

TRABAJO DE FIN DE GRADO



Universidad de Valladolid

ESTUDIO CONTRASTIVO ESPAÑOL/ALEMÁN
DE PATOLOGÍAS DEL LENGUAJE EN LA
POBLACIÓN INFANTIL: DISLEXIA

*SPANISH/GERMAN CONTRASTIVE RESEARCH STUDY ON
LANGUAGE PATHOLOGIES IN CHILDREN: DYSLEXIA*

Autoría: Isabel Chillón Geck

Dirigido por: María de las Nieves Mendizábal de la Cruz

Grado en Logopedia

Curso: 2016/17

Agradecimientos

Me gustaría dar las gracias a todas las personas que me han ayudado y han colaborado en la realización de este trabajo. En primer lugar quiero dar las gracias a la profesora Nieves Mendizábal, por su amabilidad y por acceder a ser tutora de mi Trabajo de Fin de Grado, aconsejarme en la elección de tema y por guiarme en su elaboración.

En segundo lugar, quiero agradecer a la logopeda de la consulta Dr. Hilfrich de Aachen, Lisa Fuhrman, por estar dispuesta a ayudarme y a proporcionarme información siempre que lo he necesitado. También a la profesora y fonoiatra de la Unidad de Logopedia María Dolores Torres Agudo, por facilitarme la realización la evaluación con uno de sus pacientes.

Por último, quiero dar las gracias también a los pacientes que han colaborado en este estudio, así como a sus familiares por darme su consentimiento.

Resumen

La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje de la lectura y escritura, que lleva estudiándose desde hace décadas, pero de la que aún se desconoce la causa exacta. Esta patología del lenguaje existe en todas las lenguas escritas y, por ello, es de esperar que existan diferencias en los síntomas y en las dificultades entre idiomas a la hora de escribir. En el presente trabajo se ha realizado un estudio contrastivo sobre el déficit del aprendizaje de, concretamente, la escritura en dos idiomas, que son el alemán y el español. Para ello, se han analizado los datos necesarios de dos sujetos, uno español y otro alemán, a través de dos tests diferentes de evaluación de la escritura, lo que ha permitido contrastar los errores cometidos por ambos sujetos. Gracias a este trabajo de comparación, se ha podido afirmar que, a pesar de que los errores cometidos en una lengua y otra son del mismo tipo, la complejidad de la ortografía de un idioma influye en las dificultades de la escritura.

Palabras clave: trastorno específico del aprendizaje, dislexia, ortografía, transparencia de la ortografía, comparación español-alemán.

Abstract

Dyslexia is a specific learning disorder of reading and writing, that has been studied since decades, but whose cause is already unknown. This language pathology exists in all written languages and therefore it is to be expected that there will be differences concerning the symptoms and difficulties between writing in different languages. In this thesis a contrastive research about the learning deficit in writing in two languages, that is, Spanish and German has been done by means of two different writing evaluation tests, that allowed to compare the mistakes made by both patients. Due to this comparison work, it can be affirmed that, despite the fact that the mistakes made in both languages are of the same type, spelling complexity has a great influence on writing difficulties.

Key words: specific learning disorder, dyslexia, spelling, spelling transparency, comparison Spanish-German.

Índice general

1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO. INTRODUCCIÓN	7
2. OBJETIVOS	8
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	7
3.1. Contextualización: los estudios de Logopedia en Alemania	9
3.1.1. Sistema sanitario alemán	9
3.1.2. Requisitos para estudiar Logopedia	9
3.1.3. Estudios de Logopedia	10
3.2. La dislexia	12
3.2.1. Definición	12
3.2.2. Etiología	13
3.2.3. Tipos	15
3.2.4. Requisitos para el aprendizaje de la lectura y la escritura	15
3.2.5. Características y síntomas	16
3.2.6. Prevalencia	18
3.3. La transparencia en las lenguas y su influencia en la dislexia	18
4. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	19
5. ESTUDIO CONTRASTIVO. MATERIAL Y MÉTODOS	19
5.1. Metodología	19
5.2. Características de los sujetos	20
5.2.1. Características del sujeto de habla española	20
5.2.2. Características del sujeto de habla alemana	20
5.3. Evaluación de la lectura y la escritura	21
5.3.1. Evaluación del sujeto de habla española	21
5.3.2. Evaluación del sujeto de habla alemana	22
6. RESULTADOS	22
6.1. Resultados del sujeto de habla española	22
6.1.1. Escritura	22
6.1.2. Lectura	24
6.2. Resultados del sujeto de habla alemana	25
6.2.1. Resultados de la evaluación	25
6.2.1.1. Normas generales de la ortografía y la fonética alemana. Errores	25
6.2.2. Resultados de las actividades	31
7. DISCUSIÓN	35
7.1. Limitaciones y fortalezas del estudio	36
8. CONCLUSIONES	37
BIBLIOGRAFÍA	38

Anexos

Anexo 1: T.A.L.E. Registro de lectura	40
Anexo 2: T.A.L.E. Registro de escritura	44
Anexo 3: T.A.L.E. Tabla de resultados de escritura	47
Anexo 4: T.A.L.E. Tabla de resultados de lectura	50
Anexo 5: DERET 3-4+ Dictado	52
Anexo 6: DERET 3-4+ Texto con huecos	54
Anexo 7: Actividad 1 sujeto alemán	55
Anexo 8: Actividad 2 sujeto alemán	56
Anexo 9: Dictado del sujeto control alemán	57

Índice de tablas

Tabla 1: Errores cometidos en la ortografía natural de la escritura de copia y dictado, del sujeto de habla española.	23
Tabla 2: Errores cometidos en la ortografía arbitraria de la escritura del sujeto de habla española.	24
Tabla 3: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, por abreviación de vocal con consonante doble.	26
Tabla 4: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, por abreviación de vocal con dos o más consonantes.	26
Tabla 5: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, por alargamiento de vocal con <i>h</i> o <i>ie</i> .	27
Tabla 6: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, por desonorización de las consonantes oclusivas a final de palabra.	28
Tabla 7: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, en la combinación de fonemas [kv], correspondientes al dígrafo <i>qu</i> .	28
Tabla 8: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, en fonemas [f] y [v] correspondientes a los grafemas <i>v</i> y <i>w</i> .	28
Tabla 9: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, en el fonema [ɐ] por la vocalización de la <i>r</i> a final de sílaba o palabra.	29
Tabla 10: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, en el fonema [ŋ] como equivalente al dígrafo <i>-ng</i> .	29
Tabla 11: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, en las mayúsculas por sustantivo o por principio de frase; en la evaluación.	29
Tabla 12: Errores aleatorios en la evaluación de la escritura del sujeto alemán.	30

Tabla 13: Errores en la primera actividad de escritura del sujeto alemán, relacionada con el marcador de alargamiento de vocal <i>ie</i> .	31
Tabla 14: Errores en la segunda actividad de escritura del sujeto alemán, relacionada con las consonantes oclusivas sordas y sonoras.	31
Tabla 15: Errores en la evaluación de la escritura del dictado, cometidos por el sujeto control.	32

Índice de gráficos

Gráfico 1: Porcentaje de palabras escritas incorrectamente en el sujeto de habla española	32
Gráfico 2: Porcentaje de palabras escritas incorrectamente en el sujeto de habla alemana	32
Gráfico 3: Comparación sujeto español con alemán	33
Gráfico 4: Comparación de sujetos disléxicos con sujetos control	33

1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO. INTRODUCCIÓN

La Logopedia es una disciplina dentro del ámbito de la salud que se ocupa de la rehabilitación de las patologías del lenguaje, el habla, la voz, la audición y la deglución, que pueden aparecer en personas de todos los grupos de edad. Es muy importante que, tanto en niños como en adultos, se trabaje para superar estas dificultades desde el momento de su aparición, o incluso prevenirlas, y así evitar las consecuencias que estas pueden tener en el día a día de las personas.

Este es el caso de la dislexia del desarrollo, un déficit en el aprendizaje de la lectura y la escritura, cuyos síntomas principales aparecen en los primeros años escolares y puede llevar consigo graves problemas académicos, reduciendo el rendimiento escolar con respecto al resto de niños del mismo grupo de edad y pudiendo persistir hasta la adultez si no se detecta y se comienza la rehabilitación precozmente. El dominio de la lectura y la escritura es imprescindible para el acceso a información, la culturalización, los aprendizajes en general y la comunicación con los demás. Pero esta patología no solo existe en niños de lengua española, sino que, como es lógico, es un déficit que se puede dar en cualquier niño, independientemente del idioma que hable. Por este motivo, he querido hacer en este trabajo un estudio contrastivo entre dos sujetos con dislexia de nacionalidades diferentes, española y alemana, para así poder comparar los síntomas y ver si existen diferencias entre los errores de escritura según el idioma.

Los motivos por los que he decidido comparar un sujeto de habla española con uno de lengua alemana son varios. Los dos principales son, por un lado, mi experiencia como estudiante Erasmus en Alemania, así como las prácticas que realicé en una consulta y, por otro lado, la mayor facilidad que me supone utilizar este idioma por ser hablante bilingüe español/alemán y comprender mejor por qué unos errores son más comunes que otros en ambos idiomas.

Por todo lo anterior, en el presente trabajo comenzaré hablando sobre los estudios de Logopedia en Alemania, explicando qué es necesario hacer para poder ejercer esta profesión y los distintos ámbitos donde se puede trabajar una vez estos han sido completados; asimismo, explicaré brevemente cómo funciona el sistema sanitario alemán. En la segunda parte de este trabajo mostraré una pequeña revisión bibliográfica sobre la teoría de la dislexia, su evolución y los síntomas y las características de los sujetos con esta patología. Finalmente, la tercera y última parte consistirá en un breve estudio contrastivo entre dos sujetos que presentan dificultades en la escritura, uno de habla alemana y otro de habla española, de tal manera que pueda comparar los diferentes síntomas encontrados en la evaluación de estos y poder sacar las conclusiones pertinentes.

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales de este trabajo son:

1. Describir el papel del logopeda en Alemania.
2. Explicar los diferentes caminos que existen en Alemania para poder ejercer la profesión del logopeda y en qué ámbitos laborales.
3. Conocer de forma superficial el sistema sanitario alemán.

Los objetivos específicos son:

1. Estudiar la dislexia como patología en dos lenguas diferentes, el español y el alemán.
2. Evaluar el lenguaje escrito de dos sujetos con dislexia que están en edad escolar.
3. Conocer los errores específicos de la dislexia cometidos por ambos sujetos y contrastarlos para conocer las posibles diferencias.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN: LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN ALEMANIA

Según el Ministerio Federal de Salud Alemán, la Logopedia es considerada una profesión dentro del ámbito de la salud que, además, está regulada por leyes, siendo el Estado el responsable de regular esta profesión según el artículo 74 párrafo 1 Número 19 de la Ley Fundamental (equivalente a la Constitución). Esto significa que la denominación profesional del logopeda solo puede presentarse si se está en posesión de la llamada “aprobación” (*Approbation* o *Zulassung*), que se concede después de que el Estado haya comprobado que la formación recibida ha sido reglamentaria y que el Examen Oficial Estatal, del que hablaré más adelante, ha sido superado.

En Alemania existen varios caminos que se pueden seguir para llegar a ejercer como logopeda, los cuales explicaré a continuación. Además, expondré brevemente cómo funciona el sistema educativo en Alemania, ya que de esto va a depender la formación académica posterior a las enseñanzas medias.

3.1.1. Sistema sanitario alemán

Desde 1883 Alemania dispone de un sistema de seguro de enfermedad estatal (*Gesetzliche Krankenversicherung*). Se trata de un sistema descentralizado con médicos y otros profesionales de la salud que ofrecen sus servicios y hospitales de gerencia no lucrativa. Los hospitales estatales están siendo privatizados en los últimos tiempos. La gran mayoría de los habitantes de Alemania pertenecen al seguro estatal y aproximadamente el 11% cotizan a seguros privados, normalmente autónomos.

En Alemania, La profesión del logopeda está regulada por la “Ley sobre la profesión del logopeda, del 7 de mayo de 1980 (Boletín Federal I: 529), modificada la última vez por el art. 16 de la ley del 18 de abril de 2016 (Boletín Federal I: 886)”¹.

3.1.2. Requisitos para estudiar Logopedia

El sistema educativo en Alemania funciona de diferente manera y es más complejo que en España. Todos los niños son escolarizados a los seis años y empiezan a cursar Educación Primaria (*Grundschule*) durante cuatro años. No suelen ir al colegio antes de haber cumplido esta edad, por lo que en un mismo curso puede haber alumnos que hayan nacido en años diferentes, coincidiendo normalmente niños nacidos en la segunda mitad del año y los nacidos en la primera mitad del año posterior. En el quinto curso comienza la Educación Secundaria, que se divide en tres tipos de colegios según el nivel

¹ "Gesetz über den Beruf des Logopäden vom 7. Mai 1980 (BGBl. I S. 529), das zuletzt durch Artikel 16 des Gesetzes vom 18. April 2016 (BGBl. I S. 886) geändert worden ist"; cf. Rieger (1981). Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (*s.a.*).

académico de cada alumno y la profesión que se quiera ejercer: 1) la *Hauptschule*, para alumnos que tienen más dificultades con el estudio. Allí, después del noveno curso pueden optar a entrar en una *Berufsschule* o escuela de Formación Profesional, donde se combinan las clases con la formación en una empresa o fábrica, según el “sistema dual”. 2) La *Realschule* está indicada para alumnos con un nivel académico medio y acaba en el décimo curso. Después se tiene la opción, al igual que después de la *Hauptschule*, de hacer una Formación Profesional, normalmente para profesiones técnicas, pero también de la salud, como son Enfermería, Fisioterapia, Ergoterapia o Logopedia. 3) Al *Gymnasium* o Instituto acuden alumnos con buen rendimiento académico. Dura ocho o nueve años (según la región), con dos o tres años de bachillerato respectivamente, y se termina con el *Abitur* o Selectividad, después de la cuál se tiene la oportunidad de acudir a la universidad. 4) La *Gesamtschule* existe en la mayoría de las regiones de Alemania y es un colegio donde pueden acudir alumnos tanto de mayor como menor rendimiento académico. Después del décimo curso tienen las mismas opciones para seguir estudiando que los alumnos que acuden a los dos primeros colegios explicados o tienen la opción de realizar el Bachillerato y, por lo tanto, la Selectividad.

