



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA MENCIÓN
EN EDUCACIÓN FÍSICA**

TRABAJO FIN DE GRADO

*“Siempre me he sentido diferente”. Un estudio
biográfico-narrativo sobre la dislexia y el
camino de la autoaceptación*



Autor: Diego Soto Fernández

Tutora académica: Miriam Sonlleve Velasco

AGRADECIMIENTOS

Antes de comenzar con la redacción de esta investigación me gustaría dedicar unas palabras a las personas que han hecho posible esta investigación y a las que me han acompañado a lo largo de mi formación.

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mi familia, por apoyarme en mi proceso académico, ya que sin su apoyo incondicional no podría haber llegado tan lejos. Ellos son el principal motivo por el que estoy hoy aquí, escribiendo este trabajo; sin ellos mi vida sería muy diferente.

En segundo lugar, quiero dedicar unas palabras de agradecimiento a mi tutora, Miriam, porque gracias a ella este estudio ha sido posible. También quiero darle las gracias por dar la misma importancia a esta investigación que yo, acompañándome con empatía y mucha paciencia.

Por último, quiero dar las gracias a las personas que han compartido el relato de su vida para esta investigación. Sin vosotros esta investigación no hubiera sido posible. Sara y Pedro, gracias por abrirnos la puerta de vuestros sentimientos y experiencias, porque sabemos que más allá de las palabras está escondida una historia de superación.

RESUMEN

La dislexia es una realidad invisible a la que se enfrenta un número significativo de alumnos a lo largo de su trayectoria escolar y cuyos efectos marcarán su biografía. En esta investigación se busca conocer cómo vivieron su educación dos personas con dislexia y qué efectos tiene este trastorno en su vida cotidiana como adultos. A través del método biográfico-narrativo se han construido, a través de entrevistas, los testimonios de dos personas disléxicas en edad adulta. El análisis de sus relatos de vida nos lleva a afirmar que el trastorno de aprendizaje denominado dislexia afecta no solo a la adquisición de la lectura y la escritura, sino a todas las experiencias sociales del sujeto. Este trastorno tiene unos efectos emocionales, sociales y formativos que determinan la personalidad de las personas disléxicas.

Palabras clave: dislexia, educación, infancia, inclusión educativa, autoestima.

ABSTRACT

Dyslexia is an invisible reality faced by a significant number of students throughout their school career and whose effects will mark their biography. This research seeks to know how two people with dyslexia lived their education and what effects this disorder has on their daily lives as adults. Through the biographical-narrative method, the testimonies of two dyslexic people in adulthood have been constructed by means of interviews. The analysis of their life stories leads us to affirm that the learning disorder called dyslexia affects not only the acquisition of reading and writing, but also all the social experiences of the subject. This disorder has emotional, social and formative effects that determine the personality of dyslexics.

Keywords: dyslexia, education, childhood, educational inclusion, self-esteem.

INDICE

CAPITULO INTRODUCTORIO	1
OBJETIVO DEL TRABAJO	1
JUSTIFICACIÓN ACADEMICA.....	2
JUSTIFICACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL	3
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	4
1.1. SOBRE EL CONCEPTO DE DISLEXIA.....	4
1.2. ATENCIÓN EDUCATIVA A LAS PERSONAS CON DISLEXIA EN ESPAÑA A LO LARGO DE LA HISTORIA.....	7
1.3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. UNA APUESTA EDUCATIVA PARA RESPETAR LAS DIFERENCIAS Y ENTENDER LA DIVERSIDAD COMO VALOR .	12
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	16
2.1. FASES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN	16
2.2. LIMITACIONES DE LA BUSQUEDA Y VACIOS TEMATICOS.....	20
CAPITULO III METODOLOGÍA	21
3.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	21
3.2. LA METODOLOGIA BIOGRAFICO NARRATIVA	22
3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	24
3.3.1. Fases de la investigación.....	24
3.3.2. Criterios éticos y de rigor.....	27
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE LOS PROTAGONISTAS	30
CAPÍTULO V. ANALISIS DE DATOS	35
5.1. EXPERIENCIA EDUCATIVA FAMILIAR	35
5.1.1. Contexto familiar que rodea al individuo	35
5.1.2. Apoyos familiares	36
5.1.3. Los recursos, un factor determinante en la educación que ofrece la familia	37

5.2.	EXPERIENCIA ESCOLAR.....	39
5.2.1.	Relación con los iguales.....	39
5.2.2.	Experiencia académica.....	40
5.2.3.	Influencia de la figura del docente.....	43
5.3.	EFFECTOS DE LA DISELXIA EN LA VIDA ADULTA.....	43
5.3.1.	Efectos de la dislexia en la vida diaria.....	44
5.3.2.	Influencia en el trabajo.....	45
5.3.3.	Concepción de la dislexia	46
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE DATOS		48
6.1.	FAMILIA.....	48
6.2.	ETAPA ACADEMICA	49
6.3.	ETAPA ADULTA	50
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS		51
7.1.	CONCLUSIONES.....	51
7.2.	LIMITACIONES.....	53
7.3.	FUTUROS DESARROLLOS	53
7.4.	ULTIMAS PALABRAS.....	53
ANEXOS.....		63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	17
Tabla 2.....	26
Tabla 3.....	27

CAPITULO INTRODUCTORIO

En el sistema educativo existe una realidad invisible que afecta a un buen grupo de escolares, la dislexia. Se trata de un trastorno del aprendizaje que no solo afecta a la lectura y a la escritura, sino que tiene un impacto significativo en la vida de las personas que lo sufren.

La investigación ha revelado que la dislexia tiene una base neurobiológica. Las personas que sufren este trastorno de la dislexia pueden presentar dificultades en diversas habilidades, como el reconocimiento de letras y palabras, la fluidez lectora, la comprensión lectora, la ortografía y la escritura. Sin embargo, poco se ha estudiado hasta el momento sobre cómo afecta este trastorno al estado emocional de la persona y a sus experiencias diarias en sociedad.

Dentro del sistema educativo se cuenta con una prevalencia de entre un 3,2% y un 5,9% de alumnos con dislexia (Jiménez et al., 2009). Existe un creciente interés en la detección temprana de este trastorno, para lo cual se han desarrollado herramientas para la realización de diagnósticos. Sin embargo, estas herramientas se encuentran centralizadas en el sector privado (Alemany, 2019), lo que dificulta que muchas personas tengan acceso a ellas. A esta situación se suma la problemática de un sistema educativo que no fomenta la inclusión educativa, otro aspecto que repercute negativamente en las personas que sufren este tipo de dificultades.

Defendemos un sistema educativo capaz de responder a las necesidades de cada estudiante, respetuoso con las diferencias individuales de cada persona y equitativo. Por ello, consideramos fundamental estudiar esta problemática de la dislexia desde la voz de las personas que sufren este trastorno. Solo conociendo su testimonio podremos valorar las discriminaciones a las que se enfrentan las personas con dislexia en el sistema educativo y cómo influyen en su vida diaria, apoyando así la importancia de promover una educación que entienda la diversidad como valor y tenga en cuenta a quienes tradicionalmente han sido etiquetados y excluidos del sistema educativo y social.

OBJETIVO DEL TRABAJO

La presente investigación tiene como objetivo general conocer los testimonios de dos personas que sufren dislexia y analizar cómo han vivido su educación y qué consecuencias tiene este trastorno en su vida adulta.

Para la consecución de este objetivo general, nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar qué papel tienen las familias en las primeras etapas de la vida de una persona con dislexia.
- Evaluar las situaciones vividas por los participantes durante su etapa escolar.
- Conocer los efectos que tiene la dislexia en la vida adulta de las personas y cómo influye este trastorno en su cotidianidad.

JUSTIFICACIÓN ACADEMICA

El presente estudio queda regulado académicamente por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. En su artículo 14 se detalla que los planes de estudio de Grado concluirán con un Trabajo Fin de Grado de carácter obligatorio y cuya superación será imprescindible para la obtención del título oficial.

La Universidad de Valladolid concreta el reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado mediante la Resolución 3 de febrero de 2012 del Rector de la Universidad de Valladolid. Según el artículo 7.5 del citado Reglamento, nuestro TFG pertenece a la modalidad de proyectos de investigación. Se trata de una iniciación a la investigación académica mediante la cual se busca el desarrollo de las competencias profesionales del Grado de Educación Primaria y de forma específica de la mención en Educación Física. Atendiendo a las competencias del título, en este trabajo se han desarrollado especialmente las siguientes:

- Competencias generales:
 - a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
 - b. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
 - c. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta.
- Competencias específicas:
 - a. Conocer y valorar el propio cuerpo.
 - b. Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales.

- c. Conocer los aspectos que relacionan la actividad física con el ocio y la recreación.

JUSTIFICACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL

Además de la justificación académica, esta investigación surge de nuestro interés personal, como persona disléxica, de dar a conocer la realidad educativa que sufrimos los alumnos con este trastorno durante nuestra etapa escolar y cómo nos afecta en la vida diaria.

Asimismo, este estudio nace de nuestro interés profesional por mejorar la educación de aquellos alumnos que tradicionalmente han quedado al margen del sistema educativo. Con esta contribución queremos dar valor a un modelo de educación inclusiva que entienda y apoye la diversidad.

Por último, como futuro docente que cursa la mención de Educación Física, esta investigación pretende dar a conocer de forma más profunda los beneficios que produce el deporte en alumnos con dislexia.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

En este primer capítulo se contextualiza el término “dislexia” y la evolución que ha tenido este concepto a lo largo de la historia. También se realiza una revisión legislativa del tratamiento de la dislexia a lo largo de la historia. Por último, cerraremos este apartado presentando argumentos de diversos autores sobre la educación inclusiva como propuesta educativa para crear un sistema educativo permeable a las diferencias de cada alumno.

1.1. SOBRE EL CONCEPTO DE DISLEXIA

La palabra dislexia etimológicamente significa dificultades con las palabras, con el lenguaje. Este significado proviene del griego, “dys”, que significa dificultad, pobre, malo y “lexis”, cuyo significado se relacionaría con las palabras o el lenguaje (Díaz, 2006).

El concepto de dislexia parece remontarse al último tercio del siglo XIX. El Doctor en Medicina R. Berlín de Stuttgart utilizó el término para describir el caso de una persona que tenía una pérdida de la capacidad lectora causada por una lesión cerebral (Aristizábal y Zulima, 2012). Posteriormente, se propuso el término *Word-blindness*, (cuyo significado en castellano es ceguera de palabras), por el neurólogo Adolff Kussmaul en 1877. El concepto se utilizó para dar nombre al problema que estaba sufriendo uno de sus pacientes adultos, caracterizado por la pérdida de la capacidad para leer y la utilización de palabras en un orden erróneo (Compston,2016).

A lo largo del siglo XIX otros doctores como Charcot o Bateman trataron de complejizar el término. Sin embargo, no sería hasta el año 1892, con el trabajo de Dejerine, cuando se comenzó a identificar la localización de la lesión responsable de estas dificultades de la lectura, situada en el lóbulo parietal y en los segmentos medio e inferior del lóbulo occipital izquierdo. En estos años, la dislexia era considerada una discapacidad causada por un trauma cerebral. Tendrían que pasar algunos años más para descubrir que hay otro tipo de dislexia que se desarrolla durante el crecimiento (Gayán, 2001).

La presencia de la dislexia fue adquiriendo desde estos comienzos cada vez más presencia en estudios de diferentes ámbitos de la ciencia, como la neurología, la pedagogía o la psicología.

A finales del siglo XIX, se conocerá una nueva forma de entender la dislexia, gracias a las investigaciones de Morgan y el oftalmólogo Hinshelwood. Ambos autores fueron pioneros en reconocer un nuevo tipo de dislexia reconocido como ceguera de palabras congénita.

Morgan fue el primero en utilizar el término en la *British Medical Journal* en 1896, para exponer sus observaciones sobre un niño de 14 años con dificultades para aprender a escribir. El autor determinó que procedían de algún defecto congénito, ya que en el resto de las áreas el niño no presentaba diferencias respecto a sus compañeros; sin embargo, como expone Orton (1937), no fue hasta 1917 cuando Hinshelwood publicó un estudio en el que encontró similitudes entre los adultos que perdían su capacidad para leer y los niños que mostraban retraso en el aprendizaje de la lectura. Los niños no tenían ese daño cerebral que se había encontrado en las personas adultas, por ello, Hinshelwood utilizó “la ceguera de palabras congénita”. El autor lo definió de la siguiente forma: “...the difficulty in learning to read was so great and so unusual that it could be regarded without any exaggeration as an abnormal or pathological condition” (p.71).

Gracias a la realización de este estudio por parte de Hinshelwood, comienzan a aparecer, a partir de entonces, autores que se interesan por conocer esta ceguera de palabras congénita y se empiezan a preocupar por este trastorno del aprendizaje.

En los años posteriores dominó la idea sobre la dislexia, denominada alexia, que se propone en los estudios del neurólogo Samuel Torrey Orton. En el libro que publicó en 1937 Orton, titulado *Reading, Writing and Spelling Problems in Children*, expone que la dificultad de lectura y la escritura viene dada por un mal funcionamiento cerebral, que consiste en una superioridad del hemisferio cerebral izquierdo sobre el hemisferio cerebral derecho. Esta situación favorece que los sujetos no puedan establecer una conexión entre el estímulo visual de las letras con su correspondiente representación oral (Roselli y Ardila, 2016).

Tras la primera etapa, protagonizada por estudios desde el campo de la medicina, desde los que se entendía la dislexia como una enfermedad cerebral o neurológica, se podría definir una segunda, a partir de 1937. Disciplinas como la psicología, la pedagogía o la sociología empezaron a centrar sus estudios sobre los factores relacionados con la dificultad en la lectura, escritura y deletreo (Gayan, 2001).

Durante los años posteriores, algunos autores como Phyllis Blanchard expusieron que el origen a la dificultad de lectura podía ser neurológico o no neurológico. El origen neurológico, según el autor, era causado por problemas emocionales, que podían nacer de la dificultad de lectura. Posteriormente, Vernon estipuló en 1957, que su origen podía ser

multifactorial, asociado a problemas visuales, auditivos o de razonamiento abstracto (Gayan, 2001).

