



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria

Convocatoria
2021-22

Memòries del Programa de Xarxes de investigació en docència universitària

Convocatòria
2021-22

Satorre Cuerda, Rosana (Coordinación)
Menargues Marcilla, María Asunción; Díez Ros, Rocío; Pellín Buades, Neus (Eds.)

UA

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Vicerectorat de Transformació Digital
Vicerrectorado de Transformación Digital
Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22 / Memòries del Programa de Xarxes d'investigació en docència universitària. Convocatòria 2021-22

Organització: Institut de Ciències de l'Educació (Vicerectorat de Transformació Digital) de la Universitat d'Alacant/ Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Transformación Digital) de la Universidad de Alicante

Edició / Edición: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros, Neus Pellin Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edició / Primera edición: desembre 2022

© De l'edició/ De la edición: Rosana Satorre Cuerda, Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellin Buades

© Del text: les autores i autors / Del texto: las autoras y autores

© D'aquesta edició: Universitat d'Alacant / De esta edición: Universidad de Alicante

ice@ua.es

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22 / Memòries del Programa de Xarxes d'investigació en docència universitària. Convocatòria 2021-22

© 2022 by Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante is licensed under CC BY-NC-ND 4.0

ISBN: 978-84-09-45382-5

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante

Aquesta publicació s'ha fet seguint les directrius d'accessibilitat UNE-EN 301549:2020 / Esta publicación se ha hecho siguiendo las directrices de accesibilidad UNE-EN 301549:2020.

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels treballs publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva de les autores i dels autors. / Las opiniones y contenidos de los trabajos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de las autoras y de los autores.

65. 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

Vilaplana-Aparicio, M.J.; Ortiz-Diazguerra, M.J.; Martín-Llaguno, M; González-Díez, C.; García-Escrivá, V.; Moya-Montoya, J. A.; Quiles-Soler, M. C.; Monserrat-Gauchi, J. M.

maria.vilaplana@ua.es, mj.ortiz@ua.es, marta.martin@ua.es, cristina.gdiaz@gcloud.ua.es, v.escrivá@ua.es, ja.moya@gcloud.ua.es, mc.quiles@ua.es, juan.monserrat@gcloud.ua.es

Departamento de Comunicación y Psicología Social

Universidad de Alicante

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo identificar los problemas de lectoescritura que autopercibe el alumnado de un grado donde el dominio de la comunicación es esencial (Publicidad y Relaciones Públicas). Adicionalmente persigue conocer

las actitudes de este alumnado hacía los trastornos del aprendizaje, en concreto, la dislexia. Se solicitó a los estudiantes que contestaran un cuestionario anónimo online y participaron 217 alumnos. Un 10% de estudiantes ha sido evaluado por problemas de lectoescritura, cerca del 9% afirma tener dificultades para leer y el 8% ha sido diagnosticado de dislexia, discalculia, disgrafía o TDH. Sin embargo, a la hora de leer el 11.5% confunde letras y el 13.4% palabras, mientras que a la hora de escribir el 13% confunde letras y el 7.3% palabras. Un 11.2% tiene problemas de comprensión lectora, un 20.4% afirma necesitar leer despacio para no tener confusiones, y aproximadamente el 15% se pone tenso al leer o redactar. Asimismo, el 29.5% no se siente tranquilo cuando le revisan la ortografía. Este estudio pone de manifiesto la necesidad de ahondar en la identificación de dificultades de lectoescritura en el alumnado universitario y sus causas.

Palabras clave: dislexia, dificultad de aprendizaje, universidad, educación superior

1. Introducción

Desde hace unos años, los profesores universitarios de comunicación venimos detectando un aumento de las faltas de ortografía, y problemas de lectoescritura en nuestros alumnos, que repercuten en sus calificaciones.

La sensación de impotencia y duda sobre cómo afrontar estas dificultades parece ser compartida por profesores de otras asignaturas y en otros países. Se dice que la influencia de las nuevas tecnologías, la falta de interés por la lectura y la mayor tolerancia están detrás del deterioro de la capacidad de expresión de los universitarios españoles (Peñas Ibañez, 2022). Paredes (1997) afirma que las dificultades con la ortografía se deben a razones individuales, pero también sociales (como la poca importancia que se les concede a las materias humanísticas) o escolares (por lo tedioso que puedan ser los ejercicios).

Además de todas ellas, podría haber otra: el fracaso del sistema para detectar e intervenir cuando existen dificultades de aprendizaje en general y dislexia en particular.

Este trabajo parte de la base de que algunos estudiantes con dificultades de aprendizaje pueden estar llegando al sistema universitario sin diagnóstico ni

intervenciones de apoyo. La presunción es que, en la universidad, cuando las demandas de lectura y escritura aumentan significativamente, los déficits que habían permanecido latentes pueden emerger y tener consecuencias.

