



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Tesis Doctoral

**Estudiantes disléxicos entre la Escuela y
la Universidad:
intenciones tras el diploma e
intervenciones específicas para
promover elecciones conscientes e
inclusivas**



Antonella Donato

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Antonella Donato
ISBN: 978-84-1117-503-6
URI <https://hdl.handle.net/10481/77134>

En portada:

Samuele Gamba, El comienzo de una Odisea, 2019.

Óleo sobre lienzo, mm.210 x 297.

Por cortesía del doctor Gabriele Cordovani.

**Estudiantes disléxicos entre la Escuela y la
Universidad:
intenciones tras el diploma e intervenciones
específicas para promover elecciones
conscientes e inclusivas**

Antonella Donato

Tesis doctoral dirigida por:

Prof. Mateo Arias Romero





Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación

Tesis doctoral presentada por:

Antonella Donato

Tesis doctoral dirigida por:

Prof. Mateo Arias Romero

Granada, 28 de junio de 2022
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

A mi hija Micaela, que me ha proporcionado, con su experiencia, un nuevo impulso en mi camino no sólo profesional, sino también de vida.

AGRADECIMIENTOS

Habiendo llegado al final de este camino doctoral, al recorrer las fases que dieron lugar a esta investigación y su desarrollo, quiero expresar mi gratitud a todas las personas sin cuyas acciones y sinergias, habría sido muy difícil, si no imposible, desarrollar y finalizar esta investigación.

Siempre he pensado que, el poder dar vida a este proyecto, ha sido gracias a la creación de un gran equipo en el que cada uno, con sus peculiaridades, habilidades y competencias específicas, ha tenido un papel, único y decisivo para el logro del objetivo que nos habíamos propuesto; además, siempre he percibido por parte de todas las personas involucradas e implicadas, una confianza inmediata en el propósito y en las finalidades del proyecto. Este ha sido el punto de partida común para la realización de este equipo que siempre ha creído, junto conmigo, en la validez del proyecto, contribuyendo a su puesta en marcha con gran dedicación y esfuerzo constante del mismo modo.

En primer lugar quiero dar las gracias a mi familia, que me animó y me alentó en la elección de un nuevo camino laboral y que me acompañó con amor y comprensión durante estos años, apoyándose en mi esfuerzo y dándome ánimos ante las dificultades, así como alegrándose en cada etapa lograda. Merece un agradecimiento especial mi hermano Pierfrancesco, figura decisiva en este camino, por su constante presencia y su afectuoso apoyo.

Una figura estrechamente vinculada al éxito de este trabajo ha sido el director de esta tesis, el Prof. Mateo Arias Romero, que ha creído inmediatamente en la relevancia del tema de la investigación, con quien, desde el primer momento, se creó una auténtica, fructífera y provechosa colaboración basada en una inmediata empatía. Gracias de corazón por la gran profesionalidad y las sugerencias proporcionadas, por la constante disponibilidad, por la atención con la que siguió todo el camino, por su apoyo incondicional, por su continuo aliento y por su sincera amistad.

No puedo dejar de reconocer y destacar el importante papel desempeñado por la Prof.^a Eva María Olmedo Moreno, tutora del Programa de Doctorado de la Universidad de Granada, que, con su gran experiencia y competencia, ha sido un valioso punto de referencia durante todo el recorrido del programa de doctorado. Gracias por la estima que me ha concedido y por las importantes indicaciones que me ha dado, siendo trascendental para mi crecimiento profesional.

Esta investigación, fue apoyada en su fase de diseño por la Universidad de Granada y se pudo materializar y concretar gracias a la atención recibida por la Universidad de Messina,

en primer lugar por el Magnífico Rector (año académico 2017/18), Prof. Pietro Navarra a quien agradezco la profesionalidad y sensibilidad con la que comprendió inmediatamente el valor educativo y formativo del proyecto, disponiendo su realización y al Prof. Dario Caroniti, Presidente del Centro Orientamento e Placement de la Universidad de Messina (año académico 2017/18), que acogió con interés el proyecto de investigación y, persiviendo las finalidades comunes, lo ha incluido en los Programas experimentales de orientación promovidos por el Centro que dirige.

Por el diseño, la elaboración, preparación, predisposición y la organización de las intervenciones debo un gran reconocimiento a todo el personal del Centro Orientamento e Placement: a la Directora de la Unidad Organizativa. Orientamento e Placement, Dra. Maria Muscolo, por la sabia coordinación y por la planificación de las intervenciones de orientación formativa realizadas en las escuelas; a la Responsable de la Unidad Operativa Orientación en entrada y en marcha Dra. Domenica Fotia, por su contribución y profesionalidad, en las diferentes fases de las intervenciones; a la Responsable Adjunta de la Unidad Operativa Orientación en entrada y en marcha Dra. Stefania Sambataro, por su contribución en la comunicación y las relaciones con las escuelas; a Maria Letizia Campanozzi, personal de la Unilav en servicio en el Centro Orientamento e Placement por su aportación en la organización de las intervenciones.

No podemos olvidar que la realización de esta investigación fue y ha sido el fruto y resultado de la valiosa sinergia llevada a cabo por la Universidad de Messina con la Associazione Italiana Dislessia, siendo esta una parte fundadora del proyecto. Por tanto, agradezco al Presidente de la Associazione Italiana Dislessia, Dr. Sergio Messina la atención dedicada a la investigación y al Patrocinio concedido. Gracias también a la Presidenta de la Associazione Italiana Dislessia, sección de Messina, Prof.ra Grazia Restuccia, que compartió inmediatamente las finalidades de la investigación y aportó significativas contribuciones a la planificación y la realización de las intervenciones a través del apoyo técnico de su equipo compuesto por tres expertos: la Directora escolar Concetta Barone que proporcionó una fructífera contribución en las fases del diseño y en la relación con las escuelas, la neuropsiquiatra Tiziana Calarese que supervisó la planificación y ejecución de las intervenciones de refuerzo y fortalecimiento psicológico-emocional dirigidas a los estudiantes y a la psicóloga Valentina Celano que contribuyó a la realización de estas intervenciones.

Un significativo reconocimiento a la investigación y motivo de gran satisfacción, fue el Patrocinio otorgado por el Presidente de la Fondazione Bonino Pulejo de Messina, Dr. Pasquale Morgante, siempre atento a todas las iniciativas que representan y constituyen una oportunidad

de crecimiento para los estudiantes. Gracias de corazón por el Patrocinio y por el constante interés con el que ha seguido las diferentes fases del proyecto.

Sin embargo, hemos de reconocer que todo el proyecto nunca habría llegado a buen puerto si los Directores escolares de doce Institutos de Messina no hubieran comprendido la importancia del propósito de la investigación y no hubieran hecho posible su desarrollo a través de su adhesión. Por tanto, muchas gracias los Directores Elio Parisi, (Bachillerato "E. Ainis"); Maria Muscherà (I.I.S. "Antonello"); Giuseppa Prestipino (Bachillerato Artístico "E. Basile" y Bachillerato Clásico "G. La Farina"); Carlo Davoli (I.T.E.S. "A.M. Jaci"); Giovanna De Francesco (Bachillerato clásico "F. Maurolico"); Simonetta Di Prima (I.P. "E. Majorana" y I.I.S. "Verona-Trento"), Piero La Tona (I.S. "G. Minutoli" e I.T.C. "S. Quasimodo"); Carla Fortino (Instituto "S. Ignazio"), Francesco Modica (I.T.T."S.V. Modica") por la confianza depositada en el proyecto y su participación.

Además, desempeñaron un papel fundamental y valioso para el éxito del proyecto, los profesores de las escuelas, que mostraron inmediatamente interés en el mismo, colaboraron con entusiasmo y coordinaron eficazmente las diferentes fases de realización y aplicación de las intervenciones en sus clases. Por consiguiente, se hace un gran reconocimiento a los docentes referentes por las DEA y a los docentes referentes por la orientación por su constante esfuerzo y su marcada sensibilidad hacia la temática tratada y a los docentes coordinadores de las clases implicadas, por la disponibilidad y la profesionalidad con que han gestionado los numerosos y a veces no simples aspectos organizativos relacionados con la aplicación y realización de las intervenciones.

Y gracias de todo corazón a los estudiantes, que han sido al mismo tiempo los destinatarios y los protagonistas del proyecto; les agradezco enormemente su atención, el interés y la participación activa que siempre han manifestado respecto a la realización de las actividades: se han puesto en juego con entusiasmo hasta el final, intentando sacar de cada experiencia una oportunidad de enriquecimiento y crecimiento, demostrando de este modo haber comprendido plenamente el espíritu que animaba el proyecto.

Un papel importante en la difusión de la investigación lo ha desempeñado la "Gazzetta del Sud", el principal periódico de Messina, que con seis artículos ha dado gran visibilidad al proyecto en todas sus fases, sus objetivos, sus acciones y sus resultados. Muchas gracias por el interés y el espacio que ha dedicado a este trabajo.

Finalmente, un afectuoso agradecimiento a la profesora de lengua española Sara Castro Benito, que me ha permitido avanzar en la comprensión y comunicación de la lengua española y me ha acompañado en esta experiencia con gran profesionalidad, competencia y amistad.

Por todo ello, siento que he sido muy afortunada al conocer y poder trabajar con todas estas personas que a lo largo del tiempo han demostrado ser compañeros valiosos de un viaje, largo, a veces difícil pero siempre extremadamente estimulante y rico en satisfacciones y oportunidades de crecimiento personal y profesional.

ÍNDICE

RESUMEN.....	25
PALABRAS CLAVE:.....	26
ABSTRACT	27
KEY WORDS.	28
1. INTRODUCCIÓN	29
1.1. Presentación del objeto y su contexto	31
1.2. Propósito general de la tesis	35
1.3. Motivaciones personales	36
1.4. Justificación social, científica, económica y profesional	38
1.5. Oportunidad.....	40
1.6. Finalidad.....	42
1.7. Recursos	43
1.7.1. Humanos.....	43
1.7.2. Económicos	44
1.7.3. Documentales	44
1.8. Estructura de la tesis.....	45
2. MARCO TEÓRICO.....	47
2.1. Antecedentes y estado de la cuestión	49
2.2. Dislexia y las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA).....	61
2.2.1. Definición	61
2.2.2. Origen, causas y efectos	66
2.2.3. Trastornos asociados.....	70
2.2.4. Puntos fuertes	72
2.2.5. Identificación, diagnóstico y tratamiento	75
2.3. Aspectos psicológicos-emocionales relacionados con la dislexia.....	80
2.3.1. El impacto psicológico-emocional de la dislexia	80
2.3.1.1. Autoestima.....	84
2.3.1.2. Trastornos internalizantes: ansiedad y depresión.	86
2.3.1.3. Motivación.....	89

2.3.2. La importancia de los factores protectores en la dislexia.....	92
2.3.2.1. La familia y su apoyo.	94
2.3.2.2. El papel clave de la escuela y de los docentes.....	97
2.3.2.3. La orientación como herramienta de inclusión formativa.	101
2.3.3. Historias de dislexia.....	104
2.3.3.2. Giacomo Cutrera: Demone bianco [Daemon blanco].	111
2.3.3.3. Serena Greco: Con gli occhi di un DSA [Con los ojos de una DEA].	116
2.3.3.4. Luz Rello: Superar la dislexia: Una experiencia personal a través de la investigación.....	118
2.3.3.5. ME DECÍAN QUE LES TOMABA EL PELO. Un joven adulto cuenta su experiencia.....	119
2.4. Intervenciones dirigidas a los estudiantes disléxicos	122
2.4.1. Acciones en el ámbito escolar	124
2.4.1.1. El carácter ambivalente de las adaptaciones.....	129
2.4.1.2. Hacia una escuela inclusiva.	131
2.4.2. Acciones para facilitar la transición	133
2.4.3. Acciones en el ámbito universitario	136
2.4.4. Intervenciones para familias y docentes	139
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	141
3.1. Objeto formal de la investigación	143
3.1.1. Descripción del título y perspectiva	143
3.1.2. Ámbito de la investigación	146
3.1.2.1. Marco normativo italiano sobre las DEA.	148
3.1.2.2. Marco normativo italiano sobre la orientación.....	150
3.1.3. Concreción.....	152
3.1.3.1. El Centro Orientamento e Placement.	154
3.1.3.2. La Associazione Italiana Dislessia.	156
3.1.3.3. La Fondazione Bonino-Pulejo.	157
3.1.3.4. El nacimiento del proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”.	159
3.1.3.5. Los destinatarios del proyecto.	162
3.2. Problemática de la investigación y preguntas planteadas	163
3.2.1. Problemática de la investigación	164
3.2.2. Preguntas planteadas.....	166

3.2.2.1. Preguntas generales.	166
3.2.2.2. Preguntas específicas.....	166
3.2.2.3. Preguntas metodológicas sobre la investigación.	168
3.3. Objetivos	168
3.3.1. Objetivos generales.....	169
3.3.2. Objetivos específicos.....	169
3.4. Hipótesis.....	170
3.5. Metodología de la investigación	171
3.5.1. Fundamentos metodológicos	171
3.5.1.1. La elección de un enfoque mixto.....	174
3.5.2. Participantes.....	176
a. Línea 1	180
a.1. Primer grupo	180
a.2. Segundo grupo (de control)	180
b. Línea 2	181
b.1. Grupo experimental	182
b.2. Grupo de control.....	183
3.5.3. Instrumentos	184
a. Línea 1	185
a.1. Ficha de recogida de datos para los estudiantes	186
a.2. Ficha de recogida de datos para las familias.....	187
a.3. Ficha de recogida de datos para los docentes	188
a.4. Ficha de recogida de datos sobre los números de los estudiantes disléxicos.....	189
b. Línea 2	189
b.1. “Test AMOS - Nueva Edición”	190
b.2. Encuesta de satisfacción sobre las intervenciones.....	194
b.3. Ficha de observación sobre las intervenciones.....	195
3.5.4. Procedimiento.....	199
3.5.4.1. Acciones de implicación de los docentes y de las familias.	203
3.5.4.2. Recogida de los datos.	207
3.5.4.3. Presentación oficial del Proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”...	209
3.5.4.4. Primera administración del “Test AMOS”.....	214
3.5.4.5. Las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional.....	217

3.5.4.6. La intervención de orientación informativa.....	224
3.5.4.7. Las intervenciones de orientación formativa.....	228
3.5.4.8. Segunda administración del “Test AMOS”.....	241
3.5.4.9. Jornada conclusiva del Proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión” ...	242
4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	249
4.1. Resultados relativos a la Línea 1.....	251
4.1.1. Intenciones de los dos grupos de estudiantes con respecto a los estudios universitarios y razones subyacentes: estadísticas descriptivas y diferencias significativas.....	252
4.1.2. Datos sociodemográficos de los estudiantes e informaciones sobre su recorrido escolar.....	257
4.1.3. Datos y resultados específicos sobre los estudiantes disléxicos en las fichas para las familias.....	262
4.2. Resultados relativos a la Línea 2.....	267
4.2.1. “Test AMOS -Nueva Edición”.....	267
4.2.2. Encuestas de satisfacción.....	269
4.2.3. Fichas de observación.....	273
4.2.3.1. Intervenciones de refuerzo psicológico-emocional.....	274
4.2.3.2. Intervenciones de orientación formativa.....	282
5. CONCLUSIONES.....	293
5.1. Respuestas a las preguntas planteadas.....	295
5.1.1. Preguntas generales.....	295
5.1.2. Preguntas específicas.....	299
5.1.3. Preguntas metodológicas sobre la investigación.....	306
5.2. Cumplimiento de objetivos.....	308
5.2.1. Objetivos generales.....	308
5.2.2. Objetivos específicos.....	310
5.3. Contraste de hipótesis.....	314
5.4. Conclusiones generales.....	321
6. DISCUSIÓN.....	323
6.1. Análisis crítico de los resultados.....	325

6.1.1. Análisis relativo a la Línea 1	332
6.1.1.1. Intenciones de los dos grupos de estudiantes con respecto a los estudios universitarios y razones subyacentes.....	332
6.1.1.2. Datos sociodemográficos de los estudiantes e informaciones sobre su recorrido escolar.....	334
6.1.1.3. Datos y resultados específicos sobre los estudiantes disléxicos en las fichas para las familias.	336
6.1.2. Análisis relativo a la Línea 2	337
6.1.2.1. “Test AMOS-Nueva Edición”.....	337
6.1.2.2. Encuestas de satisfacción.....	339
6.1.2.3. Fichas de observación.....	340
6.2. Análisis crítico del procedimiento de investigación	342
6.2.1. Duración	343
6.2.2. Número de los estudiantes	344
6.2.3. Implicación de las familias	346
6.2.4. Instrumentos	348
6.3. Elementos problemáticos y limitaciones.....	349
6.3.1. Limitaciones relacionadas con la Línea 1.....	349
6.3.2. Limitaciones relacionadas con la Línea 2.....	350
6.4. Aportaciones del estudio	351
6.5. Nuevas líneas de investigación	354
6.5.1. En relación a la Línea 1	355
6.5.2. En relación a la Línea 2	356
7. APLICACIONES (para qué y para quiénes).....	361
7.1. Ámbito escolar	363
7.2. Ámbito universitario	366
7.3. Asociaciones.....	368
8. PUBLICACIONES Y OTRAS PARTICIPACIONES DERIVADAS DE LA TESIS DOCTORAL.....	371
8.1. Publicaciones.....	373
8.2. Poster.....	375
8.3. Participaciones	377

8.4. Artículos publicados en el periódico “Gazzetta del Sud” de Messina	381
9. FUENTES	387
9.1. Referencias bibliográficas	389
9.2 Webgrafía	415
ANEXOS	419
Anexo I Comunicación del COP a los Directores escolares de Messina	421
Anexo II Solicitud de autorización por parte del COP a la Universidad de Granada	427
Anexo III Respuesta de la Universidad de Granada al COP	429
Anexo IV Ficha de recogida de datos para los estudiantes	431
Anexo V Ficha de recogida de datos para las familias	435
Anexo VI Ficha de recogida de datos para los docentes	439
Anexo VII Ficha de recogida de datos sobre los números de los estudiantes disléxicos	442
Anexo VIII “Test AMOS-Nueva Edición”	445
Anexo IX Encuesta de satisfacción sobre las intervenciones dirigida a los estudiantes	461
Anexo X Ficha de observación sobre las intervenciones	465
Anexo XI Carta informativa sobre el proyecto enviada por los Directores escolares a las familias	471
Anexo XII Ficha de recogida de datos sobre los conocimientos de los estudiantes sobre la dislexia	475