A comienzos de los años sesenta del siglo XX, se abrió un debate sobre si la dislexia era de carácter hereditario o se daba de forma ajena a los genes del individuo. Uno de los primeros autores que defendió el carácter hereditario fue McDonal Critchley. El autor creó una definición de la dislexia que fue aceptada por la Federación Mundial de Neurología en 1963 y definida de la siguiente forma: “Es un trastorno manifestado por la dificultad de leer, a pesar de instrucción escolar convencional, inteligencia adecuada y oportunidad social. Depende fundamentalmente de un trastorno cognoscitivo, el cual es frecuentemente de origen constitucional” (Torres, 1993, p. 13).

Entre los autores que se encontraban en la oposición de esa idea estaba Ajuriaguerra, quien dentro de su definición de dislexia sostiene que la dislexia se debe a un defecto de la organización del funcionamiento neurológico en el cual no intervienen factores constitucionales (Ajuriaguerra, 1973).

Este debate fue el protagonista de la mayoría de las investigaciones hasta llegar a los años setenta, cuando muchos autores ubican el comienzo de la etapa de las teorías modernas y la definición de la dislexia se va acercando a la que tenemos en la actualidad.

En estos años destaca Liberman, uno de los autores que situó el origen de la dislexia en un mal uso de la segmentación fonológica, que consiste en no realizar una adecuada división de palabras. Con esta idea se convirtió en pionero en relacionar la idea de la dislexia con la fonología de las palabras (Álvarez 2014).

La idea de Liberman fue el inicio de la definición moderna que actualmente podemos encontrar en diccionarios o manuales de psicología. Esta idea fue apoyada por diversos autores; pero no fue hasta 1979, cuando sucedió lo que exponen Coalla y Vega (2012):

Sin embargo, por los años setenta algunos estudios, principalmente los realizados por Vellutino (Vellutino, 1979; Vellutino y Scanlon, 1982), demostraban que el problema de los disléxicos no era de tipo perceptivo sino lingüístico. Cuando Vellutino presentaba las letras en las que los niños disléxicos solían confundirse («b» / «d», «p» / «q», etc.). Para que las escribiesen, no tenían ningún problema y sus resultados eran similares a las de los niños normales. Pero cuando tenían que leer en voz alta esas

mismas letras, los disléxicos sí que obtenían puntuaciones más bajas en los controles. Por lo que Vellutino concluyó que los problemas de esos niños eran de tipo verbal, al tener que asignar un nombre a las letras, no visual (p. 188)

En los siguientes años la dislexia se convierte en un campo de estudio multidisciplinar, a pesar de que desde los años setenta su definición no ha sufrido grandes alteraciones.

La definición que actualmente se utiliza para conceptualizar la dislexia es la que nos proporciona la Asociación Internacional de Dislexia, redactada en el año 2002:

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el conocimiento preciso y fluente de las palabras (escritas) y déficit en la decodificación (lectora) y en la escritura. Estas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje. Son inesperadas (discrepantes) en relación con otras habilidades cognitivas (que se desarrollan con normalidad) y una adecuada instrucción escolar. Como consecuencias secundarias, pueden presentarse problemas en la comprensión de la lectura y una experiencia lectora reducida que puede afectar al incremento del vocabulario y de la base de conocimientos (Rello, 2018, p.33).

Esta primera parte de conceptualización teórica de la dislexia nos lleva a avanzar en el conocimiento de la temática, investigando sobre cómo han sido educadas las personas con dislexia en España.

1.2. ATENCIÓN EDUCATIVA A LAS PERSONAS CON DISLEXIA EN ESPAÑA A LO LARGO DE LA HISTORIA

En España, la atención a las personas con dislexia dentro del ámbito educativo tiene una evolución lenta y tardía. Como hemos podido observar anteriormente, este trastorno de aprendizaje ha sido ignorado por la sociedad y a su vez poco estudiado.

En las siguientes páginas realizaremos un repaso por las principales leyes educativas promulgadas en la época contemporánea para conocer cómo ha sido tratada la dislexia en la normativa educativa.

La ley de Instrucción Pública, publicada en 1857, fue el primer referente legislativo en España por el que se regularizaba la enseñanza. En dicha legislación se reconocen algunos déficits

mentales, pero no se les da una respuesta educativa (González, 2009). En el artículo 108 de la citada legislación se expone que:

Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordomudos y ciegos, procurando que haya, por lo menos, una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados (Negrín y Marrero, 2018, p.10)

Durante los años que esta ley estuvo vigente no existió atención educativa para los disléxicos y tampoco se ofreció una atención a la diversidad.

Siguiendo su estela, la Ley Primaria de 1945 tampoco dio respuesta a las carencias detectadas en este sentido. En el Capítulo III se puede observar cómo se siguen manteniendo escuelas para niños “anormales, sordomudos y ciegos”, fomentándose la educación de estos niños a través de la iniciativa privada.

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 1970, fue la primera ley en la que se reconoció la educación especial como un sistema educativo paralelo al ordinario para aquellos alumnos con unas deficiencias notorias (García, 2017). En el capítulo VII se señala que:

La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible (Ley Primaria de 1970, BOE nº 187, p. 12534).

En lo referente al objeto de estudio de este TFG, se puede ver cómo en la Ley General de Educación no existe la presencia de la dislexia de forma explícita.

Entre esta ley y la posterior, se dio un gran paso con la publicación en el año 1982 de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). Esta legislación comienza a reclamar una serie de derechos para todos aquellos alumnos con necesidades especiales, como se indica en su artículo veinticinco:

La educación especial se impartirá en las instituciones ordinarias, públicas o privadas, del sistema educativo general, de forma continuada, transitoria o mediante programas

de apoyo, según las condiciones de las deficiencias que afecten a cada alumno y se iniciará tan precozmente como lo requiera cada caso, acomodando su ulterior proceso al desarrollo psicobiológico de cada sujeto y no a criterios estrictamente cronológicos (LISMI, 1982, p. 11108).

Sin embargo, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985, no concreta cuáles son esos derechos ni tampoco hace alusión a estos programas de apoyo para personas con necesidades especiales dentro del sistema educativo español.

En la década de 1980, El Real Decreto sobre Ordenación de la Educación Especial de 1982 y el de 1985 arrojarán un poco más de luz sobre la atención educativa de personas afectadas por problemas derivados de deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales. Como afirma Cerdá e Iyanga (2013), estas disposiciones hablan del principio de normalización de los servicios a personas con problemas, de la importancia de la individualización del proceso de enseñanza y de la necesidad de integrar al alumno en la escuela.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada en 1990, supuso un importante avance para la atención a la diversidad en educación. Esta ley refuerza los principios de normalización e integración y en su artículo 36 habla del concepto “Alumnos con Necesidades Educativas Especiales” temporales o permanentes y de una enseñanza atenta a sus necesidades. Asimismo, en el artículo 37 menciona la necesidad de formar a docentes especialistas y dotar a los centros de recursos para atender esta diversidad. Esta ley estuvo influida por el informe Warnock, publicado en 1978, que defendía la desaparición de la separación de alumnos en centros ordinarios y centros especiales. Además, señalaba que las dificultades para aprender no solo venían influidas por deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad (Sánchez, 2001).

Sin quitar la importancia que tiene este gran avance, la dislexia sigue sin estar presente en una ley educativa de forma explícita, repercutiendo directamente en la adecuada educación del alumnado.

La ley que deroga la LOGSE es la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)¹, en el año 2002. En esta nueva ley ya no se habla de educación especial, sino de alumnos con

¹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, de 4 de octubre de 1990. Pp. 28927-28942.

Necesidades Educativas Especiales (NEE). Esta ley no aporta nada novedoso sobre las NEE en comparación con la LOGSE, sino que se amplían algunos aspectos. Pero en la LOCE sí se presenta una definición de los alumnos con NEE en el artículo 44.1:

...en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta (...) (LOCE, 2002, p.45201)

Seguimos sin encontrar en ella una respuesta precisa a la educación que necesita el alumnado disléxico. En el año 2002 la Asociación Dislexia y Familia (DISFAM), se puso en contacto con el Ministerio de Educación, para que el grupo de los alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) estuviera presente en la legislación española (DISFAM, 2023).

El reconocimiento de la dislexia aparece con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. Es la primera ley que utiliza el termino de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, y en su artículo 71 detalla una clasificación completa de alumnado con este tipo de necesidades, entre las que se incluyen:

- Necesidades educativas especiales
- Retraso madurativo

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, de 4 de octubre de 2006. Pp. 17158-17207.

Ley 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 156, de 4 de julio de 1985. Pp. 21015-21022.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº. 307, de 24 de diciembre de 2002. Pp. 45188-45220.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, nº 103, de 30 de abril de 1982. Pp. 11106-11112.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº. 187, de 6 de agosto de 1970.

- Trastorno del desarrollo del lenguaje o del aprendizaje
- Trastorno de atención o de aprendizaje
- Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje
- Situación de vulnerabilidad socioeconómica
- Altas capacidades intelectuales
- Incorporación tardía, condiciones personales o historia escolar

En el artículo 72 se expone que las administraciones educativas deben ser las encargadas de ofrecer los recursos y profesionales especializados para el buen desarrollo de la escolarización de estos alumnos.

En la ley que sucede a la LOE, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se modifica la clasificación del alumnado con necesidades propuesta por la LOE, de tal forma que los retrasos madurativos, los trastornos del desarrollo de la lengua o de la comunicación quedan agrupados bajo la clasificación de “alumnado con dificultades específicas de aprendizaje”. También se incorpora el término Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y la clasificación queda de la siguiente forma:

- Necesidades educativas especiales
- Dificultades específicas de aprendizaje
- TDAH
- Altas capacidades intelectuales
- Incorporación tardía, condiciones personales o historia escolar

La actual ley educativa, la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación, (LOMLOE), promulgada en 2020, convierte la inclusión educativa en uno de sus principios esenciales. Esta ley habla de la necesidad de ofrecer una atención personalizada al alumnado; de la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización metodológica y de la prevención de dificultades de aprendizaje. También explica la necesidad de ofrecer una educación más atenta a alumnos con:

- Necesidades Educativas Especiales.
- Retraso Madurativo.
- Trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Trastorno de atención o aprendizaje.

- Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.
- Situación de vulnerabilidad socioeducativa.
- Altas capacidades.
- Incorporación tardía, condiciones personales o historia escolar

Esta ley supone un avance significativo en el tratamiento de la dislexia a nivel educativo, pues no solo reconoce este trastorno, sino que busca que las Administraciones Educativas ofrezcan los apoyos necesarios para fomentar el máximo desarrollo educativo y social de todo el alumnado. La educación inclusiva es la garantía para ofrecer una educación que atienda la diversidad.

1.3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. UNA APUESTA EDUCATIVA PARA RESPETAR LAS DIFERENCIAS Y ENTENDER LA DIVERSIDAD COMO VALOR

La educación inclusiva es un derecho. En una sociedad democrática como en la que vivimos, hacer efectivo este derecho es un deber de los profesionales de la educación (Torrego, 2023).

Nuestras aulas están llenas de alumnado con características individuales diferentes. Actualmente, cuando estas características afectan al proceso de enseñanza aprendizaje del alumno, el alumno comienza a formar parte de un grupo que se denomina Alumnos Con Necesidades Educativas de Apoyo Educativo (ACNEAE). Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, durante el curso escolar 2019-2020, los ACNEAE representaban un 9% de la población escolar total. Hablamos de un grupo de escolares amplio y reconocido que necesita recibir una formación respetuosa con su diversidad.

Si nos centramos en la prevalencia del trastorno de aprendizaje que nos preocupa en este TFG, que es la dislexia, primero se debe conocer que la incidencia de este trastorno del aprendizaje está condicionada por la lengua. En los países donde tienen un sistema de escritura donde los fonemas no suenan igual que como se escriben, es más común la presencia de disléxicos que en países donde el sistema de escritura es más transparente y los fonemas suenan más parecidos a como se escriben (González et al.,2010).

Esta idea es indispensable para poder interpretar correctamente la prevalencia de la dislexia en España. En Educación Primaria, hablamos de un porcentaje que oscila entre un 3,2% y un 5,9% (Jiménez et al., 2009). Pero si nos centramos en la prevalencia que se presenta en la población total en España, un estudio realizado entre junio de 2021 y febrero de 2022 por un

programa de la Unión Europea llamado *Dyslexia Compass*, el cual está formado por varias asociaciones de diferentes países europeos, determinó que existe una gran diferencia entre el dato más bajo que es de 2,8% y el más alto, que determina que un 17,5% de la población española presenta dislexia.

Esta diferencia entre datos se debe a que el estudio de la prevalencia de la dislexia tiene tres limitaciones que hace que los datos sean tan dispares entre ellos. Estos factores son los siguientes (Miles, 2004):

1. La dislexia se manifiesta de distintas formas.
2. No hay recursos suficientes para llevar a cabo valoraciones precisas a gran escala sobre la incidencia de la dislexia en la población.
3. Existen diferentes variables en la dislexia que no son reconocidas.

Está claro que, dada la situación expuesta con anterioridad, en la que muchas personas con este trastorno no están reconocidas y existen varios problemas para su tratamiento, la educación inclusiva se presenta como la única respuesta para ofrecer una formación adecuada.

Antes de revisar todos los antecedentes de la educación inclusiva y conocer las grandes ventajas que aporta este modelo educativo, debemos conocer todo lo que engloba el término inclusión educativa para entender la idea que se defiende desde el modelo educativo de educación inclusiva.

Haciendo una revisión sobre las definiciones que se han ido realizando sobre el término “inclusión educativa” llegamos a la conclusión de que la inclusión (Plancarte, 2017):

- Forma parte de un proceso social más amplio y no se circunscribe al ámbito educativo.
- Supone la aceptación de todo el alumnado, valorando sus diferencias y enfatizando la igualdad por encima de ellas.
- Exige que la escuela asuma nuevos valores formando parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos.
- Supone incrementar la participación activa (social y académica) del alumnado y disminuir los procesos de exclusión.
- Busca crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común.

- Exige la reestructuración escolar y el abordaje de la misma desde una perspectiva institucional.
- Es un proceso inacabado y no un estado.

La inclusión educativa trata de favorecer la participación de todos los escolares, atendiendo a su individualidad. Como afirma Cansino (2017):

La inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado (p. 214).

La educación inclusiva, por tanto, defiende, como expone Arnaiz (2004), que no solo se debe realizar un apoyo especial a determinados alumnos, sino que cualquier alumno necesita una educación individualizada y debe ser valorado y querido en su comunidad educativa.