Presentamos un estudio exploratorio para detectar posibles problemas de alfabetización en estudiantes universitarios de Publicidad y Relaciones Públicas a través de un cuestionario de autopercepción. Adicionalmente, en esta investigación se examina el conocimiento y la actitud que tienen los estudiantes universitarios sobre la dislexia.

1.1 Problema o cuestión específica del objeto de estudio

Los problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura son uno de los mayores retos de la educación. La lectura y la escritura, que constituyen uno de los objetivos de las primeras etapas formativas, se desarrollan conjuntamente hasta que el alumno alcanza el nivel de comprensión lectora que le permite interpretar materiales escritos, evaluarlos y utilizarlos. En este proceso es fundamental el funcionamiento del cerebro humano, formado por dos hemisferios que se comunican entre sí. El hemisferio izquierdo está especializado en los procesos lingüísticos, mientras que el derecho gestiona la dimensión visual y espacial. El primero procesa la información de forma secuencial, mientras que el segundo lo hace de forma simultánea. Cuando leemos, ambos hemisferios se combinan.

Determinados individuos pueden tener una disfunción en el hemisferio izquierdo que afecta a la velocidad de procesamiento de la información y dificulta el procesamiento de los cambios rápidos de estímulos y secuencias, tanto visuales como auditivos. Es el caso de las personas con dislexia (el trastorno de aprendizaje específico más común (Málaga Dieguez, 2010). Esta podría ser la razón por la que tienen problemas de concentración al leer o escribir, no recuerdan lo que leen o interpretan mal lo que leen.

La dislexia es un problema de aprendizaje específico de origen neurológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y/o fluido de las palabras y por una escasa capacidad de deletreo y decodificación. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas de comprensión y una experiencia lectora reducida que puede impedir el crecimiento del vocabulario y los conocimientos previos (Goswami, 2010). Sin embargo, este trastorno con una base neurológica no afecta a la inteligencia en general. Según Shaywitz

et al. (1995) y Artigas-Pallarés (2009), para su diagnóstico es necesaria una discrepancia entre el nivel de lectura y la capacidad de inteligencia, la edad cronológica y la atención educativa o pedagógica.

La ambigüedad de su definición dificulta el diagnóstico, la intervención y la determinación de su incidencia. Los estudios que han analizado la prevalencia en diferentes contextos han obtenido resultados dispares, que van desde el 5-7% (Carboni-Román et al., 2006), o el 12.7% (Anastasiou y Polychronopoulou, 2009) hasta en un concepto extenso de dificultades lectoras, el 20% (Benítez-Burraco, 2009). Lo que está claro es que la dislexia afecta aproximadamente al 80% de los sujetos con dificultades específicas de aprendizaje (Shaywitz et al., 1995).

Con relación a la etapa educativa, según apuntan Soriano-Ferrer y Martínez (2017), la prevalencia de la dislexia se ha estimado en un 5-15% de los niños en edad escolar, dependiendo de la lengua y cultura. En concreto, en español, según el criterio empleado, se ha estimado una prevalencia que oscila entre el 3.2 y el 5.9% en la enseñanza primaria (Jiménez et al., 2009), y entre el 3.2 y el 5.1% en la enseñanza secundaria (González et al., 2010). Aunque a nivel global prácticamente no existen estudios de prevalencia en la edad adulta, se considera que es de alrededor del 4% (American Psychiatric Association, 2013).

1.2 Revisión de la literatura

La OMS (1992) define la dislexia no sólo como un trastorno específico de la lectura, sino también de la escritura. Hablamos de dislexia evolutiva cuando en el aprendizaje inicial un niño no consigue llevar a cabo los procesos de lectura, escritura o deletreo de palabras. Por el contrario, nos referimos a dislexia adquirida cuando una persona en su etapa inicial consiguió leer, escribir y deletrear perfectamente, pero por algún tipo de trastorno que aparece con posterioridad perdió esas facultades (Breña, 2017).

Una de las manifestaciones de la dislexia es la baja calidad léxica de los escritos que presentan un mayor índice de errores ortográficos. Sterling et al. (1998) observaron que estas personas cometen más faltas de ortografía a lo largo de su vida, aunque sean adultos formados. Es decir, incluso la población que ha recibido tratamiento comete más faltas de ortografía en sus escritos que las personas sin dislexia.

Varios estudios (Bruck, 1990; Salmelin et al., 1996; Vellutino et al., 2004) han demostrado que uno de los indicadores de la dislexia es la dificultad para reconocer las palabras y percibir conscientemente las faltas de ortografía que escriben. Aunque para las personas con dislexia los errores ortográficos no influyen en su comprensión lectora (Rello et al., 2014), los errores ortográficos sí tienen un efecto negativo en el currículo académico ya que las calificaciones pueden ser menores, especialmente en algunas carreras como la de comunicación, donde el dominio de la ortografía y la gramática escrita es fundamental.