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estructura esquemática de la tesis.....	46
Tabla 2. Los institutos presentes en la ciudad de Messina.....	147
Tabla 3. Composición del grupo de trabajo	160
Tabla 4. Comparación entre el enfoque cuantitativo y cualitativo.....	172
Tabla 5. Características de los institutos participantes en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”	177
Tabla 6. Número de las clases y de los estudiantes del quinto año de cada Instituto	178
Tabla 7. El total de los participantes en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”.....	179
Tabla 8. Subdivisión de los grupos - muestra relacionados con la Línea 2 y tipo de intervenciones	182
Tabla 9. La composición del Test AMOS -Nueva Edición.....	193
Tabla 10. Visión general del diseño la investigación.....	199
Tabla 11. El desarrollo de la investigación objeto de la tesis doctoral	200
Tabla 12. El cronograma del proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”	202
Tabla 13. Acciones de implicación de los docentes.....	205
Tabla 14. Acciones de implicación de las familias	207
Tabla 15. Los instrumentos utilizados y las modalidades de recogida de los datos	209
Tabla 16. Presencia numérica y tipología de las clases y de los estudiantes durante la primera administración del “Test AMOS”.....	216
Tabla 17. Objetivos generales y específicos de las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional.....	218
Tabla 18. Las características del estudiante estratégico para Borkowski	223
Tabla 19. Descripción sinóptica del recorrido de orientación formativa	241
Tabla 20. Presentación de los resultados.....	251
Tabla 21. Intenciones los dos grupos de estudiantes con respecto a los estudios universitarios	252
Tabla 22. Las razones indicadas por los estudiantes disléxicos que no pensaban ir a la Universidad.....	254
Tabla 23. Las razones indicadas por los estudiantes disléxicos que no habían decidido si ir o no a la universidad	254
Tabla 24. Las razones indicadas por los estudiantes no disléxicos que no pensaban ir a la Universidad.....	256
Tabla 25. Las razones indicadas por los estudiantes no disléxicos que no habían decidido si ir o no a la universidad.....	256

Tabla 26. La variable “Género”	257
Tabla 27. La variable “Año de nacimiento”	258
Tabla 28. La variable “Lugar de nacimiento”	258
Tabla 29. La variable “Domicilio”	258
Tabla 30. Distribución de los estudiantes disléxicos por ramas de estudio	260
Tabla 31. Las asignaturas consideradas más interesantes por los estudiantes	260
Tabla 32. Las asignaturas consideradas más difíciles por los estudiantes	261
Tabla 33. Edad de los estudiantes al momento del diagnóstico	263
Tabla 34. Los trastornos relacionados con la dislexia.....	265
Tabla 35. Intervenciones efectuadas una vez realizado el diagnóstico	267
Tabla 36. Las medias y las desviaciones estándares de las cinco subescalas por cada grupo	268
Tabla 37. Análisis del test t Student	269
Tabla 38. Tendencia del nivel de satisfacción sobre las intervenciones	273
Tabla 39. El nivel de cumplimiento de los objetivos generales	313
Tabla 40. El nivel de cumplimiento de los objetivos específicos	314
Tabla 41. Alumnos con DEA y total alumnos por orden de escuela - a. e. 2017/2018	326
Tabla 42. Alumnos con DEA y total alumnos por orden de escuela - a. e. 2018/2019	326
Tabla 43. La tendencia del número de alumnos con DEA.....	327
Tabla 44. Números totales de los estudiantes del quinto año de los institutos participantes.	331
Tabla 45. La implicación de las familias.....	347

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Factores relacionados con una adecuada toma de decisiones.....	145
Figura 2. Diagrama esquemático de los pasos previstos por la Ley n. 170/2010 para la gestión de las DEA	150
Figura 3. Las medidas de habilidades del estudiante	155
Figura 4. Factores de éxito universitario para el COP	155
Figura 5. La articulación del proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”.....	203
Figura 6. Articulación del recorrido de refuerzo psicológico-emocional	220
Figura 7. El ciclo de aprendizaje de Kolb	229
Figura 8. Articulación del recorrido de orientación formativa.....	232
Figura 9. Las principales razones de los estudiantes disléxicos que no pensaban ir a la Universidad o que estaban aún indecisos	253
Figura 10. Las principales razones de los estudiantes no disléxicos que no pensaban ir a la universidad o que estaban aún indecisos	255
Figura 11. Subdivisión de los estudiantes disléxicos por ramas de estudio.....	259
Figura 12. La edad de los estudiantes al momento del diagnóstico	262
Figura 13. Los principales trastornos asociados a la dislexia	264
Figura 14. Las principales intervenciones efectuadas una vez realizado el diagnóstico.....	266
Figura 15. Porcentajes totales de satisfacción sobre la intervención “Escuchar para Aprender”	270
Figura 16. Porcentajes totales de satisfacción sobre la intervención "La técnica SQ3R"	271
Figura 17. Porcentajes totales de satisfacción sobre la intervención "La gestión de la ansiedad"	272
Figura 18. Alumnos con DEA en % del total alumnos por área territorial-a. e. 2017/2018 ..	328
Figura 19. Alumnos con DEA en % del total alumnos por área territorial- a.e. 2018/2019 ..	329
Figura 20. Comparación entre los dos estudios (MIUR, 2019 y MI, 2020) respecto a los porcentajes de estudiantes con DEA por áreas territoriales.....	329

ÍNDICE DE IMAGENES

Imagen 1. La Princesa Victoria de Suecia recibe el Premio Internacional Uberto Bonino (Messina, 2009)	158
Imagen 2. Los I2 institutos participantes en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”	177
Imagen 3. El Test AMOS – Nueva Edición	193
Imagen 4. La encuesta de satisfacción sobre las intervenciones	195
Imagen 5. La ficha de observación	198
Imagen 6. La mesa de los ponentes	210
Imagen 7. El director de la tesis doctoral, Prof. Mateo Arias Romero durante su intervención.	211
Imagen 8. La firma del Protocolo de acuerdo bienal: el Presidente del COP, la Presidenta de la AID, sección de Messina y el vice presidente de la Fondazione Bonino Pulejo... ..	212
Imagen 9. Parte de los docentes, estudiantes y familias que asistieron a la Presentación oficial del proyecto	213
Imagen 10. El artículo de la Gazzetta del Sud sobre la presentación del proyecto	213
Imagen 11. La primera administración del Test AMOS	215
Imagen 12 y 13. Los artículos de la Gazzetta del Sud sobre la administración del Test AMOS (10 de noviembre de 2017) y sobre el desarrollo del proyecto (12 de noviembre de 2017)	217
Imagen 14. Los estudiantes durante la primera intervención	221
Imagen 15. Los estudiantes durante la segunda intervención	222
Imagen 16. Los estudiantes durante la tercera intervención	224
Imagen 17. Los carteles del Salón de la Orientación 2018	225
Imagen 18. El Salón de la Orientación 2018	226
Imagen 19. El stand del COP en el Salon de la Orientación 2018	226
Imagen 20. El equipo del COP	227
Imagen 21. El Presidente de COP Dario Caroniti en el Salón de la Orientación 2018	227
Imagen 22. La primera diapositiva del Power Point de presentación del recorrido de orientación formativa	233
Imagen 23. La presentación del recorrido a los estudiantes del bachillerato clásico “F. Maurolico”	234
Imagen 24. Los estudiantes durante la intervención “Escuchar para Aprender”	235
Imagen 25. Los estudiantes durante la lección de Matemáticas	236

Imagen 26. Los estudiantes durante la lección de Literatura italiana	237
Imagen 27. Los estudiantes durante la intervención “ La técnica SQ3R”.....	238
Imagen 28. Los estudiantes durante la intervención “La gestión de la ansiedad”	239
Imagen 29. Los exámenes de Literatura Italiana.....	240
Imagen 30. Los exámenes de Matemáticas	240
Imagen 31. La segunda administración del “Test AMOS”	242
Imagen 32. Parte de la mesa de los ponentes	243
Imagen 33. Parte del público presente	243
Imagen 34. La Presidenta de la AID, la experta de la AID, la docente referente, docentes y estudiantes del I.S. “Verona-Trento”.....	244
Imagen 35. El producto elaborado por los estudiantes del I.S. “G. Minutoli”.....	245
Imagen 36. El producto elaborado por los estudiantes del Bachillerado clásico “G. La Farina”	246
Imagen 37. El producto elaborado por los estudiantes del I.I.S. “Verona Trento”.....	246
Imagen 38. El certificado de participación en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”.....	247
Imagen 39. El Director escolar, las docentes referentes y estudiantes del I.S. “S. Quasimodo”	247
Imagen 40. Grupos de estudiantes que completaron los “Recorridos Orientativos de Inclusión”.....	248
Imagen 41 y 42. Los artículos de la Gazzetta del Sud sobre la Jornada conclusiva del proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión (7 y 27 de junio de 2018).....	248
Imagen 43. La portada de la revista Dyslexia	352
Imagen 44. El cartel de la Conferencia en línea " Dislessia in facoltà”	364
Imagen 45. El artículo “Students with dyslexia between school and university: post diploma choices and the reasons that determine them. An Italian study”	374
Imagen 46. El Poster "Las DEA entre la escuela y la universidad: intervenciones de recuperación motivacional y orientación educativa”.....	375
Imagen 47. El cartel del Congreso Internacional “Risorse e prospettive per adolescenti e adulti con DSA”.....	376
Imagen 48. El cartel del Congreso Internacional “Decent work, Equity and Inclusion”.....	376
Imagen 49. Los carteles del Congreso Internacional Erickson, 11.ª edición “La Qualità dell’inclusione scolastica e sociale”	377
Imagen 50. La participación de la autora de la tesis al Congreso Internacional Erickson, 11.ª edición “La Qualità dell’inclusione scolastica e sociale”	378

Imagen 51. Los carteles del Seminario sobre los temas de la dislexia evolutiva en el adulto “DSA – ORIENTAMENTO E VALUTAZIONE. LA FUNZIONE EDUCATIVA”	378
Imagen 52. La participación de la autora de la tesis al Seminario sobre los temas de la dislexia evolutiva en el adulto “DSA – ORIENTAMENTO E VALUTAZIONE. LA FUNZIONE EDUCATIVA”	379
Imagen 53. Los carteles del V Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de Salud	379
Imagen 54. El cartel del Proyecto Europeo "New Tools for Inclusion of Dyslexic Students" (TIDE).....	380
Imagen 55. El artículo “Dislessia e percorsi di inclusione”.....	381
Imagen 56. El artículo “Scuola -Ateneo. Percorsi di inclusione contro la dislessia”.	382
Imagen 57. El artículo “I percorsi orientativi di condivisione- inclusione”.....	383
Imagen 58. El artículo “La ricerca che crea inclusione”.....	383
Imagen 59. El artículo “Percorsi di inclusione per studenti. Oggi evento conclusivo”.	384
Imagen 60. El artículo “Supportare gli alunni in difficoltà nella scelta degli studi d’Ateneo”	385

RESUMEN

La presente tesis doctoral se desarrolla y se plantea de forma dual: por un lado se propone investigar las intenciones de los estudiantes disléxicos en relación con los estudios universitarios y las razones subyacentes comparando también los resultados con los de los estudiantes no disléxicos. Por otro lado, pretende observar el papel y la eficacia de intervenciones específicas dirigidas a los estudiantes disléxicos para promover elecciones formativas conscientes e inclusivas. En el proyecto participaron en total 440 estudiantes de doce Institutos de la ciudad de Messina (Italia) y sus familias.

Con respecto al primer objetivo, se recopilaron los datos sociodemográficos de los estudiantes y otra información sobre la escuela actual y sus intenciones formativas futuras, a través de una ficha de recogida de datos especialmente desarrollada junto con una ficha similar dirigida a sus familias con el fin de enriquecer, aumentar y completar las informaciones sobre los estudiantes. De los 440 estudiantes, se seleccionaron dos grupos: el primer formado por todos los estudiantes participantes en el proyecto con certificación de dislexia (47); el segundo, de control, formado por 47 estudiantes sin certificación de dislexia.

Con respecto al segundo objetivo, se utilizó el “Test AMOS – Nueva Edición” en dos diferentes fases, antes y después de las intervenciones; además se realizaron unas encuestas de satisfacción sobre las intervenciones rellenadas por los estudiantes al final de cada intervención. La muestra fue constituida por 55 estudiantes: 26 estudiantes (disléxicos y no disléxicos) de las clases experimentales que realizaron todas las intervenciones específicas planeadas y diseñadas en el proyecto y 29 (disléxicos y no disléxicos) de las clases de control que no realizaron las mismas intervenciones de las clases experimentales.

Los resultados de las fichas de recogida de datos muestran diferencias significativas entre los dos grupos tanto en las intenciones respecto a los estudios universitarios como en las motivaciones subyacentes. Tales diferencias sugieren la implicación de algunos factores emocionales y psicológicos en ambos casos.

De los resultados del “Test AMOS”, podemos destacar que las intervenciones específicas efectuadas han resultado bastante eficaces, sobre todo en relación a algunas dimensiones. Además, como surge de las encuestas de satisfacción rellenadas por los estudiantes, la mayoría de ellos consideraron útiles las intervenciones específicas llevadas a cabo.

Se puede concluir que parece confirmada la hipótesis inicial del proyecto que reconoce y atribuye un papel crucial a los aspectos emotivos y psicológicos relacionados con la dislexia

y que, al mismo tiempo identifica en intervenciones específicas una herramienta eficaz para acompañar y sustentar a los estudiantes disléxicos en una transición consciente entre la Escuela y la Universidad.

PALABRAS CLAVE:

Dislexia, estudiantes, universidad, intenciones, razones, intervenciones.

Dyslexic students between school and university: post diploma intentions and specific interventions to promote conscious and inclusive choices

ABSTRACT

This doctoral thesis is developed and approached in a dual way: on one hand, it aims to investigate the intentions of dyslexic students in relation to university studies and the underlying reasons also comparing the results with those of non-dyslexic students. On the other hand, it aims to observe the role and effectiveness of specific interventions aimed at dyslexic students to promote conscious and inclusive educational choices. In all, 440 high school students from twelve institutes in the city of Messina (Italy) and their families participated in the project.

With regard to the first objective, the sociodemographic data of the students and other information about the current school and their future educational intentions were collected through a specially developed data collection sheet in combination with a similar one addressed to their families in order to enrich, increase and complete the information about the students. Out of the 440 students, two groups were selected: the first one was formed by all students participating in the project with certified dyslexia (47); the second control group consisted of 47 students without certified dyslexia.

With regard to the second objective, the “AMOS Test - New Edition” was used in two different phases, before and after the interventions; in addition, satisfaction surveys about the interventions were carried out and filled in by the students at the end of each intervention. The sample consisted of 55 students: 26 students (dyslexic and non-dyslexic) from the experimental classes who carried out all the specific interventions planned and designed in the project, and 29 (dyslexic and non-dyslexic) from the control classes who did not execute the same interventions of the experimental classes.

The results of the data collection sheets show significant differences between the two groups regarding both intentions for university studies and the underlying motivations for these intentions. Such differences suggest the involvement of certain emotional and psychological factors in both cases.

From the results of the “AMOS Test”, we can highlight that specific interventions carried out have been quite effective, especially in relation to certain dimensions. Furthermore, from the satisfaction surveys completed by the students it also emerges that most of them appreciated the specific interventions.

It can be concluded that the initial hypothesis of the project that recognises and attributes a crucial role to the emotional and psychological aspects related to dyslexia and that, at the same time, identifies in specific interventions an effective tool to accompany and support dyslexic students in a conscious transition between the School and the University, seems to be confirmed.

KEY WORDS.

Dyslexia, students, university, intentions, reasons, interventions.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del objeto y su contexto

Durante los últimos años, la dislexia ha sido objeto de un creciente interés y de innumerables estudios que han intentado estudiar múltiples y diferentes aspectos.

Dislexia, junto a digrafía, disortografía y discalculia son dificultades que interesan a una específica habilidad (lectura, escritura, cálculo) de forma significativa pero limitada, circunscrita, y por esto se definen Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA, en adelante). Además de las dificultades relacionadas con ámbitos específicos, en las DEA pueden estar presentes significativas dificultades también en otras áreas como la memoria de trabajo y el procesamiento de la información.

Varios estudios (Carvalhais y Silva, 2007; Riddick, 2012; Sako, 2016), también han destacado que la dislexia es un ejemplo particularmente evidente de una dificultad del aprendizaje asociada a consecuencias psicológicas, emocionales y sociales más o menos graves que sin embargo no se consideran características primarias de la dificultad. En efecto, durante el recorrido escolar, las dificultades de aprendizaje que son experimentadas por los estudiantes disléxicos, a menudo conducen a una profunda brecha en el rendimiento escolar en comparación con los compañeros no disléxicos, pudiendo provocar trastornos psicológicos-emocionales y afectar el rendimiento académico hasta el punto de obstaculizar, bloquear e incluso entorpecer la plena realización y el potencial profesional a largo plazo.

Por consiguiente, la accesibilidad y la permanencia de los estudiantes disléxicos en la educación superior (universidad) pone de relieve la necesidad de una preparación mayor y más específica del profesorado, de establecer intervenciones pedagógicas para apoyar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, de invertir y dedicar tiempo y recursos en actividades de orientación, de proponer estrategias alternativas además de las intervenciones tradicionales al fin de maximizar el potencial y las posibilidades de éxito de cada estudiante y de promover elecciones inclusivas. Además, para que los estudiantes opten por continuar la educación universitaria y tengan oportunidades de éxito, sería necesario no sólo tener una buena motivación y una capacidad intelectual suficiente, sino también una amplia gama de habilidades, competencias y estrategias de estudio junto con capacidades y aptitudes meta cognitivas (Tops et al., 2020). A este respecto, el estudio de Guaraldi et al. (2018), subraya y destaca precisamente que "es posible favorecer y fomentar el aprendizaje de los estudiantes con DEA y su éxito académico así como laboral mediante la supervisión y el seguimiento de sus carreras escolares y la dotación de instrumentos y estrategias compensatorias" (p.10).

Los resultados de algunas investigaciones (Battistutta et al., 2018; Colembrander et al., 2018; Volkmer et al., 2019), también llaman la atención sobre la necesidad de una identificación precoz de la dislexia para permitir la preparación y la realización lo antes posible de intervenciones destinadas a contrarrestar los trastornos psicológicos y emocionales secundarios a la dislexia que, como ya se ha señalado, pueden ser responsables de fracasos, de fenómenos de abandono escolar y de la interrupción del recorrido educativo.

Para Oliverio (2013), el paso de la escuela a la universidad constituye, en efecto, un momento crucial para todos los estudiantes, ya que representa casi una ruptura entre dos “universos de existencia” (p.138): por un lado el mundo cerrado de la escuela, más a medida del hombre, una comunidad con relaciones interpersonales significativas y estables, reglas y hábitos compartidos, espacios y tiempos definidos, itinerarios didácticos lineales y progresivos; por otro el “universo infinito” de la universidad, en el que relaciones, didáctica, tiempos, espacios, hábitos se caracterizan por diferentes definiciones, estabilidad y manejabilidad. Es un pasaje extremadamente delicado y relevante porque implica una decisión que concierne a un proyecto formativo que se inscribe en un proyecto de vida más amplio. El momento de elegir si continuar o no con los estudios universitarios requiere y precisa acciones de apoyo para todos los estudiantes, en particular a aquellos que, debido a sus dificultades y experiencias escolares, consideran y sienten que deben interrumpir su camino educativo, en definitiva poner fin a su formación.

Dado que se estima que entre el 5 y el 10% de la población mundial sea disléxica, es por lo tanto de gran importancia diseñar intervenciones específicas capaces de interceptar las intenciones de los estudiantes con respecto a la continuación de sus estudios universitarios, comprender su significado, sus razones y acompañarlos adecuadamente en esta delicada fase de la futura elección, también para evitar posibles fenómenos de autoexclusión del proceso educativo, a menudo consecuencia de convicciones y creencias personales al considerar la universidad una posibilidad no viable (Guaraldi et al., 2010).