Laorden et al., (2006) proponen algunos puntos en los cuales se debe hacer hincapié para poder realizar un cambio en el sistema educativo hacia una educación inclusiva. El primero de ellos es utilizar diversas estrategias para enriquecer la enseñanza. Desde el punto de vista docente debemos centrarnos en los obstáculos que se encuentra el alumnado para aprender, en vez de centrarnos en las dificultades particulares de cada uno de ellos. Además, se deben hacer partícipes a todos los agentes de la comunidad educativa para lo que es vital crear un ambiente de participación y cooperación. Además, Fernández (2013) habla de la importancia de la buena adecuación de los materiales y recursos que se utilizan en el aula para atender a cualquier tipo de alumno.

Sin duda, un factor esencial en este cambio de modelo educativo es el docente. Sin embargo, actualmente no parece estarse ofreciendo una formación inicial y permanente del profesorado correcta. Peña et al., (2018) señalan la falta de un buen currículo que haga énfasis en la atención a la diversidad y que ofrezca una formación rica que garantice la igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Begoña y Pérez (2022), van más allá, exponiendo que no solo es importante esa formación, sino también otra capaz de sensibilizar a los docentes con la inclusión educativa efectiva. Torrego (2023) expone que hay que es urgente fomentar el compromiso ético del profesorado con la justicia social y con la equidad y promover un modelo de formación crítico reflexivo.

Es necesario que la sociedad trabaje de forma colaborativa para conseguir no solo una educación inclusiva, sino una sociedad más justa y atenta a lo común.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el presente capítulo se expondrá el estado de la cuestión de la presente investigación. El estado de la cuestión consiste en la realización de un análisis crítico del conjunto de conocimientos creados alrededor de un objeto de estudio concreto (Esquivel, 2013). Su finalidad, según Zubizarreta (1986) es conocer las investigaciones publicadas sobre una línea de investigación con el fin de valorar las posibilidades de investigación en el futuro.

Para la realización del estado de la cuestión de nuestro estudio nos hemos basado en las fases que exponen Grant y Booth (2009) y que podríamos dividir en cuatro: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis.

2.1. FASES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

BUSQUEDA DE LITERATURA CIENTÍFICA

Para realizar la búsqueda de literatura científica sobre nuestro objeto de estudio hemos seleccionado un descriptor que representara de una forma significativa nuestra investigación. Tras la exploración de varios descriptores, como: “dislexia y educación”, “trastornos de aprendizaje y dislexia” y “dislexia”, finalmente hemos decidido quedarnos con este último porque es el que más resultados nos ofrecía en relación con nuestro objeto de estudio.

Para las búsquedas del descriptor hemos utilizado cinco bases de datos, Dialnet, Scopus, Índices CSIC, Teseo y Web of Sciebee (WOS). Estas bases de datos han sido seleccionadas de acuerdo con los criterios de relevancia que señala Codina (2020).

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Una primera lectura de los datos (Tabla 1) nos lleva a apreciar algunas cuestiones reseñables.

En primer lugar, el periodo de publicación en el que se enmarcan los estudios seleccionados es muy extenso, encontrándose investigaciones sobre la dislexia en la década de 1960 del pasado siglo. Esto indica que nos encontramos en una línea de investigación con un amplio recorrido. Sin embargo, considerando esta temporalización, la mayoría de las publicaciones son de las últimas décadas, afirmándose así que existe una preocupación e interés por parte de la comunidad científica sobre este objeto de estudio.

Tabla 1*Resultados de la búsqueda del descriptor “dislexia” en diferentes bases de datos*

Base de datos	Total	Artículos	Tesis	Libros	Capítulos de libros	Conferencias	De interés	Fecha
Dialnet	854	484	101	97	172	-	7	1963-2023
Scopus	169	153	-	1	5	9	8	1956-2023
Índices CSIC	268	268	-	-	-	5	3	1971-2022
Teseo	51	-	51	-	-	-	3	1978-2022
WOS	20	15	-	-	-	5	1	1992-2022
Total	1362	920	152	98	177	19	22	1963-2023

Fuente: elaboración propia

Otra lectura interesante es la centrada en las bases de datos. Dialnet e Índices CSIC son las que acumulan más información. También se destaca Teseo por el importante número de publicaciones, en forma de tesis doctoral, sobre esta temática de la dislexia.

Antes de comenzar con la selección de documentos que guardan relación con nuestra investigación, queremos destacar que en los resultados obtenidos sobre esta temática de investigación se encuentran dos tendencias muy marcadas sobre nuestro descriptor, una es la centrada en la medicina y la otra en la educación.

Como Explica Codina (2018), una vez se dispone de una primera colección de documentos (artículos, informes, etc.) es necesario desarrollar un sistema de evaluación que, eventualmente, descarte los documentos que queden por debajo de ciertos umbrales de calidad (p.22).

De entre las 1362 publicaciones obtenidas en las bases de datos, se ha realizado un cribado de las mismas atendiendo a sus títulos y resúmenes. Hemos excluido las investigaciones que se

presentan desde la rama de la medicina, (psicología, neurociencia, etc.) y nos hemos quedado con las que estaban relacionadas con la educación. De ellas, hemos hecho también un cribado, buscando investigaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio. Así hemos encontrado 22 artículos de interés para esta investigación.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Tras este breve resumen de las diversas tendencias, realizaremos un análisis de los 22 artículos de interés para la investigación, los cuales agruparemos en las siguientes temáticas (Codina, 2018): el profesorado frente a la dislexia, sentimientos y emociones ante la dislexia y la familia un agente fundamental para las personas con dislexia.

a) El profesorado frente a la dislexia

Los estudios relacionados con este eje temático están centrados fundamentalmente en la formación del profesorado y en cómo se aborda la dislexia en su práctica educativa.

Desde la formación del profesorado, el primer estudio determina que existe una relación entre haber tenido experiencia directa con un alumno disléxico y los conocimientos sobre este trastorno (Echegaray y Soriano, 2016). Un estudio cercano en el tiempo expone que se tiene una errónea percepción de la naturaleza del trastorno y de su tratamiento por parte de los maestros. Además, se afirma que existe un desconocimiento sobre la educación de las personas con dislexia y los problemas socioemocionales que presentan los alumnos disléxicos (Anelin, 2017). Esta mala formación del profesorado en temáticas relacionadas con la dislexia es reafirmada por Vilaplana et al., (2022), que exponen la necesidad de ofrecer una formación más específica en esta temática para los futuros docentes; aunque Košak y Jazbec (2019) hablan de que más allá de ofrecer esa formación, es necesario mejorar la voluntad de los próximos maestros por formarse en este aspecto.

Las autoras Roig (2020) y Satorre (2022) nos presenta avances en este aspecto, ya que los alumnos de magisterio presentan también una falta de formación, aunque sí conocen su naturaleza neurológica y no consideran “curable” la dislexia.

Atendiendo al segundo tema, la práctica docente, algunos estudios denuncian cómo el apretado horario escolar fuerza al maestro a utilizar métodos rígidos y generalizados (Roc y Sole, 1977). Este sistema no permite atender a la diversidad y no ayuda a ofrecer una formación adecuada a los alumnos con dislexia en educación primaria (Lopez et al., 2010). Para cambiar estas situaciones negativas, los maestros deben coordinarse con profesiones

dentro del centro y adaptar el currículo y utilizar metodologías activas para que estos alumnos puedan llegar a los mismos objetivos (Gotzens, 1989).

b) Sentimientos y emociones ante la dislexia

El primer estudio encontrado sobre efectos emocionales de la dislexia fue en adultos. La investigación determina que los adultos con dislexia se valoran y se describen de forma positiva (De Lourdes, 2016). Estos datos son contradictorios a los conseguidos en el estudio de Zuppardo (2020), donde se cita que los adultos disléxicos presentan un indicador de autoconcepto menor que el de resto de sujetos, asimismo presentan una alta ansiedad social representado así el efecto de la dislexia en el ámbito social. Con anterioridad ya se había expuesto datos favorables al autoconcepto negativo de las personas con dislexia por Leveroy (2013). Otros estudios como el de Soriano y Piedra (2016), también mencionan cómo influyen los aspectos emocionales al adulto con dislexia.

Estos mismos datos encontrados en adultos se reflejan en estudios que toman como muestra a alumnos de educación primaria y edades superiores, pero exponiendo que este pesimismo viene dado por la situación académica (Rodríguez, 2020; Zuppardo et al.,2020).

c) La familia, un agente fundamental para las personas con dislexia

Otro de los focos que se presentan en los estudios seleccionados tiene que ver con la familia. Algunas investigaciones consideran que las familias viven situaciones desagradables cuando se manifiesta la dislexia en menores a su cargo y responsabilizan a los maestros de esta situación (Forteza, 2019). En la línea de las familias con hijos disléxicos, Strnadová (2006) expone que es la sociedad quien promueve prácticas irrespetuosas y hace que las familias tengan que enfrentarse a situaciones poco agradables. Por ello, Quintanal (2011), presenta a los padres como personas fundamentales para ayudar al alumno con dislexia a crear un correcto autoconcepto mediante la formación de un clima emocional positivo.

SÍNTESIS DE RESULTADOS

A lo largo de estas fases hemos advertido que son muchas las investigaciones que se presentan alrededor del tema de la dislexia. Las que lo hacen a partir del foco de la educación se centran en los problemas de aprendizaje que genera este trastorno; pero no son muchas las que hablan de otros factores que se relacionan directa o indirectamente con esta problemática. Además, se han encontrado pocos estudios que traten de conocer cómo se sienten las personas

con dislexia y las personas que las rodean, considerando este testimonio muy importante para avanzar en el conocimiento de este problema.

2.2.LIMITACIONES DE LA BUSQUEDA Y VACIOS TEMATICOS

Como ya se ha comentado anteriormente, el descriptor utilizado ha sido “dislexia”, el cual consideramos que es que más se corresponde con la temática de la investigación; pero, a su vez, como investigadores somos conscientes de que, si se hubiera elegido otro descriptor, los documentos que se hubieran podido encontrar y seleccionar serían diferentes.

Por otro lado, la elección de las bases de datos utilizadas en este capítulo también ha determinado los datos recogidos en los análisis.

Tras realizar esta búsqueda de literatura científica, se han podido observar dos vacíos temáticos dentro del conocimiento científico sobre esta temática. El primero de ellos se refiere a la falta de investigaciones que toman en cuenta la voz de las personas con dislexia, para conocer de primera mano los efectos que tiene la dislexia en la vida de la persona que la sufre. También se ha apreciado una escasez de investigaciones sobre cómo afecta esta dislexia no solo a la vida escolar de la persona, sino a otros momentos de su biografía y personas que viven con y acompañan a quien sufre dislexia. Estos vacíos temáticos son los que nos llevan a presentar esta investigación.

CAPITULO III METODOLOGÍA

En el siguiente capítulo damos a conocer al lector cómo se ha llevado a cabo el diseño de nuestra investigación. El estudio se ha construido desde el método biográfico-narrativo. A continuación, se realizará una justificación teórica sobre el tipo de investigación y método por el que hemos optado en este TFG.

3.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación cualitativa es definida por Taylor y Bogdan (1986) como la investigación encaminada a producir datos descriptivos, los cuales son obtenidos de las palabras y conductas observables de las personas que se ofrecen a participar en los estudios.

La investigación cualitativa se caracteriza por estar centrada en la comprensión de los fenómenos sociales; por ser subjetiva, exploratoria, inductiva y descriptiva; por estar orientada al progreso; por producir datos “ricos y profundos”. Este modelo de investigación no es generalizable; es holista y dinámico (Pita y Pértagas, 2002).

La metodología cualitativa nos permite acercarnos a una realidad social y comprenderla de forma profunda desde la mirada y la palabra de sus propios protagonistas (Urbina, 2020).

Antes de comentar cuál es el proceso y las fases más comunes para realizar una investigación cualitativa, es necesario señalar que esta forma de investigación parte de la subjetividad y toma en cuenta las características de las personas, influidas a su vez por el género, la clase social, la cultura o la etnia (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Las investigaciones cualitativas siguen una serie de fases en su desarrollo. Herrera (2017) habla de cinco fases:

- 1) Definición del problema: se trata de situar un foco sobre el tema que se pretende estudiar. Es importante en esta fase formular una serie de preguntas que orienten el objetivo de la investigación.
- 2) Diseño del trabajo: el diseño comprende la estructura principal de cualquier investigación y una de sus características debe ser la flexibilidad. Esta fase comprende tareas como la elaboración de un calendario, la fijación de espacios y de compromisos de actuación, la elaboración de un programa de trabajo y un esquema teórico explicativo.
- 3) Recogida de datos: para esta fase el investigador trata de dar respuesta al objetivo de la investigación recogiendo datos que le permitan obtener esa

respuesta. En esta recogida de datos son útiles algunas técnicas como la observación, la entrevista en profundidad, el grupo focal o el análisis de contenido, entre otras.

- 4) Análisis de datos: en esta fase, se realiza un minucioso análisis de los datos recogidos, para desentrañar los puntos de interés de los testimonios o comportamientos, extrayendo posteriormente categorías, subcategorías y temas.
- 5) Informe: en esta fase se describe y especifica la información analizada a través de las categorías previamente señaladas. Con esta tarea se da significado a los datos recogidos y se da respuesta a la pregunta de investigación.

En conclusión, la investigación cualitativa es un buen modelo de investigación para comprender los fenómenos sociales y el proceso por el que se dan estos (Cortan, 2016). Como ya hemos avanzado, este modelo de investigación se sirve de diferentes métodos. A continuación, pasamos a explicar el método biográfico-narrativo, utilizado en nuestra investigación.

3.2. LA METODOLOGIA BIOGRAFICO NARRATIVA

Del Rosario e Ivonne (2019) definen el método biográfico narrativo como una metodología que trabaja con los sujetos con el fin de conocer sus experiencias, recuerdos, aprendizajes y significados en un determinado tiempo y espacio.

Dentro del método biográfico narrativo existen diversas técnicas y estrategias de investigación, entre ellas, las más relevantes son las historias de vida y los relatos de vida.

Las historias de vida son aquellos relatos biográficos que se crean mediante entrevistas que realiza el investigador, en las que se busca recoger el testimonio subjetivo del sujeto que participa en el estudio y las valoraciones que hace de los acontecimientos en los que participó (Velasco, 1999). Estos relatos están apoyados por material complementario como documentos o fotografías; sin este apoyo no se consideraría historia de vida a una narración biográfica (Arjona y Checa, 1998).

Los relatos de vida se crean a partir de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa, en la cual el investigador pide a una persona la narración de toda su vida o un momento concreto de esta (Bertaux, 2005).