1.2.1 La detección de los problemas de lectoescritura: la utilidad de los autoinformes

La detección de los trastornos de lectoescritura no es un proceso fácil ni para los propios discentes, ni para las familias ni, especialmente, para los docentes. Como se ha expuesto, al desconocimiento generalizado se une la gran heterogeneidad en las manifestaciones de estos trastornos, de forma que, en muchas ocasiones, algunas de ellas se atribuyen a otros motivos.

Algunas investigaciones han empleado los autoinformes para recabar información sobre la historia personal de aprendizaje de la lectura o las capacidades actuales de lectura y ortografía de los adultos. La ventaja de los autoinformes es que recogen información múltiple y fiable en poco tiempo, incluso sin contacto personal con el individuo examinado. Esta última cualidad es de gran valor debido a la poca disposición de los adultos a participar en tareas de evaluación (Gilger et al., 1991; Schulte-Körne et al., 1997).

El cuestionario ATLAS (Autoinforme de Trastornos Lectores para Adultos) es un autoinforme de habilidades lectoras para adultos en español y ha demostrado ser un instrumento válido y fiable en adultos (Giménez et al., 2015). En su estudio, Giménez et al. (2015) corroboraron la idea de que los adultos tienen una percepción precisa de sus capacidades y son competentes para hacer descripciones realistas. Además, concluyeron que los informes de los participantes no diferían de los datos obtenidos mediante pruebas específicas. Aunque la coincidencia no alcanzó el 80% señalado por otros estudios, las características más representativas de los lectores con dificultades, es decir, la codificación de palabras y pseudopalabras, fueron altamente predichas por los ítems del cuestionario. Igualmente, los ítems discriminaban entre buenos y malos lectores.

1.2.2. El Grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Competencias lectoescritoras

El Grado en Publicidad y Relaciones Públicas tiene como principal objetivo capacitar al alumno en el estudio, análisis y creación de los fenómenos comunicativos que se dan en la sociedad y particularmente en los ámbitos de la comunicación persuasiva.

Se puede acceder a los estudios de Publicidad y Relaciones Públicas desde cualquiera de las actuales modalidades de Bachillerato; no obstante, teniendo en cuenta el tipo de asignaturas que tiene la carrera, la modalidad más frecuente desde la que acceden los alumnos es la de Humanidades y Ciencias Sociales. Las notas de corte para la Universidad de Alicante para el 2020-2021 fueron de 9,176 sobre 12.

Tal y como establece la guía docente de la titulación de la UA uno de los objetivos básicos de esta formación es que “los titulados sean capaces de comunicarse y expresarse con coherencia y corrección en su ejercicio profesional; para ello deberán dominar el uso especializado de la/s lengua/s de su comunidad y del inglés”. Estos objetivos podrán alcanzarse con la adquisición de una serie de saberes y habilidades que deben incluir, entre otros, la formación “en las capacidades expresivas y particularidades de cada uno de los medios, soportes y formatos publicitarios para la elaboración de mensajes y campañas de comunicación”, y dentro de las competencias generales de los estudios se especifica concretamente el dominio de la “Comunicación oral y escrita en la lengua nativa”.

Es, por tanto, previsible, que los estudiantes que acceden a estos estudios tengan un dominio de la lectoescritura semejante o superior a la media de los universitarios.

1.3 Propósitos u objetivos

Este estudio tiene como objetivo conocer los problemas de lectoescritura de los estudiantes del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas y determinar las percepciones que tienen estos discentes sobre algunos de estos tipos de trastornos.

De forma más específica, se persigue:

- Determinar la potencial prevalencia de dificultades y trastornos de lectoescritura, en concreto, dislexia,
- Identificar algunas de las barreras que encuentran y han encontrado los alumnos con problemas de lectoescritura,
- Identificar el conocimiento y las actitudes de los estudiantes sobre la dislexia.

2. Método

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El estudio se llevó a cabo con estudiantes del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Alicante (España). En el curso 2021-2022 hubo un total de 1.046 alumnos matriculados y 217 (20.7%) participaron en el estudio. El 83.4% eran mujeres y el 16.6% hombres, un porcentaje acorde con la presencia de mujeres (72.8%) y hombres (27.2%) en este grado. El 74.2% pertenecía a los grupos de la mañana y el 25.8% a los de la tarde. Estos últimos se caracterizan por tener más estudiantes que compaginan sus estudios con un trabajo. Además, los encuestados cursaban primero (38.7%), segundo (12.4%), tercero (26.7%), cuarto (19.8%) o varios niveles al mismo tiempo (2.3%). La edad media era de 20.8 años (DE = 4.45).