En Italia, donde se realizó la investigación objeto de esta tesis doctoral, la dislexia y otras DEA son diagnosticadas, en ausencia de déficits neurológicos y sensoriales, solo por psicólogos y médicos (neuropsiquiatras infantiles) mediante específicas pruebas estandarizadas en línea con las indicaciones de la Consensus Conference [Conferencia de Consenso], del Panel de Actualizaciones y Revisiones de la Consensus Conference [Conferencia de Consenso] y del Instituto Nacional de Salud. (Associazione Italiana Dislessia, 2022 a).

Se estima que el porcentaje de los estudiantes disléxicos italianos oscila entre un 3 y un 5 %, pero según el estudio del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca *Alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento AA.SS. 2010/2011 e 2011/12 [Alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje AA.EE. 2010/2011 y 2011/12]* (MIUR, 2013), los diagnósticos de Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) entregados a la escuela eran 90.030 (el 1,2% de la población escolar entre los 6 y los 18 años): esto quiere decir que por lo menos el 2% de los estudiantes italianos no ha sido diagnosticado.

Según un estudio más reciente del Centro Studi Investimenti Sociali (CENSIS, 2017), titulado *Cinquantunesimo Rapporto sulla situazione sociale del Paese-2017 [Quincuagésimo primer Informe sobre la situación social del País -2017]* realizado en colaboración con cuarenta universidades italianas (el 65% del número total de universidades italianas), el número de estudiantes disléxicos aumenta constantemente tanto en las escuelas como en las universidades. En particular, según este Informe, en el grupo de edad considerado en este estudio (último año de la escuela secundaria), el número de los estudiantes disléxicos aumentó de 24.203 en el año escolar 2012/2013 a 67.996 en el año escolar 2014/2015. Este aumento se puede observar también en el contexto universitario, donde en el año académico 2012/2013 había 1.439 estudiantes con DEA, número que se duplicó (2.996) en el año académico 2014/2015.

Esta tendencia en crecimiento puede ser el efecto de algunos factores relacionados con las reformas del sistema escolar italiano, pero principalmente de la entrada en vigor de la Legge 8 ottobre 2010 n. 170 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento (DSA) in ambito scolastico [Nuevas normas en materia de dificultades específicas del aprendizaje (DEA) en el ámbito escolar]* (MIUR, 2010) que ha dado lugar a una mayor atención y sensibilización hacia los estudiantes con DEA con la consiguiente capacidad de diagnosticar la dislexia a una edad temprana. Esta Ley, que tiene como principales finalidades “garantizar el derecho a la educación” (art. 2, parr.1, letra a) y “favorecer el éxito escolar” (art.2, parr.1, letra b) de los estudiantes disléxicos, requiere y exige que la escuela asuma un papel de gran responsabilidad y atención hacia estos estudiantes con el fin de individualizar y establecer rápidamente herramientas, intervenciones y estrategias de apoyo que luego se indican en un “Plan Didáctico Personalizado” (PDP); esto es un documento que la escuela elabora tras recibir el diagnóstico de la familia y que formaliza el itinerario educativo personalizado para cada estudiante indicando las medidas necesarias y las herramientas compensatorias que deben utilizarse.

En el siguiente Decreto Ministeriale 12 luglio 2011 n. 5669 *Alunni con Disturbo specifico di apprendimento [Alumnos con Dificultad Específica de Aprendizaje]* (MIUR, 2011

a) y las anexas *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* [*Directrices para el derecho al estudio de los alumnos y de los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje*] (MIUR, 2011 b), también se indican las acciones y las medidas que deben adoptarse para proteger y apoyar a los estudiantes con DEA, no sólo en el ámbito escolar sino también en el ámbito universitario. Por consiguiente, a lo largo de los años en el ámbito escolar, ha aumentado la información y los conocimientos sobre la dislexia tanto entre los profesores como entre las familias, lo que ha dado lugar a una mayor conciencia, un mayor reconocimiento de las dificultades, un aumento de los diagnósticos e intervenciones dirigidas al éxito escolar.

Cabe destacar que la legislación italiana sobre las DEA no cubre solo el contexto escolar, sino se refiere e implica también al ámbito universitario; a partir de la entrada en vigor de la Legge n. 170/2010 (MIUR, 2010) en numerosos Ateneos italianos han sido activados e implementados numerosos servicios para estudiantes con DEA y se aplican cada vez más iniciativas que dan concreta realización a la normativa vigente como el establecimiento y la creación de servicios de asesoramiento para la organización de actividades de estudio, de formas alternativas de estudio (por ejemplo, la constitución de grupos de estudio entre estudiantes disléxicos y no disléxicos), utilización de instrumentos y medidas compensatorias; formas de evaluación apropiada y adecuada a dicho alumnado.

Una figura relevante dentro de las universidades es el tutor que, con su papel de mediador entre los estudiantes y la universidad, además de las acciones de asesoramiento, debe o debería acoger y responder a las solicitudes específicas de los estudiantes relacionadas con problemas didácticos, logísticos, de orientación y de comunicación a fin de informar a las secretarías educativas competentes. Además, la institución de los "Servicios de Acogida de Estudiantes Discapacitados y con DEA de Ateneo", con la oferta de servicios dirigidos y encaminados a una creciente inclusión de los estudiantes disléxicos dentro de la universidad y a la adquisición de una mayor autonomía en el estudio, ha facilitado sin duda alguna la elección de los estudiantes para continuar y proseguir con los estudios universitarios.

Entre las universidades italianas, en particular, la Universidad de Modena y Reggio Emilia ha sido una de las primeras en ofrecer a los estudiantes con DEA servicios de acogida, asesoramiento y de integración; en la Universidad de Bologna ha surgido un Grupo de investigación sobre el apoyo los estudiantes discapacitados y con DEA; la Universidad de Torino ha realizado el proyecto "Orientación y continuidad en la Universidad" que promueve iniciativas focalizadas en contrastar los posibles fenómenos de dispersión y abandono a través

de itinerarios de orientación; la Universidad de Ferrara ha predispuesto un servicio de Orientación para estudiantes con discapacidad/DEA que propone instrumentos para valorar la motivación al estudio universitario; en la Universidad de Mesina está activa una "Ventanilla DEA" donde se prestan servicios de Tutoría entre iguales y Tutorado especializado.

Más de diez años después de la entrada en vigor de la normativa sobre las DEA, se puede afirmar que cada vez más escuelas y Ateneos italianos han puesto en práctica las “formas de orientación y de acompañamiento para la continuación de los estudios en ámbito universitario” aconsejadas por artículo 7 (parr.1, letra h) del Decreto Ministeriale n. 5669 (MIUR, 2011 a) aunque, hasta ahora no resultan haber sido realizadas sinérgicamente por las Escuelas y Universidades acciones específicas dirigidas a los estudiantes en el momento de la transición como la diseñada y planteada en esta tesis.

Sin embargo, a pesar de estos efectos positivos de la legislación sobre la DEA y de la tendencia de crecimiento observada en los últimos años, el número de estudiantes disléxicos matriculados en las universidades italianas sigue siendo bastante limitado, sobre todo si se compara con los miles de estudiantes no disléxicos matriculados. Por tanto, aún hoy, para muchos estudiantes disléxicos el final de la escuela secundaria de segundo grado puede constituir también el final de su formación.

1.2. Propósito general de la tesis

El presente estudio responde al propósito de avanzar en el conocimiento de las variables y de los factores que entran en juego en una fase extremadamente delicada y crucial del itinerario educativo de todos los estudiantes, pero especialmente de los estudiantes disléxicos: el final de la escuela de secundaria y la consiguiente elección educativa.

A tal fin, la investigación se articula en dos trayectorias igualmente relevantes: por un lado pretende investigar las intenciones de los estudiantes disléxicos de los institutos con respecto a los estudios universitarios y las razones que les determinan; por otro, se propone observar el papel y la eficacia de intervenciones específicas dirigidas a los estudiantes disléxicos con el fin de acompañarlos en la delicada fase tras el diploma y favorecer en ellos elecciones conscientes y no condicionadas por experiencias escolares negativas o autoconvicciones erróneas.

Por tanto, se introduce el tema de la investigación centrando el foco sobre la dislexia, su origen, sus repercusiones y los varios aspectos relacionados con ella. En particular, se

examinan las numerosas contribuciones proporcionadas por la literatura sobre la presencia de un claro componente psicológico-emocional de la dislexia y sus significativas repercusiones en las vidas de los estudiantes. A este respecto, se subraya que un elemento clave en esta investigación es precisamente la atención dirigida y orientada a la dimensión emotiva, psicológica y motivacional de la dislexia, reiterada también por la Legge n. 170/2010 que incluye entre sus finalidades “reducir los malestares relacionales y emocionales” (art.2, parr.1, letra c). Por consiguiente, este componente psicológico-emocional se tratará de manera particularmente exhaustiva y profunda por una parte, por sus significativas repercusiones que afectan no sólo al contexto escolar, sino que también a la esfera personal, social, educativa y profesional de los estudiantes disléxicos (Carvalhais y Silva, 2007; Doikou-Avlidou, 2015; Re et al.; 2014; Sako, 2016). Por otra parte, tener debidamente en cuenta la dimensión psicológica-emocional de la dislexia puede hacer surgir la necesidad de preparar y establecer a tiempo iniciativas e intervenciones que tienen como principal objetivo la recuperación o el refuerzo de aquellos aspectos emotivos perjudicados por cotidianas experiencias escolares frustrantes y desmotivadoras. Además se reconoce la existencia de factores de protección y de riesgo que pueden influir en la trayectoria escolar y en el éxito educativo de los estudiantes disléxicos. Entre los factores de protección, en el segmento formativo considerado en este trabajo, se presta especial atención al papel de acciones de pre-orientación y orientación formativa.

En resumen, estas son las consideraciones que subyacen a las dos trayectorias en las que se articula la tesis y que han dado vida al proyecto realizado en esta investigación; un proyecto experimental que pretende cumplir y responder a su propósito general brindando importante información tanto sobre los variables que intervienen en las elecciones formativas de los estudiantes disléxicos, como sobre las intervenciones más eficaces para apoyarlos en la delicada fase de la elección formativa después del diploma.

1.3. Motivaciones personales

Mi doble experiencia, personal como madre y profesional como profesora de escuela secundaria de segundo grado (instituto), me ha permitido acercarme y vivir desde dos puntos de vista diferentes las dificultades, las fortalezas, las experiencias, los diferentes estados de ánimo, los desafíos emocionales, escolares y sociales que los estudiantes disléxicos afrontan a lo largo de su vida.

La implicación personal en este tema ha dirigido muchas de mis elecciones profesionales que se han concretado en numerosos cursos de formación y actualización sobre la dislexia dirigidos tanto a profesores como a padres, en el Master de primer nivel "Didáctica y Psicopedagogía para las Dificultades Específicas del Aprendizaje" llevado a cabo por la Universidad de Messina, en la participación activa como miembro del grupo de trabajo de la Associazione Italiana Dislessia, sección de Messina, en el desempeño y en la participación de funciones escolares como docente referente para la dislexia y para la inclusión en los Institutos donde he trabajado. La experiencia personal con mi hija siempre me ha llevado a constatar el papel decisivo y determinante que juegan y desempeñan los aspectos psicológicos y emocionales asociados a la dislexia, capaces de condicionar e influir no solo el ámbito escolar, sino también áreas enteras de la vida.

Las experiencias escolares vividas con mis estudiantes siempre han confirmado este pensamiento; en la mayoría de las veces, en las clases encontré a chicos disléxicos profundamente inseguros, con un temor continuo a equivocarse y por tanto a ser juzgados o no entendidos por otros, a menudo desmotivados, a veces introvertidos, a veces con actitudes aparentemente desinteresadas, otras veces con actitudes de indiferencia, e incluso a veces desafiantes; algunos sufrían de estados de ansiedad y depresión, la mayoría de ellos tenía pocas esperanzas y escasas o bajas expectativas para su futuro educativo y profesional.

Por esta razón, como madre y como docente siempre he creído que la prioridad era reforzar principalmente los aspectos emotivos dañados como la autoestima, la motivación y el sentido de la autoeficacia de los estudiantes y, al mismo tiempo, darles auténticos signos de confianza en sus capacidades y potencialidades. Al hacerlo, casi siempre he visto chicos y chicas transformarse a lo largo del año escolar, caras apagadas, tristes y abatidas que comenzaban a sonreír, bocas cerradas que comenzaban a hablar y a no asustarse de equivocarse, de ser ridiculizados o juzgados, actitudes más abiertas y seguras con respecto a los compañeros y los docentes; así como un rendimiento escolar en continuo ascenso.

Estas experiencias personales y profesionales pues me han llevado a reflexionar sobre el papel crucial de los docentes, a pensar que profesores sensibles y preparados pueden reducir e incluso eliminar muchas de las dificultades de los estudiantes disléxicos ya que la adopción de una didáctica flexible, actividades alternativas, la utilización para todos los estudiantes de facilitadores del aprendizaje, intervenciones y acciones capaces de apoyar la autoestima y la motivación, incluso anularían la necesidad de instrumentos compensatorios y medidas dispensativas actualmente previstas por la Legge n.170/2010 (MIUR, 2010) solo para los

estudiantes disléxicos, facilitarían su recorrido escolar, reforzarían aquellos aspectos emocionales y psicológicos a menudo dañados, favorecerían el éxito escolar y las elecciones formativas más conscientes e inclusivas.

Los avances de esta investigación han contribuido aún más a confirmar estas mis convicciones y a considerar y pensar que una sensible y constante consideración de la dimensión psicológica emocional junto a intervenciones educativas adecuadas, son el primer, necesario paso para alcanzar el importante objetivo del éxito formativo para los estudiantes disléxicos.

1.4. Justificación social, científica, económica y profesional

La elección del tema de la presente investigación y su realización, está motivado y se fundamenta en las siguientes justificaciones.

- *Social*: en las *Linee Guida Nazionali per l'orientamento permanente [Directrices Nacionales para la orientación permanente]* (MIUR, 2014) de acuerdo con las políticas europeas y nacionales para la aplicación de los objetivos y estrategias de EUROPE 2020 (European Commission, 2010), se subraya que:

Hoy, en efecto, la orientación no es únicamente un instrumento para llevar a cabo la transición entre escuela, formación y trabajo, sino que asume un valor permanente en la vida de cada una de las personas, garantizando el desarrollo y el apoyo en los procesos de elección y decisión con el objetivo de promover la ocupación activa, el crecimiento económico y la inclusión social. (p.2)

Las mismas Directrices afirman también que “La orientación asume una función central y estratégica en la lucha contra la dispersión y el fracaso formativo de los estudiantes” (p.3). De ello deriva que la inclusión social se realiza también a través del éxito formativo de los estudiantes; por eso, un papel crucial para alcanzar estos objetivos y garantizar a todos los estudiantes inclusión formativa y social lo tiene y lo desempeña la escuela a través específicas acciones y intervenciones entre los cuales destaca sin duda precisamente la orientación.

Una intervención de orientación formativa realizada en sinergia por la Escuela y la Universidad, como la diseñada en esta investigación, puede por tanto ofrecer una oportunidad significativa para los estudiantes, que acompañados en el delicado momento del final de la

escuela, podrían seguir un camino gradual de orientación, de conciencia de los propios puntos fuertes, de las áreas a mejorar y de sus aspiraciones con el fin de orientarse en el amplio abanico formativo tras el diploma y tomar decisiones lo más posible conscientes e inclusivas a nivel formativo y social.

- *Científica*: la aportación de esta tesis, por una parte ofrece una visión real de las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios y de las razones que determinan tales elecciones. Tales motivos de hecho han sido directamente reconocidos y identificados por los estudiantes como responsables de su elección y junto a la comparación con las intenciones y las razones subyacentes de los estudiantes no disléxicos, pueden proporcionar y ofrecer una clave de lectura más amplia a nivel científico y constituir un significativo punto de partida para la preparación de intervenciones dirigidas a apoyar a los estudiantes disléxicos al final de la escuela secundaria. Por otra parte, en esta tesis se propone un modelo detallado de intervenciones específicas que se llevaron a cabo en el proyecto desarrollado en la investigación. Se trata de un proyecto experimental, articulado en diferentes fases y acciones específicas dirigidas tanto a apoyar la dimensión emocional y psicológica de los estudiantes, como a desarrollar en ellos habilidades útiles para hacer elecciones tras el diploma lo más posible conscientes e inclusivas.

Las dos líneas de investigación, como ya se ha señalado, son complementarias en la medida en que representan dos aspectos de un mismo recorrido y de un mismo propósito: a partir de la identificación y el reconocimiento de las razones indicadas por los estudiantes disléxicos como responsables de sus intenciones y futuras elecciones formativas, puede derivarse de hecho una planificación específica de las acciones que mejor respondan a sus necesidades y a la formalización de las intervenciones, como las que se llevan a cabo en el proyecto realizado en esta investigación, que pueden considerarse como “buenas prácticas”, aunque en la óptica de posibles remodelaciones y ajustes.

- *Profesional*: la presente investigación y las intervenciones propuestas ofrecen a todos los profesores, tanto de las escuelas como de las universidades, la posibilidad de un crecimiento profesional, mediante actividades de estudio, confrontación, actualización y una formación específica sobre los estudiantes disléxicos. Efectuar una profunda reflexión sobre el papel de los docentes junto a una significativa redefinición de los objetivos, de los instrumentos, de las estrategias, de la relación educativa con los estudiantes disléxicos resulta de hecho fundamental para una comprensión más amplia e informada sobre la dislexia, sobre cómo ésta influye en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y para evitar de este modo la

interferencia de estereotipos y prejuicios que podrían afectar y condicionar todo el proceso educativo. Al mismo tiempo, se presenta la oportunidad de efectuar un nuevo paso adelante: realizar un proyecto compartido por Escuela y Universidad que funcione en continuidad, como una bisagra entre los dos más importantes segmentos educativos y que consiga favorecer y promover la inclusión formativa y social de todos los estudiantes, evitando penalizar a quienes que, debido a experiencias escolares difíciles, no se sienten capaces de continuar los estudios y por tanto corren el fuerte riesgo de interrumpir voluntariamente su formación.

- *Económica*: la aplicación y formalización como “buenas prácticas” para la inclusión formativa y social de las intervenciones específicas llevadas a cabo en la presente investigación, podrían producir también algunos efectos económicos a dos niveles. El primero se refiere a un posible aumento de las inscripciones de los estudiantes disléxicos en la universidad, sobre todo o especialmente de aquellos que, desmotivados y frustrados por las experiencias escolares negativas, no consideran la universidad como una posible opción educativa por ellos y, por lo tanto renuncian a priori, interrumpiendo definitivamente su recorrido educativo.