Otros autores como Martin (1995), definen los relatos de vida de la siguiente forma:

Se trata de una técnica cualitativa a partir de la cual un investigador recoge la narración biográfica de un sujeto. El objetivo del relato de vida no es necesariamente la elaboración de una historia de vida (aunque sí puede serlo, sobre todo si la narración es excepcional o muy representativa del mundo real y representacional de un grupo de sujetos), sino más bien sirve como método para la obtención de información para cualquier tipo de estudio, más aún el de contenido cualitativo. (p. 47)

Cornejo et al., (2008) proponen un método de trabajo para estudios en los que se trabaje con relatos de vida Este método de trabajo se rige por las siguientes fases:

1. Antes de la recopilación: en esta etapa previa a la recopilación de relatos el investigador debe determinar el tema de la investigación y concretar el foco de estudio. También debe reflexionar sobre la relación que tiene el investigador con el tema elegido.

Por último, antes de comenzar la recopilación de datos se debe crear una fundamentación teórica sobre el tema a investigar, realizando una revisión de la literatura relacionada con el tema escogido.

2. Contactos, negociaciones, contactos: en esta fase se comenzarán a fijar una serie de criterios para seleccionar a los sujetos y se contactará con el número de personas necesario para la investigación. En el momento del contacto debemos darles a conocer los objetivos de la investigación en la que participarán y en los procesos que van a estar presentes.

La parte más importante es la entrega de un consentimiento informado, en el cual se dejarán por escrito aquellas cuestiones éticas que pueden afectar a la persona que participa en el estudio.

3. La recopilación de los relatos: esta etapa es la más larga de la investigación. Se trata de llevar a cabo las entrevistas con los sujetos que participan en el estudio. En esta fase es importante concretar el número de entrevistas, tener en cuenta su ritmo y realizar la transcripción una vez que terminado cada encuentro.

Las transcripciones de las entrevistas se deben hacer lo más literales posible y ser devueltas después al narrador, para que pueda revisar, corregir y ampliar lo que estime oportuno.

4. Análisis de datos: el autor expone que no existe un método único, sino que depende de cada investigación. Pero propone varios, como el análisis clínico, la

hermenéutica colectiva, el análisis del sí mismo, el análisis de la sociología clínica y el análisis de la identidad.

En esta investigación hemos optado por realizar relatos de vida, que, como hemos comentado, se centran en recuperar aspectos específicos de la vida del sujeto y se concretan mediante entrevistas semiestructuradas (Del Rosario y Taborda, 2020). En la tercera parte de este capítulo metodológico explicaremos cómo se han confeccionado estos relatos de vida.

3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este TFG es estudiar la realidad vivida por personas con dislexia a lo largo de su educación y conocer qué consecuencias ha tenido esa educación en su etapa adulta. Como se ha apuntado, esta investigación ha sido construida a través del método biográfico-narrativo. En esta investigación hemos optado por investigar a través de relatos de vida. Para el diseño de esta investigación hemos seguido una serie de fases, que pasamos a detallar.

3.3.1. Fases de la investigación.

En este apartado vamos a exponer el proceso que hemos seguido para la construcción metodológica del estudio (Cornejo et al., 2008):

1. Fase inicial

Esta investigación surge del interés personal del investigador por conocer la experiencia educativa de las personas con dislexia. Concretamente queríamos analizar cuáles son las consecuencias de una atención deficitaria de la dislexia en la etapa infantil y juvenil y cómo vive la persona esa falta de atención educativa y qué consecuencias tiene para ella.

A continuación, hicimos una inmersión en la literatura publicada sobre tres temas, el concepto de la dislexia, la atención educativa a las personas con dislexia a lo largo de la historia contemporánea en España y, finalmente, leímos qué había escrito sobre educación inclusiva, único modelo educativo que responde a las necesidades de cualquier persona. En este momento también realizamos un análisis sobre el estado de la cuestión de nuestro objeto de estudio.

2. Fase de contactos y negociaciones

Posteriormente, establecimos unos criterios para seleccionar a los sujetos que iban a participar en el estudio. Para el estudio necesitábamos a dos personas, un hombre y una mujer, que tuvieran dislexia y cuyas edades fueran superiores a los treinta años, con el fin de que tuvieran

un recorrido laboral. Nos interesaba este perfil porque nos permitía conocer las consecuencias de esa falta de tratamiento educativo en la vida adulta de las personas. Por otro lado, queríamos que uno de los participantes no tuviera un diagnóstico de este trastorno durante la etapa académica, para poder realizar un contraste de los testimonios.

Finalmente, accedieron a participar en el estudio dos personas con los siguientes perfiles:

Participante 1, Sara

Mujer de treinta y ocho años, diagnosticada con dislexia durante su etapa escolar. Su experiencia escolar fue negativa, con escaso acompañamiento de los docentes y problemas de bullying, que derivaron en otros problemas de salud. Sus circunstancias familiares en la infancia tampoco fueron favorables. Actualmente es madre de dos hijas y se dedica profesionalmente a la enfermería.

Participante 2, Pedro

Hombre de treinta y ocho años sin diagnóstico de dislexia en la etapa escolar. Su experiencia escolar en los primeros años fue muy negativa, como también lo fue su rendimiento académico. El ambiente familiar en el que fue educado fue positivo. Actualmente es padre de un niño y se dedica profesionalmente a la enseñanza.

Cuando se contactó con los participantes se les expuso la finalidad de la investigación y su papel en ella. Junto con la explicación se les entregó un consentimiento informado (Anexo II) para constatar de forma legal que esta investigación está bajo unos principios éticos y que el sujeto da su consentimiento para participar en el estudio.

Antes de comenzar con la recopilación de los relatos construimos un guion de entrevista (Anexo I). Optamos por un modelo de entrevista semiestructurado, que nos permitiera preguntar sobre algunos temas de interés para la investigación, pero que nos dejara cierta libertad en las conversaciones, para que los participantes pudieran comentar sus experiencias libremente. Este guion está formado por cinco bloques de preguntas desde las que se pretende realizar un viaje por la vida del sujeto. Los bloques en los que estructuramos el guion fueron: la infancia, el ocio infantil, la escuela, el instituto, la universidad o estudios superiores y el trabajo.

3. Fase de entrevista y transcripción

A la hora de realizar la recolección de los testimonios, se realizaron las entrevistas en espacios y tiempos diferentes con cada sujeto. Comenzamos con la protagonista femenina del estudio.

Con ella tuvimos cuatro encuentros para la recogida completa de su testimonio, los cuales se realizaron durante un periodo de dos semanas. Posteriormente, se comenzó a grabar con el protagonista masculino, con el cual se necesitaron solo dos encuentros para recoger su testimonio, y de la misma manera se realizaron durante dos semanas. En la siguiente tabla se puede ver la cronología de los encuentros:

Tabla 2
Cronograma de sesiones para la realización de las entrevistas

Sujeto	Número de entrevista / Fecha			
Sujeto femenino	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
	20/03/2023	23/03/2023	27/03/2023	30/03/2023
Sujeto masculino	Entrevista 1	Entrevista 2		
	13/04/2023	26/04/2023		

Nota. Elaboración propia

Al terminar cada encuentro se fueron transcribiendo las entrevistas para que antes del posterior encuentro el protagonista leyera lo que había contado con anterioridad. A partir de esta lectura se fueron modificando y desarrollando otras cuestiones de interés de cada testimonio.

4. Fase de análisis de datos

En esta cuarta fase comenzamos con el análisis de los relatos de los sujetos seleccionados para participar en la investigación.

Para realizar un buen análisis hemos realizado una categorización de los datos. Esto consiste en detectar los temas más recurrentes y sobresalientes de los datos recogidos y, posteriormente, mediante categorías ordenarlos (Romero, 2005).

Para realizar esta categorización primero se realizó una lectura de ambos relatos para identificar los temas individuales. Después se realizó una comparación entre los testimonios, para identificar aspectos comunes entre los dos relatos. A continuación, se contrastaron las

diferentes categorías que ambos plateamos y se dialogó para seleccionar cuales eran las más relevantes para nuestro estudio. (Tabla 3).

Tabla 3.

Categorías y subcategorías para el análisis de los resultados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Experiencia educativa familiar	Contexto familiar que rodea al individuo, apoyos familiares y los recursos, un factor determinante en la educación que ofrece la familia.
Experiencia escolar	Relación con los iguales, experiencia académica e influencia de la figura del docente.
Efectos de la dislexia en la vida adulta	Efectos de la dislexia en la vida diaria, influencia en el trabajo y concepción de la dislexia.

Nota. Elaboración propia

Cuando estaban claras las categorías se comenzó con la redacción de el análisis de los datos anteriormente analizados.

5. Fase final: informe

En la investigación hemos optado por un informe temático que se relaciona con las categorías propuestas en el estudio: familia, experiencia escolar y experiencia adulta. A lo largo del informe se irán sucediendo extractos de las entrevistas con nuestras propias interpretaciones.

3.3.2. Criterios éticos y de rigor

Criterios éticos

En este estudio hemos optado por seguir los criterios éticos que utiliza Sonlleve (2018) en su estudio, adaptando estos a las características puras de nuestra investigación. De tal forma, que los criterios seguidos en este estudio pueden concretarse en los siguientes puntos:

- Los protagonistas serán partícipes de la recogida de datos. Esto se llevará a cabo realizando la transcripción por parte del investigador y entregándola al protagonista antes del siguiente encuentro. El sujeto recordará lo narrado y tendrá la posibilidad de eliminar y añadir la información que considere oportuna.

- Las entrevistas se grabarán de forma exclusiva con la grabadora. Comprendiendo que las conversaciones pueden tener contenido privado, estas no serán compartidas por respeto a la intimidad del sujeto.
- Al sujeto se le dará plena libertad para abandonar la investigación en cualquier instante del proceso, sin tener repercusión sancionadora.
- Durante el proceso de recolección de datos se respetarán los recuerdos y los silencios de la persona, procurando no interrumpir el relato y promoviendo la expresión libre del informante.
- Tras finalizar la fase de entrevistas con cada sujeto, se procederá a entregar un borrador de la transcripción de la narración completa. Esta será leída por el sujeto y se realizarán las modificaciones que se consideren oportunas.
- El informe final que se realiza con los relatos recopilados será entregado a los participantes del estudio, con el fin de confirmar el análisis realizado.

Todos estos criterios fueron acordados con los protagonistas del estudio antes de comenzar con el proceso de entrevistas, junto con la explicación de los riesgos propios de la investigación. A continuación, para constatar que la decisión de participar era voluntaria, se firmaron los consentimientos informados comentados anteriormente (González, 2002), que se pueden ver en el anexo.

Por último, Abad (2016), expone la importancia de dar confidencialidad a los datos recopilados en una investigación cualitativa para preservar la dignidad e intimidad de las personas que participan en los estudios. Por ello, se ha decidido no publicar los anexos de este estudio.

Criterios de rigor

El estudio que hemos realizado también sigue unos criterios de rigor. Como afirma Torrego (2014), la investigación cualitativa en educación no pretende describir una realidad cosificada, sino que esta realidad es construida por las personas. Por ello, es importante tener en cuenta algunas cuestiones que nosotros hemos seguido en el estudio:

- La objetividad de esta investigación se pone de manifiesto a través de la narración de los intereses y valores que tenemos como investigadores.
- Validez democrática: esta validez surge de la colaboración que crean los sujetos al participar en un estudio exponiendo sus narraciones.

- Validez catalítica: esta validez se pone en práctica a través del coaprendizaje de quien investiga y quienes participan en esta investigación, de manera que juntos orientamos el proceso de investigación.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE LOS PROTAGONISTAS

4.1. SARA, UNA HISTORIA DE PERSEVERANCIA

“Mi abuela Mercedes es mi segunda madre, es muy importante para mí”

Sara nació en Madrid en el año 1985, en el seno de una familia de padres jóvenes. Su madre tenía 20 años y su padre 22. Debido a la temprana edad de sus padres, Sara estuvo unos meses en casa de su bisabuela. Su madre tenía una larga jornada laboral, por lo que su padre fue el encargado de realizar los deberes con ella. Él fue una persona muy exigente y que tenía poca paciencia con ella por lo que crio a su hija mediante el grito. Esto le ha afectado muy significativamente a la protagonista a la hora de criar a sus hijas, evitando esas actitudes.

Debido a las jornadas laborales de sus padres, Sara tuvo una primera infancia de constante cambio de casa para que la cuidaran. Ahí es donde aparece el gran referente de su abuela materna, a la que considera su segunda madre. En otras casas donde se crio estaban sus tías maternas, las cuales, por su cercana edad y la cantidad del tiempo que pasó con ellas en su infancia, las considera como sus hermanas.

En estos años, Sara también empezó a saber qué cosas quería en su vida y cuáles no. La relación de uno de sus familiares con las drogas y las desagradables situaciones cotidianas a las que tuvo que enfrentarse hicieron que la protagonista tuviera una actitud reacia hacia este tipo de sustancias desde la infancia y hacia las personas que las consumen.

Sara tuvo un hermano cuando tenía diez años, del que tuvo que hacerse cargo durante casi toda la época escolar. De su hermano se encargó como una madre, ya que sus progenitores no podían atenderlos por cuestiones laborales. Sara se encargaba de alimentarle, asearle, llevarle al colegio e incluso de hablar con los profesores, ante la ausencia de sus padres en las prácticas de cuidado.

“Pero el colegio era un sitio que había que pasar”

Las calificaciones de Sara en esta etapa no superaban el aprobado y estas no se correspondían con el esfuerzo que ella hacía. Las faltas de ortografía y los errores ortográficos le impedían que sus notas fueran más altas, algo que, al principio, fue una fuente de desmotivación para ella. Sin embargo, terminó asimilando las diferencias que la separaban del resto de sus compañeros y compañeras.

En esta etapa Sara no tiene recuerdos de amistades, ya que durante su etapa escolar no encajó en el grupo clase debido a sus circunstancias familiares ya su trastorno. Algún recuerdo es positivo, pero en su mayoría los recuerdos son muy negativos debido al bullying que sufrió.

Los problemas familiares acompañaron a Sara en esta etapa de su formación. Incluso, algunos recuerdos negativos, como cuando una profesora puso en ridículo a Sara porque su hermano se había defecado en clase, siguen asaltando la memoria de la protagonista y entristecen su rostro al recordar su escolaridad.

Cuando Sara llegó a la Educación Secundaria no dejó de sufrir acoso, debido a que su desarrollo físico fue prematuro al del resto y la gente la insultaba debido a que sus pechos le crecieron antes y la criticaban por relacionarse con chicos y chicas mayores que ella. Esta situación le provocó graves problemas de salud, en forma de bulimia y un fuerte complejo corporal. Su abuela fue un apoyo fundamental en esta etapa, de la que todavía se encuentra hoy recuperándose a nivel psicológico.