2.2. Instrumento

Se elaboró un cuestionario con 45 ítems (ver anexo I) con preguntas demográficas; cuestiones relacionadas con las características comunes de los individuos con dislexia; y preguntas para averiguar el nivel de conocimiento y percepción de la dislexia, para determinar cómo afecta a un grado de comunicación y para identificar el nivel de conocimiento de las herramientas que ofrece la Universidad. Los apartados relacionados con el autodiagnóstico de la dislexia y con la ansiedad ante la lectura se obtuvieron del cuestionario Atlas, previamente validado por investigadores de la Universidad de Málaga (Giménez et al., 2015). Se pidió a los participantes que respondieran si creían que el ítem describía sus dificultades actuales en una escala Likert de 0 a 4. Una de las preguntas se invirtió para que fuera más fácil su comprensión y sus resultados, posteriormente, se invirtieron de nuevo para poder sumar la puntuación, tal y como hacen originalmente sus autores.

3. Resultados

A continuación, se exponen los resultados más significativos.

3.1. Potencial prevalencia de dificultades de lectoescritura.

3.1.1. Consulta, diagnóstico y tratamiento

El 8.8% de los estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas encuestados considera que actualmente tiene dificultades para leer o escribir, el mismo porcentaje que ha acudido alguna vez a una consulta por este tipo de problemas.

Sin embargo, el 10.1% de los encuestados ha sido evaluado alguna vez por problemas de lectoescritura, aunque sólo el 7.8% ha sido diagnosticado de dislexia, discalculia, disgrafía o TDH y sólo el 5.1% declara haber recibido tratamiento por estos problemas. Este tratamiento duró más de cuatro años (54.5%), un año (36.4%) o tres años (9.1%).

Si analizamos los datos con más detalle, vemos que el 19.4% de los hombres y el 6.6% de las mujeres han acudido alguna vez a una consulta por sus dificultades. Además, esta diferencia también es evidente entre los grupos de la mañana (6.2%) -que tienen mejores horarios y suelen ser elegidos en primer lugar- y los grupos de la tarde (16.1%).

3.1.2. Riesgo de dislexia

Los ítems que aparecen en la tabla 2 miden el riesgo de dislexia. Como hay dieciséis preguntas y una escala de 0 a 4, la puntuación máxima que se puede alcanzar es de 64 puntos. Todos aquellos que alcancen una puntuación de 24 o más estarían en riesgo (Giménez et al., 2015). Los datos muestran una puntuación mediana de 14.0 y, por lo tanto, según el cuestionario de autoevaluación, un 20.3% de los encuestados estaría en riesgo de dislexia, lo que supone un porcentaje superior al reportado en la literatura científica.

Hay algunos datos preocupantes. El 25.3% de la muestra indica que a menudo tiene que retroceder en el texto para entenderlo bien; el 20.8% afirma que tiene que leer despacio para no confundirse; y el 13.4% declara que confunde las

palabras al leer y que le cuesta recordar lo que ha leído.

Tabla 1. Variables relacionadas con el riesgo de dislexia

	0	1	2	3	4	M _e
	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)	
Confundes letras al leer	53.0 (115)	26.67 (58)	8.8 (19)	8.3 (18)	3.2 (7)	.00
Confundes palabras al leer	37.8 (82)	41.9 (91)	6.9 (15)	9.7 (21)	3.7 (8)	1.00
No comprendes bien lo que lees.	38.1 (83)	34.6 (75)	16.6 (36)	9.2 (20)	1.4 (3)	3.00
Tienes que leer despacio para no tener confusiones	25.8 (56)	36.4 (79)	17.1 (37)	13.4 (29)	7.4 (16)	1.00
Sueles necesitar volver atrás en el texto	13.8 (30)	33.6 (73)	27.2 (59)	18.4 (40)	6.9 (15)	2.00
Confundes letras al escribir	60.8 (132)	20.3 (44)	6.0 (13)	8.8 (19)	4.1 (9)	.00
Confundes palabras al escribir	66.4 (144)	23.0 (50)	3.2 (7)	4.1 (9)	3.2 (7)	.00
Cometes faltas de ortografía	30.9 (67)	45.2 (98)	12.4 (27)	5.5 (12)	6.0 (13)	1.00
Confundes el orden de los números	85.3 (185)	6.0 (13)	3.7 (8)	3.7 (8)	1.4 (3)	.00
Te resulta difícil leer en voz alta	58.1 (126)	22.6 (49)	9.7 (21)	4.6 (10)	5.1 (11)	.00
Te cuesta recordar lo que has leído	28.6 (62)	33.6 (73)	24.4 (53)	9.7 (21)	3.7 (8)	1.00
Te es difícil expresarte por escrito	51.6 (112)	28.6 (62)	12.0 (26)	5.1 (11)	2.8 (6)	.00
Malinterpretas las preguntas de los exámenes	41.5 (90)	38.7 (84)	11.5 (25)	6.0 (13)	2.3 (5)	1.00
Tardas más en hacer un resumen que tus compañeros	37.8 (82)	37.3 (81)	12.0 (26)	5.5 (12)	7.4 (16)	1.00
Pese a estudiar mucho, sacas notas bajas	32.7 (71)	35.5 (77)	20.3 (44)	6.0 (13)	5.5 (12)	1.00
Pides que revisen tu ortografía antes de entregar un trabajo	62.2 (135)	16.6 (36)	9.2 (20)	7.4 (16)	4.6 (10)	.00