Por lo tanto, después de conocer las diferentes posibilidades que abarca el sistema educativo alemán, sabemos que para estudiar Logopedia como Grado universitario es necesario haber acudido al *Gymnasium* y haber hecho la selectividad. Pero existen más posibilidades para llegar a ejercer como logopeda y será lo que explique a continuación.

3.1.3. Estudios de Logopedia

En Alemania existen varias posibilidades para poder ejercer como logopeda. Por un lado, dado que la logopedia siempre se ha visto como una profesión terapéutica, es decir, de tratamiento directo con pacientes, se ha ofrecido la llamada *Ausbildung*. Esta sería parecida a lo que en España se conoce como Formación Profesional, dura tres años (6 semestres), los contenidos son más prácticos y se estudia sobre todo con vistas a la terapia con pacientes de diferentes patologías. Por lo tanto, consta de una parte teórica y una parte práctica, que se realiza en consultas, en centros de rehabilitación o en clínicas. Esta formación finaliza con un Examen Oficial Estatal (*staatliche Prüfung*), que es obligatorio y necesario para ejercer como logopeda. Los estudios previos necesarios para realizar la formación profesional son la finalización del colegio en *Realschule* o *Gymnasium* o haber realizado anteriormente otra Formación Profesional relacionada con la de Logopedia.

Pero esta forma de ver la Logopedia, dirigida únicamente al tratamiento con pacientes, ha cambiado y se ha empezado a considerar una disciplina científica. Por ello, desde 2009 se ofrece la posibilidad de estudiar esta profesión como carrera universitaria de cuatro años (*Bachelor*). El requisito principal para entrar en el Grado universitario es la Selectividad. Por el contrario, para hacerlo sin tener este requisito, será necesario haber hecho una Formación Profesional con anterioridad o tener experiencia laboral, con

relación profesional con la logopedia. A partir de aquí, cada universidad puede pedir otro tipo de requerimientos, como un examen de acceso, una entrevista, etc.

Aun así, en la mayoría de los casos el Grado en Logopedia va unido con la Formación Profesional, por lo que existen tres formas de estudiarlo:

1. Carrera dual (*Dualer Studiengang*). Mientras se realiza la Formación Profesional, ya se cursan asignaturas del Grado. Después de los seis primeros semestres se hace el Examen Oficial de Logopedia y después se termina el Grado durante dos a cuatro semestres más.
2. Carrera a tiempo parcial (*Teilzeitstudium*). Suele durar más de cuatro años y solo se puede llevar a cabo si ya se ha finalizado anteriormente la Formación Profesional de Logopedia y se hace a tiempo parcial y a distancia. Esto puede variar según la universidad, ya que también puede exigirse la asistencia de determinadas horas presenciales por cuatrimestre.
3. Carrera completa después de la Formación Profesional. En este caso se realiza el Grado completo de cuatro años, después de haber hecho la Formación Profesional y el Examen Oficial.

Una vez terminado el Grado en Logopedia, se puede acceder a un Máster, en el que, principalmente, se profundiza en los conocimientos ya adquiridos y se adquieren técnicas de trabajo científico y/o se prepara para los retos empresariales de la vida profesional. Hacer el Máster permite realizar un doctorado posteriormente.

Por lo tanto, la diferencia entre estudiar logopedia como Formación Profesional o bien como carrera universitaria, consiste en las posibilidades que se tienen en el mundo laboral. En el primer caso, se podrá ejercer de terapeuta y, en el segundo, también se puede trabajar en la universidad, tanto en la docencia como en la investigación. Por ello, los campos en los que se puede trabajar después de los estudios de logopedia, tanto formación profesional, como Grado universitario, son:

- Clínicas especializadas y de rehabilitación.
- Hospitales.
- Centros e instituciones especiales para personas con discapacidad que presenten problemas en el lenguaje, audición y desarrollo.
- Consulta por cuenta propia o consulta compartida.
- Guarderías y colegios de Educación Primaria.
- Residencias de tercera edad.
- Investigación y docencia en universidades y otras instituciones científicas (solo con Grado y Máster).

3.2. LA DISLEXIA

3.2.1. Definición

Etimológicamente, el término “dislexia” significa dificultad o anomalía en el habla o la dicción. Pero en los últimos años, muchos autores, como Hinshelwood, Tomatis, Hermann o Geschwind, han presentado una definición de este trastorno que ha ido variando desde las primeras investigaciones. Hasta finales del siglo XIX la dislexia era considerada una discapacidad neurológica causada por un trauma cerebral (actualmente dislexia adquirida). Fue a partir del siglo XX cuando se comienza a estudiar la dislexia del desarrollo gracias a los oftalmólogos ingleses Morgan (1896; cit. en Gayán, 2001:7) y Hinshelwood (1895; cit. en Gayán, 2001:7), que denominaron la dificultad de leer como una “ceguera verbal congénita”. En la primera mitad de este siglo también fue importante la aportación de Orton, que sugirió que “los disléxicos tenían una percepción visual diferente de las letras, posiblemente debido a un mal funcionamiento en la dominación hemisférica cerebral” (Orton, 1937; cit. en Gayán, 2001:10), que causa una alteración en la estructuración espacio-temporal.

A partir de la segunda mitad de este siglo se comenzó a considerar la dislexia como un fenómeno de causa multifactorial, dado que psicólogos, educadores y logopedas consideraron factores ambientales como causa de la dislexia, a diferencia de los médicos que la consideraban de naturaleza biológica. En los años 70 se comienza a dar importancia al lenguaje dentro del desarrollo de la capacidad lectora, con autores como Liberman (1971; cit. en Gayán, 2001:17), que demuestra que los disléxicos presentan también problemas en el lenguaje, o Luria (1974; cit. en Gayán, 2001:18), que consideró que las habilidades de lectura, escritura y habla están relacionadas. También M. Wolf (1979, 1984; cit. en Gayán, 2001:21) habló de la relación entre la capacidad lectora y la rapidez para nombrar objetos. Hasta los años 90, diversas teorías como la de Richard Wagner y Tornesen (1987; cit. en Gayán, 2001:23) consideraban que los disléxicos tenían dificultades fonológicas. Finalmente, Pennington (1999; cit. en Gayán, 2001:25) demostró que la habilidad para procesar palabras aisladas, así como palabras seguidas en un texto influye en la capacidad lectora.

Por lo tanto, el significado de dislexia ha ido cambiando a lo largo de los años, según el enfoque de los estudios realizados. En el libro de Fernández Baroja, Llopis y Pablo de Riesgo, se define la dislexia como “un síndrome determinado, que se manifiesta como una dificultad para la distinción y memorización de letras o grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación, mala estructuración de frases, etc., (...) tanto en la lectura como en la escritura” (2006:73).

El DSM-V clasifica la dislexia dentro de los trastornos específicos del aprendizaje, considerándola la manifestación más frecuente dentro de este tipo de trastornos y la define como “un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica” (2013:67). También

contempla dentro de este tipo de trastornos, las dificultades en la expresión escrita, como la ortografía, la gramática y la puntuación, así como la expresión escrita. Menciona también la discalculia como “problemas de procesamiento de la información numérica, aprendizaje de operaciones aritméticas y cálculo correcto” (2013:67).

Otra definición bastante completa es la de Rivas Torres y Fernández Fernández (2004), en la que se mencionan brevemente una posible causa principal y los factores a los que esta afecta, así como algunas características de los niños disléxicos. Por lo tanto la dislexia se define, según estas autoras, como:

“un trastorno del lenguaje, que se manifiesta como una dificultad con respecto al aprendizaje de la lectura y sus usos generales –escritura-, como consecuencia de retrasos madurativos que afectan al establecimiento de las relaciones espaciotemporales, a los dominios motrices, a la capacidad de discriminación perceptivo-visual, a los procesos simbólicos, a la capacidad atencional y numérica, y/o a la competencia social y personal, en sujetos con un desarrollo global acorde con su edad cronológica, con unas aptitudes intelectuales asociadas con el funcionamiento lingüístico –vocabulario, razonamiento verbal y comprensión verbal –normales altas, y en un medio socio-económico-cultural no determinado”. (2004:21).

Por último, en la *International Dyslexia Association* (IDA), se llevó a cabo un consenso sobre la definición de dislexia, que tendría como resultado una definición en la que se considera como principal causa el déficit fonológico, pero también tienen en cuenta la importancia de las habilidades cognitivas, así como de la buena enseñanza en las aulas:

“Dyslexia is characterized by difficulties with accurate and / or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge” (2002).

3.2.2. Etiología

Las causas que originan la dislexia todavía no han sido determinadas, ya que en el dominio de la lectura y la escritura participan muchas estructuras y funciones que actúan de manera interdependiente, haciendo muy difícil determinar una sola. De hecho, según ha ido cambiando a lo largo de los años la perspectiva de la dislexia, también ha ido variando su etiología. En cuanto a las causas de tipo neurológicas y sensoriales, se han hecho estudios durante muchos años que han considerado problemas visuales como motivo de la dislexia, de los cuales han sido refutados la mayoría, así como problemas auditivos. En cuanto a la neurobiología y a las estructuras cerebrales, también se han considerado varias opciones, como el desequilibrio de la dominación cerebral y otro tipo de trastornos estructurales y funcionales del cerebro. Por último, también se han estudiado causas cognitivas, como el déficit en la velocidad del procesamiento de la

información, problemas en la capacidad de almacenamiento y problemas fonológicos, que podrían provocar más tarde problemas en la lectura (Gayán, 2001:26-31).

Asimismo, desde principios del siglo XX se han estudiado posibles causas genéticas en la dislexia, encontrando durante varias décadas numerosos casos con una mayor concentración de disléxicos en familias (Gayán, 2001:32-38). Estudios actuales defienden la existencia de un factor genético en la dislexia, así como que esta dificultad puede heredarse. Por otro lado, estos no pueden explicar muchos otros casos en los que no se encuentra un condicionamiento genético (Rivas y López, 2015:10).

Además de los genéticos, en la actualidad se siguen haciendo estudios desde diferentes campos, que aportan diversas explicaciones sobre la dislexia. Estos estudios, según Rivas y López (2015:10-11), son: a) neurológicos, en los que no se han conseguido resultados claros sobre anomalías estructurales del cerebro, pero sí se han encontrado otros déficits que explican algunos errores de los disléxicos, como son la falta de dominancia hemisférica, la menor tasa de procesamiento lingüístico del hemisferio izquierdo y un funcionamiento deficitario del hemisferio derecho con interferencia de sus funciones sobre el izquierdo; b) neurofisiológicos, en los que se han detectado déficits en la integración neuronal de letras y sonidos; y c) cognitivos, del procesamiento fonológico, en los que se han dado a conocer déficits en los factores perceptomotrices (motricidad gruesa y fina, coordinación, percepción de formas), mnésicos (memoria a corto plazo), de procesamiento fonológico y psicolingüísticos (recepción, organización y expresión lecto-escritora).

Por lo tanto, dado que la etiología exacta de la dislexia aun se desconoce, se podrían mencionar, según D. M. Ramírez (2011:2), los siguientes factores como causas:

- Dentro del ámbito neurobiológico, factores hereditarios, genéticos, lesiones cerebrales, problemas emocionales, problemas en la orientación de secuencias, falta de dominancia lateral y mala conexión entre los dos hemisferios cerebrales.
- Dentro del ámbito de la lingüística, se nombra la baja conciencia fonológica como déficit más común entre los niños con dislexia.
- También se ha considerado una causa el trastorno perceptivo visual, más concretamente la incapacidad de organización espacial, sobre todo en la orientación derecha-izquierda. Este trastorno va casi siempre unido a un conocimiento inadecuado del esquema corporal.

Dado que las causas de esta patología no están aun claras, es muy importante tener en cuenta de forma individual las causas y síntomas que muestra cada sujeto, con la ayuda de una evaluación detallada y completa y poder crear un plan de intervención que se ajuste a las necesidades de cada uno y conseguir mejores resultados.

3.2.3. Tipos

Varios autores, como Torres y Fernández (2004) o Ramírez (2011), han clasificado la dislexia de formas diferentes, siguiendo distintos criterios. He decidido plasmar en mi trabajo la clasificación según la autora D.M. Ramírez (2011:3-4), ya que hace una división en tres grupos muy clara y fácil de entender:

1. Según el concepto:
 - a. Dislexia adquirida: aparece después de una lesión cerebral.
 - b. Dislexia evolutiva: dificultad inherente para alcanzar una correcta destreza lectora.
 - c. Retraso lector: trastorno lector que aparece por dificultades específicas.
2. Según el tipo de síntomas:
 - a. Dislexia fonológica: se utiliza la ruta visual para leer palabras conocidas (lectura de palabras completas de forma global), apareciendo problemas en palabras desconocidas.
 - b. Dislexia visual o superficial: se utiliza la ruta fonológica (lectura de palabras en segmentos), apareciendo problemas en palabras donde no se ajusta la escritura a la pronunciación.
3. Según el momento del diagnóstico:
 - a. Dislexia específica: durante el periodo de aprendizaje de la lectura.
 - b. Dislexia de comprensión: se caracteriza por la falta de comprensión de lectura que se manifiesta después del aprendizaje de esta, al haber sido ocultadas las dificultades mediante estrategias.