Durante esta etapa de escolarización obligatoria Sara recuerda no poder disfrutar de su tiempo libre por las cargas familiares y por la necesidad de emplear su tiempo en el estudio autónomo para llegar a los objetivos mínimos requeridos en la escuela.

Todo esto cambió cuando empezó a cursar estudios de Grado Medio de Administrativo, en los que se sentía que era ella misma y nadie le juzgaba. En esta etapa de juventud encontró a personas que han marcado su vida positivamente y también a profesores que le ayudaron a empezar a superar sus traumas académicos, a través de un trabajo de organización y acompañamiento.

La enfermería siempre fue su vocación, por ello, tras terminar esta formación, decidió cursar un ciclo formativo de grado medio de enfermería.

“Es una crisis permanente”

Tras terminar con muy buenas notas los distintos ciclos formativos, Sara comenzó primero trabajando en un buffet de abogados, donde un día le comentó a una compañera de trabajo que las faltas de ortografía que cometía eran producto de la dislexia. Al día siguiente esta compañera comentó al jefe el problema, el cual tomó la decisión de prescindir de ella debido al trastorno de aprendizaje que mostraba.

Después de esta situación comenzó trabajando en un hospital como secretaria, donde, por primera vez, se sintió valorada y no juzgada por su trastorno de aprendizaje.

Luego comenzó a trabajar como auxiliar de enfermería. La protagonista afirma que en este trabajo se siente muy competente y valorada. En este trabajo los problemas que más le preocupan son las faltas de ortografía que puede llegar a cometer en los informes, y esto le hace perder tiempo, ya que muchas veces no pregunta por vergüenza a sus compañeros.

Por otro lado, Sara considera a su marido como uno de sus principales apoyos en la etapa adulta. Su marido le ayuda a la hora de redactar, volver a ilusionarse por la lectura y sentirse mejor con ella misma.

Sara tiene dos hijas las cuales están siendo valoradas como personas con trastornos de aprendizaje. Sara nota que su marido no entiende muchas cosas que les pasan a sus hijas, e incluso que ella misma pueda sentirse mal por esta situación.

Actualmente pelea sin descanso para que sus hijas reciban una educación atenta a sus necesidades e intereses.

4.2. PRESENTACIÓN DEL RELATO DE VIDA DE PEDRO

Pedro nació en la Comunidad de Madrid en el año 1985, en una familia con recursos. Sus padres trabajaban fuera de casa y su madre se encargaba, además, de las labores de cuidado y educación de la infancia. La relación del protagonista con el padre era más fría que con la madre en sus años de infancia. Pedro tiene una hermana cuatro años mayor que él, y con ella mantiene una muy buena relación.

“Yo tenía un apoyo en casa que no sé quién lo puede tener”

Los progenitores de Pedro comenzaron a notar que algo diferente y que no era común al resto de los niños de su edad le pasaba a su hijo en la etapa educativa de Educación Primaria. Desde ese momento la familia recibió comentarios negativos de su hijo desde el centro educativo.

Desde ese instante la familia busco un nuevo colegio en el cual tuvieron que invertir dinero y tiempo, ya que ese colegio estaba más lejos de casa. Además, desde aquel momento se pusieron en manos de especialistas para poder determinar el trastorno de aprendizaje que tenía su hijo.

Durante toda esta etapa sus padres dedicaban hora y media diaria para que su hijo realizara actividades académicas y no se quedara descolgado del resto.

Cuando ya tuvo un diagnóstico, la familia buscó al mejor especialista en dislexia para que pudiera ayudar a su hijo.

“En el momento del cambio, cuando te dicen que te tienes que cambiar, pues te duele”

De su etapa infantil Pedro tiene pocos recuerdos. Estos aumentan en la etapa de Educación Primaria y están relacionados, en un principio, con los juegos y el deporte. De la actividad en el aula solo recuerda actividades manuales que realizaba en inglés.

Estas dos etapas, de Infantil y Primaria, Pedro las vivió en un centro escolar localizado en su barrio, donde estaban todos sus amigos. Pero sus padres, en quinto de EGB, decidieron que debían cambiar de colegio a su hijo porque no daba respuesta a las necesidades de Pedro. Este cambio de centro no es recordado de forma positiva por el protagonista.

La decisión del cambio fue tomada por la familia cuando recibieron comentarios negativos por parte de algunos docentes que consideraban a Pedro como un alumno “vago y tonto”. En aquellos años la dislexia ya se empezaba a notar más severamente y Pedro empezó a presentar serios problemas de aprendizaje.

El nuevo centro donde la familia matriculó a Pedro era concertado y en él se prestaba una atención especial a escolares con problemas de aprendizaje. Sin embargo, el protagonista recuerda cómo allí no tenía amigos para jugar, algo que supuso un trauma para él.

“Yo iba a muchas extraescolares de deportes y ahí perfecto porque es lo que se me daba bien”

Pedro ha realizado deportes desde los cuatro años, entre ellos los que más ha practicado han sido el tenis y el fútbol.

Desde pequeño siempre le ha gustado hacer deporte, en los recreos era su actividad preferida y también solía hacer deporte fuera del horario de clase. La realización de este tipo de actividades, en las que él sentía que tenía las mismas capacidades y motivación que el resto, funcionó como una herramienta para mejorar su autoestima

Cuando fue creciendo, en la etapa de Secundaria, se responsabilizó de un grupo de niños y creó algunos equipos de fútbol, empezándose, desde entonces, a interesar por el tema de la educación. Esa pasión por el deporte le llevó a cursar Ciencias de la Actividad Física y el Deporte al terminar el Bachillerato. Durante la etapa de la universidad entrenó a dos equipos de voleibol y siempre estuvo interesado por la disciplina deportiva. Cuando terminó esta etapa

formativa se puso a trabajar en un colegio, porque tenía claro que su vocación era la docencia en Educación Física.

“Desde ahí fui poco a poco cogiendo horas, patio, extraescolares, estudio y luego, pues profesor de educación física”

Actualmente Pedro se encuentra trabajando como profesor de Educación Física en Secundaria en un centro concertado.

Cuando Pedro empezó a ejercer como docente no se imaginaba la cantidad de burocracia que hay detrás de este puesto de trabajo. En este rol de docente Pedro nota que necesita mucho más tiempo que sus compañeros para realizar asuntos que en su profesión no son los que deben quitarte el tiempo, y esto hace que tenga que invertir más tiempo personal en su profesión que otros docentes. Como docente nunca ha ocultado la dislexia y afronta de forma cómica todos los errores que puede llegar a cometer derivados de la dislexia frente a los alumnos. Sin embargo, frente a los padres no quiere presentar errores, como las faltas de ortografía en los correos, ya que piensa que no debe excusarse en su trastorno para hacer “peor” su trabajo.

Pedro defiende la necesidad de dar a conocer desde el primer día su trastorno de aprendizaje tanto a padres como alumnos, ya que visibilizar el problema puede ayudar a aquellos alumnos que pueden estar en la misma situación que él.

Actualmente Pedro es padre y tiene un hijo de tres años. La falta de tiempo por las labores del cuidado hace que el protagonista se sienta, a veces, agobiado por no poder dar todo de sí mismo en los diferentes roles que desempeña.

CAPÍTULO V. ANALISIS DE DATOS

En este capítulo del TFG se realizará el análisis del testimonio de los protagonistas, atendiendo a las categorías establecidas al comienzo de la investigación. Como hemos señalado, las tres categorías que se presentan en el estudio son: la experiencia educativa familiar, la experiencia académica y la experiencia adulta.

5.1. EXPERIENCIA EDUCATIVA FAMILIAR

En esta categoría trataremos tres temas relacionados con educación familiar y el valor de la familia para la persona con dislexia. En primer lugar, hablaremos de cómo influye el contexto familiar; a continuación, comentaremos la importancia del apoyo familiar en los primeros años de vida de la persona con dislexia y, finalmente, analizaremos cómo los recursos que tiene la familia influyen en el desarrollo educativo y social de la persona.

5.1.1. Contexto familiar que rodea al individuo

El contexto familiar en el que nace la persona con dislexia determina la educación de la persona en los primeros años de vida. Nuestra protagonista femenina afirma que la situación familiar que recuerda en su infancia no era positiva. Desde la infancia tuvo que responsabilizarse de la casa y de su hermano ante la ausencia de sus padres. Los recursos económicos de la familia no eran abundantes y los progenitores dedicaban muchas horas al trabajo fuera del hogar.

...cuando yo tenía 10 años tuvieron a mi hermano. (...) Entonces, mi madre me dio una responsabilidad. (...), pero, al final, mi madre no llegaba hasta las 23:00 h de la noche, yo no veía a mi madre. (Sara).

En estos casos la dislexia se presenta con un problema añadido a la situación vital que la persona ya está experimentando. Sara explica los grandes sacrificios que tuvo que hacer siendo niña para sobrellevar las tareas del hogar, el cuidado de su hermano y los estudios. A pesar de ello, su padre, no era consciente de lo que suponía para ella esta asunción de responsabilidades y habitualmente tenía que enfrentar situaciones desagradables.

Mi padre me llegó a dar una paliza por perder una chaqueta en el colegio (...). Entonces, me acuerdo mucho de mi infancia, ahí viene la parte de ver a mis padres gritando. (Sara).

La situación de Pedro fue distinta. En su testimonio se aprecia la importancia de la familia para asegurar el bienestar del menor con dislexia.

Una relación con ellos muy buena. (...) Los recuerdos más felices... No sé, yo creo que eran siempre en verano, cuando nos íbamos todos juntos al pueblo. (Pedro).

En el caso de Sara se ve cómo el no tener una estabilidad familiar produjo que su estado de ánimo fuera habitualmente negativo, generando en ella sentimientos contradictorios y una baja autoestima. Esto repercutió directamente en la experiencia escolar. Como la protagonista del estudio afirma, cuando la situación familiar mejoró, ella empezó a disfrutar de su educación y a preocuparse más por ella misma.

Cuando llegó la E.S.O (...) yo me lo pasé pipa, hubo un cambio de casa.... Entonces, bueno.... el cómputo global mejoró mucho. (Sara).

5.1.2. Apoyos familiares

En los relatos de vida se aprecia la importancia del apoyo familiar para superar los problemas que la persona con dislexia presenta para el aprendizaje y la socialización. Nuestros protagonistas hablan de los sacrificios que tuvieron que hacer algunos miembros de su familia para compensar las dificultades de aprendizaje que ellos manifestaban.

Yo tenía que estar una hora y pico, claro, pienso yo, jope, es que yo tenía que estar un hora y pico, pero mi madre o mi padre tenía que estar una hora y pico conmigo de sus vacaciones también para que yo no me descolgara y tal. (Pedro).

Pedro y Sara explican cómo este apoyo familiar, especialmente por parte de los progenitores, les ayudó mucho a superar algunos de los problemas que empezaron a tener en los primeros años de escolarización.

Además, me acuerdo, teníamos un viaje, mi pobre padre. Y bueno, pues apechugaba. (...) Llegaba a las 23:00 h de la noche y cuando llegaba a casa a las 23:00h de la noche, muchas veces, se había leído un libro mío para que yo pudiera luego hacer... me hacía dictados. (Sara).

Los participantes afirman que durante la etapa de escolarización obligatoria su apoyo fue muy importante para superarse a sí mismos. Escuchar cómo sus padres confiaban en ellos y apostaban por ellos fue importante para su autoestima.

Mi madre me decía siempre: vas a sacar la E.S.O sí o sí. (...) no la importaba el tiempo, pero la E.S.O había que tenerla. (Sara).

Este apoyo emocional hacia la persona que sufre dislexia tampoco resulta fácil para las familias. Los participantes verbalizan que sus padres tuvieron que escuchar en varias ocasiones insultos hacia sus hijos, por parte de otros adultos, especialmente los docentes.

Mis profes decían que era tonto, con otras palabras, claro. (Pedro).

Parece frecuente que los docentes comenten con las familias este tipo de apreciaciones negativas hacia la persona con dislexia. Las familias ocultan esta información a los hijos y tratan de protegerlos de los comentarios negativos.

Que iba a suspender, que iba a repetir, que lo tuviera asumido. Pero ella le dijo, no se preocupe, que mi hija no repetirá. (Sara).

A lo largo de la escolaridad, las familias de hijos con dislexia se enfrentan a situaciones emocionalmente complejas contra sus propios hijos, debido a que durante su escolarización deben tomar decisiones que comprometen la felicidad del menor.

Pues yo me tuve que cambiar de colegio (...) por tema de dislexia (...), para mí sí que fue un trauma. (...), monte tal pollo que hasta sexto de EGB no lo hicieron. (Pedro).

Cambios de centro, limitaciones del tiempo de juego o la obligación de que los niños vayan después del horario escolar a clases particulares son algunas decisiones que las familias toman a lo largo de la escolarización ante la ausencia de una respuesta educativa eficaz, que afectan directamente a los sentimientos y emociones de los niños.

5.1.3. Los recursos, un factor determinante en la educación que ofrece la familia

Nuestros protagonistas nacen en familias con un nivel socioeconómico distinto. Ambas familias tratan de ofrecer apoyos a sus hijos cuando se presentan las primeras dificultades en la escuela, sin embargo, los problemas económicos hacen que no se puedan ofrecer las mismas actividades. Sara habla de esta realidad en sus entrevistas.

...a lo mejor en la hora del comedor, que teníamos dos horas de patio, yo tenía una hora o 45 minutos de apoyo o psicóloga. (...) yo me acuerdo de que yo quería meterme en clases de guitarra. Claro y luego está la parte de no puedes porque tus padres no tienen, no pueden, no les da para más. (Sara).

Las familias con más recursos ofrecen una educación diferente, fuera del sistema público. Nuestro protagonista, nacido en una familia de clase social media, afirma que en su infancia y juventud fue ayudado por varios profesionales que le ofrecieron diferentes herramientas para ir superando los problemas que iban surgiendo en su aprendizaje.

Pues recuerdo que visitábamos a muchos logopedas, ya no sé si alguno sería psicólogo, me imagino (...). Vamos, varias mujeres que me hicieron pruebas, que no sé qué eran, si pedagogas o psicólogas, no sé. Me estuvieron haciendo muchos años pruebas, pues, cada cierto tiempo tenía que ir a que me hicieran las pruebas (...) y me mandaban herramientas para que yo mejorase eso. (Pedro).