3.2 Barreras que encuentran los alumnos

3.2.1. Experiencia escolar

El 9.7% de los encuestados refiere una experiencia escolar negativa. El 10.2% afirma haber tenido dificultades para aprender a leer, mientras que al 80.2% indica que no le supuso una complicación (Tabla 2).

La presencia de personas con dificultades para aprender a leer es mayor en el grupo de la tarde (12.5%), que en el de mañana (9.3%).

La edad a la que aprendieron a leer es mayor para los diagnosticados con alguna dificultad ($M = 8.53$, $DE = 2.70$) que para los no diagnosticados ($M = 6.67$, $DE = 1.58$) y los datos muestran que los varones ($M = 6.21$, $DE = 1.41$) dicen haber aprendido a leer antes que las mujeres ($M = 6.99$, $DE = 1.87$).

Lo más relevante es que el 30% de los encuestados ha tenido dificultades para estudiar y memorizar y el 34.6% de la muestra declara haber tenido problemas para aprender otros idiomas.

Tabla 2. Variables relacionadas con la experiencia escolar

	0	1	2	3	4	M_e
	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)	
¿Te gustaba ir al colegio?	3.2 (7)	6.5 (14)	23.5 (51)	51.6 (112)	15.2 (33)	3.00
¿Tuviste dificultades para aprender a leer?	60.1 (131)	20.2 (44)	9.6 (21)	6.4 (14)	3.7 (8)	.00
¿Te costaba trabajo estudiar y memorizar?	24.9 (54)	23.5 (51)	22.6 (49)	20.7 (45)	8.3 (18)	2.00
¿Te ha sido difícil aprender otros idiomas?	19.4 (42)	23.0 (50)	23.0 (50)	17.5 (38)	17.1 (37)	2.00

3.2.2. Ansiedad ante la lectura

Para medir el grado de ansiedad ante la lectura, se sumaron las puntuaciones de las preguntas que aparecen en la Tabla 3. Una puntuación de 15 puntos o más indica que la lectura provoca un alto grado de ansiedad. Nuestros resultados muestran que, pese al reconocimiento de dificultades, sólo el 2.8% siente un nivel alto de ansiedad al leer. Sin embargo, sólo un 20% no muestra ninguna alteración cuando realiza estas actividades.

Tabla 3: Variables relacionadas con la ansiedad ante la lectura

	0	1	2	3	4	M _e
	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)	
Me pongo tenso/a cuando tengo que leer o redactar	42.4 (92)	30.0 (65)	12.9 (28)	9.7 (21)	5.1 (11)	1.00
Mi rendimiento es inferior a mi capacidad debido a mis dificultades lectoras	68.7 (149)	18.9 (41)	6.0 (13)	4.6 (10)	1.8 (4)	.00
Me preocupa tener que leer o redactar un pequeño texto	65.4 (142)	19.4 (42)	6.9 (15)	7.4 (16)	.9 (2)	.00
Mis dificultades lectoras han influido en mi elección de estudios	81.6 (177)	10.1 (22)	4.6 (10)	2.8 (6)	.9 (2)	.00
No me siento tranquilo/a cuando van a mirar mi ortografía	36.4 (79)	22.6 (49)	12.0 (26)	13.4 (29)	15.7 (34)	1.00

3.3. Conocimiento, percepción y actitudes ante la dislexia

Del total de encuestados, el 56.2% conoce a alguna persona que tiene dificultades de lectoescritura y el 30.4% afirma que ha tenido algún compañero con estas dificultades y le ha prestado ayuda la mayoría de las veces.

Un 74.7% confirma que no le importaría trabajar con un compañero con dislexia, aunque les suponga más carga de trabajo. Estos datos son inesperados si tenemos en cuenta que al preguntarles si han recibido ayuda por parte de sus compañeros para afrontar estas dificultades, el 55.8% manifiesta que no ha recibido ningún apoyo.

El 54.8% cree que un estudiante con dificultades de lectoescritura puede seguir los estudios de comunicación con los mismos problemas que una carrera técnica, el 11.1% cree que con menos problemas y el 34.1% considera que con más dificultad.

