ellos repercutir en el aprendizaje de la lectura.

Hemos transcrito esta larga cita que puede resumir la idea que la autora tiene sobre fonología. Desde luego ningún fonólogo subscribiría este sinsentido, es

decir, el que hay otros niveles de conocimiento fonológico diferentes del conocimiento segmental, en el que se incluyen la rima, la aliteración y el conocimiento del principio y la rima. Si Jákobson levantara la cabeza, se moría del susto. ¡Qué manera de mezclar el código oral con el escrito y qué manera de no decir nada! Déense cuenta nuestros lectores que la autora afirma taxativamente que «el conocimiento fonológico es un requisito para aprender a leer». Menos mal que debe haber otros requisitos, porque con esta fonología, ¡apaga y vámonos!

La dislexia y su intervención es el último apartado del libro. Parte la autora del acuerdo generalizado sobre los criterios para diagnosticar al niño disléxico: inteligencia normal, retraso en la lectura no atribuible ni a mala discriminación auditiva o visual, ni a una inadecuada escolarización, ni a un ambiente socioeconómico deprimido ni a problemas físicos o emocionales.

Asegura, por otra parte, que ya no se explican las causas de la dislexia como un problema neurológico, sino como un inadecuado procesamiento del lenguaje; es decir, la causa de la dislexia es de origen cognitivo. Acude finalmente a distinguir tres tipos de dislexia: fonológica, superficial y profunda.

La intervención didáctica en dislexia la basa exclusivamente en sus experiencias realizadas en equipo entre 1988 y 1991, habiendo llegado a las siguientes conclusiones: que los niños disléxicos intruídos en habilidades de segmentación mejoran su conocimiento fonémico y su rendimiento en la escritura, pero todo ello no es suficiente para conseguir mejorar el nivel lector. Para ello propone una extrapolación hacia el «contexto» social y cultural, lo que en lingüística actual llamamos «pragmática».

Hay que crear, por lo tanto, como marco metodológico un contexto donde el niño interactúe con su instructor y allí se determinarán los medios que se van a utilizar para llegar a la meta.

Todo ello, como ven Vdes., muy evanescente. No estamos, además, de acuerdo con el origen de la dislexias, claramente neurológico, según los autores más prestigiosos en el tema, a no ser que confundamos lo cognitivo con lo neurológico. Y finalmente, ¿quién duda a esta alturas de la Didáctica de la lengua que el contexto debe estar presente en cualquier intervención normal? Pues apliquemos el cuento: «a fortiori» debe estar presente el contexto en la intervención patológica.

José M<sup>a</sup> ACEÑA

GREGOIRE, M. y THIEVENAZ, O. (1995): *Grammaire progressive du français, avec 500 exercices*, Paris, Clé International. 255 páginas.

Este libro viene a engrosar una amplia lista de títulos en francés que trata de la enseñanza de la gramática en la clase de Francés Lengua Extranjera. Un