Esta diferencia derivada de la clase social de la familia se refleja de la misma manera en el centro educativo al que asisten los participantes. Pedro relata la vivencia académica del instituto al que asistió, el cual fue concertado y especializado en necesidades educativas especiales. Como él mismo afirma, la labor del centro le ayudó mucho a conocerse mejor a sí mismo y a mejorar su autoconcepto. Sara fue escolarizada en un centro público y no tuvo la posibilidad de disfrutar de una educación atenta a sus necesidades.

Porque mis padres han podido afrontar siempre el pagar, pues un colegio concertado (...) era una cooperativa es meter de primeras una pasta (...), pero aquí en el colegio están más cuidados por el tipo de profesorado, que están más sensibilizados. (Pedro).

Y esta diferencia de recursos de las familias repercute directamente en las decisiones que toman los protagonistas y cómo afrontan su infancia. La participación en otras actividades fuera de la escuela también favorece que el menor se socialice en otros espacios, conviva con otras personas y perciba su etapa infantil y juvenil de distinta forma. Mientras Pedro afirma que recuerda esta etapa con luces y sombras, pero verbaliza experiencias positivas gracias a la realización de actividades que se alejaban de lo académico; Sara tiene marcada en su memoria una rutina que le hizo perder el entusiasmo por el aprendizaje.

Salía del colegio y me metía en ese tipo de apoyos. Y luego llegabas a casa y tenías que hacer los deberes o estudiar para el examen. (Sara).

Para las personas disléxicas la familia representa un factor esencial en la escolarización, como nos han expuesto los sujetos con sus testimonios. En la siguiente categoría de análisis veremos qué recuerdos tienen de esa experiencia escolar nuestros participantes.

5.2. EXPERIENCIA ESCOLAR

En esta categoría se realizará el análisis de la experiencia escolar de los protagonistas, el cual se organizará en tres subcategorías. En la primera de ellas se analizará la relación que tienen los sujetos con los iguales en esta etapa. En la segunda se reflexionará sobre la experiencia académica del sujeto y se verá en qué medida ha afectado esta a su identidad. En la tercera subcategoría analizaremos la influencia del docente.

5.2.1. Relación con los iguales

Durante la etapa escolar los sujetos recuerdan tener más recuerdos positivos con el grupo de amigos que se encontraba fuera del contexto escolar, que con los compañeros y las compañeras de la escuela.

Pues... ¿Cuándo era más pequeño?, sobre todo con los del barrio. (...) Todos los vecinos tenían la misma edad, todos tenían hijos de nuestra edad y jugábamos debajo de casa a la pelota con todos los vecinos, todos los del bloque, los del bloque de al lado. (Pedro).

El grupo de amigos es fundamental en las etapas infantil y juvenil, pero esta relación resulta ser mucho más acuciada para las personas con dislexia, pues, generalmente, su forma de actuar socialmente repercute en las relaciones con los iguales. El autoconcepto negativo que verbalizan los protagonistas es importante cuando hablamos de todos estos temas.

Sí, tenía un grupo de amigos. Bueno, no sé, hoy en día pienso que eran muy falsos, hoy en día lo veo otra manera. (...) Igualmente, aunque yo tuviera otro grupo de gente fuera, en el colegio al final, me sentía diferente, era pequeña y me sentía retrasada, me sentía fea, tonta. (Sara).

La dislexia determina la forma en la que se relaciona la persona, ya que busca, inconscientemente, relacionarse con personas que también tengan necesidades.

Con Lorena y con Abel, sobre todo con Lorena, que era una chica a la que yo podía ayudar, la podía proteger, que la podía cuidar. (...). (Sara).

Estas relaciones a veces se dan en el propio centro, cuando un grupo de niños es diferenciado al aplicar un modelo educativo excluyente. Así lo cuenta Pedro:

O sea, en el grupo que yo caí al menos estaba muy trabajado. Ya te digo, o sea, que... Pues había una compañera tenía discapacidad visual, tenía discapacidad auditiva, tenía cojera, y esa estaba a mi lado también. (...). (Pedro).

Analizando esta relación entre iguales, se aprecia que cuando una persona le hace sentirse diferente al resto en la escuela, la persona experimenta situaciones completamente negativas que marcan sus recuerdos de infancia y juventud.

En mi viaje de fin de curso me querían tirar al cubo de la basura (...) cuando lo del cubo de la basura... que lo vi... vamos a meter a alguien, yo cogí y me largué. (Sara).

El cambio de centro educativo y el abandono de la escolarización obligatoria supone para los protagonistas un momento recordado de forma positiva. Conocer a personas diferentes en otros centros y poder mostrar una imagen de sí mismos sin etiquetas les ayuda a ser ellos mismos y a mejorar su autoconcepto.

Ese primer año de administrativo, esa etapa me hizo madurar de otra manera, ahí sobre todo no me hacían bullying, era yo. Nadie me había dicho nada, nadie me conocía, ahí empecé a ser yo. Nadie sabía que yo era disléxica, nadie sabía que a mí me costaba, nadie sabía que yo tenía faltas, como yo me expresaba mal, me iban a conocer por mí misma. (Sara).

Para Pedro, el deporte es una actividad muy importante en su experiencia biográfica. En ella se siente más libre y establece un contacto diferente con los iguales. En su testimonio se aprecia cómo jugar en algunos equipos le hace sentirse uno más y le permite disfrutar del cariño de sus compañeros.

Entonces, al final, ahí estamos más divididos en ciertos momentos por el deporte que practicábamos, digamos que éramos más expertos, pero, luego, a la hora de la verdad, quedabas con todos, o sea, estábamos ahí... Era más piñita. (Pedro).

Los iguales, como la familia, suponen para las personas con dislexia un importante apoyo para superar sus miedos y enfrentarse a la realidad.

5.2.2. Experiencia académica

Los recuerdos sobre la experiencia educativa formal de ambos protagonistas son negativos. La dislexia les hace recordar numerosas situaciones en las que se han sentido inferiores a lo largo de su escolaridad.

Me acuerdo, sí hombre, sí. Porque a mí me costaba, cuando hice Primaria yo lo hice de una manera más rara. (Sara).

Pedro, incluso, afirma, en uno de los primeros encuentros, que recuerda poco de esta etapa, un indicador muy significativo de lo que supuso para él la formación académica. Su testimonio escolar se centra más en aquellos momentos en los que disfruta de la libertad, como el tiempo de recreo.

Y ahí recuerdo los patios, de aula no recuerdo casi nada, solo recuerdo de estar jugando fuera y corriendo. (Pedro).

Durante toda esta etapa los alumnos que presenta dislexia reciben un continuo flujo de mensajes negativos. Esto se debe a que no se toman en cuenta las necesidades individuales y se planifica una enseñanza homogénea. Esta enseñanza va generando en la persona con dislexia un autoconcepto muy negativo que le hace alejarse del resto del grupo.

Hubiese pensado, pues que era tonto, cosas así. Al final no dejan de ser los mensajes que te llegan, sobre todo cuando ves un suspenso, otro suspenso, otro suspenso... A ver, que yo nunca he sido brillante ni un gran estudiante, pero, jope, (...). (Pedro).

En su experiencia escolar los protagonistas se sienten diferentes y sufren a corto y largo plazo las consecuencias de una educación que no da respuesta a sus necesidades y que les estigmatiza.

Y cuando le ponían los compañeros “PA” más, más, más... Era como, y tú siempre un “NM”, ahí, con el rojo. Me molestaba muchísimo. (Sara).

Sin duda, los peores momentos que recuerdan de esta escolarización son aquellos en los que recibían alguna corrección a su trabajo o les daban la calificación de algún examen de forma pública. La tristeza con la que cuentan estas experiencias da cuenta de cómo afectaban estas situaciones a su autoestima.

Lo más negativo casi era, pues cuando te viene una corrección y veías pues en la nota de unos y otros, pues... Que, además, antes no se tenía ningún cuidado, entonces te marcaban bien grande treinta y ocho faltas de ortografía, y te lo ponían en grande, te lo decían en público... (Pedro).

Los protagonistas comentan que dedicaban muchas horas más que el resto de sus compañeros a estudiar el contenido que se trabajaba en clase y lo sabían perfectamente, sin embargo, la calificación nunca era positiva por las faltas de ortografía.

...la parte de literatura me la sabía muy bien, la sintaxis, nada, pero literatura decía, bueno, yo esto lo hemos dado, pero ahora a ver cuánto me restan y con eso ya a jugar. Pero, vamos, cuando lo entregaba, era eso, espero no haber hecho muchas faltas y ya está. Porque por mucho que lo revisase, no... (Pedro).

Durante este periodo no eran conscientes de su problema ni sabían que tenían un trastorno de aprendizaje, solo se sentían inferiores a los demás. Pedro cuenta cómo cuando su familia le cambió de colegio empezó a escuchar cuál era su problema y a mejorar su autoconcepto.

...En el colegio ya empezaron a hablar de que eso que me podía pasar, a lo mejor era una cosa que se llama dislexia. Vamos, ahí fue cuando las primeras veces, pero en el otro colegio de nada, hasta ahí era un vago, un delincuente, prácticamente, y un desastre.

El conocer la situación particular de aprendizaje de la persona favorece que esta pueda ser educada de forma correcta. En el caso de Pedro vemos cómo al conocer que sufría dislexia se produce un cambio en sus actitudes.

Sobre todo, luego ya me fueron dando herramientas, fui cometiendo menos faltas y entonces, como ves que vas mejorando, pues empezaba a ser más optimista. (Pedro).

Sin duda, la experiencia escolar y la situación vivida repercuten directamente en la continuación de estudios para la persona que sufre dislexia. En este sentido encontramos diferencias entre el testimonio de los protagonistas. Pedro fue diagnosticado y terminó con un sentimiento positivo la escolarización obligatoria y el Bachillerato.

La recuerdo estudiando, primero de Bachillerato estuve más relajado, segundo de Bachillerato, con un poco más de estudio, pero, bueno, lo compaginaba con salir, seguir haciendo deporte... (Pedro).

Sara no tuvo la misma suerte ni tampoco disfrutó de las herramientas necesarias para conseguir sus objetivos sin ser etiquetada. Esta diferencia marca el final de la escolarización obligatoria y también su futuro inmediato.

Que pasaba, que cuando llegó... yo decía, ¿que a mí me van a hacer a hacer Bachillerato? (...) no quería seguir estudiando ni que me machacaran, luego yo decía, vamos a ver, cómo pueden pretender que haga Bachillerato si tengo la Lengua suspendida, si esta mujer no me no me ha ayudado para nada... (Sara).

A partir de esta narración sobre la experiencia académica aparece una categoría que merece especial atención, la relacionada con el docente.

5.2.3. Influencia de la figura del docente

Durante la etapa escolar los alumnos disléxicos que no están “etiquetados” como personas disléxicas no tienen buen recuerdo de la figura del docente y no se sintieron apoyados.

De la profesora de Lengua yo no he sentido ningún apoyo. (...) La profesora de inglés, al final, daba inglés para niños y bastante bien, pero como alguien de que a Sara le cuesta más...no. (Sara).

Pero este perfil de alumnos es muy consciente cuando un maestro les ayuda. En estos casos, los docentes se convierten en apoyos esenciales para su aprendizaje.

La profesora de inglés (...) para mí fue una persona muy importante. (...) Ahí fue cuando alguien se sentó a mi lado y se puso conmigo, (...) nadie se había sentado conmigo a decirme cómo tenía que estudiar. (Sara).

La figura del docente tiene una gran influencia en el autoconcepto del alumno. A partir de lo que el docente hace en el aula y cómo trata al menor, el niño va generando su propio concepto. Nuestros protagonistas explican cómo sufrieron en muchas ocasiones el desprecio de los docentes porque consideraban que no se esforzaban lo suficiente y, por eso, no avanzaban en el aprendizaje.

En el mismo colegio en el que me decían que era tonto (...) una de las profesoras que tuve que me invitó a irme es del barrio y me la cruzo mucho (...) y siempre dice este chico tenía una letraja, o sea, se acuerda perfectamente. (Pedro).

Pero estos factores negativos desaparecen en gran medida cuando el alumno presenta la “etiqueta” de disléxico.

5.3. EFECTOS DE LA DISELXIA EN LA VIDA ADULTA

Esta categoría se dividirá en tres subcategorías. En la primera se expondrá la influencia que tiene la dislexia en la vida diaria de una persona. En la segunda categoría se comentarán las circunstancias habituales que se le presentan a una persona con dislexia por su trastorno de aprendizaje. Por último, se analizará la forma en la que las diferentes realidades que han vivido los sujetos afectan a la forma de entender la realidad de la dislexia en la actualidad.

5.3.1. Efectos de la dislexia en la vida diaria

Desde los testimonios de los protagonistas se aprecia cómo las personas con dislexia continúan experimentando inseguridades en la vida adulta. Como afirma Pedro, él todavía siente una presión cuando se tiene que comunicar socialmente.

De hecho, yo no suelo poner una falta, mis compañeros de mi grupo de amigos, por ejemplo, ponen muchísimas faltas de ortografía, porque ellos no tienen ese cuidado, vamos, al final, yo creo que pues van más rápido. Yo no le doy a enviar si no he mirado que todas las palabras estén perfectamente. (Pedro).

Sara, incluso, explica que, habitualmente, evita cualquier situación en la que tenga que escribir ante un determinado grupo de personas, aunque estas sean de confianza.

Mmm, que con el WhatsApp desde que han hecho los audios y me enteré, soy la mujer más feliz del mundo. Porque intento mandarlo todo por audio, claro. (Sara).

Esas inseguridades vividas durante su etapa escolar derivan en una sensación de inferioridad que se reproduce en la vida diaria de estas personas, sintiéndose inferiores, incluso, a otros miembros de la familia.

Yo me siento tonta hablando con mi marido, porque no me acuerdo de poemas, jope que yo he estudiado literatura. (Sara).

Durante su etapa adulta las personas disléxicas son conscientes de los esfuerzos que han tenido que hacer para superarse cuando han sido escolarizadas en un sistema educativo que no considera sus necesidades.

(Yo) Hombre tú te lo curras eh (...) (Se ríe de vergüenza). Al final es lo que toca. (Pedro).

Las diferentes experiencias escolares y sociales que han vivido a lo largo de sus etapas vitales y la dureza con la que la dislexia ha influido en ellas, hace que incluso se planteen algunos debates en momentos importantes de sus vidas, que llegan a marcar sus experiencias vitales.