No obstante, en lo que sí que hay prácticamente consenso (91.2%) es en que debería valorarse la habilidad lectora al entrar en la universidad para identificar

a las personas que tienen dificultades y prestarles apoyo.

A este respecto, hemos encontrado algunos datos alarmantes. El 26.3% de los discentes no sabe qué son las adaptaciones curriculares y el 47.5% cree que no funcionan correctamente, aun considerándolas necesarias. En la misma dirección, el 37.3% de los encuestados afirma que el profesorado de la titulación no está preparado para identificar este tipo de problemas y el 52.5% no tiene una opinión formada al respecto.

4. Conclusiones

El propósito de este trabajo era identificar el autoconocimiento de problemas de lectoescritura entre los alumnos de Grado e Publicidad y Relaciones Públicas, así como identificar las percepciones y la información que estos alumnos tienen sobre la dislexia.

Como se ha expuesto, el dominio de las capacidades lectoescritoras es una condición sine qua non de los estudios de comunicación y era previsible los estudiantes que acceden a los estudios de este grado tuviesen un dominio semejante o superior a la media de los universitarios con la lectoescritura.

Pese a nuestros supuestos de partida, la incidencia de los problemas de lectoescritura reportada por los propios estudiantes es superior a la detectada en trabajos previos.

De acuerdo con el autodiagnóstico un 20.3% de los encuestados podría estar en riesgo de dislexia un porcentaje casi el triple que los efectivamente diagnosticados y cuatro veces mayor que los tratados.

La American Psychiatric Association (2013) habla de una incidencia de dificultades de lectoescritura del 4% en la población adulta, mientras que un 8.8% de nuestros alumnos percibe estas dificultades y un 7.8% ha recibido un diagnóstico a este respecto.

Futuras investigaciones deberían comprobar si esta prevalencia puede relacionarse con carencias de intervención prematura del sistema, o si se puede vincular con los efectos de las políticas que luchan contra el abandono escolar temprano. Cabría preguntarse si está accediendo a la universidad un perfil de alumno menos preparado. Cabe destacar que el 30% de nuestros alumnos dice haber tenido dificultades para estudiar y memorizar y a esto se suma que una cuarta parte afirma tener problemas de comprensión lectora o

que una quinta parte declara que tiene que leer despacio para no confundirse.

En la misma dirección, es necesario ahondar en los motivos que hacen que haya menos personas tratadas que diagnosticadas. Además, las personas que han seguido tratamiento y que afirman haber tenido dificultades para leer se concentran más en los grupos de tarde, aunque esta relación no es significativa. No obstante, podría ser de interés reforzar la información de las medidas de apoyo y la formación del profesorado en estos grupos.

Nuestro estudio ratifica un dato esperado, los alumnos diagnosticados aprendieron a leer después, y sorprendente los hombres dicen haber aprendido a leer antes que las mujeres.

Sólo un 20% de los alumnos de publicidad no muestra ninguna alteración cuando lee y escribe, aunque únicamente un 2.8% de la muestra les produce un alto nivel de ansiedad. Es decir, parte del alumnado es consciente de sus limitaciones, pero no les preocupa en exceso.

Se infiere así la necesidad de valorar la habilidad lectora al inicio de la carrera para poder prestar apoyo específico a todos aquellos que lo requieran, aunque no lo reconozcan o soliciten.

Que la universidad ofrezca apoyo con técnicas de estudio supone una medida adecuada y necesaria para dotar de herramientas a los alumnos en general y no solo a los que cuentan con un diagnóstico previo. Además, el profesorado debería formarse para ofrecer los contenidos en un formato que facilite su aprendizaje.

Se conoce que son las dificultades de aprendizaje y prevalece una predisposición a apoyar al colectivo que las sufre por parte de los compañeros. Sin embargo, es necesario difundir mejor qué son las adaptaciones curriculares y revisar su funcionamiento, puesto que un porcentaje considerable cree que estas medidas son ineficientes. También sería de interés validar si las adaptaciones curriculares no se solicitan en mayor medida por desconocimiento o por alguna otra razón.

Queda patente la necesidad de preparar mejor al profesorado, ya que una parte importante de los alumnos considera que, en general, no estamos lo suficientemente preparados para responder a las necesidades de estos discentes.

Finalmente, cabe señalar que nuestro estudio no está libre de limitaciones

puesto que se ha centrado solo en estudiantes de la Universidad de Alicante. En un futuro sería conveniente extrapolarlo a otras universidades y disciplinas.

5. Tareas desarrolladas en la red

Se enumerará cada uno de los componentes y se detallarán las tareas que ha desarrollado en la red.