El segundo, más amplio pero directamente derivado del primero, se referiría a una inserción e inclusión más fácil de los estudiantes disléxicos en el circuito económico productivo. De hecho, el acceso en un curso universitario elegido conscientemente, daría a los estudiantes disléxicos mayores posibilidades de éxito académico y por tanto, de encajar y entrar en un entorno laboral, profesional y productivo de manera coherente con sus aspiraciones, expresando plenamente sus talentos y sus fortalezas, de otro modo debido a elecciones inadecuadas o inconscientes provocarían fracasos o abandonos y quedarían sin utilizar.

1.5. Oportunidad

Esta tesis doctoral ofrece, en primer lugar, la oportunidad de acercarse a los estudiantes disléxicos en una fase crucial de su recorrido, la de la elección tras el diploma, que no sólo representa un avance más de su proyecto formativo, sino que también se inserta en un proyecto de vida más amplio; en efecto, el final de la escuela implica que los estudiantes deben tomar decisiones que tendrán repercusiones no sólo a nivel personal, sino también profesional, laboral y social.

Las acciones establecidas y llevadas a cabo en el proyecto de investigación han brindado la oportunidad de recoger una serie de informaciones y datos muy útiles para delinear y poder trazar una "fotografía" de la población estudiantil disléxica que ha participado en el proyecto. De hecho, a través de las fichas de recogida de datos, se ha podido constatar el porcentaje de estudiantes disléxicos en comparación con el número total de estudiantes que participaron en el proyecto, los datos sociodemográficos, información sobre su recorrido escolar, sus intenciones con respecto a los estudios universitarios y las razones de dichas intenciones y, al mismo tiempo, comparar estos datos con los mismos datos referidos a los estudiantes no disléxicos. Todo ello ha permitido conocer aspectos particularmente significativos de los estudiantes disléxicos y entrar en más contacto con su estado psicológico y motivacional al final de la escuela; además, el conocimiento de estos datos ha permitido delimitar de forma más específica y adecuada la tipología de las intervenciones posteriores específicas en apoyo y a favor de los estudiantes.

Otra importante oportunidad ofrecida por este trabajo ha sido precisamente la de experimentar y poner a prueba la eficacia y la validez de un modelo de intervención en apoyo de los estudiantes disléxicos hasta este momento nunca realizado que nace de la sinergia proyectual y ejecutiva de las escuelas y la universidad en una perspectiva orientativa y altamente inclusiva. Esta sinergia representa un importante elemento de innovación del proyecto, ya que en Italia desde hace tiempo tanto las escuelas como las universidades han llevado a cabo diversas intervenciones en apoyo de los estudiantes disléxicos, pero en su mayor parte se trató de acciones aisladas y limitadas a la iniciativa de cada escuela o universidad y que no preveían un compromiso compartido, estructurado y programado.

Por el contrario, el proyecto experimental presentado en esta tesis, nace de una profunda reflexión por parte de ambas las Instituciones sobre las reales necesidades educativas y formativas de los estudiantes disléxicos en sus últimos años de escuela y sobre el componente psicológico- emocional vinculado a la dislexia; además se basa en momentos de confrontación, intercambios de estímulos y un esfuerzo de diseño sinérgico que se tradujo a continuación en la realización compartida de un modelo de intervención dirigido y destinado a aumentar en los estudiantes la motivación al estudio y la adquisición de competencias orientativas útiles a la elección.

En definitiva, esta tesis ha permitido avanzar en el conocimiento sobre las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios y sobre sus razones y al mismo tiempo poner a prueba un modelo de intervención que podría ser transferido y

reproducido de manera programática también en otros contextos y ser incluido entre las "buenas prácticas" que deben adoptarse para promover elecciones educativas conscientes y procesos de inclusión.

1.6. Finalidad

La finalidad de la investigación será trazar un cuadro lo más completo y profundo posible sobre la situación de los estudiantes disléxicos al final de la escuela secundaria, fase que, como ya se ha subrayado, representa una coyuntura, un punto de inflexión y articulación especialmente significativa en el recorrido educativo de cada estudiante, ya que implica una importante decisión sobre su futuro.

Para ello, la investigación se ha realizado siguiendo dos líneas de investigación: una orientada a conocer las intenciones de los estudiantes con respecto a los estudios universitarios y a identificar y reconocer las posibles razones que las determinan. La otra, destinada a observar la validez de un modelo de intervención, llevado a cabo sinérgicamente por Escuela y Universidad, capaz de apoyar a los estudiantes disléxicos en la fase de la elección formativa post diploma, favoreciendo de este modo elecciones más conscientes e inclusivas y promoviendo el éxito formativo sobre todo de aquellos que, a raíz de experiencias escolares difíciles y agotadoras, piensan no ser capaces continuar los estudios en la universidad y por esto toman otras decisiones, a menudo penalizantes para ellos. De hecho, la elección de emprender una carrera universitaria o entrar en el mundo laboral es fruto de una serie de factores entre los cuales, más allá de las expectativas para su futuro, destaca seguramente la experiencia escolar de la que proviene el estudiante. Para los estudiantes con dificultades del aprendizaje, como los estudiantes disléxicos, la escuela no siempre representa un camino sereno y facilitador, pero al contrario, puede incluso representar un factor de riesgo con respecto al éxito formativo, impidiendo la realización de su potencial y condicionando elecciones futuras como las examinadas en este trabajo (Guaraldi, 2018).

Por lo tanto, especialmente en estos casos, se necesitan intervenciones de apoyo a los estudiantes disléxicos que les permitan tomar decisiones ponderadas y conscientes evitando el riesgo de fracasos, cambios o abandonos y, en cambio, mejorar el propio potencial y promover el empoderamiento (*empowerment* en inglés.). En este sentido, las acciones llevadas a cabo en esta investigación más allá de estar dirigidas a la consecución de los objetivos ya explicitados, han representado para los estudiantes importantes momentos de reflexión, de autocontrol y de

conciencia. Al rellenar las fichas mediante las cuales se recogieron los datos útiles para la investigación, los estudiantes reflexionaron de hecho sobre las razones y las modalidades de la elección de la escuela (instituto) a la que asistían, sobre sus expectativas, sobre los intereses y las dificultades encontradas en su carrera escolar y, por último, indicaron sus intenciones con respecto a los estudios universitarios, identificando también las razones de estas intenciones.

La misma función de estimular en los estudiantes reflexión y conciencia y de auto controlar sus procesos, se cumplió con la compilación de un test sobre sus habilidades y motivación al estudio y de las encuestas de satisfacción sobre las intervenciones propuestas en el proyecto experimental. Estas ocasiones en efecto, representaron para los estudiantes importantes momentos de observación y conciencia sobre varias dimensiones y aspectos como su motivación, sus estilos cognitivos y de aprendizaje, sus convicciones, las estrategias de estudio utilizadas; además ellos pudieron hacer una evaluación personal sobre la eficacia y la utilidad de las intervenciones no sólo en relación con el objetivo de cada intervención, sino también con la finalidad de todo el proyecto.

Por tanto, se reitera que este trabajo pretende conocer más a fondo y mejor las motivaciones responsables de las intenciones de los estudiantes disléxicos después el diploma y afirma la necesidad de apoyar a los estudiantes mediante intervenciones para promover elecciones formativas que respondan y sean coherentes al potencial y a las reales aspiraciones de cada uno de ellos.

1.7. Recursos

1.7.1. Humanos

Determinantes para el buen éxito del proyecto de tesis fueron las figuras del director de la tesis, Prof. Mateo Arias Romero y de la tutora del Programa de Doctorado de la Universidad de Granada Prof.^a Eva María Olmedo Moreno, valiosos recursos por la gran profesionalidad, la experiencia y por el papel clave que han desempeñado, tanto autorizando la inclusión del proyecto contenido en esta tesis doctoral en los programas experimentales de orientación del Centro Orientación y Placement, como proporcionando importantes aportaciones para el desarrollo del proyecto.

El Presidente del Centro Orientamento e Placement, Prof. Dario Caroniti y la Presidenta de la Associazione Italiana Dislessia, sección de Messina, Prof.^a Grazia Restuccia, fueron otros

imprescindibles recursos ya que hicieron posible la concreción del proyecto y con su específica competencia y profesionalidad, diseñaron y organizaron las intervenciones específicas. En particular, el Centro Orientamento e Placement involucró en la acción a su propio personal (Responsable de la Unidad Organizativa, Responsable de la Unidad Operativa de Orientación en entrada y en itinere, Vice Responsable Unidad Operativa de Orientación en entrada y en itinere) y tres tutores especialista-didácticos en el marco del Proyecto de Tutorado con perfil de Psicólogo para administrar el test, conducir las intervenciones y realizar el análisis de los datos correlacionados. La Associazione Italiana Dislessia por su lado, ha implicado en el proyecto a tres figuras de expertos (una Directora escolar, una neuropsiquiatra, una psicóloga) para la predisposición y realización de las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional.

1.7.2. Económicos

El Centro Orientamento e Placement de la Universidad de Messina (Italia) y la Associazione Italiana Dislessia, sección de Messina han patrocinado la investigación y han financiado las intervenciones realizadas en el proyecto “Percorsi Orientativi di Inclusione” [Recorridos Orientativos de Inclusión].

En concreto, el Centro Orientamento e Placement ha preparado y organizado las intervenciones de orientación formativa: el compromiso económico se refiere a 200 horas realizadas por tres profesionales que han sido contratadas, a las que hay que añadir los costes administrativos referente al material de papelería y el compromiso horario del personal del COP que trabajó en el proyecto. La Associazione Italiana Dislessia, sección de Messina en vez, ha planeado las intervenciones de refuerzo emocional-motivacional; el compromiso económico fue relativo a 100 horas efectuadas por tres expertos en dislexia que diseñaron y realizaron las acciones de refuerzo psicológico-emocional.

1.7.3. Documentales

El sitio web institucional de la Associazione Italiana Dislessia ofrece continuamente numerosos materiales e indicaciones sobre las iniciativas relativos a los distintos temas y aspectos sobre la dislexia; el sitio de la Universidad de Mesina por otro lado proporciona información siempre actualizada sobre todas las iniciativas en el ámbito de la orientación y los servicios para los estudiantes disléxicos.

También se ha consultado el sitio web del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) [Ministerio de Educación, Universidad e Investigación] que ha resultado ser una fuente muy útil para encontrar material sobre la legislación relativa a la orientación y a la dislexia, a los proyectos nacionales.

Además, el acceso a Internet ha permitido tanto encontrar material sobre el tema de la investigación, como acceder a bibliotecas electrónicas como Web of Science para consultar investigaciones y estudios relacionados con el tema de esta tesis doctoral.

Por último, también a través de la plataforma Google Scholar ha sido posible consultar investigaciones y estudios recientes para enriquecer y actualizar la tesis hasta el momento de su publicación.

1.8. Estructura de la tesis

Una vez introducido el tema de esta tesis doctoral, se pasa a presentar el Marco teórico. En este bloque se identificarán y tratarán los aspectos más relevantes en los que se basa y se centra este trabajo: en primer lugar la dislexia y las otras DEA, que se presentan destacando su complejidad y su carácter multifactorial, su origen, sus causas y sus efectos. Segundo, los aspectos psicológico-emocionales vinculados y asociados a la dislexia y sus recaídas tanto personales como sociales, que son uno de los puntos fundamentales de esta investigación. A continuación, los factores de protección frente al riesgo de los efectos psicológicos y emocionales secundarios a la dislexia entre los que se presta especial atención y se hace hincapié en el papel de los profesores y de la orientación. Por último, otro punto clave de esta sección teórica, los diferentes tipos de intervención realizada en apoyo de los estudiantes disléxicos para apoyarlos en los numerosos desafíos y retos que afrontan desde el inicio de su escolaridad.

A continuación se procede a la presentación del diseño de la investigación; en este bloque, se formularán las preguntas que motivaron y han motivado la investigación, se explicitarán los objetivos establecidos, las hipótesis que se han de confirmar, los fundamentos metodológicos a partir de los cuales se inicia y en los que se basa la investigación y las diversas fases en las que se articula y desarrolla el proyecto.

El trabajo continúa con la presentación de los resultados obtenidos y luego con el análisis e interpretación de los mismos datos relativos tanto a las intenciones de los estudiantes

disléxicos con respecto a la universidad, como a la eficacia de las intervenciones específicas realizadas en apoyo de los estudiantes.

De este modo, se dispondrá de todos los elementos necesarios para responder a las preguntas que motivaron y dieron lugar a la investigación, para confirmar o rechazar las hipótesis iniciales y luego sacar las conclusiones.

A continuación se debatirán los diferentes puntos que ya se han abordado en la investigación y se analizarán críticamente tanto los resultados como el procedimiento, los elementos problemáticos y las limitaciones de la investigación y se presentarán las contribuciones y aportaciones del estudio, así como las consiguientes nuevas líneas de investigación.

Por último, se propondrá un capítulo con las posibles aplicaciones del estudio, una sección con las publicaciones y participaciones derivadas de la investigación y la bibliografía de la tesis que incluye textos, artículos y otros materiales consultados.

A continuación, en la Tabla 1 se presenta la estructura esquemática de la tesis.

Tabla 1.

Estructura esquemática de la tesis

BLOQUE	TÍTULO
1.	INTRODUCCIÓN
2.	MARCO TEÓRICO
3.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN
4.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS
5.	CONCLUSIONES
6.	DISCUSIÓN
7.	APLICACIONES (para qué y para quiénes)
8.	PUBLICACIONES Y OTRAS PARTICIPACIONES DERIVADAS DE LA TESIS DOCTORAL
9.	FUENTES
	ANEXOS



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

2. MARCO TEÓRICO

Antes de esbozar un cuadro general sobre la dislexia y tratar, entre sus múltiples aspectos, los más relevantes para este trabajo, se examinarán los estudios y las investigaciones antecedentes más relacionadas con la temática tratada.

Por lo que se refiere a la primera línea de investigación se considerarán los estudios que aspiran y pretenden avanzar en el conocimiento de las opiniones de los estudiantes disléxicos sobre sus experiencias personales y escolares, especialmente con respecto a sus intenciones en relación con la universidad. Del mismo modo se revisarán y presentarán las investigaciones sobre los diferentes tipos de intervenciones en apoyo de los estudiantes disléxicos, en particular con respecto a aquellas acciones capaces de promover procesos de inclusión formativa, objeto de la segunda línea de investigación. En ambas líneas de investigación, se intentará proporcionar un cuadro descriptivo de cómo se han desarrollado estas cuestiones y cual ha sido su evolución hasta día de hoy, haciendo especial énfasis en su estado actual. Llegados a este punto, saldrá a la luz la estrecha correlación que existe entre las dos líneas de investigación y se hará especial hincapié en cómo interactúan entre sí.

A continuación, en los apartados que componen este marco teórico, inicialmente se presentará una descripción general sobre la dislexia y sus múltiples aspectos y facetas; más tarde pasaremos a considerar los aspectos o elementos de la dislexia que más interesan al estar directamente implicados en esta investigación.

Por tanto, será el momento de tratar y desarrollar con especial atención los dos puntos clave sobre los que gira y se basa esta investigación: primero, los aspectos psicológicos-emocionales asociados a la dislexia y sus repercusiones en las vidas de los estudiantes; segundo, los diversos tipos de intervención para apoyar a los estudiantes disléxicos en su educación y formación.

En esencia, centrarse en estos dos aspectos, permitirá adentrarnos con un mayor conocimiento y con nuevos instrumentos al mundo emocional y psicológico de los estudiantes disléxicos y de hacer hincapié en la necesidad de establecer y preparar determinadas y específicas intervenciones a favor de ellos.

2.1. Antecedentes y estado de la cuestión

El interés y la atención hacia las cuestiones pertenecientes a las dos líneas de investigación en las que se divide y se articula la presente tesis (las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios y las intervenciones en apoyo de los estudiantes para

promover opciones inclusivas), parecen ser relativamente recientes, de hecho han estado creciendo principalmente en los últimos años.

En la actualidad, el conjunto de los estudios sobre estos temas, aunque no muy numerosos, sobre todo y especialmente si se compara con la cantidad de investigaciones sobre otros aspectos de la dislexia mucho más investigados, resulta sin embargo significativo en el contenido y útil para futuras intervenciones o estudios adicionales.

Hasta la fecha, la temática de la primera línea de investigación no parece haber sido tratada de manera tan específica: en efecto, se observa una falta de estudios que exploran las opiniones de los estudiantes disléxicos sobre sus futuras intenciones al final de la escuela secundaria de segundo grado (instituto en España) con respecto a la universidad y las razones que las determinan. Sin embargo, se han realizado algunas investigaciones con el fin de investigar las percepciones y opiniones de los estudiantes disléxicos sobre diversos aspectos relacionados con la dislexia. Pionero en este sentido es el estudio de Riddick et al. (1997) donde entrevistaron a 16 estudiantes universitarios para explorar sus experiencias educativas y de crecimiento con la dislexia y sus actitudes con respecto a esta. Entre los aspectos más significativos que surgieron, se encuentran las dificultades experimentadas por los estudiantes en la universidad y la baja autoestima. Los estudiantes también identificaron algunos factores considerados protectores, como la identificación temprana, el apoyo de los padres y la presencia de características personales.

A pesar de algunas investigaciones posteriores (Hellendoorn y Ruijsenaars, 2000; McNulty, 2003), exploraron las vivencias emocionales y las experiencias personales y escolares de los adultos disléxicos, en 2005 Pollack puso de relieve una significativa laguna en la literatura sobre las opiniones o puntos de vista y experiencias de las personas disléxicas. Carencia o deficiencia señalada también por Armstrong y Humphrey (2009) y por Kirwan y Leather (2011) que, en sus investigaciones, reiteran y subrayan además la necesidad de explorar las opiniones de los estudiantes para tratar de responder a sus necesidades de manera adecuada. A este respecto, de nuevo Armstrong y Humphrey (2009), a partir de los resultados de entrevistas individuales y grupos focales (*focus group* en inglés) llevados a cabo con los 20 estudiantes que participaron en el estudio, desarrollaron un modelo definido de 'resistencia-acomodación' que se refiere a los procesos psicosociales que implican convivir con la dislexia y al impacto que estos procesos podrían tener.

Sin embargo, la escasez de investigaciones señalada por estos autores, ha ido disminuyendo gradualmente: de hecho, a partir de los últimos 10 años, gracias también a un

creciente interés y a una nueva conciencia sobre la importancia de las opiniones de los estudiantes, se han llevado a cabo un buen número de investigaciones que, partiendo precisamente de las percepciones y las consideraciones de los estudiantes disléxicos sobre diversos aspectos de su experiencia personal y escolar, han colmado parcialmente esta laguna. Escuchar las voces de los estudiantes, conocer las opiniones de las personas directamente implicadas o involucradas, ha logrado, de hecho a lo largo de los años una creciente relevancia e importancia en el ámbito de la educación, también con el fin de mejorar la oferta de medidas, instrumentos y la aplicación de intervenciones de apoyo para los estudiantes.