Cuando tú te quedas embarazada (todo lo siguiente lo dice entre lágrimas y emocionada) y le dices a la persona con la que estás, que ojalá tus hijas no saquen eso tuyo (...). El que no saquen mi dislexia. (Sara).

Por ello, estas personas desarrollan una sensibilidad especial a la hora de tratar con otras personas y no infravaloran al otro.

Pues todos pueden llegar a donde quieran, pero cada uno necesita un refuerzo más en un sitio o en otro. (Pedro).

Por otro lado, la dislexia tiene una gran influencia en la forma en la que las personas se organizan el tiempo y realizan sus actividades cotidianas. Los protagonistas afirman que necesitan más tiempo para realizar actividades diarias que el resto de las personas que les rodean, un hecho que les hace tener ciertos complejos en algunas ocasiones.

Lo que hago es que, en vez de contestar un correo hoy, lo contesto mañana y si alguien... Como también tengo claro que el mundo no va a cambiar por enviar un día más tarde un correo. (Pedro).

También expresan que en algunas ocasiones se sienten presionados cuando tienen que hacer muchas tareas en un tiempo determinado, aunque tratan de sobrellevarlo mejor que en su infancia.

Hay que hacer esto, esto y esto, y hay que hacerlo y es lo que hay, no hay más. (Sara).

5.3.2. Influencia en el trabajo

Cuando una persona con dislexia comienza la etapa laboral se enfrenta a situaciones muy desagradables debido a sus características particulares. Sara relata cómo su trastorno le llevó incluso a perder uno de sus primeros empleos.

Era en un despacho de abogados, en el cual yo colocaba papeles y todo lo que quisieran, (...) no pase el periodo de prueba. Un día le dije a mi supervisora que era disléxica, me marché y al día siguiente me echaron. Entonces, ahí te desmoralizas. (Sara).

Por otra parte, este trastorno de aprendizaje añade una carga extra para los trabajadores en la vida adulta. La presión de no poder cometer faltas de ortografía en los documentos formales que se deban escribir en cada ámbito laboral supone un grave problema a la hora de mantenerse en determinados puestos de trabajo.

Cuando estaba trabajando en la clínica, tenía muchas faltas de ortografía, me llegaron a poner una atención, de que si no corregía esas faltas de ortografía me despedían. (Sara).

En estas situaciones, los protagonistas afirman sentir una presión adicional.

No puedo permitirme mandar correos con faltas de ortografía a las familias, porque no es lo suyo. (Pedro).

Y esto repercute en que las personas con dislexia deben dedicarle más tiempo del que les corresponde a tareas laborales.

Volví a ir otra vez a una logopeda para que me ayudara a corregir todas esas cosas. Y a pagarlo, claro. (Sara).

A través de sus palabras vemos cómo asumen estas diferencias respecto al resto de sus compañeros y siguen sufriendo en la edad adulta la falta de una correcta educación y de una concienciación social de este trastorno del aprendizaje.

Me da igual quedarme por la tarde escribiendo (...), al final, con más trabajo, más esfuerzo, ya está, es que es lo que nos toca al final. (Pedro).

Las vivencias a lo largo de su trayectoria no solo condicionan sus experiencias laborales, sino también los empleos a los que se dedican nuestros protagonistas. Ambos explican que a la hora de elegir su profesión decidieron orientarse hacia el sector servicios, donde podrían a ayudar a otras personas.

Un chaval que llega en segundo de la E.S.O, que también es disléxico (...) no quieren decirlo, porque vienen machacados de otros colegios. Yo siempre, cuando dicen eso, antes o después, sin que venga a cuento, pues lo suelto y siempre, ¿Ah, pero tú eres? Digo sí, sí. Pues ya creas un feeling con alguien que, oye, pues a lo mejor ha pasado por lo mismo, o no, está pasándolo peor. (Pedro).

En sus testimonios también se revela el compañerismo que desarrollan cuando son aceptados por el grupo de trabajo y cómo tratan de hacerse valer en la institución en la que trabajan.

Entonces, yo creo que se valora que siempre estoy intentando pues aportar y ayudar a los compis cuando les falta algo, pues voy yo. Falta un profe, se les ha olvidado o no ha dado tiempo a hacer la organización para que entren otros, pues entro yo en las clases, me da igual. (Pedro).

5.3.3. Concepción de la dislexia

La forma en la que la persona disléxica experimenta su trayectoria repercute en la forma de entender la dislexia en la vida adulta.

Quienes han sufrido a lo largo de la escolarización serios problemas de socialización y académicos por una inadecuada atención a sus necesidades explican, como es el caso de Sara, que es necesario un diagnóstico de este problema de aprendizaje. Sin embargo, las personas que no han vivido esta situación dicen que es mejor apostar por un modelo de educación realista.

Es verdad que, claro que hay que tener adaptaciones que tal. Pero creo que cuando lleguen al mundo laboral, la realidad es que no les van a decir, puedes cometer todas las faltas en un correo electrónico, todas las faltas de ortografía que quieras, no puedes hacer eso. (Pedro).

Los dos protagonistas coinciden en que es necesario que los docentes estén bien formados para atender a la diversidad y que sean sensibles ante esta realidad de la dislexia.

No te digo que me diagnostique, yo no quiero que mi hija tenga ninguna etiqueta. O sea, al revés, yo prefiero que mi hija llegue a primero de primaria y que no tengan ningún tipo de problemas. Vale, de acuerdo, pero para eso, en infantil ayúdales de la manera que el colegio crea conveniente, pero ayudarla si ella se distrae más haciendo X. (Sara).

Además, ambos reclaman la necesidad de concienciar socialmente sobre este problema de la dislexia y ofrecer recursos para que las personas no se sientan aisladas.

Creo que necesitamos que se hable muchísimo, sobre todo a los niños y no a los padres, y me he dado cuenta aquí de darles soluciones e ideas y vida a sus problemas, para que sepan hablar solo con sus padres...(Sara).

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE DATOS

En el presente capítulo se discutirán los resultados de nuestra investigación, a través de la comparación de estos con estudios de otros autores realizados en la misma línea de nuestro estudio.

Para estructurar la discusión esta será dividirá en tres bloques, que coinciden con las categorías que hemos seguido en el análisis de datos: el valor de la familia, la experiencia educativa y el recuerdo de la etapa adulta.

6.1. FAMILIA

Tras el análisis de datos realizado, hemos podido observar cómo el clima familiar repercute en la forma en la que una persona con dislexia experimenta la etapa escolar. Robledo y García (2009) defienden que un ambiente familiar estable es trascendental en el desarrollo integral de los alumnos en su etapa académica.

Por otro lado, el apoyo emocional de la familia durante la escolarización es el factor más determinante para que una persona disléxica pueda superar las situaciones negativas que se le presentan a lo largo de la escolarización. Apoyando esta idea, Villagra (2022) expone que la familia, a través de este apoyo, procura una fortaleza mental para el alumno. En nuestra investigación hemos visto que las familias se enfrentan a situaciones desagradables a lo largo de la escolarización de los hijos con dislexia y que actúan como escudo de influencias y comentarios negativos para el menor, siendo fundamental su apoyo para la persona.

Dentro de esta categoría también es importante destacar que el factor económico incide en la educación de la persona con dislexia desde el ámbito familiar. De este factor económico depende el acceso que tiene el sujeto disléxico a actividades que puedan ayudar a su formación, dato que respaldan autores como Jiménez y Rodríguez (2008).

Este factor también condiciona el acceso de estas personas a actividades extraescolares, las cuales son positivas para que estos menores puedan relacionarse con personas de otros contextos diferentes al escolar.

Los pocos autores que han investigado sobre esta temática, De Lourdes (2017) y Bonilla et al. (2015), defienden la música como actividad extraescolar beneficiosa para las personas disléxicas. En nuestro estudio, además, hemos podido observar que la realización de actividades deportivas ha sido fundamental para superar inseguridades y mejorar la

socialización de uno de nuestros protagonistas, un aspecto importante a destacar para la mención que estamos cursando.

6.2. ETAPA ACADEMICA

Una de las primeras líneas a discutir en este apartado es la relacionada con el grupo de iguales. Ortiz y Soriano (2018) concluyen que los alumnos disléxicos presentan dificultades para la socialización con el resto del alumnado y no suelen realizar acercamientos con niños de la misma edad. En nuestro estudio se menciona que no son los propios niños con dislexia quienes tienen problemas de socialización, sino que son los iguales quienes les rechazan y les excluyen de los grupos, por considerarles personas diferentes. Aunque, por otro lado, podemos afirmar que la dislexia determinó el perfil de amistades con las que se relacionaban.

Durante esta etapa escolar, además, el alumnado que presenta dislexia es el receptor de un flujo de mensajes negativos sobre su nivel de competencia y esto produce que estos sujetos presenten un autoconcepto negativo. Existen estudios anteriores, como el de Portellano y García (1991), que también exponen esa tendencia negativa de los menores disléxicos a la hora de crear su autoconcepto en la etapa educativa.

No se han encontrado estudios donde se estudiará la diferencia de autoconcepto entre menores con dislexia sin diagnosticar y menores diagnosticados en su periodo escolar. Pero en este estudio hemos concluido que el autoconcepto se presenta menos negativo en alumnos donde sí fueron atendidas sus necesidades como persona disléxica en el aula.

Esta tendencia hacia un autoconcepto negativo y una desmotivación por parte del alumnado con dislexia durante su paso por el centro escolar viene, en parte, dada por la figura del docente. Esto se produce debido a un comportamiento poco adecuado por parte del docente hacia la educación de una persona con un trastorno de aprendizaje, dato que se cita de la misma forma desde la voz de las familias en el estudio realizado por Forteza (2019).

Una revisión realizada por Álvarez y Arcadio (2019), expone la falta de estudios en los que se investigue sobre cómo influye la figura del docente en menores con dislexia. Además, señala cómo frecuentemente se presentan problemas por parte de los docentes para atender a este tipo de alumnado. Esta idea la defienden un gran número de autores, pero es Vilaplana et al., (2022) quienes mencionan que es necesario trascender la formación teórica y darles herramientas a los docentes que les permitan atender a las personas disléxicas.

6.3. ETAPA ADULTA

En nuestro estudio hemos visto que la etapa adulta está muy influida por todas las experiencias vividas por la persona con dislexia durante los periodos de la infancia y la adolescencia. Cuando los sujetos con dislexia llegan a la vida adulta, sienten los mismos problemas que vivieron en su escolaridad. Esto hace que se produzcan inseguridades y un sentimiento de inferioridad continuo a lo largo de toda su experiencia adulta. Herrou (2022) expone que una atención tardía repercute de forma negativa en muchos aspectos de la vida de los alumnos disléxicos, tal y como hemos podido ver en los casos de Sara y Pedro.

En este tramo de la vida se comienza la carrera laboral, en la cual la dislexia influye en varios sentidos. Debido a este trastorno de aprendizaje las personas tienen dificultades para permanecer de forma continua en un mismo trabajo. Esta conclusión coincide con estudios como el de Alemany (2019), en el que se habla de la reducción de oportunidades laborales de las personas con dislexia debido a este trastorno de aprendizaje.

Otra de las consecuencias que se relaciona con la dislexia es la presión añadida que sienten estas personas a la hora de redactar un documento, leer informes y documentos o incluso expresarse públicamente. Esta misma conclusión también es a la que se llega en investigaciones como la de Tufiño y Escalante (2022).

Desde este estudio también se ha observado una tendencia de los adultos disléxicos hacia empleos orientados al sector servicios, dato que no se ha podido contrastar con ningún estudio debido a la poca investigación existente sobre la preferencia laboral de personas con el diagnóstico de dislexia.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

En el presente capítulo se presentarán las conclusiones de la investigación desarrollada dando contestación a los objetivos que planteamos al principio del estudio. Asimismo, se expondrán las limitaciones que se han encontrado a la hora de realizar la investigación y las futuras líneas de investigación que surgen de este estudio.

7.1. CONCLUSIONES

La dislexia ha repercutido y repercute a lo largo de toda la vida de las personas que sufren este trastorno. A continuación, se desglosarán las conclusiones derivadas de la presente investigación siguiendo los objetivos marcados para la misma.

En base al primer objetivo específico: *estudiar qué papel tienen las familias en las primeras etapas de la vida de una persona con dislexia*, podemos concluir que el ambiente familiar tiene una gran responsabilidad sobre el estado de ánimo que desarrolla la persona disléxica y su crecimiento emocional y personal. Dentro de este clima familiar el apoyo emocional es un factor determinante para que una persona con dislexia pueda llevar a cabo los retos a los que se tiene que enfrentar a diario y no forme un autoconcepto negativo de su persona. Además, las familias juegan un papel esencial para que el menor con dislexia pueda realizar actividades fuera del entorno escolar y se relacione con otras personas diferentes a las del contexto escolar cotidiano, siendo el factor económico un determinante para poder realizar este tipo de actividades.

En base al segundo objetivo específico: *evaluar las situaciones vividas por los participantes durante su etapa escolar*, concluimos que durante el periodo escolar el menor con dislexia experimenta dentro del aula una sucesión de situaciones negativas, independientemente de si a este alumno se le reconoce como disléxico o no por parte del profesorado, que afectan directamente a su autoestima y determinan sus recuerdos en la escuela

En esta etapa, la figura del docente es determinante a la hora de que el alumno cree su autoconcepto. Hemos podido ver que el profesorado considera con frecuencia a los alumnos con dislexia como vagos y poco inteligentes y esta clasificación errónea no solo afecta al menor y al trato que recibe por parte de los iguales, sino que también favorece que el docente no le ayude a aprender de forma adecuada.

Estas etiquetas negativas condicionan la relación de los menores disléxicos con su grupo de iguales. Los otros niños rechazan al menor y le excluyen de los grupos de confianza. El alumno con dislexia tiende entonces a buscar a personas a las que pueda ayudar, para establecer relaciones de amistad.

Por otro lado, buscan también contextos donde ellos se sienten cómodos fuera de los centros escolares, buscando así ese distanciamiento de su imagen de alumno diferente.

En base al tercer objetivo específico: *conocer los efectos que tiene la dislexia en la vida adulta de las personas y cómo influye este trastorno en su cotidianidad*, podemos afirmar que las vivencias que se experimentan en los anteriores periodos tienen efectos claros en la vida de un adulto con dislexia.

Durante la etapa adulta, las experiencias vividas en periodos previos dejan instaurada muy profundamente la inseguridad en la persona con dislexia y la sensación de inferioridad frente al resto de adultos.