3.2.4. Requisitos para el aprendizaje de la lectura y la escritura

Según Fernández Baroja, Llopis y Pablo de Riesgo (2006), para que un niño adquiera la lectura y la escritura correctamente, es necesario que alcance un determinado nivel madurativo en una serie de factores, que son:

- El lenguaje oral: si no se adquiere correctamente, no se podrá llevar a cabo el aprendizaje de la lectura.
- El nivel mental: ha de ser óptimo para dominar los procesos de abstracción y de generalización que implican la lectura y la escritura.
- El desarrollo psicomotriz se refiere a la lateralidad, que influye en el aprendizaje de tipo manipulativo (grafía) y en la orientación espacial (izquierda-derecha).
- Desarrollo perceptivo y la estructuración espacio-temporal.
- Factores emocionales: si el niño no es capaz superar los problemas afectivos propios de los primeros años de vida, tendrá dificultades para la integración en el colegio y en la enseñanza en general y de la lectura y la escritura en particular.

3.2.5. Características y síntomas

Existen determinadas características comunes en la dislexia, pero no siempre han de manifestarse todas. La Asociación Alemana de Logopedia (*Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.*) describe como síntomas generales de niños con dislexia en la edad escolar: problemas en la escritura (omisiones, sustituciones, problemas en copiados, letra no acorde con la edad), en la lectura (con falta de comprensión), conciencia fonológica afectada y problemas en la percepción. También suelen presentar un déficit en el desarrollo de lenguaje y como síntomas asociados nombra la falta de atención, inquietud motora, sentimientos de frustración y falta de autoconfianza.

Fernández (2006:84-101) nombra todas estas características, explicándolas más detalladamente y separándolas en dos tipos: características en la dinámica personal y manifestaciones escolares.

1. Características en la dinámica personal.

Dentro de las que incluye la falta de atención, debido a que el sobreesfuerzo que les supone realizar determinadas actividades les produce desinterés que, a su vez, provoca un escaso rendimiento escolar. También incluye un desajuste emocional que se pone de manifiesto con un sentimiento de inseguridad, vanidad y terquedad.

2. Manifestaciones escolares.

Las características de la dislexia se manifiestan dentro de la lectura y de la escritura, con proyección en el cálculo. Estas características son clasificadas por Fernández (2006) dentro de tres intervalos de edad:

- Entre los 4 y 6 años:
 - En el lenguaje presentan dislalias, vocabulario y expresión pobre y baja comprensión verbal.
 - Retraso en el conocimiento del esquema corporal, torpeza motora, dificultad en los ejercicios sensorio-perceptivos y movimientos gráficos de base invertidos.
 - Según el DSM-V, como síntomas previos al inicio escolar también se pueden nombrar, entre otros: dificultades para rimar, en habilidades motoras finas, incapacidad para reconocer o escribir letras, para reconocer fonemas o palabras que riman, etc. (DSM-V, 2013:71).
- Entre los 6 y 9 años:
 - En el lenguaje hay una expresión verbal pobre y dificultad para aprender vocablos nuevos. Muestran un rendimiento bajo en las áreas lingüísticas.
 - En cuanto a la lectura presentan multitud de características, como confusiones u omisiones de letras, inversiones, reiteraciones y omisiones de sílabas y de palabras, así como sustituciones de palabras. En general, la

lectura se caracteriza por falta de ritmo, lentitud, los niños muestran respiración sincrónica, no marcan los signos de puntuación, realizan saltos o repeticiones de líneas y tienen una lectura mecánica no comprensiva.

- En cuanto a la escritura realizan letras en espejo, con movimientos de base alterados, confusiones, inversiones, reiteraciones y omisiones de letras, sílabas o palabras; mezcla entre el uso de letras mayúsculas y minúsculas, mala separación de elementos dentro de una frase y escritura confusa. Muestran también torpeza y descoordinación manual, una postura inadecuada, la tonicidad está alterada y tienen una escritura lenta.
- En cuanto al cálculo, escriben números en espejo, muestran inversión y confusión de números y cifras, tienen dificultades en la seriación y suelen comenzar las operaciones por la izquierda. Estas características no se consideran discalculia.
- A partir de los 9 años, los síntomas de la dislexia varían según el nivel mental del niño, la gravedad de la dislexia y si el diagnóstico ha sido precoz con una rehabilitación adecuada. Los posibles síntomas son:
 - En el lenguaje tienen dificultad para elaborar frases, expresarse con términos precisos y en el uso de los tiempos verbales.
 - La lectura es vacilante y mecánica, sin comprensión, aunque si la lectura es silenciosa puede ser comprensiva. Hay dificultad en el manejo del diccionario, en la ordenación de las letras dentro de una palabra y en la ortografía. Según el DSM-V, también tienen problemas en la lectura de palabras funcionales pequeñas (eso, el, un, en,...). Además, pueden confundir palabras que suenan de forma parecida y muestran miedo o negación a leer en voz alta.
 - En cuanto a la escritura, sigue habiendo torpeza motriz en forma de agarrotamiento y cansancio muscular. La caligrafía es irregular y poco elaborada y se siguen encontrando confusiones, reiteraciones, inversiones y omisiones de letras. Además, a esta edad se muestran dificultades al redactar, en cuanto a ortografía, puntuación, ordenación de frases y uso de términos adecuados.
- Durante la adolescencia y la adultez suelen persistir algunos de estos síntomas, como los errores ortográficos y la lectura lenta y con esfuerzo (DSM-V, 2013).

En el libro de DSM-V (2013:68-70) también se nombran una serie de aspectos que caracterizan el trastorno específico del aprendizaje:

- Interrupción del aprendizaje de las aptitudes académicas esenciales, que son: la lectura de palabras sueltas con precisión y fluidez, la comprensión lectora, la expresión escrita, la ortografía, el cálculo aritmético y razonamiento matemático.
- Es de carácter persistente, lo que significa que durante seis meses con ayudas adicionales, no son capaces de alcanzar el nivel de sus compañeros.

- Por lo tanto, el rendimiento en las aptitudes académicas está por debajo del de sus compañeros, provocando logros académicos bajos y evitación de determinadas actividades que requieren estas aptitudes.
- Estas dificultades se manifiestan durante los primeros años escolares, pero hay casos en los que aparece en años posteriores, cuando aumentan las exigencias.
- Se denominan “específicas”, ya que estas dificultades no se pueden atribuir a una discapacidad intelectual, un trastorno global del desarrollo, a trastornos visuales o auditivos o trastornos neurológicos o motores. De hecho, los niños con problemas en el aprendizaje de estas aptitudes, suelen ser “individuos intelectualmente dotados”.
- Suelen usar estrategias compensatorias y realizan sobreesfuerzos.

3.2.6. Prevalencia

Según la DSM V (2013:72), la prevalencia del trastorno específico del aprendizaje en las áreas académicas de la lectura, escritura y matemáticas es del 5-15% en los niños de edad escolar de diferentes lenguas y culturas. En adultos esta cifra es desconocida, pero se estima que es aproximadamente un 4%.

3.3. LA TRANSPARENCIA DE LAS LENGUAS Y SU INFLUENCIA EN LA DISLEXIA

Un posible factor influyente en la aparición de las dificultades de la lectoescritura es el grado de complejidad que presentan los diferentes sistemas de escritura de los idiomas. Esto se refiere a la regularidad de la ortografía de las diferentes lenguas, que se conoce como transparencia cuando existe una gran correspondencia entre fonema y grafema (CPG) y, por el contrario, como opacidad cuando no hay apenas correspondencia. Por lo tanto, los idiomas con ortografía transparente se consideran aquellos en los que se refleja la fonología de la lengua hablada en su sistema ortográfico (Aguilar 2006).

Así como el inglés es uno de los idiomas más opacos, el español y el alemán son considerados transparentes, siendo el español “una de las lenguas más sencillas y regulares que se conocen” (Diccionario español de México. DEM).

Kohler explica esta característica de diferente manera confirmando que:

„Das lateinische Alphabet wird beispielweise im Spanischen mit nahezu phonematischer Strenge nach der Regel “ein Zeichen für ein Phonem” verwendet, obwohl man sich auch morphologische Korrespondenzen zur orthographischen Ökonomie und Durchsichtigkeit zu Nutze macht. [...] Das Englische ist ein Beispiel für starke Betonung des morphologischen Prinzips [...]. Das Englische nimmt in seiner Rechtschreibung eine Mittelstellung zwischen dem Spanischen und dem Englischen ein“. (Kohler, 1997:136)

Esto quiere decir que la ortografía del español se caracteriza en su gran mayoría por la norma “un grafema para un fonema”, es decir, se aplica principalmente el llamado principio fonológico; sin embargo, el alemán es un idioma en el que la escritura se caracteriza por seguir tanto el principio fonológico como el morfológico. Esto quiere decir que existen muchas palabras homófonas (palabras con los mismos fonemas, pero escritas de diferente manera), en las que la ortografía se regirá en unos casos por su relación morfológica con otra palabra (palabra base) y, en otros casos, por la relación fonológica. Por otra parte, el inglés como lengua opaca se regirá principalmente por el principio morfológico (Kohler, 1997:136-137).

Por lo tanto, es de esperar que, cuanto más clara es la relación entre la fonología y sus signos gráficos, menos problemas presentarán los niños en la adquisición de la lectura y escritura, dado que será más fácil para ellos entender la correspondencia entre el fonema y el grafema. Por lo tanto, sabiendo que el alemán y el español son lenguas transparentes pero que, en cambio, varían en cuanto a la influencia del principio morfológico y fonológico, es posible que haya diferencias en las dificultades de los niños disléxicos y esto es lo que intentaré comprobar en el estudio contrastivo.

4. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

El presente trabajo se regirá con el objetivo de comprobar si las siguiente hipótesis son verdaderas:

1. Las características específicas o tipos de errores cometidos por los niños con dificultades en el aprendizaje de la escritura son diferentes en los hablantes del alemán que en los hablantes del español.
2. El grado de complejidad de las reglas ortográficas de una lengua (en este caso español y alemán) influye en la cantidad y en los tipos de errores cometidos en la escritura de los niños con dificultades en su aprendizaje.
3. El grado de transparencia del alemán y del español influye en la cantidad de errores cometidos por los niños con dificultades en el aprendizaje de la escritura.

5. ESTUDIO CONTRASTIVO. MATERIAL Y MÉTODOS

5.1. METODOLOGÍA

Para conseguir uno de los objetivos planteados al comienzo del trabajo, que es estudiar la dislexia en sujetos con dos lenguas maternas diferentes (alemán y español), he realizado un pequeño estudio para contrastar la escritura entre dos niños disléxicos. Es decir, presentan dificultades en la lectura y la escritura como un problema del aprendizaje y sin otro tipo de patología, pero con la diferencia entre ellos de que uno tiene como idioma materno el español y otro el alemán. A partir de aquí, he querido conocer los tipos de errores cometidos por estos sujetos, para poder ver las similitudes y

diferencias entre uno y otro debidas al idioma, recopilando información, en cada caso de forma diferente, que me permitirá extraer las conclusiones pertinentes.

En primer lugar, la información sobre el sujeto de habla alemana la pude conseguir a través del Prácticum III, que realicé en una consulta en Aachen (Alemania) de carácter privado. De los sujetos con dislexia que acudían a rehabilitación, escogí uno por acercarse más en cuanto a edad al sujeto español. Las sesiones se concentraban principalmente en trabajar la escritura, por lo que no dispongo de información sobre sus habilidades lectoras. Los resultados han sido obtenidos con el test DERET 3-4+, que fue realizado durante una sesión y dos actividades realizadas en dos de las sesiones que presencié durante terapia logopédica, que explicaré más adelante. Para tener una pequeña idea sobre cómo serían los resultados de un sujeto sin dislexia, he realizado el dictado con un sujeto control.

En segundo lugar, para extraer datos del sujeto español, conté con la colaboración de un niño que ha acudido a rehabilitación logopédica durante varios años en la Unidad de Logopedia de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valladolid. A pesar de que en el momento en el que hice la evaluación el sujeto acababa de finalizar las sesiones de logopedia, seguía presentando muchas dificultades, por lo que los resultados obtenidos en el test han sido muy útiles. Para conocer estos resultados realicé el test de evaluación T.A.L.E. (Test de análisis de lectura y escritura) durante dos sesiones, el cual explicaré más detenidamente, como ya he dicho, en el apartado de evaluación. No he necesitado sujeto control en este caso, ya que el propio Test ofrece en la tabla de resultados los valores “normales” para cada nivel.

5.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS

5.2.1. Características del sujeto de habla española

A. es el sujeto de habla española seleccionado para este estudio. Es un niño de 11 años y 8 meses, que acaba de terminar con la rehabilitación logopédica pero que, a pesar de ello, sigue presentando muchas dificultades en la lectura y la escritura. Lleva acudiendo al logopeda desde los 5 años debido a un retraso del lenguaje que ha evolucionado en dislexia, para la cual ha tenido 3 años y medio de rehabilitación.

Sus dificultades en la lectura y en la escritura han hecho que requiera de una adaptación curricular en el colegio y que se encuentre en un curso por debajo del indicado para su edad. A pesar de ello, participó muy bien durante la prueba de evaluación, sin distracciones, aunque al final se le notó más cansado y con la atención más dispersa.