En el marco o contexto de estas investigaciones, los temas más abordados e investigados son las experiencias escolares y de aprendizaje de los estudiantes disléxicos, su etiqueta de dislexia y los múltiples factores emocionales, psicológicos y sociales que pueden influir en su éxito escolar y académico. Cardano y Cioffi (2016) presentan veinte historias de personas que han vivido la dislexia sin un diagnóstico, sobre sus experiencias emocionales y cómo ven la dislexia y a sí mismos como disléxicos. Los resultados revelan que la mayoría de las personas consideraban la dislexia como un trastorno, según la opinión predominante relativa a un modelo médico, mientras que algunos la veían como una diferencia neurológica. A este respecto, el estudio de Stampoltzis y Polychronopoulou (2009) exploró las experiencias personales y escolares de 16 estudiantes con dislexia en la escuela secundaria superior (instituto). Los resultados obtenidos parecen indicar que el diagnóstico precoz, la “etiqueta” o el “etiquetado”, el apoyo de la familia y las intervenciones adecuadas tanto en la escuela como en la universidad, son o resultan ser factores determinantes para la obtención de unos resultados favorables respecto al tratamiento de la dislexia. A las mismas conclusiones llegan Pitt y Soni (2017) quien, en su estudio a pequeña escala, examina las percepciones de cinco estudiantes universitarios con dislexia sobre su etiqueta y los factores que los han apoyado en su trayectoria escolar, identificando entre ellos la edad de identificación de la dislexia, el apoyo familiar, la identidad disléxica, las habilidades de autodefensa y los recursos de aprendizaje.

Otras investigaciones se han centrado específicamente en los aspectos psicológicos-emocionales y su impacto. Carvalhais y Silva (2007), en un estudio de caso, examinaron las consecuencias emocionales y sociales del diagnóstico de la dislexia; los resultados muestran la necesidad de una evaluación precoz de la dislexia y de la preparación y elaboración de intervenciones adecuadas para evitar el riesgo de fracaso escolar. Según los autores en efecto, los profesores y todas las personas involucradas en los procesos educativos deberían conocer

las características de la dislexia y sus posibles consecuencias emocionales y sociales para apoyar adecuadamente a los estudiantes y impedir situaciones de discriminación.

A través de entrevistas con cinco estudiantes de primer año, cuatro de los cuales con dislexia, Gibson y Kendall (2010) examinaron los factores que afectan o influyen en el rendimiento escolar y la autoestima. Del mismo modo, Glazzard (2010) entrevistó a nueve estudiantes disléxicos de la escuela secundaria para investigar los factores que afectan a su autoestima. En ambos estudios se determinó que las actitudes positivas o negativas de los profesores y colegas eran factores determinantes para apoyar la autoestima; aparte de esto, el estudio de Glazzard identificó el diagnóstico de dislexia y la etiqueta como los factores más importantes para respaldar y fortalecer la autoestima de los estudiantes.

Una importante contribución para comprender mejor cómo los estudiantes disléxicos experimentan sus dificultades de lectura nos la ha proporcionado la investigación de Wennås Brante (2013) que indagó las experiencias escolares de siete estudiantes disléxicos. A pesar de la singularidad de las experiencias individuales de los estudiantes, los resultados revelaron, no obstante, algunos factores protectores comunes, como el apoyo de los padres y el rechazo o la negativa a aceptar la etiqueta de "estúpido". De ello se desprende que es necesario que los profesores reconozcan rápidamente los posibles efectos de la dislexia con el fin de apoyar, en particular, a quienes no pueden contar con el apoyo de la familia y de diseñar adecuadas actividades de aprendizaje e intervenciones eficaces. Conclusiones análogas se encuentran también en el estudio de Doikou-Avliidou (2015), que investigó las experiencias educativas, sociales y emocionales de 10 estudiantes disléxicos: de los resultados se deduce que las actitudes de los profesores y de los compañeros que se perciben como negativas, junto con la falta de etiqueta han provocado ansiedad y sentimientos de inferioridad en los estudiantes. También en este caso, el reconocimiento o la detección de tales situaciones requiere un adecuado apoyo emotivo y social para los estudiantes mediante la preparación de intervenciones específicas.

El impacto psicológico, emocional y social de la dislexia también fue investigado por Claassens y Lessing (2015) que entrevistaron a seis jóvenes adultos con dislexia sobre sus experiencias socio-emocionales vividas en la adolescencia. En este caso, los resultados obtenidos ponen de manifiesto la importancia del apoyo social y de las estrategias de adaptación puestas en práctica por los estudiantes; como consecuencia de ello, se sugiere un "programa de apoyo social emocional multidimensional" para ayudar a los estudiantes a aprovechar y desarrollar al máximo todo su potencial.

En la investigación de Stagg et al. (2018) se realizaron entrevistas con ocho estudiantes universitarios con y sin dislexia para explorar cómo se forman sus convicciones de autoeficacia. Los estudiantes disléxicos obtuvieron puntuaciones más bajas que los estudiantes no disléxicos en las medidas de autoeficacia académica; además, los estudiantes han identificado algunos factores que pueden influir en su motivación académica, como el rendimiento escolar y los profesores. Una vez más, estos resultados sugieren la necesidad de intervenciones específicas dirigidas a los estudiantes disléxicos para mejorar sus perfiles de autoeficacia.

Otro estudio (Rapus-Pavel et al., 2018) amplió su campo de investigación además de los estudiantes, también a las madres y los profesores, figuras que pueden ser y revelarse determinantes y decisivos para el éxito formativo de los estudiantes; por lo que el estudio resultó particularmente interesante y original por la mayor exhaustividad o completitud de los distintos puntos de vista y por la integración y comparación entre ellos. La investigación en efecto ha explorado sus diferentes opiniones sobre aspectos relevantes como las fuentes de malestar en situaciones escolares, la respuesta a los problemas que surgen o se plantean y las expectativas de apoyo. La comparación entre las diferentes perspectivas y las experiencias de los estudiantes, las madres y los profesores, muestra que cada grupo se enfrenta a las dificultades y ofrece el apoyo de manera diferente; esto pone de manifiesto la necesidad de una mayor comprensión y colaboración entre adolescentes, las madres-padres y los profesores con el fin de apoyar adecuadamente a los estudiantes en las dificultades escolares a las que se enfrentan.

La importancia de las experiencias escolares al determinar la calidad de las trayectorias de los estudiantes y los resultados derivados son el tema de otros dos estudios recientes. Lithari (2019) reconoce y subraya el papel crucial de las experiencias escolares en la construcción de la identidad de los estudiantes disléxicos: a raíz de las entrevistas realizadas con 20 estudiantes sobre algunos aspectos, como el apoyo recibido, las relaciones con los profesores y las reacciones de la sociedad, se hace hincapié en el impacto de las experiencias escolares negativas y el alcance o la magnitud, de los daños que pueden causar hasta producir una "identidad académica fracturada". Las significativas correlaciones entre las dificultades de aprendizaje, las emociones académicas y los logros académicos también se examinan en el estudio de Sainio et al. (2019). Los resultados del estudio, que involucró a 845 adolescentes con dificultades de lectura, mostraron una mayor ansiedad y una esperanza más baja que la de sus compañeros sin dificultad de lectura, lo que pone de relieve el papel desempeñado por las emociones académicas y sugiere que se tengan en cuenta y se les dé la debida importancia.

Considerando más de cerca el tema de esta tesis, entre las primeras investigaciones centradas en la transición de los estudiantes disléxicos de la escuela a la universidad, quisiéramos mencionar de nuevo el estudio de Gibson y Kendall (2010), que pretendía precisamente abordar las transiciones y las aplicaciones para el acceso a la educación superior de los estudiantes disléxicos. Lo que se desprende de las entrevistas con los cuatro estudiantes disléxicos, además de poner de relieve, como ya se ha señalado, la estrecha correlación entre la autoestima y el rendimiento académico, ha recopilado material útil sobre las experiencias de transición de la escuela a la universidad; lo que lleva a sugerir nuevos avances en la investigación, centrándose en la formación y las expectativas de los profesores, la función de la escuela y la forma de abordar y gestionar adecuadamente las necesidades educativas especiales de los estudiantes disléxicos.

Las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes disléxicos en su trayectoria escolar pueden ser múltiples; además, el paso a la universidad puede causar estrés a los estudiantes, sobre todo a los que tienen dificultades de aprendizaje y, por tanto, requiere conocimientos, conciencia y acciones específicas. A este respecto, el estudio de Mortimore y Crozier (2006), en el que participaron 136 estudiantes, de los cuales 62 disléxicos, mostraron las dificultades que encontraban los estudiantes en una serie de tareas académicas como tomar notas, organizar textos y expresar sus ideas por escrito; estos resultados han proporcionado importantes inspiraciones, dando pistas para revisar y reconsiderar el tipo de apoyo que se debe brindar a los estudiantes. A las mismas conclusiones llega Ingesson (2007) que también proporciona una significativa clave de lectura sobre los factores que pueden contribuir al determinar las elecciones formativas post diploma de los estudiantes disléxicos y condicionar su transición a la universidad. Los resultados de su estudio, que explora las experiencias personales, emocionales, sociales y escolares de 75 adolescentes y jóvenes estudiantes, mostraron una baja autoestima académica en los estudiantes y revelaron que la mayoría de ellos habían decidido no continuar sus estudios en la universidad. De ahí surge la recomendación de un diagnóstico precoz y de intervenciones de apoyo para promover áreas y actividades en las que los estudiantes puedan alcanzar éxitos formativos.

Sin embargo, parece que estos estudios no han sido seguidos por otros encaminados a explorar las experiencias de transición a la universidad de los estudiantes disléxicos, como han señalado recientemente O'Byrne et al. (2019) que cubren en parte esta carencia. En su investigación, se han identificado algunos factores o aspectos que dificultan la transición a la universidad: la falta de recursos adecuados, las incoherencias entre el apoyo prestado por la

escuela y el prestado por la universidad y la falta de confianza de los estudiantes en sus propias capacidades, según este estudio pueden obstaculizar o, a veces, incluso impedir el acceso de los estudiantes disléxicos a la educación superior. Para prevenir o reducir el riesgo de que esto ocurra, resulta necesario poner en práctica intervenciones específicas; en particular, el estudio sugiere que se revisen las modalidades de acogida y gestión de los estudiantes disléxicos y se creen condiciones propicias y funcionales.

La puesta en práctica de específicas intervenciones en apoyo de los estudiantes disléxicos, como se puede deducir claramente de la mayoría de las investigaciones examinadas hasta ahora, debería por tanto surgir de forma natural por un correcto conocimiento y una adecuada comprensión de las dificultades escolares que experimentan los estudiantes; además, como ya se ha señalado, estas dificultades, del lado escolar a menudo se extienden al lado emocional, psicológico y social, condicionando ámbitos enteros de la vida de los estudiantes; por lo tanto, la oferta de un apoyo adecuado a los estudiantes disléxicos se revela como un aspecto necesario e imprescindible.

Sin embargo, a pesar de la importancia de este tema, también el número de investigaciones sobre las intervenciones en apoyo de los estudiantes disléxicos parece bastante limitado en comparación con otros temas relacionados con la dislexia y de interés más bien reciente. De hecho, es sobre todo en el último decenio que se ha desarrollado el mayor número de estudios en los que se presentan y proponen múltiples modelos de intervención, diversificados por tipología, problemática y contextos, pero todos con el objetivo común de apoyar y respaldar a los estudiantes disléxicos en los muchos desafíos a los que enfrentan en sus vidas.

En relación con las diversas dificultades que experimentan los estudiantes disléxicos en los procesos de aprendizaje y en la ejecución de los deberes o tareas escolares, algunos estudios han propuesto herramientas y descrito programas de intervención destinados a compensar o contrarrestar las capacidades deficientes, como en el caso de una aplicación educativa multimedia para una intervención de alfabetización dirigida a los niños/as (Osman et al., 2015), o del uso de tecnologías para una intervención que mejore la calidad del aprendizaje y favorezca la inclusión de los estudiantes de secundaria (Goncalves Rodrigues, 2018) o incluso, de un programa de tecnología asistencial para dotar a los estudiantes universitarios de instrumentos que promuevan su éxito académico (Adkins y Turman, 2018). Las tecnologías educativas, cada vez más presentes en las clases y en la vida de los estudiantes de todas las edades, han proporcionado de hecho una ayuda real revelando así su valor potencial y funcional

ya que ofrecen mayores oportunidades educativas a todos los estudiantes, especialmente a los estudiantes disléxicos u con otras necesidades educativas especiales (Degirmenci et al., 2020).

La creciente conciencia que la dislexia y las dificultades que se experimentan en la escuela pueden tener significativas repercusiones también en los aspectos psicológicos, emocionales y afectivos de los estudiantes, han dado lugar a otras investigaciones que se han centrado en intervenciones específicas destinadas a respaldar las necesidades de apoyo social y emocional de los estudiantes (Claassens y Lessing, 2015), a aumentar el nivel de autoestima y disminuir las conductas problemáticas gracias a la experimentada y comprobada eficacia de la terapia educativa (Saday Duman et al., 2017).

Entre los aspectos que corren el riesgo de ser afectados por el impacto de la dislexia y que requieren una intervención temprana y medidas apropiadas está la motivación. Un pequeño cuerpo de investigación se ha concentrado y focalizado en intervenciones que podrían salvaguardar y desarrollar el potencial de motivación de los estudiantes, a pesar del hecho de que las dificultades que se experimentan en la escuela pueden debilitarla hasta el punto de provocar fenómenos de dispersión escolar y abandono (Ghione, 2005). En algunas investigaciones, se presentan el uso de la ludificación (*gamification* en inglés), una técnica que está obteniendo una creciente atención por los usos pedagógicos y por los beneficios que podrían derivarse para motivar a los alumnos disléxicos (Gooch et al., 2016) y los efectos de la auto-supervisión o autocontrol como estrategia para aumentar la motivación (Kanani et al., 2017). Otros estudios también han demostrado la eficacia de un tratamiento terapéutico sistemático que puede aumentar la motivación académica y disminuir la motivación a la evitación (Łodygowska et al., 2017) y reafirmaron la necesidad de acciones científicas inmediatas para limitar el riesgo de desmotivación y los posibles fenómenos de abandono escolar o dispersión escolar (Vázquez et al., 2017).

Un paso más en la investigación en relación con las intervenciones en apoyo de los estudiantes, se realiza sugiriendo la planificación y la aplicación de medidas y acciones integradas entre sí, que tengan en cuenta los diferentes aspectos implicados y por tanto, que estén destinadas a actuar o operar, a varios niveles o dimensiones. En este sentido, en el estudio de Zanchi et al. (2018) se presenta una intervención basada en un tratamiento neuropsicológico dirigido a los niños/as y acciones de apoyo para los padres: los resultados demuestran la eficacia de esta intervención integrada que realmente ha producido una mejora en el rendimiento de la lectura y al mismo tiempo en el bienestar de los padres. También el ya mencionado estudio de Rapus-Pavel et al. (2018), indica la la importancia de una colaboración entre estudiantes,

familias y docentes en la planificación de intervenciones apropiadas para apoyar y ayudar a los estudiantes. Igualmente, Castellón et al. (2021) mostraron la eficacia de una intervención de corte multidisciplinar, que ha involucrado la familia y todos los profesionales (escuela y gabinete psicopedagógico) en su realización y que mejoró no sólo aspectos didácticos, sino también la autoestima y la autonomía de una alumna disléxica. Intervenciones sinérgicas y multidimensionales que se desarrollan a través de relaciones clave de apoyo y de interacciones entre las instituciones educativas también pueden favorecer en los estudiantes disléxicos el paso de una autopercepción negativa a una identidad social positiva (Caskey et al., 2018). A conclusiones similares llegan también Zuppardo et al. (2020): los resultados obtenidos en su investigación han puesto de relieve el significativo impacto de la dislexia en los aspectos socio emocionales y afectivos de los estudiantes; por tanto los autores afirman la necesidad de intervenciones integradas que deberían actuar e intervenir al mismo tiempo en las dificultades escolares y en las dimensiones sociales, emocionales y afectivas.

Teniendo en cuenta más específicamente la segunda temática tratada en esta tesis, observamos una carencia o laguna de investigación sobre las intervenciones destinadas a facilitar la transición a la universidad de los estudiantes disléxicos de la escuela secundaria superior, aunque disponemos de un pequeño cuerpo de estudios que ha abordado la cuestión. En el pasado ya se había señalado en varias ocasiones la carencia de estudios sobre las experiencias de los estudiantes disléxicos en la educación superior y sobre posibles intervenciones de apoyo (Ingram et al., 2007; Madriaga, 2007) y ya desde hace casi 20 años se ha reiterado la necesidad de reconocer las dificultades escolares que experimentan los estudiantes disléxicos para poner en práctica programas de apoyo adecuados (Hatcher et al., 2002).

La transición de la escuela a la universidad, como ya se ha señalado, puede representar un momento delicado y estresante para la mayoría de los estudiantes pero, como señalan algunas investigaciones (Carrol e Iles, 2006; Mortimore y Crozier, 2006), para los estudiantes disléxicos, puede resultar o ser incluso desalentadora. Esta última observación implica la necesidad de pensar y realizar intervenciones que puedan respaldar a los estudiantes en su transición a la universidad y puedan crear las condiciones para asegurar su éxito educativo. Acompañar y respaldar a los estudiantes en el momento crucial de su transición a la educación superior es el objeto del estudio de Dawson y Cook (2013) que, aunque no se refiere específicamente a los estudiantes disléxicos, proporciona elementos significativos de reflexión que pueden extenderse a los estudiantes disléxicos también. En particular, los autores sugieren

la idea de que "no existe una talla única" para todos y que, por tanto, las universidades, además de los servicios habituales, deberían garantizar la inclusión y intervenciones de apoyo personalizadas para todos los estudiantes. En este estudio piloto, en concreto se identifican medidas específicas como acciones previas al acceso que ayuden a los estudiantes a elegir cursos de estudio que sean consistentes, coherentes y que se ajusten a sus aspiraciones y actividades de acceso que promuevan la inclusión. A fin de proporcionar a los estudiantes servicios eficaces y funcionales, los resultados de este estudio también sugieren que las universidades revisen, reformen o remodelen sus servicios de apoyo y sus estrategias inclusivas, incluyendo la participación de los equipos académicos y su personal.

En el marco de las investigaciones dirigidas específicamente a los estudiantes disléxicos, Ghisi et al. (2016) recomiendan la activación de servicios universitarios para los estudiantes disléxicos no solo con el fin de mejorar sus capacidades lectoras, sino sobre todo para prevenir o hacer frente adecuadamente a posibles trastornos psicológicos relacionados con la dislexia. También Taylor et al. (2009) analizan las medidas y adaptaciones que pueden apoyar a los estudiantes disléxicos en la educación superior y tratan de representar los problemas o cuestiones que deben abordarse para satisfacer sus necesidades educativas; los resultados muestran que es necesario adoptar una serie de ajustes o adaptaciones, entre ellos los relativos a las entregas que deben realizarse y las modalidades de evaluación. Además, el estudio sugiere una transición gestionada por la escuela y la universidad de manera profesional y capaz de evaluar a los estudiantes con prontitud.