La dislexia supone un factor que dificulta, sin limitar, el acceso a algunos trabajos debido a las exigencias relacionadas con el lenguaje formal en los trabajos. Este punto hará que los adultos con dislexia tengan una carga extra, ya que para poder cumplir con los cánones del lenguaje formal tienen que emplear más tiempo y trabajo que el resto de sus compañeros.

Estos tres objetivos dan respuesta al objetivo general de la investigación: *conocer los testimonios de dos personas que sufren dislexia y analizar cómo han vivido su educación y qué consecuencias tiene este trastorno en su vida adulta*. La investigación ha demostrado que las personas con dislexia sufren una falta de atención en el sistema educativo que repercute en cada una de las etapas de su vida. Esta falta de atención les produce problemas de autoestima, inseguridades y les lleva a ser rechazados por el grupo de iguales, influyendo esta situación de forma profunda en su infancia y adolescencia. Además, la familia se presenta como un agente fundamental para sobrellevar este tipo de situaciones negativas que sufre el menor con dislexia, siendo un apoyo claro para ayudar a construir resiliencia. Por último, se destaca que la experiencia escolar repercute negativamente en la etapa adulta de un sujeto con dislexia, condicionando su experiencia laboral y las relaciones con el entorno.

Por todo ello, defendemos desde este estudio la importancia de apostar por un modelo educativo inclusivo, capaz de dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado y de entender la diversidad como valor positivo.

7.2. LIMITACIONES

Durante la realización de la presente investigación se han percibido algunas limitaciones, que se citaran a continuación. La principal es que el trabajo está condicionado por la estructura de un TFG y las condiciones de formato. Esto hace que no hayan sido analizados algunos datos de los testimonios, por cuestiones de espacio, que podrían tener relación con las conclusiones que aquí se presentan.

Además, es importante señalar que hubiera sido necesario realizar un número mayor de entrevistas con cada protagonista para conocer de forma más profunda sus experiencias y poder estudiar de forma pormenorizada qué repercusiones tiene una educación excluyente para las personas con este trastorno del aprendizaje.

7.3.FUTUROS DESARROLLOS

Las limitaciones anteriormente señaladas, así como las conclusiones del estudio nos llevan a plantear algunas líneas de investigación futuras. Entre ellas destacamos tres: a) Una posible línea de investigación es la relacionada con los beneficios que tiene la realización de deporte en personas con dislexia; b) Otra línea de investigación podría ser la relacionada con conocer cómo afecta el diagnóstico de la dislexia para las familias; y c) La última línea de investigación que planteamos es la de comparar la experiencia de una persona con dislexia en un aula inclusiva y la de otra persona con dislexia bajo un modelo educativo tradicional, para conocer los efectos positivos de la inclusión en la escolarización de las personas con dislexia.

7.4.ULTIMAS PALABRAS

Realizar esta investigación ha sido una experiencia muy emotiva para nosotros, aunque hayan sido unos meses de mucho trabajo, ha merecido la pena. Gracias a esta investigación he podido reafirmar mi vocación y tengo la necesidad de construir otro tipo de escuela que respete las diferencias y enseñe a valorar la diversidad.

Este estudio me ha permitido conocer la influencia que tiene nuestra formación y acciones docentes sobre la vida de los alumnos, y, por ello, debemos tratar desde el entendimiento a los niños, para no crear inseguridades innecesarias.

Como maestro de Educación Física la investigación también me ha ayudado a conocer el valor del movimiento y la actividad física como medio de socialización y apoyo emocional para los alumnos con dislexia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L. V. Á., & López, R. A. C. (2021). Percepción de la dislexia en el aula por los docentes: una revisión. *Tempus Psicológico*, 4(1), p. 29-43.
- Ajuriaguerra, J. (1973). *Manual de psiquiatría infantil*. MASSON.
- Arjona Garrido, Á., & Checa Olmos, J. C. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gazeta de Antropología*, (14), artículo 10.
- Bengoa, E., & Anelin, J. (2017). *Conocimientos y creencias del profesorado acerca de la dislexia y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): Estudio comparativo entre España y Perú*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. Teseo.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra
- Bonilla, J., Loachamin-Valencia, M., Pérez-Hernández, E., Juan, M. C., Méndez-López, M., & Valencia, V. (2015) *LOS BENEFICIOS DEL ENTRENAMIENTO MUSICAL SOBRE EL DESARROLLO INFANTIL*. Psychology Investigation Corp.
- Calvo Álvarez, M. I., & Verdugo Alonso, M. Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, (41), p. 17-30.
- Cansino, P. A. P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Carballo, R., & Fernández, M. (2000). Eficacia de un programa de apoyo y refuerzo de habilidades de aprendizajes instrumentales en niños con dificultades escolares. *Borbón.: Revista de pedagogía*, 52(4), p 495-497.
- Castejón, D. P., & Arrázola, M. B. V. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (29), 203-222.

- Cerdá Marín, M.C., & Iyanga Pendi, A. (2013). Evolución legislativa de la Educación Especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6 (3), 150-163.
- Coalla, P. S., & Vega, F. C. (2012). ¿Es la dislexia un trastorno perceptivo-visual? Nuevos datos empíricos. *Psicothema*, 24(2), 188-192.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Comunicación, Máster Universitario en Comunicación Social.
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista orl*, 11(2), 139-153.
- Collette, É., & Schelstraete, M. (2021). Dyslexia in adulthood: different profiles? *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 33(175), p. 663-672.
- Compston, A. (2016). A neurological appraisal of familial congenital word-blindness. *Brain*, 139(10), p. 2804-2808.
- Cotán Fernández, A. (2017). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela abierta*, (19), p. 33-48.
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe (Santiago)*, 17(1), 29-39.
- De Lourdes, T. (2017). *Las actividades extraescolares y su incidencia en el rendimiento académico de los niños/as de los quintos años, paralelos A y B de Educación General Básica, sección matutina, de la Unidad Educativa "Francisco Flor", del cantón Ambato, provincia Tungurahua* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Carrera de Educación Básica).
- Echegaray-Bengoia, J. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44(2), 63-69.

- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1) 65-87.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(2), p.113-130.
- Froufe, S. (1986). Acercamiento a un concepto integrador de dislexia. *Cuestiones Pedagógicas*, 3, 145-153.
- Froufe, S. (1984). *La dislexia y sus consecuencias didácticas en niños de 6 a 8 años. Un estudio realizado en la población de Huelva capital*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla
- García, A. V. M. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7.
- Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología*, 32 (1), 3-30.
- Gómez, B. T., & Ferrer, A. E. E. (2023). Incorporación al mercado laboral de personas neurodivergentes: la necesidad de contratos especiales en la legislación laboral mexicana. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, (48), 195-214.
- González, D., Jiménez, J. E., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., Crespo, P., & Artiles, C. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 317-327.
- González-Pérez, T. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. En M. R. Berruezo y S. Conejero (Coord.), *El largo camino hacia la educación inclusiva*. (pp. 249-260). Universidad Pública de Navarra.

- Gotzens, M., Padrós, R., & Sáez, M. (1989). Valoración, tratamiento e integración escolar de un niño con dislexia-disortografía del desarrollo. Análisis de un caso. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 9(4), 217-228.
- Grant, M.J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91–108.
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez Mediavilla, A. (2020). Conocimientos de los estudiantes de Grado en Maestro en Educación Infantil y Primaria sobre la dislexia y su influencia en el aprendizaje, *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp 225-232). Octaedro.
- Gutiérrez-Fresneda, R., Díez Mediavilla, A., Pozo-Rico, T., Ramos-Fernández, E. V., & Verdú-Llorca, V. (2022). Saberes sobre la dislexia y su importancia en el aprendizaje por parte de los estudiantes de mención en pedagogía terapéutica, El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria (pp 5-14) Octaedro.
- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. México: UDGVirtual.
- Herrou, S. (2023). *La repercusión del trastorno de la dislexia en la autoestima en los niños (6-13 años) y el rol del psicólogo* [Doctoral dissertation, Universidad de Belgrano].
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C., & Artilles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 25(1), 78-85.
- Jiménez, J. E., & Rodríguez, C. (2008). Experiencia con el lenguaje impreso e indicadores socioculturales asociados a los diferentes subtipos disléxicos. *Psicothema*, 20(3), 341-346.
- Juez, V., & Casilda, M. (1999). El método biográfico y las historias de vida. Su utilidad en la investigación en enfermería. *Índex de enfermería*, 27, 25-30.

- Košak, M., & Jazbec, S. (2019). Exploring pre-service and in-service teachers' perceptions about early foreign language learning and dyslexia. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (32), 87-102.
- Landín Miranda, M., Rosario, D., & Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
- Leveroy, D. (2013). Locating dyslexic performance: text, identity and creativity. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(4), 374-387.
- López, Á., Zarabozo, D., González-Reyes, A. L., & Villaseñor, E. M. (2010). La dislexia en hispanohablantes: un problema que persiste a lo largo de la escuela primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 45-54.
- Lucia, A. V. O., & Zulima, L. R. L. Evolución y modelos de rehabilitación de la dislexia.
- Carballal Mariño M, Gago Ageitos A, Ares Alvarez J, del Rio Garma M, García Cendón C, Goicoechea Castaño A, et al. Prevalencia de trastornos del neurodesarrollo, comportamiento y aprendizaje en Atención Primaria. *An Pediatr (Barc)*. 2018;89(3):153–61. <http://www.analesdepediatria.org/es-prevalencia-trastornos-del-neurodesarrollo-comportamientoarticuloS1695403317304174>
- Martínez, P., & de Lourdes, E. (2016). *Dislexia en adolescentes y jóvenes adultos: caracterización cognitiva y afectivo-motivacional*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. Teseo.
- Miguélez, B. A. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 101-119.
- Miles, T. R. (2004). Algunos problemas en determinar la prevalencia de la dislexia. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 2(4), 5-12.

- Miguélez, B. A. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 101-119.
- Morales Escobar, I. D. R., & Taborda Caro, M. A. (2021). La investigación biográfico-narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, (53), 171-182.
- Morgan, W. P. (1896). A case of congenital word blindness. *British medical journal*, 2, p.1543-1544.
- Negrín M. A. & Marrero, J. J. (2018). Evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español: conceptualización, síntesis histórica y papel de la Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (29).
- Ortiz Villalta, A. E., & Soriano Chaguay, A. L. (2018). *Dislexia y su afectación en el ámbito social en niños* [Tesis de doctorado, Universidad estatal de Milagro] Google scholar.
- Orton, S. (1937). Reading, writing and speech problems in children. W. W. Norton & company.
- Panadero, C. A. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (11), 91-122.
- Pita Fernández, S., & Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad aten primaria*, 9(1), 76-78.
- Peña Álvarez, C. D. L. (2014). Dislexia: Revisión del estado actual. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas.
- Pérez, J. P., & de León, M. G. (1991). Trastornos emocionales en la dislexia específica: una perspectiva neurocomportamental. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, (4), 284-288.

- Peña Loaiza, G. X., Peñaloza Peñaloza, W. L., & Carrillo Minchalo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Conrado*, 14, 194-200.
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(2), p. 213-226.
- Quintanal Díaz, J. (2011). La dislexia: desconocida, cuando no, ignorada. *Padres y maestros*, (340), p.16-19)
- Roig-Vila, R. (2020). *La docencia en la enseñanza superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. Octaedro.
- Sánchez Palomino, A. (2001). Valoración de necesidades educativas especiales. *Jornadas de Universidades y Educación Especial*, (18), p. 557-566.
- Satorre Cuerda, R. (2022). *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria*. Octaedro.
- Sonlleve Velasco, M. (2018). Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares [Tesis de doctorado. Universidad de Valladolid] Google scholar.
- Soriano-Ferrer, M., & Piedra-Martínez, E. (2016). Un análisis documental de la investigación en dislexia en la edad adulta. *Universitas Psychologica*, 15(2), 195-203.
- Strnadová, I. (2006). Stress and resilience in families of children with specific learning disabilities. *Revista Complutense de Educación*. 17(2), p. 35-50.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tárraga, R. Sanz, P. Lacruz, I. (2022) The effect of the terms “dyslexia” and “reading learning disability” on the teacher self-efficacy. *Interdisciplinaria*, 39(3), p 263-274.
- Torrego Egido, L.M. (Coord.) (2023). *Manual de acción para la inclusión. Un decálogo para caminar hacia la educación inclusiva*. Universidad de Valladolid.

- Torres Fermán, I. A. (1993). La dislexia: su estudio e importancia en el ámbito educativo. *La ciencia y el hombre*, (14), p.9-21.
- Urbina, E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).
- Ramón, P. R., & Sánchez, J. N. G. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta*, 37(1), 117-128.
- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia*. Barcelona: Paidós Educación.
- Rincón, B. D. (2006). Definición, orígenes y evolución de la dislexia. *Papeles salmantinos de educación*, 1(7), 141-161.
- Rodríguez, D. (2020). Variables motivacionales en alumnado con dislexia en educación primaria. *CIVINEDU 2020*, 614.
- Rodríguez, G., Gil, J., & Garcia, E. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 1, 62-78.
- Roselli, M., & Ardila, A. (2016). Historia de la neuropsicología infantil. *Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 15(1).
- Vilaplana-Aparicio, M. J., Ortiz, M. J., Martín-Llaguno, M., González-Díaz, C., García-Escrivá, V., Moya, J. A., ... & Monserrat-Gauchi, J. (2022). Dislexia en el entorno universitario. Las dificultades de lectoescritura y su repercusión en los estudios del Grado en Publicidad y RRPP. Detección de casos y orientaciones para una docencia inclusiva, *Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria* (pp. 1237-1256).
- Villagra, A. (2022). Dislexia, Detección temprana e impacto emocional. [Trabajo de fin de Grado, Universidad FASTA] Google shocolar.
- Zubizarreta, A. (1986). *La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar*. Fondo Educativo Interamericano.
- Zupardo, L., Rodríguez Fuentes, A. V., Pirrone, C., & Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento

Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), p.177- 183.

Zuppardo, L. (2020). *Evaluación de los efectos del tratamiento de rehabilitación de la autoestima y del comportamiento en un grupo de pacientes diagnosticados con dislexia y disortografía*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada] Teseo.

ANEXOS

Atendiendo a cuestiones éticas seguidas en el estudio, los anexos del presente trabajo podrán consultarse en el siguiente enlace:

<https://docs.google.com/document/d/1Dhmrzx8PSur-XTpd59hOY77V-4UAzrpF/edit?usp=sharing&oid=102667035540045848879&rtpof=true&sd=true>