5.2.2. Características del sujeto de habla alemana

L. es el sujeto seleccionado para la muestra de habla alemana. Es un niño de 10 años y 8 meses que lleva acudiendo a rehabilitación desde hace un año. Este sujeto ya ha acabado la *Grundschule* o Escuela Primaria y ha continuado los estudios en una

Realschule, que como ya he comentado a principio del trabajo, es la indicada para alumnos con un nivel académico medio. Sus problemas en la lectura y la escritura han provocado dificultades en el aprendizaje de otras asignaturas, lo que ha hecho que su rendimiento no haya sido lo suficientemente alto para acudir al *Gymnasium*.

En general, durante las prácticas pude comprobar que es un niño con el que es costoso trabajar, ya que no suele mostrar mucha motivación en las sesiones. Además, es importante resaltar que su hermano mellizo también acude al logopeda por los mismos problemas, pero tienen un carácter completamente opuesto.

Finalmente, es importante señalar de forma breve que el sujeto control que me ha servido para comparar los resultados del disléxico, tiene 11 años y 2 meses pero, a pesar de ser algo mayor, ambos están en el mismo curso escolar. El sujeto control está en el *Gymnasium* y tiene un rendimiento académico normal-alto.

5.3. EVALUACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

5.3.1. Evaluación del sujeto de habla española

Como ya he dicho anteriormente, para hacer la evaluación del sujeto de habla española he usado el T.A.L.E. que me facilitó la Unidad de Logopedia. El “Test de Análisis de Lectura y Escritura” (T.A.L.E) (Toro y Cervera, 1980) surgió de la necesidad de tener un instrumento adecuado para conocer las dificultades en la lectura y escritura de niños en edad escolar y poder comparar el rendimiento de un sujeto con el de la población “normal”. En el subtest de lectura (anexo 1), esta se evalúa con letras (mayúsculas y minúsculas), sílabas, palabras y textos, así como la comprensión lectora. En el subtest de escritura (anexo 2) se evalúa esta en tres situaciones, que son la copia de sílabas, palabras y frases, en el dictado y en la escritura espontánea. Esta última no la realicé por falta de tiempo.

En todas las pruebas de ambos subtests se mide el tiempo que el sujeto necesita para completar cada apartado. Además, es importante anotar variables que se ven en el niño durante la prueba, como determinadas conductas, la posición, tanto del sujeto como de la hoja, la forma de agarrar el lápiz, etc. Una vez pasada la prueba, se anota el número de errores cometidos por el sujeto en la hoja de resultados, lo que permite compararlos con el que sería el resultado de un niño sin dificultades.

Dentro de este test existen cuatro niveles de dificultad, en los cuales varía la complejidad de los textos y el número de errores, permitiendo más en los niveles más bajos. Estos se dividen por edad, siendo el nivel I apto para niños entre 6 ½ y 7 años; el nivel II entre 7 ½ y 8 años; el nivel III entre 8 ½ y 9 años; y, finalmente, el nivel IV entre 9 ½ y 10 años. En el caso de A., por su edad no valdría ninguno de los niveles, ya que el test no abarca ejercicios para niños a partir de 10 años. Aun así, dado que sus habilidades están aun muy por debajo de lo normal según su edad cronológica, pude realizar el nivel III.

5.3.2. Evaluación del sujeto de habla alemana

Para conocer los errores cometidos en la escritura por el sujeto de habla alemana, he utilizado, principalmente, un test de evaluación llamado DERET 3-4+, o *Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr*, pero también dos actividades realizadas durante la terapia de L., que explicaré brevemente en el apartado 6.2.2.

El test de evaluación DERET 3-4+ (Stock y Schneider, 2008) es, según la traducción literal de su título, un “test para la ortografía alemana para los cursos tercero y cuarto de Educación Primaria”. Consiste en un cuadernillo con dos pruebas, un dictado (anexo 5) y un texto con huecos para rellenar, que han de ser completados (anexo 6). A través del dictado se pueden analizar los resultados de forma cuantitativa, y con ambas pruebas también de forma cualitativa. Gracias a este análisis se podrán conocer los tipos de fallos ortográficos cometidos y detectar los puntos fuertes y débiles del sujeto. También he usado para evaluar su escritura dos actividades realizadas durante la rehabilitación, en las que se trabajan dos aspectos concretos que caracterizan la ortografía alemana (anexos 7,8).

6. RESULTADOS

6.1. RESULTADOS DEL SUJETO DE HABLA ESPAÑOLA

Para explicar los resultados que tuvo el sujeto en el T.A.L.E., voy a utilizar la propia clasificación usada por el programa de la tipología de errores. Primero expondré las características de la escritura y luego, brevemente, los errores cometidos en la lectura.

6.1.1. Escritura

El total de palabras escritas (incluyendo la copia de letras y sílabas) es de 117, de las cuales escribe incorrectamente 31 (34 fallos en total). Plasmaré los errores a través de la división de los tipos errores del propio test:

- Errores en el grafismo

En un principio, las normas del test mencionan que este tipo de errores solo se puede valorar con la parte de escritura espontánea. Yo no pude realizar esta prueba con el sujeto pero, aun así, la prueba del dictado me ha permitido conocer algunos aspectos.

Lo primero que llama la atención observando el dictado es que el sujeto presenta un tipo de grafía propia de un niño más pequeño. El tamaño de su letra es demasiado grande, el trazo presenta ligeras oscilaciones y es algo tembloroso. Más llamativa es la irregularidad de las líneas, que se caracterizan por ser descendientes e incluso con alguna ondulación. La separación entre líneas no es regular, haciéndose esta cada vez más pequeña a medida que avanza el dictado. Por otro lado, no presenta superposiciones entre letras, ni cambios de dirección en los trazos verticales de letras (como *t, b, l, p,...*).

- Errores en la ortografía natural

La ortografía natural se refiere a los tipos de errores como: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones y fragmentaciones. Estas características se pueden observar en la prueba de copia y en el dictado. Estos errores son:

TIPOS	COPIA		DICTADO	
	Nº	ERROR	Nº	ERROR
Sustituciones	2	barrifa → barriga dramedario → dromedario	3	cuestas → costas áfrica → california precurando → procurando
Rotaciones	-	-	2	es → se acher -> hacer
Omisiones	3	glbo → globo chocolate → chocolate suburios → suburbios	4	españole → españoles bibia → vivían mientas → mientras año → años
Adiciones	-	-	-	-
Inversiones	-	-	-	-
Uniones	1	des_habitadas → deshabitadas	-	-
Fragmentaciones	-	-	2	pesque? → pescaban duran_te → durante

Tabla 1: Errores cometidos en la ortografía natural de la escritura, en copia y dictado del sujeto de habla española.

Se puede comprobar que en el dictado comete más errores que en la copia, con una diferencia de 11 a 6 errores, respectivamente. Gran parte de los errores que comete son sustituciones y omisiones, destacando frente al resto de tipos. Las omisiones se encuentran en las sílabas trabadas y en la última letra de las sílabas inversas.

- Errores en la ortografía arbitraria

Este tipo de errores hacen referencia a la acentuación, la puntuación y a los cambios consonánticos. En la siguiente tabla se muestran las faltas cometidas en el test por el sujeto. En ella se puede comprobar que, una vez más, realiza notablemente más fallos en el dictado que en la copia, con 16 y 1 fallos, respectivamente. En la puntuación no ha tenido fallos porque fueron indicados durante el dictado. Asimismo, se puede comprobar que la mayoría de cambios consonánticos que realiza el sujeto son la sustitución de “v” por “b” o viceversa, habiendo escrito en muy pocos casos las palabras que las contienen correctamente. No coloca los acentos ni en la copia ni en el dictado.

TIPOS	COPIA		DICTADO	
	Nº	ERRORES	Nº	ERRORES
Acentuación	1	marmol -> mármol	4	bibian → vivían habian → habían refugiandose → refugiándose facil → fácil
Puntuación	-	-	-	
Cambios consonánticos (Sustituciones*)	-	-	12	bibia → vivían i → y cultibaban → cultivaban abitavan → habitaban dedicavan → dedicaban cuidavan → cuidaban bibido → vivido cabernas → cavernas selba → selva

Tabla 2: Errores cometidos en la ortografía arbitraria de la escritura del sujeto de habla española.

*En cuanto a los cambios consonánticos, consideraré este tipo de fallos como sustituciones a la hora de representar más adelante la conclusión de todos los resultados, para que así cuenten dentro de la comparativa con los resultados del sujeto hablante del alemán.

Al completar la tabla de resultados (anexo 3) se aprecia que su puntuación en cuanto a la ortografía natural es mucho menor a la de un niño sin déficit (A. comete en la copia 6 fallos, siendo lo normal 2-3 fallos y en el dictado comete 27 errores, siendo lo normal 9), tanto en la copia como en el dictado, es decir, comete muchos más errores de los que comete la población control.

En cuanto al tiempo requerido en todas las pruebas de escritura, el sujeto tarda más del doble del tiempo preestablecido por el test en realizar las pruebas de copia y dictado, por lo que claramente presenta una escritura lenta.

6.1.2. Lectura

Dado que no voy a poder utilizar estos datos para el estudio contrastivo porque no tengo la información necesaria del sujeto de habla alemana, explicaré únicamente de forma breve las características que he podido sacar en conclusión de la prueba de evaluación de lectura realizada con el sujeto de habla española:

- En la lectura de letras se leen en total 60, incluyendo las mayúsculas y las minúsculas, y comete solamente cuatro errores de sustituciones. Estos resultados son positivos en el nivel III, incluso llegan a corresponder con el nivel IV.
- En la lectura de sílabas se leen en total 20 y comete 7 errores, mayormente sustituciones. El número “normal” de errores para el nivel III son 1-2, por lo que los resultados del sujeto están muy por debajo de lo esperado.

- En la lectura de palabras, con y sin significado, se leen en total 50. Comete 16 errores, donde destacan sobre todo las repeticiones y rectificaciones, pero realiza también sustituciones y vacilaciones. Sus resultados están muy por debajo de los valores normales, ya que en el nivel III se “permiten” hasta 8-9 fallos.
- En la lectura del texto presenta mayor dificultad, cometiendo 24 errores en un total de 73 palabras. Destacan las sustituciones y omisiones, tanto de letras como de palabras; incluso se da el caso de salto de línea. Comete bastantes vacilaciones, rectificaciones, repeticiones y, en menor medida, rotaciones y adiciones. Este número de errores se considera muy por debajo de los valores preestablecidos por la prueba, siendo lo normal en el nivel III de 7 a 8 fallos.

El tiempo requerido para la lectura por un lado de letras, sílabas y palabras y, por otro, del texto, también es medido, siendo un factor a valorar muy importante en la lectura. Comparando los tiempos de A. con los propuestos por la prueba como “normales” en la tabla de resultados (anexo 4), se ve que en todos los apartados de la prueba, requiere de, al menos, el doble de tiempo que el preestablecido para el nivel III.

Por lo tanto, en general los resultados de esta prueba también están muy por debajo de la media plasmada por la propia prueba de evaluación, obteniendo puntuaciones demasiado bajas para el nivel III. Solo en la lectura de letras, tanto de mayúsculas como de minúsculas, se encuentran dentro de los resultados normales.

Finalmente, en cuanto a la prueba de comprensión lectora, los resultados fueron positivos dado que en las preguntas sobre el contenido de un texto obtuvo el número de resultados preestablecido aunque siguen siendo muy bajos para su edad cronológica.

6.2. RESULTADOS DEL SUJETO DE HABLA ALEMANA

6.2.1. Resultados de la evaluación

Para mostrar los resultados de la evaluación del sujeto alemán con el test DERET 3-4+ explicaré en primer lugar las reglas ortográficas necesarias para comprender mejor los errores que comete y por qué los comete. El sujeto ha escrito un total de 116 palabras, de las cuales son incorrectas 66 (79 fallos).

6.2.1.1. Normas generales de la ortografía y la fonética alemana. Errores

“La ortografía alemana se ajusta solo parcialmente a la pronunciación efectiva. No obstante, es posible establecer determinadas normas con arreglo a las cuales se logra una pronunciación correcta de la mayoría de las palabras alemanas” (Haensch & Domínguez, 1977:9).

Para poder entender y explicar mejor los fallos cometidos por el sujeto disléxico alemán, creo conveniente explicar brevemente las reglas de la ortografía alemana ya que, generalmente, los fallos no son cometidos de manera aleatoria, sino que son

sistemáticos y tienen una explicación bastante clara. Para explicarlas, se dividirán en tres apartados: vocales, consonantes y, por último, otras normas. En cada uno serán explicadas en subapartados todas las normas con los fallos correspondientes cometidos por el sujeto en la evaluación:

- En relación con las vocales

Las vocales pueden ser breves o largas. Las vocales breves son: [ɛ] (*Fest*), [ɐ] (*Hölle*), [ɪ] (*bitte*), [y] (*Müller*), [ɔ] (*Sonne*), [ʊ] (*Mutter*) y se caracterizan por ser siempre abiertas (y relajadas). En su escritura se sigue una serie de normas establecidas que permiten identificar su carácter breve. Estas normas son las siguientes:

- Las vocales seguidas de consonantes dobles se pronuncian de forma breve, así como las seguidas de dos o más consonantes.

rante [rantə] → rannte [rantə]	Omisión del marcador de vocal breve <i>n</i> . No hay diferencia de pronunciación porque la combinación <i>nt</i> también marca vocal breve (en sílaba cerrada), pero según el principio morfológico se escribe con doble <i>n</i> , ya que esta palabra proviene del verbo en infinitivo <i>rennen</i> .
fole [fɔ:lə] → volle [fɔlə]	Omisión del marcador de vocal breve, que es la <i>l</i> doble.
felt [fɛ:lt] → fällt [fɛlt]	Omisión del marcador de vocal breve, que es la <i>l</i> doble
trite [tri:tɛ] → Tritte [tritɛ]	Omisión del marcador de vocal breve, que es la <i>t</i> doble
Qualen [kvaːlən] → Quallen [kvalən]	Omisión del marcador de vocal breve, que es la <i>l</i> doble. Posible confusión con la palabra <i>Qualen</i> , de distinto significado.
Mänchen [mɛnçən] → Männchen [mɛnçən]	Omisión del marcador de vocal breve <i>n</i> . No hay diferencia de pronunciación porque la <i>nch</i> marca vocal breve, pero según el principio morfológico se escribe con doble <i>n</i> porque proviene de la palabra <i>Mann</i> .
tolstes [ɔ] → tollstes [ɔ]	Omisión del marcador de vocal breve <i>l</i> . No hay diferencia de pronunciación porque la <i>lst</i> marca vocal breve, pero según el principio morfológico se escribe con doble <i>l</i> porque proviene de la palabra <i>toll</i> .