Cabría hacer hincapié, que este último aspecto coincide perfectamente con la segunda línea de investigación considerada en esta tesis, que atribuye y reconoce una importancia crucial a las intervenciones planificadas y gestionadas al mismo tiempo por las escuelas y universidades, al considerar que, con la puesta en práctica de dichas intervenciones, los estudiantes disléxicos pueden lograr y alcanzar resultados similares y a veces mejores que los de sus compañeros no disléxicos y avanzar con éxito en su trayectoria educativa. En su estudio sobre la transición universitaria de cuatro estudiantes disléxicos Rowan (2014), teniendo en cuenta las experiencias escolares anteriores de los estudiantes, el momento de la elección y las experiencias universitarias del primer año, sostiene que, con la aplicación de medidas específicas, como una orientación adecuada sobre el curso que se ha de emprender, los servicios de apoyo y adecuadas estrategias metodológicas y de estudio, los estudiantes disléxicos pueden obtener buenos resultados, a menudo incluso mejores que los logrados en la escuela secundaria (instituto); por el contrario, sin estas medidas e intervenciones, los estudiantes podrían elegir el

curso de estudios de una manera no coherente con sus aspiraciones y talentos y, por tanto, correr el riesgo de fracasos y retrasos hasta el punto de no poder completar sus estudios.

En efecto también a la universidad, debido a la carga y la cantidad de trabajo que se requiere, al hecho de que esto está estructurado de manera diferente a las tareas escolares y que implica un aprendizaje más autónomo, los estudiantes disléxicos se enfrentan a numerosos desafíos que exigirían la aplicación de medidas adecuadas y apropiadas acciones de apoyo. Sin embargo, todavía no está muy claro si los servicios prestados por las universidades se adaptan siempre a las necesidades de los estudiantes y en qué medida o porcentaje los estudiantes se benefician de estos servicios y medidas (MacCullagh, 2014).

A propósito de la calidad y congruencia de los servicios ofrecidos por la universidad, según Waterfield (2002), sería eficaz prever y organizar entrevistas o coloquios de orientación pre-entrada destinadas a dar a conocer de antemano a los estudiantes disléxicos las medidas y servicios de apoyo proporcionados por la universidad la que se proponen asistir, así como el tipo de curso de estudio y las modalidades de evaluación; estas acciones podrían ayudar a los estudiantes a elegir con mayor conocimiento de causa, incrementando las oportunidades de éxito académico y garantizando así una mayor inclusión. Shrewsbury (2016) por otra parte, sugiere que las estrategias de apoyo para los estudiantes deben basarse en las indicaciones de las certificaciones de diagnóstico y deben apuntar a que los estudiantes adquieran una mayor conciencia de sí mismos y desarrollen capacidades de adaptación (*coping* en inglés) útiles para afrontar su itinerario o recorrido formativo.

Por último, Camacho-Conde y Filgueira-Álvarez (2019) proporcionan un interesante y original motivo de reflexión sobre esta cuestión; en su trabajo se presenta un programa de intervención dirigido a los estudiantes disléxicos de los institutos, cuyo objetivo principal es lograr el éxito académico, pero que, al mismo tiempo, constituye y propone un modelo innovador y concreto de inclusión. El elemento de novedad de este reciente estudio con respecto a las investigaciones mencionadas hasta ahora es, en efecto, la participación de toda la clase en el programa de intervención propuesto; de este modo, al trabajar con sus compañeros, los estudiantes disléxicos se sienten parte integrante de la clase y pueden constatar que son capaces de realizar las mismas tareas académicas que sus compañeros o grupo de iguales, lo que puede contribuir a favorecer en ellos el desarrollo y mejora de aspectos personales y sociales. Se hace hincapié en que este aspecto también está perfectamente en consonancia con las intervenciones experimentadas y descritas en esta tesis: de hecho, precisamente para favorecer al máximo los

procesos de inclusión, todas las acciones planificadas se han realizado por los estudiantes disléxicos junto con el resto de los compañeros de la clase.

En definitiva, se puede observar que, el conjunto de las investigaciones sobre los dos temas considerados en esta tesis, aunque ha sido bastante reducido, sin embargo ha centrado la atención y abordado importantes y originales aspectos relacionados con los estudiantes disléxicos, destacando al mismo tiempo la absoluta necesidad de diseñar y establecer medidas específicas y de llevar a cabo acciones adecuadas para apoyar al máximo a los estudiantes y garantizar su inclusión y su éxito formativo. Además, los resultados e implicaciones de estos estudios nos permiten afirmar y considerar en primer lugar que los estudiantes disléxicos pueden representar un valioso recurso de conocimiento sobre sí mismos, sobre sus dificultades, sobre sus fortalezas, sobre sus estilos de aprendizaje, sus necesidades y las estrategias que más o mejor les pueden apoyar; que como consecuencia de ello, sus opiniones y percepciones, precisamente porque están expresadas por las personas directamente implicadas, deberían ser escuchadas, divulgadas y compartidas con todas las personas e instituciones interesadas para luego concretarse en acciones apropiadas e intervenciones específicas. Las voces de los estudiantes con dislexia por tanto, podrían y deberían ser el punto de partida para revisar la calidad de los enfoques de enseñanza-aprendizaje y de las relaciones educativas, para identificar los instrumentos y medidas más funcionales y para planificar y realizar intervenciones de apoyo que sean realmente eficaces e inclusivas.

En este punto resulta evidente que las dos líneas de investigación consideradas en el presente trabajo están estrechamente relacionadas y recíprocamente interactivas: en efecto, como se desprende claramente de la mayoría de las investigaciones relativas a la primera línea, las opiniones de los estudiantes disléxicos sobre varios aspectos y las necesidades de apoyo que perciben, han puesto de manifiesto la necesidad de preparar o mejorar la prestación de asistencia y apoyo.

El camino inverso puede verse en las investigaciones relativas a la segunda línea que, en función de la temática considerada, han propuesto y presentado una serie de programas e intervenciones de apoyo a los estudiantes disléxicos diversificadas entre sí en cuanto a objetivos, tipología, personas implicadas, tiempos y aplicación; de hecho, cada una de las intervenciones objeto de los estudios fue el resultado de una atención real, un conocimiento adecuado y un análisis cuidadoso del aspecto de la dislexia considerado de vez en cuando y que a menudo ha surgido propio de las experiencias escolares, de las opiniones personales de los estudiantes disléxicos y de las necesidades de apoyo percibidas por ellos. Dos líneas por lo tanto

que resultan complementarias y que representan dos caras o aspectos de la misma cuestión: el recorrido formativo de los estudiantes disléxicos.

2.2. Dislexia y las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA)

A pesar de que la dislexia ha sido objeto de estudios científicos continuos desde hace más de un siglo y exista un creciente interés reflejado en las innumerables investigaciones que han intentado estudiar sus múltiples y diferentes aspectos, aún hoy como se destaca en diferentes estudios (Delage y Durreleman, 2018; Holttum, 2016; Serrano y Defior, 2004; Soler, 2015), su definición, sus causas, sus repercusiones y las intervenciones de apoyo son objeto de divergencia y debate.

2.2.1. Definición

“Dislexia” es un término bastante complejo y controvertido Como señala Vellutino (1979), para definir la dislexia a menudo se hace referencia a un criterio de exclusión, es decir, a lo que la dislexia no es y no a lo que es.

Este término se ha utilizado ampliamente tanto para describir las dificultades relacionadas con la lectura (en el reconocimiento de letras o palabras y en la fluidez y precisión) como para definir una dificultad de aprendizaje, sino también una diversidad o discapacidad neurológica o un trastorno lingüístico. Vicari et al. (2005) sugieren que en la dislexia existe una alteración del aprendizaje procedimental implícito. En cambio, para Protopapas y Parrila (2018) la dislexia debe considerarse como una diversidad cerebral que conlleva diferencias individuales pero que, sin embargo, no implica necesariamente una anomalía. Por lo tanto, todavía no existe un acuerdo sobre su definición y como señalan también Lopes et al. (2020), el término “dislexia” se utiliza a menudo de manera muy diferente por los investigadores y los profesionales, creando a veces confusión tanto sobre la definición como sobre el soporte y el apoyo requerido en el aprendizaje. A este respecto, cabe señalar que en la literatura se discute si este término es un constructo útil. Para Elliott y Grigorenko (2014), que han examinado precisamente esta cuestión, la palabra “dislexia” ha excedido su utilidad conceptual y diagnóstica, ya que no existen criterios diagnósticos acordados.

La primera referencia sobre la dislexia se remonta a 1877 cuando el neurólogo alemán Kussmaul, utilizó el término “ceguera de las palabras” (*wortblindheit* en alemán) para describir

la dificultad de muchos de sus pacientes para leer correctamente y usar las palabras en el orden correcto. Estas observaciones influyeron en el oftalmólogo alemán Rudolf Berlín quien, diez años más tarde, observando a algunos de sus pacientes que manifestaban dificultades de lectura a pesar de no tener ningún problema visual, sugirió que estas dificultades podrían ser causadas por alguna diversidad del cerebro, aunque él no pudo identificar su naturaleza. Por consiguiente, Berlín (1887) acuñó el término específico "dislexia" para indicar esta dificultad homogeneizando este diagnóstico y por ende dicha definición con los términos "alexia" y "paralexia" utilizados en la literatura médica internacional de la época para describir condiciones similares a la observada por él.

El primer caso de dislexia fue notificado por el doctor Pringle Morgan (1896) que posteriormente, junto con el oftalmólogo Hinshelwood, formularon la hipótesis de que las dificultades de lectura y escritura encontradas se debían o eran causadas por la "ceguera congénita de las palabras" (Hinshelwood, 1917). Todavía durante algunos años después de su trabajo, la opinión más compartida fue que la dislexia era causada por dificultades en la elaboración de un incorrecto procesamiento visual y también su definición reflejaba esta opinión. Estudios posteriores introdujeron la hipótesis de un componente neurológico en la dislexia que por lo tanto se explica y se define debido a una lateralización cerebral inadecuada o deficiente (Orton, 1925) y un "daño cerebral mínimo" (Strauss y Lehtinen, 1947).

Una definición de dislexia considerada histórica es la que proporciona en el 1968 la World Federation of Neurology [Federación Mundial de Neurología] según la cual, la dislexia es un trastorno caracterizado por un déficit en el aprendizaje de la lectura a pesar de que los niños tengan una inteligencia normal, reciban una educación normal y pertenezcan a un status sociocultural adecuado. Esta definición, basada en el criterio de exclusión y en la discrepancia entre la habilidad lectora y la habilidad cognitiva general, concuerda con aquella propuesta casi treinta años después por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales 4.^a edición (APA, 1995) según el cual el trastorno de la lectura, que se sitúa dentro de los trastornos del aprendizaje, se caracteriza por un rendimiento en la lectura por debajo del esperado en función de la edad cronológica, del cociente de inteligencia y de la escolaridad propia de la edad del individuo. También la World Health Organization a través de la CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades, 1992), ya había situado la dislexia dentro de los trastornos específicos del desarrollo de las habilidades escolares, proponiendo también el término "trastorno específico de la lectura".

En 2003, la dislexia evolutiva se define oficialmente como una discapacidad específica del aprendizaje de origen neurobiológico; sin embargo, aunque esta definición ha encontrado un amplio consenso incluso internacional, las definiciones de dislexia propuestas en otros estudios se centran en aspectos específicos. Lyon et al. (2003) la definen como una diferencia de elaboración o procesamiento, a menudo caracterizada por dificultades de alfabetización que pueden afectar a otras áreas cognitivas como la memoria, la velocidad de elaboración, la gestión del tiempo, la coordinación y aspectos direccionales. Sir Jim Rose, encargado por el Gobierno del Reino Unido para investigar cómo mejorar la prestación de apoyo a los niños disléxicos, en el Informe Rose (2009) define la dislexia como una dificultad de aprendizaje que afecta principalmente a las habilidades de lectura y ortografía, pero que se caracteriza también por dificultades en la conciencia fonológica, la memoria verbal y la velocidad de procesamiento verbal.

En cuanto a otras dificultades de aprendizaje, cabe señalar que, a finales de los años 60, se introdujeron por primera vez las definiciones de la categoría de dificultades del aprendizaje, dentro de las cuales se incluye también la dislexia, que se refieren a trastornos de la escucha, del pensamiento, del hablar, de la lectura, de la escritura, de la ortografía o de la aritmética. Posteriormente a esta definición se añadió también el término "específico", que actualmente se sigue utilizando para connotar el carácter de la especificidad referida a un área específica (lectura, escritura, cálculo), que sin embargo no afecta al funcionamiento intelectual general.

En este punto, se incluirán las más recientes definiciones de dislexia y otras dificultades específicas del aprendizaje más reconocidas. La quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 5.^a edición (APA,2013) no define específicamente la dislexia, pero la incluye en la categoría más amplia de las Dificultades Específicas del Aprendizaje y afirma que:

La dificultad específica del aprendizaje, como su nombre indica, se diagnostica cuando hay déficits específicos en la capacidad de un individuo para percibir o procesar la información de manera eficiente y precisa. Este trastorno del neurodesarrollo se manifiesta por primera vez durante los años de escolarización formal y se caracteriza por dificultades persistentes y perjudiciales para el aprendizaje de las habilidades académicas fundamentales en lectura, escritura y/o matemáticas. (p.32)

Según la Federación Española de Dislexia (FEDIS, 2022):

La dislexia es una combinación de habilidades y dificultades que afecta al proceso de aprendizaje de una o más de las siguientes destrezas: la lectura, la ortografía y la escritura. Es una condición constante. Igualmente puede ir acompañada de otras dificultades en el área de la velocidad de procesamiento, memoria a corto plazo, organización, secuenciación, lenguaje hablado o habilidades motrices. Puede haber dificultades en la percepción visual y/o auditiva. En concreto, puede estar relacionada con el dominio y el uso del lenguaje escrito que incluye el abecedario, los números y las notas musicales. La dislexia puede aparecer a pesar de existir una capacidad intelectual normal y recibir una instrucción educativa adecuada. Es constitucional en origen, forma parte del individuo y es independiente de un entorno socio-económico y de lenguaje. Algunos estudiantes tienen muy desarrolladas las habilidades creativas y/o interpersonales, y otros disponen de una capacidad oral muy buena. No siempre destacan por tener un talento en concreto, pero todos disponen de alguna destreza, en la que son realmente buenos.

La Associazione Italiana Dislessia (AID, 2022 b) define las DEA como

(...) trastornos del neurodesarrollo que afectan a la capacidad de leer, escribir y calcular de manera correcta y fluida que se manifiestan al inicio de la escolarización.

Según el tipo de dificultad específica que implican, las DEA se dividen en: dislexia, trastorno específico de la lectura que se manifiesta con una dificultad en la decodificación del texto; disortografía: trastorno específico de la escritura que se manifiesta con dificultad en la competencia ortográfica y en la competencia fonográfica; disgrafía, trastorno específico de la grafía que se manifiesta con una dificultad en la capacidad motora de la escritura; discalculia, trastorno específico de la capacidad de número y de cálculo que se manifiesta con una dificultad en comprender y operar con los números. Estos trastornos dependen de los diferentes modos de funcionamiento de las redes neuronales implicadas o involucradas en los procesos de lectura, escritura y cálculo. No son causados ni por un déficit de inteligencia, ni por problemas ambientales o psicológicos, ni por déficits sensoriales. Las DEA no son una enfermedad, ya que no se deben a un daño orgánico, sino a un diferente neurofuncionamiento del cerebro, que no impide la realización de la habilidad específica (lectura, escritura, numeración u otro)

pero necesita más tiempo y más atención. Este neurofuncionamiento diferente es innato y no es transitorio: acompaña al individuo durante toda su vida. Por tanto no se cura de las Dificultades Específicas del Aprendizaje pero las dificultades que los acompañan pueden ser compensadas con el tiempo y con una buena actividad de potenciación/rehabilitación”.

También se afirma que, aunque a menudo se considera erróneamente que los niños y jóvenes con DEA son apáticos, estos niños no tienen problemas cognitivos relacionados con la comprensión y, más allá del estudio, son inteligentes, vivaces, sociables y creativos.

Por fin, para la British Dyslexia Association (BDA, 2022)

La dislexia es una diferencia neurológica y puede tener un impacto significativo durante la educación, en el lugar de trabajo y en la vida cotidiana. Así como cada persona es única, también lo es la experiencia de cada uno con la dislexia. Puede variar de leve a grave, y puede coexistir con otras diferencias de aprendizaje. Suele ser hereditaria y es una condición que dura toda la vida. Es importante recordar que hay aspectos positivos en el hecho de pensar de forma diferente. Muchos disléxicos muestran fortalezas en áreas como el razonamiento y en el campo visual y creativo.

Más allá de la polémica del término y de las diversas definiciones que de vez en cuando han puesto de relieve un aspecto particular, quisiéramos destacar en este punto cómo las tres últimas recientes definiciones, proporcionadas por las principales asociaciones internacionales que se ocupan de la dislexia, coinciden en el origen neurobiológico del trastorno y describen no sólo las dificultades y limitaciones relacionadas con la dislexia y otras DEA, sino que también han puesto de manifiesto la presencia conjunta de determinadas habilidades, aptitudes y fortalezas que se examinarán con especial atención en el párrafo específico.

2.2.2. Origen, causas y efectos

A más de cien años del descubrimiento de la dislexia, se dispone de una rica y abundante literatura sobre su origen y sus posibles causas (Vellutino et al.,2004), pero como ya se ha señalado por su definición, también por su origen y sus causas, todavía no se ha alcanzado un consenso unánime y estos aspectos siguen siendo objeto de debate.

En efecto, han sido múltiples las teorías, muchas de la cuales ya superadas, que han tratado de explicar el origen y las causas de la dislexia identificando de vez en cuando los factores que intervienen. Todavía no hay consenso, por ejemplo, sobre la principal causa de la dislexia y si esta está relacionada con daños fonológicos o disfunciones de la memoria más específicas, como los déficits en la codificación de la memoria o la recuperación de la memoria (Irak et al., 2019). Para Lorenzo (2017), las causas de las dificultades en la adquisición de la lectoescritura se deben a déficits de tipo fonológico y visual. La mayoría de los estudios han considerado principalmente una sola causa de dislexia: como se informó por Sánchez-Domenech (2018), hasta la llegada de las técnicas de neuroimagen, que han permitido conocer cada vez mejor la anatomía y el funcionamiento de las diferentes áreas del cerebro, la investigación sobre la dislexia ha identificado como principal factor causal el déficit fonológico.

Actualmente la tesis más acreditada y compartida afirma que la dislexia y otras DEA tienen un origen neurobiológico; a este respecto Stella (2010 a) señala que

Aunque la investigación sobre las bases neurobiológicas no ha encontrado una causa unívoca (probablemente porque no hay una causa unívoca), hay un acuerdo sobre el predominante origen genético-constitucional que determina pequeñas pero significativas anomalías en los centros cerebrales implicados en la organización de las funciones lingüístico-cognitivas de la lectura. (p. 3)

Sin embargo, el acuerdo sobre el origen neurobiológico y sobre la presencia de una predisposición genética en la dislexia no excluiría la influencia de factores ambientales que pueden determinar la magnitud, el alcance y la evolución a lo largo del tiempo. De nuevo Stella (2010 a) llama la atención sobre el hecho de que "La expresividad del trastorno neurobiológico está mediada y modulada por factores ambientales, ya que estos últimos pueden favorecer u obstaculizar la adquisición de una habilidad que, en general, requiere pocos meses para los niños de lengua italiana" (p.3). Investigar y aclarar si la dislexia tiene causas genéticas o

ambientales ha sido la intención principal de algunos estudios, entre ellos Holtum (2016). La existencia de múltiples factores de riesgo genéticos y ambientales y su interacción como causa de la dislexia son también objeto del estudio de Peterson y Pennington (2012); además de analizar sus causas, Lorenzo (2017) distingue dos tipos de dislexias, fonológicas y superficiales. Otros estudios en vez, reiteran cómo las experiencias ambientales pueden plasmar el desarrollo del cerebro facilitando también el desarrollo de una potencial red de lectura compensatoria (Yu et al., 2018).