Participante de la red	Tareas que desarrolla
<ol style="list-style-type: none"> 1. María Jesús Ortiz 2. Marta Martín Llaguno 3. Maria J. Vilaplana Aparicio 	Revisión sistemática, elaboración del cuestionario, codificación del cuestionario, explotación estadística de los datos, elaboración de las conclusiones, difusión de los resultados
<ol style="list-style-type: none"> 4. Cristina González 5. Vicente Escrivá 6. José Antonio Moyá 7. Juan Montserrat 8. Maria del Carmen Quiles 	Recogida de datos, revisión de los resultados, difusión de los resultados

6. Referencias bibliográficas

Abundis Espinosa, V. M. (2016). Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. *TLATEMOANI*, 22, 168-186.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of

mental disorders (5th ed.)

- Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 55-69. <http://dx.doi.org/10.2307/27740357>
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de neurología*, 48(2), 63-69. <https://doi.org/10.33588/rn.48S02.2009007>
- Benítez-Burraco, A. (2009). Enfermedad de Huntington: fundamentos moleculares e implicaciones para una caracterización de los mecanismos neuronales responsables del procesamiento lingüístico. *Rev. neurol (Ed. impr.)*, 75-84. <https://doi.org/10.33588/rn.4802.2007473>
- Bruck, M. (1990). Word-recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Developmental psychology*, 26(3), 439. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.26.3.439>
- Carboni-Román, A., Del Rio Grande, D., Capilla, A., Maestu, F., & Ortiz, T. (2006). The neurobiological foundations of learning disabilities. *Revista de Neurología*, 42, S171-5. <https://doi.org/10.33588/rn.42S02.2005832>
- Gilger, J. W., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (1991). Risk for reading disability as a function of parental history in three families studies. *Reading and Writing*, 3, 205-18. <https://doi.org/10.1007/BF00354958>
- Giménez, A., Luque, J. L., López-Zamora, M., & Fernández-Navas, M. (2015). Autoinforme de trastornos lectores para adultos (ATLAS). *Anales de psicología*, 31(1), 109-119.
- 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. <https://doi.org/10.1989/ejep.v3i2.71>
- Goswami, U. (2010). Phonology, reading and reading difficulty. En K. Hall, U. Goswami, C. Harrison, S. Ellis, J. Soler (Eds), *Interdisciplinary Perspectives on Learning to Read: Culture, Cognition and Pedagogy*. London: Routledge.

- Jiménez, J. E., Gúzman, R., Rodríguez, C., Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78-85
- Málaga Diéguez, I. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. Serie Monográfica: Trastornos del aprendizaje. *BOL PEDIATR*, 50, 43-47.
- OMS (1992). Tenth revision of the international classification of diseases and related health problems.
- Paredes, F. (1997). La ortografía: Una visión multidisciplinar. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0607.pdf
- Peñas Ibañez, M.A (2022) en Ridao Rodrigo, S. (2022), La puntuación en redes sociales, Madrid: Editorial Iberoamericana.
- Rello, L., Bayarri, C., Otal, Y., & Pielot, M. (2014, October). A computer-based method to improve the spelling of children with dyslexia. In *Proceedings of the 16th international ACM SIGACCESS conference on Computers & accessibility* (pp. 153-160).
- Rello, L., Llisterri, J., & Baeza-Yates, R. (2014). *DysList: An annotated resource of dyslexic errors*.
- Salmelin, R., Kiesilä, P., Uutela, K., Service, E., & Salonen, O. (1996). Impaired visual word processing in dyslexia revealed with magnetoencephalography. *Annals of Neurology: Official Journal of the American Neurological Association and the Child Neurology Society*, 40(2), 157-162. <https://doi.org/10.1002/ana.410400206>
- Schulte-Körne, G., Deimel, W., & Remschmidt, H. (1997). Can self-report data on deficits in reading and spelling predict spelling disability as defined by psychometric tests?. *Reading and Writing*, 9(1), 55-63. <https://doi.org/10.1023/A:1007941403441>
- Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Shaywitz, S. E. (1995). Defining and classifying learning disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of child neurology*, 10, S50-S57. <https://doi.org/10.1177/08830738950100s111>
- Soriano-Ferrer, M., & Martínez, E. P. (2017). Una revisión de las bases neurobiológicas de la dislexia en población adulta. *Neurología*, 32(1), 50-

57. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2014.08.003>

Sterling, C., Farmer, M., Riddick, B., Morgan, S., & Matthews, C. (1998). Adult dyslexic writing. *Dyslexia*, 4(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199803\)4:1<1::AID-DYS87>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199803)4:1<1::AID-DYS87>3.0.CO;2-F)

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>

Vizcaíno Breña, E. (2017). Análisis sistemático de la relación entre dislexia y ansiedad. Trabajo final de máster. Repositorio Gredos. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11162/182291>