Tabla 3: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, por abreviación de vocal con consonante doble.

Pflannze [pflantsə] → Pflanze [pflantsə]	Adición de <i>n</i> . Hay una hipercorrección de la doble <i>n</i> , ya que con las consonantes <i>nz</i> ya está marcado el acortamiento.
Bunnt [bʊntə] → bunt [bʊntə]	Adición de la <i>n</i> . Como en ejemplo anterior.

Tabla 4: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, por abreviación de vocal con dos o más consonantes.

- Las vocales que componen palabras monosílabas, así como prefijos y sufijos, son breves cuando van seguidas de una consonante (*ab*, *bis*, *mit*).
- Generalmente, las vocales seguidas por *ch* o *sch* son breves (*Bach*, *rasch*)

Las vocales largas son [e:] (*fehlen*), [ø] (*schön*), [i:] (*Sieg*), [y:] (*Mühle*), [o:] (*Rose*), [u:] (*Mut*) y son cerradas (y tensas), excepto la [ɛ:] *zählen*, que es abierta. En este caso también se sigue una serie de normas para marcar el alargamiento de vocal:

- d) En sílabas abiertas y acentuadas (*Sage*).
- e) Cuando figuran duplicadas (*Meer*).
- f) Cuando van seguidas de la *h* muda y, en el caso de la *i*, cuando va seguida de una *e* (*ie*).

sih [i:] → sie [i:]	Sustitución de e por <i>h</i> . Tiene la misma pronunciación, pero la [i:] nunca va seguida de <i>h</i> , sino que se marca vocal larga con <i>ie</i> o <i>ieh</i> .
im [ɪm] → ihm [i:m]	Omisión del marcador de vocal larga <i>h</i> . La palabra cambia de significado (preposición en lugar de pronombre personal).
rif [rɪf] → rief [ri:f]	Omisión del marcador de vocal larga <i>e</i> .
in [ɪn] → ihn [i:n]	Omisión del marcador de vocal larga <i>h</i> . La palabra cambia de significado (preposición en lugar de pronombre personal).
Risige [ɪ] → riesige [i:]	Omisión del marcador de vocal larga <i>e</i> .
höle [hølə] → Höhle [hølə]	Omisión del marcador de vocal larga <i>h</i> . En los dos casos la vocal <i>ö</i> es larga, pero ha de ser escrita con <i>h</i> .
erzälst [a] → erzählst [a:]	Omisión del marcador de vocal larga <i>h</i> .

Tabla 5: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, por alargamiento de vocal con *h* o *ie*.

- g) Cuando van seguidas de una sola consonante (hay excepciones) o de β intervocálica (*Glas, aßen*).
- h) Siempre que la vocal es larga en la forma base de una palabra, también lo será en las diferentes formas gramaticales que, solo aisladamente, pueden tener carácter de vocal corta (*Tag, täglich*).

En el alemán existen determinados diptongos que se escriben de diferentes maneras, pero muchos se pronuncian igual: *au* [aʊ]; *ai, ei, ay, ey* [aɪ]; *eu, äu, oi* [ɔɪ].

- En relación con las consonantes

Existen múltiples aspectos a tener en cuenta, ya que la pronunciación de muchas consonantes varía según la posición que ocupan dentro de la palabra o según la letra anterior o posterior a ellas:

- i) Las consonantes *p-t-k* y *b-d-g* son consonantes oclusivas sordas y oclusivas sonoras, respectivamente. Cuando las oclusivas sonoras aparecen al final de palabra se produce un fenómeno de neutralización sorda-sonora llamado desonorización (*Auslautverhärtung*) y son pronunciadas como las correspondientes oclusivas sordas. También ocurre cuando aparecen a final de sílaba en palabras compuestas y en los grupos consonánticos *-gd-, -bt-, -gt-*.

Zferk [tsfæk] → Zwerg [tsvæk]	Sustitución de <i>g</i> por <i>k</i> . La <i>g</i> final se pronuncia, de hecho, como una <i>k</i> . La presencia de la <i>g</i> correcta se debe al principio morfológico, ya que el plural es <i>Zwerge</i> .
zerk [tsæk] → Zwerg	Sustitución. Igual que el ejemplo anterior.
Motorat [motora:t] → Motorrad [moto:ɾa:t]	Sustitución de <i>d</i> por <i>t</i> . La grafía correcta <i>d</i> tiene su motivo en el principio morfológico, ya que el plural de <i>Rad</i> es <i>Räder</i> .

Tabla 6: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, por desonorización de las consonantes oclusivas a final de palabra.

- j) El grupo consonántico *-ig* es también un caso especial, ya que se pronuncia [iç] al final de palabra o ante consonante. Aun así, esta regla puede variar según la región, de forma que la pronunciación [-ik] se considera también correcta (*König, Königtum*).
- k) Cuando la *h* es inicial de sílaba o de palabra se pronuncia como fricativa glotal sorda, es decir, no es muda. A través de la *h* también se pueden diferenciar palabras homófonas en la escritura, como por ejemplo *war* [və:] ('él era' del verbo *sein* 'ser') y *wahr* [və:] 'cierto'.
- l) El grupo consonántico *qu* se pronuncia [kv].

kfer [kfɛɐ] → quer [kvɛɐ]	Sustitución: <i>q</i> [k] por la <i>k</i> [k] y la <i>u</i> [v] por la <i>f</i> [f].
Zerkfech [kf] → zerquetscht [kv]	Sustitución. Como ejemplo anterior
Bekfeme [kf] → bequeme [kv]	Sustitución. Como ejemplo anterior

Tabla 7: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, en la combinación de fonemas [kv], correspondientes al dígrafo *qu*.

- m) Es importante diferenciar en la grafía las consonantes *f*, *v* y *w*, ya que la pronunciación de *f* es [f]; la de *v* [f] o [v]; la de *w* [v].

Fole [fo:lə] → volle [fələ]	Sustitución de <i>v</i> por <i>f</i> por tener la misma pronunciación.
zferk [tsfæk] → Zwerg [tsvæk]	Sustitución de <i>w</i> (labiodental sonora) por <i>f</i> (labiodental sorda).
geschfindigkeit → Geschwindigkeit	Sustitución. Igual que el ejemplo anterior.
ferspete [fɛɪspɛtə] → versperre [fɛɪspɛtə]	Sustitución de <i>v</i> por <i>f</i> por tener la misma pronunciación.
schfirt [ʃvi:t] → schwirrt [ʃvi:ɐt]	Sustitución de <i>w</i> (labiodental sonora) por <i>f</i> (labiodental sorda).
fernüfti [fɛnyftɪç] → vernünftig [fɛnyntɪç]	Sustitución de <i>v</i> por <i>f</i> por tener la misma pronunciación.

Tabla 8: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, en los fonemas [f] y [w] correspondientes a los grafemas *v* y *w*, respectivamente.

- n) Los grafemas *z*, *ts*, *tz*, *ds* se pronuncian todos [ts] (*Ziel, Rätsel, Katze, Kinds*).
- o) Las consonantes sibilantes *sch* y *ch* (*Zischlaute*) se pronuncian de la siguiente manera: *sch* siempre equivale a [ʃ]. Por otro lado, *ch* debe pronunciarse de tres maneras: [x] ante las vocales a o u; [ç] ante las vocales e i ä ö ü y ante las consonantes l n r; por último, [k] cuando *ch* se encuentra ante *s*. Cuando *ch* se encuentra a principio de palabra la pronunciación puede ser [ç] (*Chemie*), [k] (*Chaos*), [ʃ] (*Chef*) o [tʃ] (*Chip*).
- p) En cuanto a los grafemas *s*, *ss*, *ß*, se diferencian entre ellos de la siguiente manera: la *s* se pronuncia [z] a principio de palabra y en posición intervocálica (*Sommer, Rasen*) y [s] a final de palabra (*Gras*); *ss* marca siempre una vocal precedente breve (*nass*), mientras que *ß* una larga (*schießen*).
- q) Independientemente de su articulación uvular o alveolar (según la región), la *r* es vibrante y, como tal, se pronuncia a principio de palabra y en posición intervocálica (*Türen* ‘puertas’); sin embargo, en posición final de sílaba o de palabra se vocaliza, quedando en [ɐ] (*der* [dɛɐ] ‘el’).

ferspete [fɛɪʃpɛtə] → versperrte [fɛɪʃpɛrtə]	Omisión de la <i>rr</i> por la vocalización a final de sílaba.
spazite [ʃpatsi:tə] → spazierte [ʃpatsi:ɐtə]	Omisión de <i>er</i> porque seguramente lo interprete como <i>i</i> larga.
Motorat [motora:t] → Motorrad [moto:ɾa:t]	Omisión de la <i>r</i> .

Tabla 9: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, en el fonema [ɐ], por la vocalización de la *r* a final de sílaba o palabra.

- r) En el nexo *-ng* no llega a darse la explosión del fonema [g], sino que en combinación con la *n* se pronuncia [ŋ] que es nasal velar.

spren [ʃprɛn] → streng [ʃtrɛn]	Omisión de <i>g</i> , ya que no se escucha como tal a final de palabra.
-----------------------------------	---

Tabla 10: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, en el fonema [ŋ], como equivalente al dígrafo *-ng*.

- En alemán, todos los sustantivos, sean propios o comunes, se escriben en mayúsculas. Además, las formas equivalentes a *usted* y *ustedes* (*Sie, Ihnen*) también han de ser escritas en mayúscula.

zferk → Z werg	Sustantivo común escrito en minúscula.
geschwindigkeit → G eschwindigkeit	Sustantivo común escrito en minúscula.
einer → E iner	Minúscula a principio de frase.
Bunnt → b unt	Mayúscula en adjetivo; ha de ser escrito en minúscula.
in → I n	Minúscula a principio de frase.
minuter → M inute	Sustantivo común escrito en minúscula.
weg → W eg	Sustantivo común escrito en minúscula.
kopf → K opf	Sustantivo común escrito en minúscula.

angzt → Angst	Sustantivo común escrito en minúscula.
trite → Tritte	Sustantivo común escrito en minúscula.
zerk → Zwerg	Sustantivo común escrito en minúscula.
höle → Höhle	Sustantivo común escrito en minúscula.
gelegenheit → Gelegenheit	Sustantivo común escrito en minúscula.
kunststück → Kunststück	Sustantivo común escrito en minúscula.

Tabla 11: Errores en la evaluación de la escritura del sujeto alemán, en las mayúsculas por sustantivo o por principio de frase.

A parte de los expuestos hasta ahora, el niño hace otro tipo de errores que no pueden ser explicados a través de estas reglas. Son los siguientes:

OMISIONES	
spolicher [ʃpo:lɪçɐ] → sportlicher [ʃpo:tlɪçɐ]	Omisión de la <i>r</i> y la <i>t</i> . Falta un fonema que sí se escucha.
enoren [ɛno:rən] → enormen [ɛno:mən]	Omisión de la <i>m</i> . Falta un fonema que sí se escucha.
ein [aɪn] → einer [aɪnɐ]	Omisión de <i>er</i> (vocalización de la <i>r</i>).
blikte → blickte	Omisión de la <i>c</i> .
schfirt [ʃvi:ət] → schwirrt [ʃvi:ət]	Omisión de la <i>r</i> ; sigue habiendo vocalización; se escribe con doble <i>r</i> según el principio morfológico porque proviene del verbo en infinitivo <i>schwirren</i> .
durh [dʊɐ] → durch [dʊɐç]	Omisión de la <i>c</i> , primera parte del dígrafo <i>ch</i> , que se pronuncia [ç].
zerkfech [tsɛkfeç] → zerquetscht [tsɛkvetʃt]	Omisión del grupo consonántico de final de palabra y su sustitución por <i>ch</i> [ç].
Zerk [tsɛk] → Zwerg [tsvɛk]	Omisión de la <i>w</i> .
fernüfti [fɛnyftɪ] → vernünftig [fɛnyntɪç]	Omisiones de <i>n</i> y <i>g</i> .
kunststück [kʊnstʏk] → Kunststück [kʊnstʏk]	Omisión de la <i>st</i> , que en habla cotidiana no se escucha.
sizt [sɪzt] → sitzt [sɪzt]	Omisión de la <i>t</i> , escrito según el principio fonológico, es decir, no se escucha la <i>t</i> al hablar porque está “incluida” en la <i>z</i> [ts].
SUSTITUCIONES	
Blume → Wiese	Sustitución de una palabra por otra con significados diferentes, pero del mismo campo semántico (‘flor’ por ‘prado’).
gunstigen [ʊ] → günstigen [y]	Sustitución de <i>ü</i> por <i>u</i> .
felt [e:] → fällt [æ]	Sustitución de <i>ä</i> por <i>e</i> ; se pronuncian igual, por lo que utiliza el principio fonológico.
dih [di:] → dir [di:ɐ]	Sustitución de <i>r</i> por <i>h</i> . Cambia la pronunciación por no escribir la <i>r</i> vocalizada.
Schumpft [ʊ] → schimpft [ɪ]	Sustitución de <i>i</i> por <i>u</i> .
angzt [aŋst] → Angst [aŋst]	Sustitución de <i>s</i> [s] por <i>z</i> [ts].
stendig [ɛ] → ständig [æ]	Sustitución de <i>ä</i> por <i>e</i> ; tienen la misma pronunciación, por lo

	que utiliza el principio fonológico.
knorrend [o] → knurrend [ʊ]	Sustitución de <i>u</i> por <i>o</i> .
seinen [-ən] → seiner [-ɛɐ]	Sustitución de <i>r</i> por <i>n</i> .
Käcchen [kæʔçən] → Päckchen [pækçən]	Sustitución de <i>p</i> [p] por <i>k</i> [k] y de <i>ck</i> [k] por <i>c</i> .
ADICIONES	
minuter [-ɛɐ] → Minute [-ɐ]	Adición de la <i>r</i> vocalizada.
UNIONES	
Horbitte [o] → hör bitte [ø]	Unión de dos palabras y omisión de <i>ü</i> , por lo que la pronunciación redondeada de la <i>o</i> no se refleja.
FRAGMENTACIONES	
zu rück → zurück	Fragmentación
sich er heit → Sicherheit	Fragmentación o segmentación errónea (<i>sich</i> y <i>er</i> se corresponden a palabras existentes, no así <i>heit</i>).