El fenómeno es, pues, muy complejo y articulado, por lo que en este punto nos limitaremos a presentar brevemente los cuatro principales modelos teóricos de la dislexia: la teoría del déficit fonológico, la teoría del déficit de automatización (cerebeloso), la teoría del déficit visual/auditivo (magnocelular) y la teoría del déficit de atención.

Según la teoría del déficit fonológico, las principales dificultades que encuentran los sujetos disléxicos se refieren principalmente a la representación, el almacenamiento y la recuperación de los sonidos que componen las palabras (Ramus, 2003). Este modelo sostiene en efecto que, si los sonidos que componen las palabras tienen escasa representación, almacenamiento y recuperación, la comprensión de las correspondencias grafema-fonema del lenguaje resulta insuficiente; de ello se desprende una estrecha conexión entre la dimensión cognitiva (déficit fonológico) y la conductual (dificultad de lectura).

La hipótesis del déficit de automatización (cerebelosa), se basa en una base biológica y sostiene la existencia de una disfunción cerebelosa que afectaría a la automatización no sólo de la lectura, sino también de otras aptitudes relacionadas con el aprendizaje. El cerebelo, en efecto, desempeña un papel fundamental no sólo en el control motor y, en por consiguiente, en la articulación del habla, sino también en la automatización de algunas habilidades como la lectura y la escritura (Nicolson y Fawcett, 1999). Esta teoría explicaría por tanto las dificultades encontradas por las personas disléxicas en diversas tareas motrices, en la percepción del tiempo y sobre todo en la ejecución y realización de dos tareas simultáneas. A este respecto, Stella (2010 a) hace hincapié en los efectos de la falta de automatización de las habilidades en las actividades cognitivas: esta falta implica un despido de la atención, lo que provoca un rápido consumo de la misma con la consecuencia de no concluir la tarea. Añade también que "Esta hipótesis permite, pues, explicar la variedad de comorbilidades que presenta el déficit de lectura, por ejemplo con el de la coordinación motora y con el de la atención-hiperactividad" (p.8).

En cuanto a la teoría magnocelular, ésta hace referencia a un déficit del sistema de las magnocelulas (neuronas determinantes en el movimiento del control ocular) que puede comprometer tanto la reelaboración visual y acústica, como causar problemas táctiles (Stein y Walsh, 1997). En efecto, un déficit en el sistema magnocelular puede crear dificultades en el control ocular con imágenes movidas y desenfocadas, generando así una confusión visual en el orden de las letras que podría impedir la adquisición de las habilidades de ortografía. La teoría magnocelular también sugiere la existencia de un daño en el sistema auditivo equivalente al del sistema visual: del mismo modo, un déficit en el procesamiento auditivo causaría una confusión auditiva de los sonidos de las letras, impidiendo así la adquisición de las habilidades fonológicas.

Por último, la teoría que plantea o sitúa un déficit de atención en la base de la dislexia está estrechamente relacionada y vinculada con la del déficit temporal en el procesamiento de estímulos visuales y auditivos, aunque hay que subrayar que "el papel desempeñado por los procesos de atención automáticos y voluntarios también tiene su propia autonomía con respecto a los mecanismos específicos de procesamiento de estímulos" (Stella, 2010 a, p.8).

En conclusión, la literatura nos propone y nos muestra grandes filones teóricos para explicar las causas de la dislexia cada uno de los cuales está sostenido y respaldado por evidencias científicas; además, dada la heterogeneidad y la complejidad de un trastorno que queda claro sólo en su manifestación conductual, no es posible validar una teoría en detrimento de otra. Sin embargo, a pesar de que aún quedan espacios abiertos en la investigación, hoy en día para la dislexia y los demás DEA se utiliza el término neurodiversidad "ya que esta expresa un carácter de variabilidad interindividual biológicamente determinada" (Stella, 2010 a, p.5).

Como ya se ha informado, la dislexia y las DEA son trastornos con una serie de características que varían en forma y gravedad y se definen dificultades específicas de aprendizaje porque se ven afectadas áreas específicas como la lectura, la escritura y el cálculo. Pero, como bien señalan Crescenzi et al. (2011) "En presencia de una dificultad, aunque específica como la DEA, se rompe el equilibrio natural entre las diferentes competencias y los normales sistemas de compensación ya no aparecen suficientes para superar los obstáculos" (p.89). A este respecto, algunos estudios sostienen que las implicaciones de la dislexia no son limitadas únicamente a los procesos de lectura y escritura sino que afectan a otras áreas u otras funciones como la memoria de trabajo, la elaboración temporal, la atención, el lenguaje (Cornoldi et al., 2014; Fostick y Revah, 2018; Smith-Spark, 2018; Stella et al., 2018). Asimismo, existe un amplio corpus de investigación que clasifica y examina los efectos de la

dislexia en términos de cognición, alfabetización, habilidades o capacidades espaciales, memoria, y el aprendizaje en general (Miles y Miles, 1999; Vellutino et al., 2004).

Para algunos investigadores la dislexia refleja déficits múltiples; en particular, dos aspectos en los que Fostick y Revah (2018) centraron su atención son la memoria de trabajo y el procesamiento temporal auditivo. Los resultados de su estudio confirmarían la validez del enfoque de múltiples déficits en la dislexia que debería considerarse en futuras investigaciones. En particular, según algunos estudios (Frith, 1999; Valdois et al., 2004), las personas disléxicas también pueden tener dificultades de procesamiento visual, dificultades visuales y fonológicas y alguna discrepancia en el rendimiento en diferentes áreas de aprendizaje. Además de dificultades en la lectura y escritura, también para Waterfield (2002) hay dificultades en el procesamiento de la información y en la recuperación a corto plazo, dificultades con la secuencia, la coordinación, las capacidades motrices y el procesamiento visual de grandes cantidades de texto.

Otras investigaciones se centraron en los bien conocidos déficits del funcionamiento ejecutivo presentes en la dislexia; Barbosa et al. (2019), en su investigación constataron en la muestra de niños disléxicos entre 8 y 13 años, la existencia de dificultades en las funciones ejecutivas como el desplazamiento, la memoria de trabajo, el control de la inhibición, la atención selectiva. En su estudio con una muestra de disléxicos adultos, Smith-Spark et al. (2016) han evidenciado la presencia de déficits significativos en el funcionamiento ejecutivo (inhibición y memoria de trabajo); además, en comparación con el grupo sin dislexia, los disléxicos han mostrado mayores dificultades en la realización de actividades cotidianas basadas en procesos metacognitivos como memoria de trabajo, planificación, supervisión de actividades y organización. En el mismo estudio se examinó también un sistema de memoria hasta entonces poco estudiado, la memoria prospectiva que, del mismo modo, resultó afectada tanto en el laboratorio como en contextos cotidianos.

La memoria de trabajo, por tanto, es la función que más a menudo se ve involucrada y afectada, como atestiguan también los resultados de otras investigaciones que muestran puntuaciones significativamente más bajas (Moura et al., 2015), una memoria de trabajo inferior a la media (Alloway y Carpenter, 2020) y un rendimiento significativamente menor en la memoria de trabajo (Irak et al., 2019) de la muestra disléxica en comparación con los controles.

2.2.3. *Trastornos asociados*

Como ya se ha señalado, la dislexia y otras dificultades específicas del aprendizaje (disgrafía, disortografía y discalculia) afectan a una habilidad específica, (lectura, escritura y cálculo) sin perjudicar el funcionamiento intelectual; estas dificultades pueden manifestarse de forma aislada, pero a menudo se puede producir una correlación y una coexistencia entre los diferentes tipos de dificultad, lo que se denomina comorbilidad.

En el caso de la coexistencia entre las dificultades específicas de aprendizaje se habla de comorbilidad "homotípica"; sin embargo, se puede verificar la coexistencia de una DEA con otros trastornos del desarrollo, como el trastorno del lenguaje, el trastorno del movimiento, el trastorno de atención y los trastornos psicopatológicos; en estos casos, la comorbilidad se denomina "heterotípica". Como indica la Consensus Conference [Conferencia de Consenso] (2007), "La práctica clínica muestra un alto grado de comorbilidad tanto entre las dificultades específicas del aprendizaje como con otras condiciones clínicas como la dispraxia, los trastornos del comportamiento y del estado de ánimo, el TDAH, los trastornos de ansiedad, etc"(p.17). También Stella et al. (2009) señalan que la dislexia rara vez se encuentra aislada: en su estudio con una muestra de 92 personas con diagnóstico de dislexia, destacaron en efecto la frecuente asociación de las dificultades específicas del aprendizaje (disortografía, disgrafía, discalculia) y trastornos neuropsicológicos (trastorno del lenguaje, trastorno de la coordinación motora, dificultades de atención). Igualmente Gagliano et al. (2007 a) confirman la frecuente asociación de la dislexia con otros trastornos del neurodesarrollo; en su estudio, realizado en 301 sujetos disléxicos, se muestra en efecto la amplia gama de trastornos del desarrollo en comorbilidad con el trastorno de la lectura.

En el ámbito de los trastornos psicopatológicos más frecuentemente asociados a las DEA, podemos distinguir además entre los trastornos externalizados, como el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), el trastorno oposicionista-provocativo, los trastornos de la conducta y trastornos relativos a la desviación social y los trastornos internalizados, como los trastornos de ansiedad, los trastornos somatomorfos (cefalea, vómitos, trastornos gástricos) y los trastornos del estado de ánimo.

La tasa de comorbilidad en las DEA ha sido objeto de otras investigaciones que también han identificado los tipos de trastornos más frecuentes asociados a las DEA. El estudio de Goldston et al. (2007) informó en adolescentes disléxicos niveles más altos de trastornos de déficit de atención / hiperactividad, trastornos afectivos y ansiedad, en particular

fobia social y trastorno de ansiedad generalizada. A resultados análogos llegan Coskun et al. (2018) según los cuales los diagnósticos más frecuentes asociados a las DEA son el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), el trastorno oposicional provocador, el trastorno de ansiedad por separación, el trastorno de ansiedad social, enuresis y depresión. Ambos también coinciden con la literatura que indica una alta tasa de comorbilidad de tales trastornos con las DEA.

No obstante, en el contexto de estas comorbilidades, cabe señalar el alto grado de solapamiento entre el TDAH y las DEA que, como señalan Gagliano et al. (2007 b) en su estudio centrado precisamente en esta comorbilidad, se ha estimado en la literatura con un rango de variabilidad del 25 al 40%. La posibilidad de que un sujeto presente al mismo tiempo las características del TDAH y las de las DEA parece, por lo tanto, una circunstancia bastante frecuente, pero que a veces puede generar confusión diagnóstica; de hecho, la alta frecuencia de la coexistencia de la dislexia y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) reportado también por otros estudios (Langer et al., 2019; Wang y Chung, 2018), ha llevado en ocasiones a relacionar erróneamente la dislexia con los síntomas de déficit de atención.

Esta situación, que también se refiere a las asociaciones entre las DEA y otros trastornos, plantea interrogantes sobre cómo los trastornos interactúan entre sí y en qué medida pueden diferenciarse, ya que, a veces, el trastorno psicopatológico parece ser una consecuencia de la aparición de las DEA, mientras que en otros casos las DEA parecen ser la causa subyacente de un trastorno psicopatológico ya existente. De hecho, como señala la Consensus Conference (2007) “la comorbilidad puede ser tanto una expresión de una co-ocurrencia como una consecuencia de la experiencia del trastorno. El clínico por lo tanto, dada la relevancia diagnóstica y terapéutica, debe hacer un diagnóstico diferencial entre las dos condiciones”(p.18).

En conclusión, la comorbilidad entre DEA y otros trastornos es una circunstancia muy frecuente y común, por lo que debe considerarse cuidadosamente tanto en la fase del diagnóstico como en los tratamientos terapéuticos resultantes ya que una confusión diagnóstica podría tener repercusiones también en la elección de posteriores intervenciones inadecuadas. Por tanto, en la fase de diagnóstico se deberían explorar los déficits en su complejidad e interacción estableciendo criterios rigurosos y homogéneos sin centrarse únicamente en los síntomas más evidentes. De este modo se garantizaría una elección acertada y cuidadosa de intervenciones selectivas y cualitativamente eficaces tanto para las dificultades del aprendizaje como para los trastornos asociados a las mismas.

2.2.4. Puntos fuertes

A pesar de que los numerosos estudios e investigaciones realizadas han revelado mucho sobre el funcionamiento de las personas disléxicas y han puesto de manifiesto la combinación de dificultades y habilidades que coexisten en la dislexia y en otras DEA, en general sigue existiendo la convicción o creencia de que los individuos disléxicos sólo tienen una serie de dificultades y deficiencias o limitaciones que deben ser aceptadas y abordadas; en cambio aún no se tienen debidamente en cuenta las potencialidades y fortalezas que pueden detectarse y desarrollarse.

En este sentido, West (1991) ya señaló hace más de 30 años que existe una coexistencia paradójica de capacidades especiales y discapacidades en la misma persona, pero que la dislexia se ve más a menudo como un problema. Si bien cada individuo es único, debido a esta concomitancia de potencialidades y dificultades, de diversas influencias ambientales y experiencias personales, en efecto, en las personas disléxicas hay una serie de características comunes que pueden revelarse verdaderas fortalezas, sobre todo en algunas tareas y circunstancias: piensan y memorizan más fácilmente por medio de imágenes, perciben y aprenden de manera multidimensional utilizando todos los sentidos, son capaces de ver y analizar las cosas desde diferentes perspectivas, aprenden fácilmente de la experiencia, pueden percibir mejor una imagen en su conjunto, hacen asociaciones y conexiones originales y no convencionales.

Algunas publicaciones destacan y enfatizan estas características: Davis (2011) habla de la dislexia como un “don” y afirma que las personas disléxicas están dotadas de un pensamiento multidimensional, tienden a ser más curiosas, intuitivas y creativas, que son muy conscientes del entorno que les rodea y están especialmente predispuestas a aprender de forma experimental. Grenci y Zanoni (2015) proponen un listado de personajes disléxicos que han aportado contribuciones originales y han alcanzado el máximo éxito en sus respectivos campos; a título explicativo, solo mencionaremos algunos: Agatha Christie en el ámbito literario, Isaac Newton, Albert Einstein, Thomas Edison en el ámbito científico, Pablo Picasso y Andy Warhol en el ámbito artístico, Leonardo da Vinci en una pluralidad de ámbitos; además, otras importantes personalidades en el ámbito político, filosófico, económico, cultural, cinematográfico y deportivo son a menudo mencionados y recordados también por su dislexia.

Algunas de las características presentes en los sujetos disléxicos también han sido objeto de estudios científicos, como en el caso de la encuesta realizada por Lowe (2002) en una

pequeña muestra de individuos disléxicos y cuyos resultados han demostrado su capacidad de captar el significado común entre elementos heterogéneos; esta capacidad puede favorecer una elaboración original de la información y la expresión de opiniones que puede ser útil para resolver situaciones problemáticas cotidianas. Un estudio sobre disléxicos adultos (Waterfield, 2002), además de esbozar algunas de las implicaciones para el aprendizaje, la enseñanza y el apoyo en la dislexia, también afirma que las personas disléxicas tienen varios puntos fuertes y habilidades que, si se reconocen y se utilizan adecuadamente, pueden conducir al éxito. En particular se centró en el modo de operar de los individuos disléxicos señalando sus habilidades en algunas áreas como el arte, la ingeniería y las materias científicas e identificando algunos puntos fuertes como:

- *agudeza* verbal (atributos clave para políticos, profesores);
 - excelente conciencia espacial con capacidad de realización tridimensional (atributos clave para escultores, ingenieros, cirujanos, geólogos);
 - resolución flexible de problemas (atributos clave para personas como asesores profesionales, abogados, ingenieros mecánicos);
 - habilidad artística, imaginativa o musical (atributos clave para artistas, arquitectos, gráficos.
- (p.22)

La literatura considera pues la presencia de numerosos puntos fuertes en los sujetos disléxicos, entre los cuales, sin embargo, destaca la creatividad, que a menudo está asociada a la dislexia también en la opinión común: este potencial creativo se materializaría en particular con una predisposición hacia formas de pensamiento visuales e intuitivas. A este respecto, Cancer et al. (2016) han explorado la relación entre dislexia y creatividad en estudiantes de secundaria de primer grado (E.S.O. en España) y han evaluado los procesos que subyacen al pensamiento creativo. Los resultados muestran que los estudiantes disléxicos obtuvieron una mayor puntuación general de creatividad que el grupo de control; además, se observaron diferencias significativas entre los dos grupos en las pruebas de conexión, en las que los estudiantes disléxicos mostraron una mayor capacidad de realizar conexiones o combinaciones entre ideas inusuales y originales descubriendo nuevas posibilidades y soluciones, manifestando así una fuerte tendencia creativa en los procesos de pensamiento. La propensión al pensamiento creativo surgiría sobre todo al conectar elementos diferentes o incluso opuestos entre sí, superando las apariencias y los esquemas preestablecidos y convencionales. A los

mismos resultados llegan Manzoli y Antonietti (2016) que en su estudio aplicaron el test de creatividad ACR a una muestra de estudiantes disléxicos y a un grupo de control: los estudiantes disléxicos obtuvieron una puntuación de creatividad superior al grupo de control, aunque no estadísticamente significativa, mientras que resultó significativa la capacidad de realizar conexiones inusuales entre las ideas.

A la luz de estos estudios, puede afirmarse que la dislexia no conlleva solo carencias, límites o deficiencias, sino que también está asociada a características y puntos fuertes que, si se reconocen, canalizan y desarrollan adecuadamente, pueden resultar eficaces, provechosas y productivas en numerosas situaciones, tanto personales como profesionales. De hecho, el reconocimiento de la propia "diversidad" en términos de potencialidades y fortalezas, puede tener un efecto positivo en la propia imagen, en su autoestima y en su motivación para aprender. Por el contrario, no reconocer la existencia de puntos fuertes en las personas disléxicas puede tener consecuencias negativas en varios ámbitos. A este respecto, Grasselli (2012) destaca que:

El aspecto extraordinario de la dislexia es precisamente esta mezcla única de talentos y dificultades y si todo esto no se entiende y se centra la atención sólo en las dificultades, los resultados que se obtendrán serán los de crear sufrimientos y frustraciones continuas, que impulsarán a estas personas a tomar decisiones formativas y en general de vida, de bajo nivel que no corresponden en absoluto a su potencial real. (p.24)

Como conclusión, se señala una interesante contribución de Cooper (2011) que propone un enfoque finalizado a un cambio de paradigma sobre las DEA, a través de la sustitución del concepto de "déficit", perteneciente a un modelo médico con el concepto de "diferencia", propio de un modelo social, ya que "Los que aparecen como déficit de dislexia se pueden explicar como artefactos de expectativas socio-educativas inapropiadas" (p.126). El déficit por tanto se percibe como tal de nuestra sociedad solo si no se garantizan al estudiante o al individuo modalidades de aprendizaje para él más funcionales. En realidad, para Cooper (2011), la dislexia y otras DEA son una "neurodiversidad" que implica una manera diferente de aprender y de elaborar las informaciones y que con frecuencia se acompaña con numerosas habilidades y talentos. Es por ello que, según Grasselli (2012) muchas personas disléxicas afirman "ser disléxicas" y no "tener dislexia", rechazando así una etiqueta médica y considerando la dislexia como una característica individual que comprende dificultades y fatiga, pero también fortalezas y competencias.