ANEXO I: Encuesta realizada

1. Edad	
2. Sexo	hombre / mujer /prefiero no decirlo
3. Curso	1º / 2º / 3º / 4º / Varios cursos a la vez
4. Grupo	Mañana / tarde

Señala la respuesta que más se aproxime a tu experiencia durante la etapa escolar. No/ Mucho

5. ¿Te gustaba ir al colegio?	0 1 2 3 4
6. ¿Tuviste dificultades para aprender a leer?	0 1 2 3 4
7. ¿A qué edad crees que leías correctamente?	
8. ¿Te costaba trabajo estudiar y memorizar?	0 1 2 3 4
9. ¿Te ha sido difícil aprender otros idiomas?	0 1 2 3 4
10. ¿Recibiste clases particulares?	No / un curso / dos cursos / cada curso

Respecto a si ha tenido dificultades de lectura, señala la respuesta más adecuada.

11. ¿Consideras que tienes dificultades para leer?	SI / NO
12. ¿Has acudido a consulta alguna vez por problemas de lectura o aprendizaje?	SI / NO
13. ¿Has sido evaluado por dificultades de lectura o aprendizaje?	SI / NO
14. ¿Has sido diagnosticado de Dislexia Disgrafía Discalculia TDAH?	SI/ NO
15. ¿Has seguido tratamiento por este tipo de dificultades?	SI / NO
16. ¿Durante cuánto tiempo (en años)?	1 años / 2 años / 3 años / 4 años / +4 años

Indica con cuanta frecuencia: Nunca/ Muchas veces

17. Confundes letras al leer	0 1 2 3 4
18. Confundes palabras al leer	0 1 2 3 4
19. No comprendes bien lo que lees	0 1 2 3 4

20. Tienes que leer despacio para no tener confusiones	0 1 2 3 4
21. Suelas necesitar volver atrás en el texto	0 1 2 3 4
22. Confundes letras al escribir	0 1 2 3 4
23. Confundes palabras al escribir	0 1 2 3 4
24. Cometes faltas de ortografía	0 1 2 3 4
25. Confundes el orden de los números	0 1 2 3 4
26. Te resulta difícil leer en voz alta	0 1 2 3 4
27. Te cuesta recordar lo que ha leído	0 1 2 3 4
28. Te es difícil expresarte por escrito	0 1 2 3 4
29. Malinterpretas las preguntas de los exámenes	0 1 2 3 4
30. Tardas más en hacer un resumen que tus compañeros.	0 1 2 3 4
31. Pese a estudiar mucho, sacas notas bajas	0 1 2 3 4
32. Pides que revisen su ortografía antes de entregar un trabajo	0 1 2 3 4

Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones

33. Me pongo tenso/a cuando tengo que leer o redactar	0 1 2 3 4
34. Mi rendimiento es inferior a mi capacidad debido a mis dificultades lectoras	0 1 2 3 4
35. No me preocupa tener que leer o redactar un pequeño texto	0 1 2 3 4
36. Mis dificultades lectoras han influido en mi elección de estudios	0 1 2 3 4
37. No me siento tranquilo/a cuando van a mirar mi ortografía	0 1 2 3 4

38. ¿Conoces a alguien con esta dificultad?	SI / NO
39. Si tienes problemas de lectura ¿has recibido ayuda por parte de tus compañeros?	0 1 2 3 4
40. Si tienes algún compañero con problemas de lectura ¿qué tipo de ayuda le has prestado?	
<ul style="list-style-type: none"> - Sí, la mayoría de las veces - No, especialmente - No conozco a ninguno 	
41. ¿Crees que se debería valorar la habilidad lectora al entrar en la universidad para identificar a los que tienen dificultades y ofrecerles apoyo?	

- Sí, lo creo

- No me parece especialmente relevante

42. ¿Estarías dispuesto a trabajar en grupo con alguien con dislexia?

- No me importa, aunque suponga dedicarle más tiempo o más carga de trabajo para mí.

- No me importa, siempre y cuando no suponga dedicarle más tiempo o más carga de trabajo para mí.

- En ningún caso estaría dispuesto.

43. ¿Crees que un estudiante con dificultades de lectoescritura puede seguir el grado de Publicidad y Relaciones Públicas?

- Con más problemas que una carrera técnica.

- Con los mismos problemas que una carrera técnica.

- Con menos problemas que una carrera técnica.

44. ¿Qué opinas sobre las adaptaciones curriculares para algunos estudiantes?

- No sé qué son.

- Las veo absolutamente necesarias, pero no funcionan correctamente.

- Las veo absolutamente necesarias y funcionan correctamente.

- No son necesarias y comportan privilegios para algunos estudiantes.

45. ¿Crees que el profesorado de la titulación está preparado para identificar este tipo de problemas en su alumnado?

- Sí

- No

- No lo sé