Tabla 12: Errores aleatorios en la evaluación de la escritura del sujeto alemán.

6.2.2. Resultados de las actividades

1ª actividad: consiste en escribir una serie de palabras que se caracterizan por contener el grupo de vocales *ie* que, como ya he explicado, corresponde al fonema [i:]. El ejercicio contiene en total catorce palabras, de las cuales escribe incorrectamente cuatro:

Zile [ɪ] → Ziele [i:]	Omisión del marcador de alargamiento de la <i>i</i>
Spilen [ɪ] → Spielen	“
Rise [ɪ] → Riese [i:]	“
Mielch [i:] → Milch [ɪ]	Adición de la <i>e</i> . La vocal <i>i</i> ya es larga porque va seguida de más de dos consonantes

Tabla 13: Errores en la primera actividad de escritura del sujeto alemán, relacionada con el marcador de alargamiento de vocal *ie*.

2ª actividad: texto en el que las palabras marcadas están escritas de forma incompleta, que han de ser completadas con la letra adecuada. Estas son: *b o p, d o t, g o k*. En total hay diez palabras, de las cuales escribe incorrectamente seis. Los errores que comete no son los esperados ya que se espera que confunda las consonantes oclusivas sonoras con las sordas, pero excepto en dos casos, realizar rotaciones de letras:

Kledt [d] → Klebt [p]	Rotación de la letra <i>b</i> .
Liebt [p] → Liegt [k]	Rotación de la letra <i>g</i> .
Schreidst [d] → Schreibst [p]	Rotación de la letra <i>b</i> .
Lodt [d] → Lobt [p]	Rotación de la letra <i>b</i> .
Dengt [k] → Denkt [k]	Sustitución del grafema <i>k</i> por <i>g</i> por la regla explicada (desonorización).
Tringt [k] → Trinkt [k]	Sustitución del grafema <i>k</i> por <i>g</i> por la regla explicada (desonorización).

Tabla 14: Errores en la segunda actividad de escritura del sujeto alemán, relacionada con las consonantes oclusivas sordas y sonoras.

Comparando estos resultados en la escritura con los del sujeto control, nos encontramos con una gran diferencia porque, solamente en el dictado, el sujeto control comete 3 errores (anexo 9), mientras que el disléxico comete 52. Los errores del sujeto control son los siguientes:

Geschwinigkeit → Geschwindigkeit	Omisión de la <i>d</i> .
bund → bunt	Sustitución <i>d</i> por <i>t</i> . Por la desonorización de la oclusiva sorda.
Wintzig → winzig	Adición de la <i>t</i> . El grafema <i>z</i> corresponde al fonema [ts]

Tabla 15: Errores en la evaluación de la escritura del dictado, cometidos por el sujeto control.

A. ha escrito con la evaluación del T.A.L.E. un total de 117 palabras, entre las pruebas de la copia de sílabas, la copia de palabras, la copia de frases y el dictado; de las cuales ha escrito en total mal 31. En cambio, L. ha escrito con la evaluación DERET 3-4+ y las dos actividades un total de 116 palabras, de las cuales ha escrito incorrectamente 66. Para poder comparar mejor estos resultados los expondré en los siguientes diagramas:

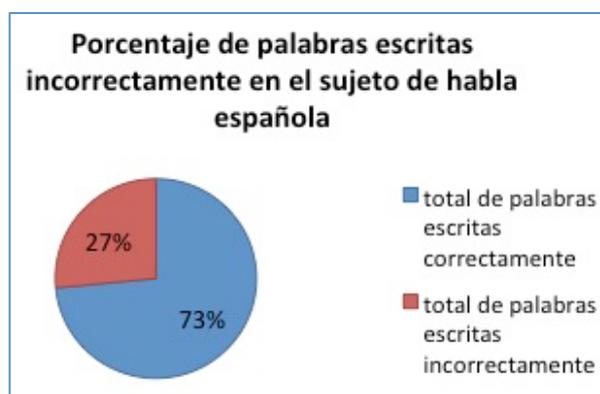


Gráfico 1

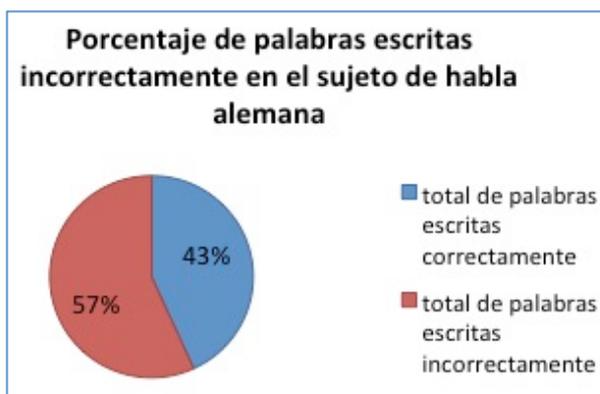


Gráfico 2

Dado que en una sola palabra se pueden cometer varios fallos, expondré más detalladamente en el siguiente gráfico (gráfico 3), los tipos y el número de errores de cada uno de ellos cometidos por el sujeto español y por el sujeto alemán, para poder tener una visión más clara de las diferencias entre uno y otro.

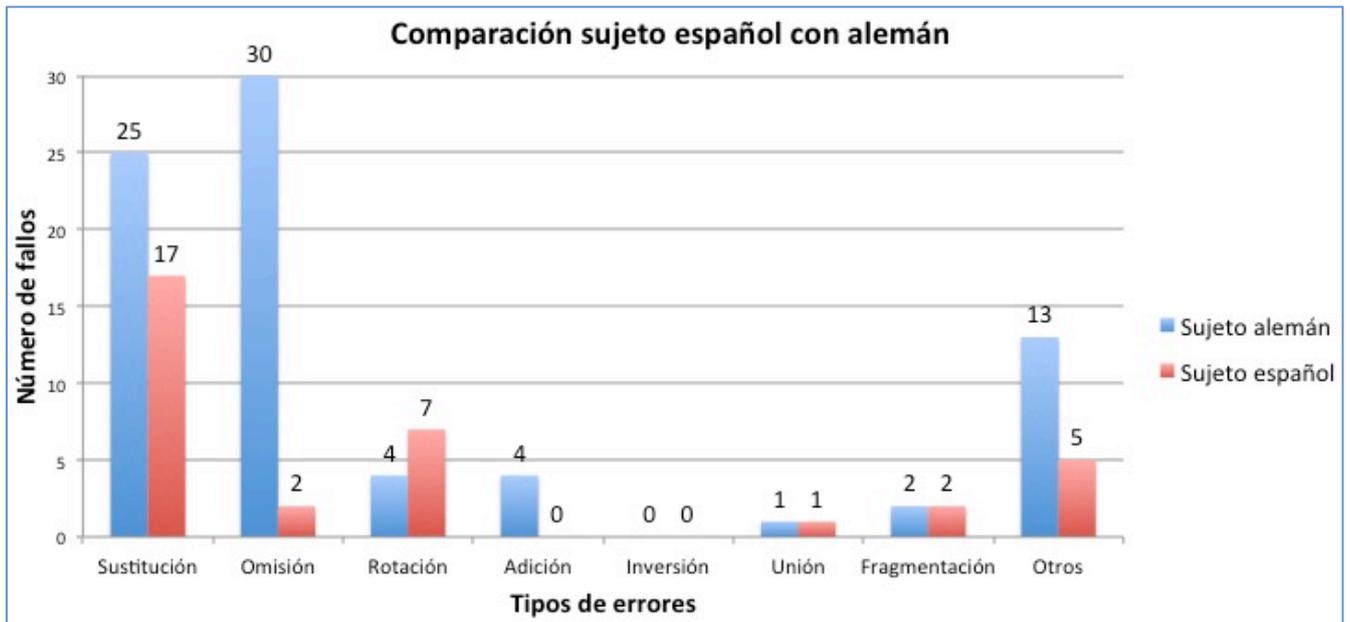


Gráfico 3

En los cometidos por el sujeto español he añadido los errores que clasifiqué en el apartado 6.1.1. (cambios consonánticos) como sustituciones. Además, en “otros fallos” he incluido aquellos cometidos, por parte del sujeto español, en la acentuación y, en el caso del alemán, los errores cometidos en las mayúsculas (tanto por ser sustantivo como por ser principio de frase); los he clasificado de esta manera porque ambos no se dan en el idioma contrario, por lo que no se puede hacer comparativa.

Se puede comprobar en el gráfico (gráfico 3), que el sujeto con dislexia alemán comete en casi todos los tipos, más errores, con la excepción de las rotaciones, de las cuales comete más número de fallos el español y, además, en relación con inversiones, uniones y fragmentaciones, cometen el mismo número de fallos.

En el gráfico 4 se representa la diferencia en cuanto al número de fallos cometidos entre los sujetos con dislexia y sus respectivos sujetos control. En relación al sujeto con dislexia español, su sujeto control serían los datos ofrecidos por el propio T.A.L.E que hacen referencia a los resultados normales para un sujeto sin dislexia. En cuanto al niño disléxico alemán, los resultados del sujeto control hacen referencia únicamente al dictado del test DERET3-4+, por lo que solo diferenciaré los errores cometidos en este apartado. A pesar de no haber contemplado la prueba del texto con huecos y las dos actividades, el dictado es suficiente para ver la gran diferencia entre ambos.



Gráfico 4

Se puede comprobar que los dos sujetos con dislexia cometen, como es de esperar, más errores de lo que es habitual en sujetos sin problemas en el aprendizaje de la escritura, aunque en el sujeto alemán se ve una diferencia claramente mayor.

7. DISCUSIÓN

La etiología de la dislexia no está clara hasta día de hoy y numerosas investigaciones se han dedicado a descubrir las posibles causas que pueden provocar esta dificultad específica en el aprendizaje. Todas ellas nombran como posibles factores influyentes los neurológicos, cognitivos, genéticos, etc. Pero prácticamente ninguna de las encontradas durante mi revisión bibliográfica nombra factores lingüísticos como causas, apareciendo únicamente la baja conciencia fonológica y los problemas de percepción. En este trabajo he comparado dos lenguas que, a pesar de considerarse ambas transparentes, tienen características muy diferentes, lo cual puede influir en la prevalencia y en los síntomas del déficit en el aprendizaje, concretamente de la escritura y la lectura.

En los resultados obtenidos se puede apreciar que el sujeto de habla alemana comete señaladamente más errores que el sujeto de habla española, no solo teniendo en cuenta el total de palabras escritas, sino también cada tipo de error. Esta notable diferencia puede deberse a muchos factores, pero a la hora de analizar los resultados, se ha comprobado que los errores del niño alemán son sistemáticos, es decir, explicables mediante las reglas de ortografía del idioma, lo que hace pensar en una clara influencia de la lengua en el desarrollo de la dislexia. El sujeto español, en cambio, a pesar de que sus habilidades están muy por debajo de su edad cronológica, presenta menos dificultades en la escritura y muchos de los errores son aleatorios, es decir, no se puede encontrar explicación en las reglas ortográficas del español, a excepción de los numerosos cambios consonánticos.

Estos resultados también se pueden explicar con la transparencia de las lenguas. Es de esperar que en aquellas con menor transparencia se den más problemas a la hora de aprender a leer y escribir y, por lo tanto, sabiendo que el español es más transparente que el alemán (aunque ambos se consideren transparentes), hay que considerar que, en primer lugar, la prevalencia de sujetos con dislexia es menor en hablantes del español que en hablantes del alemán y, en segundo lugar, que los disléxicos hablantes del español presentarán dificultades más leves que los hablantes de alemán. La primera de las afirmaciones, de hecho, la contempla Aguilar en su trabajo, con un 6% de prevalencia de la dislexia en la población hablante del español (Yaéz et al., 2002; cit. en Aguilar, 2006:5) y un 14% en la población hablante del alemán (Remschmidt, 1991; cit. en Aguilar, 2006:5). Con los resultados de las evaluaciones realizadas en el marco del presente trabajo se puede comprobar la segunda afirmación, viendo que, efectivamente, el sujeto alemán presenta muchas más dificultades en la escritura que el sujeto español. Esto tendría su explicación en la escritura de palabras con una estructura más complicada. En el caso del español podrían considerarse así las sílabas trabadas, por estar formadas por dos consonantes seguidas, pero, en cambio, en el alemán se da frecuentemente el caso de palabras con un gran cúmulo de consonantes, pudiéndose juntar varias seguidas (por ejemplo *Weihnachtsschmuck*), lo que da lugar a un mayor número de errores en la escritura.

A la hora de clasificar los errores cometidos tanto por el sujeto alemán como por el español, se puede comprobar que éstos solo coinciden en algunas de ellas con las características explicadas en la teoría de este trabajo. Según la edad de ambos sujetos (+9), los tipos de fallos deberían haberse reducido a repeticiones, inversiones y rotaciones. En cambio, en ambos casos siguen prevaleciendo las sustituciones y las rotaciones (o letras en espejo), que son características de sujetos con dislexia de menor edad. La caligrafía de los dos se caracteriza por ser muy irregular y confusa. Además, tienen en común un ritmo de escritura demasiado lento. Por lo tanto, los dos sujetos presentan un grado de dislexia bastante alto, que se refleja en las múltiples dificultades que deberían haberse resuelto a su edad. Esto también se corrobora al traspasar, en el caso del niño español, los fallos a la tabla de resultados, dado que, en muchas ocasiones, el número de errores cometidos en las pruebas sobrepasa hasta los correspondientes al nivel I de la prueba. En el caso del niño alemán, a través del sujeto control se comprueba que la cantidad de fallos que comete está muy por encima de lo normal a su edad y su nivel escolar. En el segundo caso, es verdad que el sujeto control es algo mayor que el niño disléxico, pero ambos se encuentran en el mismo curso, por lo que las diferencias no deberían ser tan llamativas.

7.1. LIMITACIONES Y FORTALEZAS DEL ESTUDIO

Entre las limitaciones de este estudio es importante nombrar principalmente las características de la muestra. En primer lugar, el hecho de haber podido contar solo con un sujeto para cada idioma no permite que las conclusiones sean extrapoladas al conjunto de la población, ya que hay muchos otros factores que pueden influir. Además, una de las diferencias más importantes entre los sujetos es la edad y el tiempo de rehabilitación. El sujeto español es un año mayor que el alemán y, en consecuencia, su tiempo de rehabilitación hasta el momento de la evaluación ha sido más largo. Esto hace poner en duda la diferencia en la cantidad de fallos cometidos por un sujeto y otro, ya que el español ha tenido más tiempo para trabajar sus errores.

Por último, a pesar de que el número de palabras escritas por cada sujeto incluidas en la evaluación han sido las mismas (117 el español, 116 el alemán), el formato de la evaluación de cada uno ha sido algo diferente, ya que en el T.A.L.E. hay, por ejemplo, una prueba de copia que no se incluía en el test del sujeto alemán.

No obstante, el objetivo principal de este trabajo se han conseguido plenamente: averiguar las diferencias en los síntomas de la dislexia en dos idiomas. Considero un resultado muy importante haber detectado la gran importancia que tiene la propia ortografía, por lo que este trabajo puede dar pie a otros estudios más exhaustivos. Además, debido a mi estancia Erasmus y las prácticas realizadas en una consulta de logopedia en Alemania, así como el hecho de ser bilingüe español alemán, he podido analizar los síntomas de esta patología en dos idiomas diferentes.

8. CONCLUSIONES

1. Los errores cometidos por los sujetos disléxicos alemanes y los españoles son del mismo tipo (sustituciones, omisiones, rotaciones, omisiones, etc.), con excepciones como los errores de acentuación en el español o los errores de mayúscula por sustantivo en el alemán; es decir, reglas específicas de cada idioma.
2. Los errores cometidos por el sujeto español son más aleatorios que los cometidos por el sujeto alemán, ya que la dificultad de la ortografía alemana hace que los errores sean mucho más frecuentes y sistemáticos.
3. El sujeto disléxico alemán presenta claramente más dificultades en la escritura que el español porque, a pesar de ser ambas lenguas transparentes, el alemán lo es menos que el español.
4. La mayor complejidad y menor transparencia de la ortografía alemana no justifican todos los errores del sujeto alemán sino que, al igual que en el caso del español, comete errores aleatorios que probablemente se deban a una pronunciada falta de atención en los dos casos.
5. El alemán da lugar a un mayor número de errores que el español debido a que, a la hora de escribir palabras con una estructura más compleja, en el caso del español se considerarían las sílabas trabadas (por tener dos consonantes seguidas) y las sílabas inversas. Pero en el caso del alemán, se considerarían las frecuentes palabras con una agrupación de consonantes, en el que se juntan varias seguidas, dando lugar a más dificultades.

BIBLIOGRAFÍA

Libros y artículos:

1. Aguilar, Y. A. (2006). *Neuropsychologische Profile von mexikanischen und deutschen Kindern mit Lese- Rechtschreibstörungen. Eine vergleichende Studie*. Tübingen: Dissertation.
2. Asociación estadounidense de Psiquiatría (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
3. Fernández Baroja, F., Llopis Paret, A. M. & Pablo de Riesgo, C. (2006). *La dislexia. Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
4. Gayán Guardiola, J. (2001). “La evolución del estudio de la dislexia”. *Anuario de Psicología* 32(1): 3-30.
5. Haecker, B. & Clarkson-Grabs, T. (2010). *Rechtschreibung. Anleitung, Basis und Erweiterung*. Kiel: Veris Verlag.
6. Haensch, G. & Dominguez, J. M. (1977). *Wörterbuch der spanischen und deutschen Sprache*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
7. Kohler, K. (1977). *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
8. Mulas, F., Etchepareborda, M. C., Díaz-Lucero, A. & Ruíz-Andrés, R. (2006). “El lenguaje y los trastornos del neurodesarrollo. Revisión de las características clínicas”. *Revista de Neurología* 42(2): 103-109.
9. Toro, J. & Cervera, M. (1980). *El lenguaje escrito. Test de análisis de lectura y escritura (T.A.L.E.)*. Madrid: Pablo del Río Editor.
10. Ramírez Sánchez, D. M. (2011). “Estrategias de intervención educativa con el alumnado con dislexia”. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas*, 49: 1-13.
11. Ramírez Serrano, M^a. C. (2009). “Dislexia: aproximación conceptual”. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5: 1-7.
12. Reuter-Liehr, C. (2015). *Lautgetreue Rechtschreibstörung*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.
13. Rieger, H. J. (1981). “Gesetz über den Beruf des Logopäden”. *DMW-Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 106(05): 154. Recuperado en: <http://www.bmjv.de> [10.11.2016]
14. Rivas Torres, R. M. & López Gómez, S. (2015). “Actualidad en la etiología de la dislexia”. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación* 9: 9-11.
15. Stock, C. & Schneider, W. (2008). *Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und das vierte Schuljahr (DERET 3-4+)*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

16. Torres, R. M., & Fernández, P. (2004). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Páginas Web:

17. Blindow, A. (s.f.). *Bernd-Blindow-Schulen, Allendorf*. URL: http://blindow.de/ausbildung-logopaedie?gclid=CjwKEAjwkJfABRDnhbPlx6WI4ncSJADMQqxdof99b-2ZeIE5hIokJ6TZ4q7KXMI VUMcHCWPZwt56nxoCLFLw_wcB [19.10.2016]
18. Bundesministerium für Gesundheit (s.f.). URL: <http://www.bmg.bund.de/themen/gesundheitsystem/gesundheitsberufe/gesundheitsberufe-allgemein.html> [23.10.2016]
19. *Diccionario del Español de México (DEM). Reglas de ortografía y puntuación*. <http://dem.colmex.mx>, El Colegio de México, A.C., [16.12.2016].
20. <http://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/gesundheitswesen/gesundheitsberufe/gesundheitsberufe-allgemein.html> [28.11.2016]
21. Eisenmann SE (1951). *Wegweiser Duales Studium*, Böblingen. URL: <http://www.wegweiser-duales-studium.de/ueberblick-dual-studieren/> [18.10.2016]
22. Klesper, M. (Targroup Media GmbH) (2010). *Gesundheit Studieren. Der Wegweiser zu deinem Studium*, Köln. URL: <http://www.gesundheit-studieren.com/studium/logopaedie/#logopaedie-studiengaenge> [20.10.2016]
23. Schütt, D. & Peukert, S. (s.f.). *Ausbildung.de*, Witten. URL: <https://www.ausbildung.de/berufe/duales-studium-logopaedie/karriere/> [18.10.2016]
24. Topple, J. (1920). *International Dyslexia Association (IDA)*, Baltimore. URL: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> [10.11.2016]
25. Winterholler, C. (2013). *Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl)*, Frechen. URL: <https://www.dbl-ev.de/bildung-und-wissenschaftsfoerderung/ausbildung-und-studium/ausbildung/uebersicht-und-zulassungsvoraussetzungen.html> [18.10.2016]. <https://www.dbl-ev.de/kommunikation-sprache-sprechen-stimme-schlucken/stoerungen-bei-kindern/stoerungsbereiche/sprache/stoerungen-der-schriftsprache-lese-rechtschreibschwaeche-lrs.html> [10.11.2016]

Anexos

Anexo 1: T.A.L.E. Registro de lectura

TEST DE ANALISIS DE LECTURA Y ESCRITURA
(T.A.L.E.)

REGISTRO DE LECTURA

Apellidos: Nombre:

Curso: 1º ESO Edad: 12 años Fecha de administración: 29-11-16

Administrador de la prueba: J. Alcazar R. D. Fernández

© VISOR LIBROS. Prohibida la reproducción. Madrid, 1986

LECTURA LETRAS

	Lectura	Error									
J	Jota	✓	i	jota	✓	K	ka	✓	k	ke	✓
F	efe	✓	f	efe	✓	N	ene	✓	ñ	ene	✓
D	de	✓	d	d	✓	C	c	✓	c	ce	✓
H	anche	✓	h	hache	✓	A	a	✓	a	a	✓
S	ese	✓	s	s	✓	RR	dooble	✓	rr	dooble	✓
G	ge	✓	g	g	sust	Y	y	sust	y	y	✓
O	o	✓	o	o	✓	E	e	✓	e	e	✓
L	elle	✓	ll	dooble	✓	N	ene	✓	n	ene	✓
W	wedof	✓	w	w	✓	I	i	✓	i	i	✓
L	le	✓	l	le	✓	X	ex	✓	x	ex	✓
CH	chale	✓	ch	ache	✓	R	ere	✓	r	ere	✓
T	te	✓	t	te	✓	U	u	✓	u	u	✓
B	be	✓	b	be	✓	P	pe	✓	p	pe	✓
M	eme	✓	m	eme	✓	Z	za	✓	z	sust	✓
V	ve	✓	v	ve	✓	Q	qu	✓	q	sust	✓

Tiempo: 1min 53 seg

Observaciones:

LECTURA SILABAS

	Lectura	Error		Lectura	Error
pla	bla	rotación	bla	bla	✓
op	op	✓	bar	bar	✓
ac	ac	✓	ib	bir	sust/inversión
cre	ere (reg. 2 us)	variación	dri	dir	inversión
gli	gli	✓	ed	ed	sust
os	os	✓	gro	gro	✓
lu	lu	✓	op	op	✓
tar	tar	✓	pru	pro	sust
din	nin	sust	at	at	✓
tro	tro	✓	bra	bra	✓

Tiempo: 44,09 seg

Observaciones:

LECTURA PALABRAS

Palabra	Lectura	Error	Palabra	Lectura	Error
Mamá	✓	✓	Montaña	✓	✓
nene	✓	✓	dragón	✓	✓
cama	✓	✓	escalera	✓	✓
abuelo	✓ repite 2 veces	repetición	bruja	bru - bru - brujá	repetición
rana	✓	✓	zapato	✓	✓
col	col	✓	opasto	✓	✓
afe	afe	✓	tierra	✓	✓
patata	patata	✓	gitano	gi - gitano	repetición
leche	leche	✓	iraptavale	✓ le - iesto, s - blea	vacilación
padre	padre	✓	armario	✓	✓
fior	fior	✓	sungre	✓	✓
corona	corona	✓	juego	✓	✓
bolsa	✓	✓	escuela	✓	✓
balcón	blanco	sustitución palabra	reloj	✓	✓
nunca	✓	✓	escribir	✓	✓
clavel	clavel - clavel	rectificación	esponja	✓	✓
anglicano	✓ le - iesto	vacilación	albañil	✓	✓
tapic	tapiz	sust. letra	máquina	pagui - máquina	rectificación
ayer	✓	✓	mercromina	muza, mer-cro- ava, mer-cromina	rectificación
verano	✓	✓	primavera	pi - primavera	repetición
pincel	✓ } s - lea, } t - blea	vacilación	rastapi	hastapi	sustitución letra
cocina	✓	✓	empezar	✓	✓
barriga	barriga	✓	mediodía	mediodía	✓
hombre	hombre	✓	adjetivo	aat - adjetivo	rectificación
domingo	omin domingo	rectificación	fraglame	fre - fraglame	repetición

Tiempo: 2 min 57 seg

Observaciones:

NIVEL II

LECTURA ORAL

Esta hilera de puntitos negros y movedizos son hormigas. Están muy atareadas. Tienen que aprovechar el verano y recoger provisiones para los días tan oscuros del invierno. En verano recogen toda la comida que pueden y la meten en su nido.

Tiempo:

Observaciones:

LECTURA SILENCIOSA (COMPRESION)

Tiempo:

1	6
2	7
3	8
4	9
5	10

Observaciones:

NIVEL III

LECTURA ORAL

El viejo tren está ahora en un museo. Una sala espaciosa, caliente, limpia, cuidada. Ya no sale a trabajar, ya ha terminado el periodo de fiestas y conmemoraciones. Ahora está ahí quietecito esperando que llegue el atardecer, porque en esos momentos vienen sus amigos a visitarle. Primero, un rayito de sol entre las ventanas, la caricia del viento, el jilguero, la golondrina, que hace su nido en un huequecito del tender.

Tiempo: 2min 30 seg

Observaciones: ...pau van mal hechos

LECTURA SILENCIOSA (COMPRESION)

Tiempo: 2min 57 seg

1	6
2	7
3	8
4	9
5	10

Observaciones: ...habla en voz baja (susurra)
no recorre las líneas con el dedo
usa el dedo 1 vez para seguir la siguiente línea

TEST DE ANALISIS DE LECTURA Y ESCRITURA
(T.A.L.E.)

REGISTRO DE ESCRITURA

Apellidos: Nombre:

Curso: Edad: *16 años* Fecha de administración: *28-4-19*

Administrador de la prueba: *A.D. González*

COPIA

oc	ce	dal	dal	BLE	ble
cre	cre	bro	bro	OP	op
gli	gli	en	en	DRI	dri
tar	tar	pir	pir	AN	an
pla	pla	aso	aso	ZE	ze

patata	patata	lirio	lirio	DOMINGO	Domingo
barriga	barriga ^{swt}	ocho	ocho	RASTAPI	Rastapi
máquina	máquina	globo	globo ^{ambis}	DROMEDARIO	dromedario ^o
plato	plato	blusa	blusa	BIBLIOTECA	biblioteca ^o
chocolate	chocolate ^{quisi}	mármol	mármol	HIERBA	hierba ^o

las niñas van al campo los niños van al campo

En la biblioteca del colegio hay muchos libros
En la biblioteca del colegio hay muchos libros

En los principales suburbios de la ciudad se encuentran casas deshabitadas
En los principales suburbios de la ciudad se encuentran casas deshabitadas

Tiempo: 12' 25''

ESPONTANEA
DICTADO

Cuando los Españoles llegaron a la
Cuestas de ^{Colonia} afica, los indios que allí
encontraron teñían aguardiente de cañadillo
el lugar que deleitaban. Mientras unos
se dedicaban a la agricultura otro
se dedicaban al ganado y otro pesaban caña
durante los miles de años habían vivido en la
zona y en las orillas del mar refugian
dose en los cañones y México and chero
facile su vida.

27 errores total

Tiempo:
16' 37"

Anexo 3: T.A.L.E. Tabla de resultados de escritura

TEST DE ANALISIS DE LECTURA Y ESCRITURA
(T.A.L.E.)

RESULTADOS

Apellidos: Nombre:

Curso: Edad: Fecha administración: ...29-11-88.

Administrador de la prueba: *J. P. B. E. C. E. C. A.*

© VISOR LIBROS. Prohibida la reproducción. Madrid, 1983.

ESCRITURA

GRAFISMO (Escritura espontánea)

	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
A	5	2	4,5	0,5
B	44,5	42,5	28,5	27
C	42	46,5	56,5	58,5
D	6	7,5	11	14

Tamaño: A - B

	ángular	Orbitas	Lineas onduladas	Inclinadas	Zonas	Superpos.	Saltos	Curvas	Trazos vert.	TOTAL
Puntuación de 0 a 10:	1	2	3	1	2	0	0	1	0	9

1 (5.6); 8 (5.6);
18 (16.2); IV (5.50)

ORTOGRAFIA COPIA

Tamaño: 12, 20, 24
Tiempo: I (11'18" - 11'30" U.B. 18"); IV (14'28" - 14'40")

N.º error:	Suñs	Notac.	Ornada	Adición	Invers.	Unión	Fragment.	Conson. Orl. Arb.	TOTAL
I	2,3	0-1	2,3	0-1	0	0-1	0	1	7,8
II	1,2	0	1	0-1	0	0	0	0-1	3,4
III	1	0	0-1	0	0	0	0	0-1	2,3
IV	0-1	0	0-1	0	0	0	0	0-1	1,2

Nivel al dictado:

ORTOGRAFIA DICTADO

NIVEL IV Tiempo: X: 5'3" - 6'45"

	Suñs	Notac.	Orn.	Adic.	Invers.	Unión	Fragment.	Conson. Orl. Arb.	TOTAL
N.º error: X	1	0	0-1	0-1	0	0	0	0	2,3
N.º error: X	3	0	0	2,3	0	0	0	0	5,4

ORTOGRAFIA DICTADO

NIVEL III Tiempo: 16' 37" σ : 48"

N.º errores:	Sustit	Rotac.	Omis.	Adic.	Invers.	Unión	Fragment	TOTAL
\bar{X}	4	1	4	—	—	1	1	11
	0-0.5	0	0-0.5	0-0.5	0	0-0.5	0-0.5	1
N.º errores:	Acentuac.	Puntuac.	C. Conson.					TOTAL
\bar{X}	4	2	12					16
	4	0	2-3					8

NIVEL II Tiempo: 4' 56" σ : 2' 19"

N.º errores:	Sustit	Rotac.	Omis.	Adic.	Invers.	Unión	Fragment	TOTAL
\bar{X}	1-2	0	1	0	0	0-1	0-1	3-4
	Acentuac.	Puntuac.	C. Conson.					TOTAL
N.º errores:								7-8
\bar{X}	2	0	5-6					

NIVEL I Tiempo: 2' 49" σ : 1' 1"

N.º errores:	Sustit.	Rotac.	Omis.	Adic.	Invers.	Unión	Fragment	TOTAL
\bar{X}	1	0	1	0	0	1	0	3-4
	Acentuac.	Puntuac.	C. Conson.					TOTAL
N.º errores:								0-1
\bar{X}	0	0	0-1					

Anexo 4: T.A.L.E. Tabla de resultados de lectura

LECTURA												
LETRAS												
Tiempo: <u>44:53</u> I (48"), II (33"), III (30"), IV (26")												
N.º errores:	No lectura	Vacilación	Repetición	Rectificación	Sustitución	Rotación	Nivel alcanzado:					
							TOTAL					
I	2-3	?	0	0-1	5-6	0-1	11-12					
II	1	3	0	0-1	4-5	0-1	8-9					
III	0-1	1-2	0	0-1	2-3	0	5-6					
IV	0	1	0	0	1-2	0	3-4					
							TOTAL	4				
Nivel alcanzado: <u>IV</u>												
SILABAS												
Tiempo: <u>44"</u> I (30"), II (21"), III (17"), IV (16")												
N.º errores:	Vacilac.	Repet.	Rectif.	Sustit.	Rotac.	Adic.	Omis.	Nivel alcanzado:				
								TOTAL				
I	0-1	1	1	1	0-1	1	0	3-4				
II	0-1	0	0	0-1	0-1	0	0	2-3				
III	0-1	0	0	0-1	0	0	0	1-2				
IV	0	0	0	0-1	0	0	0	1				
							TOTAL	7				
Nivel alcanzado: <u>I</u>												
PALABRAS												
Tiempo: <u>24:51"</u> I (2,8"), II (11'12"), III (59"), IV (52")												
N.º errores:	Vacil.	Repet.	Rectif.	Sustit.	Rotac.	Sust. palab.	Adic.	Nivel alcanzado:				
								TOTAL				
I	5	1	2	3-4	0-1	0-1	0-1	15				
II	4	0-1	1	2	0	0-1	1	10-11				
III	3	0-1	1	1-2	0	0	0-1	8-9				
IV	2-3	0-1	1	1	0	0	0	5-6				
							TOTAL	16				
Nivel alcanzado: <u>IV</u>												

TEXTO Nivel IV		Tiempo: X: 1:25"		Rectif.		Sust.		Rotac.		Sust. palab.		Adic.		Adic. palab.		Omis.		Omis. palab.		Invers.		TOTAL	
N.º errores:	X	Vacil.	Repet.	1	2	1	1	0	0	1-2	0	0-1	0-1	0-1	1	0	0-1	0	0-1	0	0	11-12	
		4	1-2	1	1	1	1	0	0	1-2	0	0-1	0-1	0-1	1	0	0-1	0	0-1	0	0	11-12	
<p>TEXTO Nivel III</p> <p>Tiempo: 2:38" X: 53"</p>																							
N.º errores:	X	Vacil.	Repet.	Rectif.	Sust.	Rotac.	Sust. palab.	Adic.	Adic. palab.	Omis.	Omis. palab.	Invers.	TOTAL										
		1	4	2	4	2	3	1	1	0-1	0	0	24										
		2-3	1	0-1	0-1	0	1	0-1	0-1	2-3	0	0	7-8										
<p>TEXTO Nivel II</p> <p>Tiempo: X: 32"</p>																							
N.º errores:	X	Vacil.	Repet.	Rectif.	Sust.	Rotac.	Sust. palab.	Adic.	Adic. palab.	Omis.	Omis. palab.	Invers.	TOTAL										
		1-2	0-1	0-1	1	0	0	0-1	0	0-1	0	0	4-5										
<p>TEXTO Nivel IB</p> <p>Tiempo: X: 39"</p>																							
N.º errores:	X	Vacil.	Repet.	Rectif.	Sust.	Rotac.	Sust. palab.	Adic.	Adic. palab.	Omis.	Omis. palab.	Invers.	TOTAL										
		1	0-1	0-1	0	0	0	0	0	0	0	0	3										
<p>TEXTO Nivel IA</p> <p>Tiempo: X: 12"</p>																							
N.º errores:	X	Vacil.	Repet.	Rectif.	Sust.	Rotac.	Sust. palab.	Adic.	Adic. palab.	Omis.	Omis. palab.	Invers.	TOTAL										
		0-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1-2										

Anexo 5: DERET 3-4+ Dictado

	ein sportlicher Zerk ranke mit einer eroven geschickte schon fast 5 Stunden Kfer durch ein blaune
	einer Sonnenblume wurde es zu Baumst.
	in einer gunstigen misuter ferpate sich im den weg.
	Wes feld dich ein rif des kleine Mann
	die Pflanze bilibete im Spren ausend Schreunft.

☺ mir schreit der ~~Fa~~ Kopf .

ich habe riesige angst
deshalb denke ich viele verbale zuferden

stendig muss ich mich
in sich or hand bewegen.

konkret ~~mit~~ auf ~~den~~ .

knowend spezide der einzige
verb zu verb in seinen
höle.

.

.

Anexo 6: DERET 3-4+ Texto con huecos

	Mein	geliger	Bruder	ruht	bei seiner	Infang	.
	Meine Tante sagt, dass ich		das ich fernhelfe			sein soll.	
	Papa,	erzählst	du uns etwas über die		Quaken	?	
	Tom zeigt mit dem		Motorrad	sein	toldestes	Beinstück.	
	Opa	sitzt	bei jeder		Gelegenheit		
	auf dem	sehr	bequeme		Sofa.		
	Mama holt zwei	Käsechen	mit	Brotkrumen	aus der Tasche.		

Name:

Klasse:

Datum:

Ergänzungsübung 1

- 1 Spielt ein Paarspiel.
 Wer die beiden passenden Karten umdreht,
 darf sie behalten.
 Gewinner ist, wer die meisten Karten hat.
 Schreibt nach dem Spiel alle Wörter mit *ie* auf.



Wegen ✓	Diebe
misten ✓	Einländer
Cräder ✓	Shinken
Singen ✓	Stiefel
Fäden	Kinder
Diebe	Riese
Milch	Spazieren

Diebe: Diebe, Diebe, Diebe, Diebe.
 Milch: Milch, Milch, Milch, Milch.
 Spielen: Spielen, Spielen, Spielen, Spielen.
 Riese: Riese, Riese, Riese, Riese.

Anexo 8: Actividad 2 sujeto alemán

Name: _____ Klasse: _____

Ergänzungsübung 3

► 1 Setze *b* oder *p*, *d* oder *t*, *g* oder *k* ein.
Bilde vorher die Wir-Form.
Dann hörst du, welcher Buchstabe fehlt.

Vorbereitungen für das Schulfest

Bald feiert die Parkschule ein Schulfest. Mark und Mara basteln dafür ein Plakat. Mara schneidet Bilder aus und **klebt** sie auf, Mark **denkt** sich einen Spruch aus. Auf dem Plakat **liebt** ein Mädchen in der Sonne und **trinkt** aus einem großen Glas. Mara **fragt** Mark: „**Schreiest** du noch etwas dazu?“ Er **überlegt** und **schlägt** dann vor: „Leckere Säfte kosten bei uns nur einen Euro!“

Mara **lobt**: „Das Plakat ist gut!“

Mark faltet das Plakat zusammen. Morgen **zeigt** er es der Lehrerin.

© 2009 Cornelsen Verlag, Berlin.
Alle Rechte vorbehalten.

Wert Ableitungsstrategien

Ergänzungsübung 3 zu TQ 5: Kontrastierung von harten und weichen Konsonanten (Verben)

Anexo 9: Dictado del sujeto control alemán

Ein sportlicher Zwerg rannte mit enormer Geschwindigkeit,
schon volle fünf Stunden quer durch eine Wiese.

Einer Sonnenblume wurde es zu lang.

In einer günstigen Minute versprengte sie ihn den Weg.

"Was fällt dir ein?", rief das kleine Männchen.

Die Pflanze blühte ihn streng an und schimpfte, schimpfte.

Mir schweert der Kopf.

Ich habe riesige Angst durch deine Trübsal zerquetscht zu werden.

"Ständig muss ich mich in Sicherheit bringen! Hör' bitte auf!"

Knurrend spazierte der wichtige Zwerg zurück in seine Höhle.

Anton