De ello se desprende que los profesores y los formadores deberían tener en cuenta ambos aspectos del perfil de dislexia con el fin de apoyar adecuadamente las dificultades y, al mismo tiempo, reconocer y aprovechar mejor estos talentos y puntos fuertes: de este modo, con la puesta en práctica de actividades e intervenciones que desarrollen sus capacidades específicas y sus fortalezas, los estudiantes podrían aprovechar al máximo su potencial real y evitar así el riesgo de que sus talentos se pierdan o se desperdicien.

2.2.5. Identificación, diagnóstico y tratamiento

La identificación de la dislexia representa un momento crucial en la trayectoria de un estudiante y, al mismo tiempo, un importante objetivo que debe perseguirse principalmente por dos razones: en primer lugar porque la identificación activa el procedimiento para un diagnóstico oficial que a menudo permite una mejor gestión de la condición disléxica y favorece el consiguiente desarrollo del empoderamiento (*empowerment* en inglés) personal; en segundo lugar, permite identificar y poner en práctica todas las intervenciones más apropiadas y los tratamientos necesarios para apoyar al máximo a los estudiantes.

Por consiguiente, el momento (*timing* en inglés) diagnóstico es decisivo y determinante por el impacto y los efectos que tiene o puede tener en la trayectoria educativa y formativa de los individuos disléxicos. Como señalan Crescenzi et al. (2011), "Es esencial, por lo tanto, que cada niño reciba un diagnóstico y un perfil funcional relacionado que examinen los componentes del sistema mental en su conjunto y más específicamente en las áreas individuales de aprendizaje" (p 4). También para Stella y Savelli (2011), el diagnóstico es el "primer paso necesario para poder acceder a los beneficios esperados y su rapidez puede cambiar significativamente el siguiente curso evolutivo" (p.18).

Los criterios principales en los que se basa el diagnóstico de dislexia y de otras DEA son el "criterio de exclusión" según el cual no pueden coexistir o estar presentes al mismo tiempo DEA y condiciones de discapacidad, degradación sociocultural o formas de subcultura y el "criterio de discrepancia", es decir, una diferencia evidente que debe ser detectada y observada entre las prestaciones de lectura, escritura y cálculo, y las previstas para el nivel de escolaridad (Curatola y Ciambrone, 2012).

Por esto, la evaluación o detección diagnóstica de la dislexia y de otras DEA, para ser fiable, debería realizarse normalmente hacia el final del segundo año de la escuela primaria, cuando el niño ha adquirido las enseñanzas básicas y las diferencias interpersonales en los

tiempos de adquisición de lectura y escritura se reducen considerablemente; de este modo se evita el riesgo de confundir posibles retrasos personales en el aprendizaje con la verdadera dificultad específica de aprendizaje. Sin embargo, a menudo el reconocimiento del trastorno se produce en fases sucesivas, en el paso a la escuela secundaria de primer grado (E.S.O.) o incluso en los años de la escuela secundaria superior (instituto). Además, como se ha señalado anteriormente, para evitar el riesgo de confusión diagnóstica con otros trastornos asociados y determinar la específica naturaleza de la dificultad de aprendizaje, el diagnóstico debe ser riguroso y realizarse "en los lugares adecuados y con las metodologías previstas por la comunidad científica" (Stella, 2010 a, p.12).

Cabe también señalar que la identificación o detección temprana de la dislexia y el consiguiente diagnóstico pueden constituir un importante factor de protección frente a la aparición tanto de trastornos psicológicos-emocionales secundarios de la dislexia como al riesgo de deserción y abandono escolar, que son situaciones muy frecuentes en el caso de un trastorno no reconocido y no tratado adecuadamente. Conocer la propia dificultad y sus características puede implicar de hecho, una más fácil aceptación de los límites vinculados a ella; por el contrario, vivir con una dificultad no reconocida y a menudo invisible, podría provocar sentimientos de inferioridad para los que no se encuentra explicación (Grasselli, 2012).

Varios estudios destacan la importancia de la identificación temprana: para Ingesson (2007) una detección temprana puede prevenir o limitar los efectos psicológicos-emocionales, como la baja autoestima. En línea con estas conclusiones también es el estudio de Rowan (2014) que muestra las implicaciones emocionales y prácticas de la identificación precoz. Los efectos positivos y los beneficios de una identificación precoz serían múltiples: en lo específico esta puede prevenir una situación de "espera del fracaso" y aumentar la eficacia de las intervenciones posteriores (Volkmer et al., 2019), puede crear una imagen positiva de sí mismo y bloquear los sentimientos de fracaso (Glazzard, 2010), puede garantizar y maximizar el potencial educativo personal (Colenbrander et al., 2018). Por el contrario, una identificación tardía podría tener un impacto negativo no sólo a nivel emocional, sino también práctico; en el estudio de Gibson y Kendall (2010) los participantes, que habían sido identificados en la adolescencia o en la edad adulta, habían tenido varios fracasos en sus estudios.

Parece pues que la edad en la que se detecta la dislexia puede afectar también a las percepciones personales y académicas. A este respecto, los resultados del estudio realizado a pequeña escala por Battistutta et al. (2018) muestran el posible impacto del tiempo de

diagnóstico en las percepciones de las competencias y sugieren que la identificación temprana podría permitir una mejor comprensión de la dislexia; lo que daría lugar a percepciones de competencias más elevadas, a una mayor conciencia y a representaciones más adecuadas de la dislexia, vivida o experimentada como una dificultad específica de la lectura y no como un estigma.

Estrechamente relacionada con la identificación y el diagnóstico de la dislexia es la consiguiente "etiqueta" y sobre la cual, en este punto, conviene y es oportuno detenerse más atentamente por la importancia que reviste. El papel y el impacto de la etiqueta de dislexia en las vidas de los individuos disléxicos también han sido objeto de algunas investigaciones; según McNulty (2003) el diagnóstico mejora la autoestima de los estudiantes a pesar de los fracasos experimentados en la escuela. También el ya mencionado estudio de Glazzard (2010) indica que la autoestima aumenta después del diagnóstico: la posesión de la etiqueta de dislexia proporcionaría una real explicación de las dificultades y contribuiría en efecto a la deconstrucción del estigma y a una redefinición de la propia identidad.

Sin embargo, cabe señalar que los individuos disléxicos no experimentan la etiqueta de dislexia de una manera única, sino de una manera diferente y personal; a este respecto Pollack (2005) ha identificado cuatro tipos de estudiantes disléxicos: los "pacientes", que ven la dislexia como una condición médica o neurológica y se consideran a sí mismos como portadores de un déficit; los "estudiantes", que consideran la dislexia como dificultad de lectura, escritura y aprendizaje, una dificultad que sólo afecta al contexto escolar; los "hemisféricos", que ven la dislexia como una diferencia en el estilo de aprendizaje debido a la diferente capacidad de los dos hemisferios cerebrales para procesar la información; para los "defensores" finalmente, la dislexia es una cuestión política y están decididos a luchar por sus derechos en el contexto social en el que se encuentran. La investigación de Armstrong y Humphrey (2009) también afirma el impacto positivo de la etiqueta: en su estudio, tras el diagnóstico y la posesión de la etiqueta, los participantes habían emprendido acciones y medidas para lograr el éxito académico. Por el contrario, el mismo estudio señala que la falta de integración de la etiqueta en la identidad personal, podría dar lugar a auto-percepciones y autoevaluaciones negativas con significativas recaídas para la autoestima. En línea con estas conclusiones, para Gerber et al. (1996), tras el diagnóstico se activaría un proceso psicológico de "reestructuración" articulado en cuatro fases distintas: reconocimiento de la dificultad; aceptación de la misma; comprensión y, por último, la promoción de acciones positivas para limitar y compensar los efectos negativos del trastorno.

Sin embargo, también se detectaron algunas reacciones negativas a la etiqueta como vergüenza, decepción, frustración, incomodidad, rabia (Riddick, 2012); en el mismo estudio también se especifica que, en general, la mayoría de los niños encontraron útil la etiqueta de dislexia a nivel personal pero la mitad de ellos no la encontraron útil a nivel público. Incluso Cardano y Cioffi (2016) señalan las posibles repercusiones ambivalentes del diagnóstico, que por un lado da un nombre a las dificultades percibidas, pero por otro corre el riesgo de medicalizar estas dificultades etiquetándolas o definiéndolas como "trastorno". A pesar de algunas posibles reacciones negativas, de los estudios realizados, en términos generales se puede concluir que la posesión de la etiqueta de dislexia, tiene un impacto positivo en las vidas de los individuos disléxicos, ya que les permite realizar una re-construcción de la propia identidad y de la propia historia y no vivir la dislexia como un estigma.

De los puntos tratados hasta ahora se desprende claramente la complejidad y la connotación multifactorial de la dislexia, un trastorno de naturaleza constitucional y de origen neurobiológico, que, sin embargo, afecta a numerosas áreas o ámbitos de vida de los individuos y que, por tanto, requiere intervenciones y tratamientos en diferentes contextos.

Independientemente de los diferentes tipos o tipologías de tratamiento, como ya se ha señalado anteriormente, la mayoría de las investigaciones coinciden en destacar la importancia de activar un tratamiento apropiado lo antes posible tras la detección del trastorno y un correcto diagnóstico, ya que cuanto antes sea la intervención, mejores y mayores serán las expectativas de eficacia. En efecto, el diagnóstico, al describir y definir de manera correcta la naturaleza de la dificultad de aprendizaje, permite poner en práctica intervenciones específicas y medidas didácticas capaces de reducir, a veces incluso de manera significativa, el impacto de consecuencias como los trastornos psicológicos y emocionales secundarios a la dislexia y el riesgo de fracaso escolar que corren los individuos disléxicos si no son reconocidos y apoyados adecuadamente.

En este sentido, como ya se ha señalado en profundidad en este trabajo, las intervenciones y acciones de apoyo a los estudiantes disléxicos una vez obtenido el diagnóstico son numerosas y muy diversificadas por objetivos, tipología, contexto, acciones, tiempos e instrumentos. Salceda y Alonso (2016), que proponen una revisión sobre la eficacia de varias intervenciones para el tratamiento de la dislexia, advierten sin embargo que las únicas intervenciones ampliamente respaldadas por la investigación, son las de tipo fonológico, mientras que se destaca que para otros tipos de intervenciones, la investigación muestra

resultados contradictorios o pone de manifiesto su ineficacia. Como afirma Stella (2010 a) al respecto

Es un tema muy candente, ya que proliferan intervenciones que se definen de recuperación sin que se aclare qué significa mejora y cuándo esta mejora puede atribuirse efectivamente a la intervención efectuada, o bien es probable que se considere un efecto del desarrollo. (p.12)

Asimismo, la Consensus Conference (2007) afirma que "El tratamiento debe basarse en un modelo claro y en pruebas científicas" (p.21) y que, para ser eficaz, debe "mejorar la evolución del proceso más que su evolución natural esperada" (p.21). Para reconocer los efectos y la validez de un tratamiento por lo tanto, la mejora debe ser totalmente atribuible al tratamiento mismo y no a otros factores externos o atribuibles a los procesos de maduración del sujeto.

A pesar de la variedad de intervenciones específicas descritas anteriormente, en general el tratamiento de la dislexia se articula principalmente en itinerarios de rehabilitación y de reeducación: los tratamientos de rehabilitación normalmente son destinados a fortalecer y recuperar algunas habilidades específicas y son realizadas por especialistas como logopedas y neuropsiquiatras. A nivel reeducativo en vez, dado que la dislexia es una dificultad que surge en toda su evidencia principalmente en la escuela, el eje de las intervenciones debe necesariamente centrarse en la escuela. involucrando a docentes, educadores, familias y a todas las personas implicadas en el desarrollo del individuo disléxico.

Por lo tanto, la correcta identificación del tratamiento es muy relevante para las consecuencias y los resultados posteriores; por esto, aún hay que subrayar que, en la elección de un tratamiento, el punto de partida debe ser necesariamente un diagnóstico que debe proporcionar de manera precisa un conjunto de indicadores para cada componente de la capacidad escolar examinada (Tressoldi y Vio, 2012). Igualmente, como también señalan Curatola y Ciambone (2012), en la elección del tratamiento más adecuado y eficaz, habría que tener en cuenta algunos puntos clave: en primer lugar, considerar el área donde se manifiesta la dificultad real o trastorno, ya que esto tiene el carácter de la especificidad, es decir, afecta a un dominio de habilidad de manera significativa pero limitada. En segundo lugar el tratamiento, sobre todo la rehabilitación debería tener un calendario y una duración precisos (los autores indican dos veces por semana para ciclos recurrentes de al menos tres meses). Un aspecto

relevante se refiere a las personas que realizan la intervención y que deben ser especialistas del sector sanitario correspondiente (logopeda, psicólogo, etc.) capaces de colaborar eficazmente con los profesores y profesionales del sector educativo y con la familia; desde este punto de vista, es necesaria la activación de una red de recursos y una toma de responsabilidad integrada y sinérgica, capaz de promover el desarrollo del potencial individual y de garantizar intervenciones destinadas a la reducción del trastorno.

Resumiendo lo que se ha dicho hasta ahora, podemos concluir que la evolución del trastorno y la eficacia del tratamiento no siguen caminos o recorridos preestablecidos sino que dependen de algunos factores que se pueden rastrear hasta tres puntos clave: en primer lugar, la gravedad del trastorno, dado que cuanto más importante es el trastorno, más resistencia hay a la intervención; en segundo lugar, la precocidad del diagnóstico, ya que, como se ha informado ampliamente, la identificación temprana, y el diagnóstico posterior constituyen el primer paso para establecer un programa o plan de intervención que abarque no sólo al aprendizaje sino también al apoyo psicológico-emocional, en el caso, muy frecuente, de la presencia de trastornos secundarios como ansiedad, baja autoestima, desmotivación y depresión. Por último, la red de recursos que se refieren tanto a los recursos personales del individuo (puntos fuertes, capacidades, aptitudes específicas y talentos), como a los recursos “familia” y “docentes” que, como ya se ha señalado, deberían adoptar una comunicación eficaz y una colaboración activa para hacer frente a las dificultades y ayudar a los estudiantes a afrontar situaciones problemáticas y de malestar, especialmente en las actividades escolares.

De todos modos, el objetivo principal de cada tratamiento debería estar dirigido a la promoción y el crecimiento de la persona, su bienestar psicológico-emocional y al desarrollo de su potencial en todas sus facetas y en los diferentes ámbitos de su vida.

2.3. Aspectos psicológicos-emocionales relacionados con la dislexia

2.3.1. El impacto psicológico-emocional de la dislexia

- “La dislexia suscita desprecio y repulsión incluso en quienes la padecen” (Schultz, 2016, p.42).
- “Un disléxico no sólo tiene dificultad real para leer, escribir; tiene una dificultad añadida que es hacer entender a los demás que esto es independiente de su voluntad, es decir, que no es responsable de ello” (Blanco García, 2009, pag.17).

- “Los niños, teniendo que afrontar diariamente el calvario de las dificultades por un tiempo muy largo (por lo menos 5-6 horas al día), sin la comprensión y la ayuda de nadie, reaccionan de maneras muy diversas” (Stella, 2001, p.12).

Estas son sólo algunas de las voces que bien describen los sentimientos, los estados de ánimo y los vividos relacionados con la dislexia de los que se desprende claramente la entidad y el alcance del impacto psicológico y emocional que esta puede tener en la vida de los individuos.

Como se ha informado anteriormente, la dislexia y otras DEA se caracterizan por dificultades que se refieren y afectan principalmente a la lectura, la escritura y el cálculo, pero que de manera secundaria pueden involucrar a muchos otros ámbitos de la vida de los estudiantes. Estas dificultades se manifiestan generalmente en el momento de la escolarización y pueden dar lugar a itinerarios escolares que, aunque en la diversidad de las experiencias individuales, presentan aspectos muy similares.

Los resultados de algunos estudios (Carroll e Iles, 2006; Lewandowski et al.,2016) muestran que los estudiantes disléxicos tienen puntuaciones más bajas en todas las actividades relacionadas con la lectura (velocidad, comprensión, vocabulario y decodificación) y necesitan más tiempo para las preguntas de comprensión. En la mayoría de los casos, pues, el estudiante con DEA en la realización de las tareas de lectura, escritura o cálculo, puede emplear más energías, cansarse más rápidamente y estar abocado a fracasos injustificados, a un bajo rendimiento escolar y a resultados a menudo decepcionantes y desalentadores (Ingesson, 2007; Shaywitz, 2003; Wyschkon et al.,2017).

A este respecto, Stella (2007) observa que, a causa de estas dificultades específicas que se manifiestan en el momento de la escolarización, por el estudiante con DEA, la experiencia escolar se puede convertir en una real “batalla cotidiana”. Para Herrera Cides (2011) la dislexia es “un problema INVISIBLE en nuestras aulas para la mayoría de los docentes, pero tan PATENTE y NEGATIVO para el alumnado que la padece” (p.1). A partir de una perspectiva social, también Blanco García (2009) destaca la invisibilidad de la dislexia para los docentes en cuanto, a pesar de afectar una elevada proporción de la población, la dislexia no ha sido calificada como una problemática social. De hecho, como afirma, “La definición social de la misma no tiene implantación. La difusión del conocimiento existente sobre ella ha fallado, con lo que a los obstáculos reales que han de salvar, se han construido otros añadidos a causa del desconocimiento” (p.17).

De ello se desprende claramente que, como bien señala Cornoldi (1999), para un niño con dificultades de aprendizaje es casi imposible no desarrollar trastornos emotivos y afectivos como consecuencia de sus dificultades. En consonancia con lo anterior, también los resultados del estudio de Nachshon y Horowitz-Kraus (2019) indican que los niños con dificultad de lectura muestran capacidades y habilidades emocionales significativamente inferiores que los lectores típicos. Paradójicamente, como señala Sako (2016), aún no se sabe lo suficiente sobre el impacto que la dislexia tiene en otros aspectos como las dimensiones afectivas y socioemocionales y una de las áreas más descuidadas o no adecuadamente consideradas es precisamente la psicológica-emocional; en efecto puede suceder que las familias y los profesores sean capaces de notar los problemas con la lectura, la escritura y el cálculo, pero a menudo pierden de vista las consecuencias psicológicas y emocionales de estas dificultades en la vida de los niños. La falta de comprensión del trastorno por parte de los profesores y las familias genera de hecho grandes malentendidos y muchos niños llegan a la convicción de que es inútil esforzarse porque ya se sienten clasificados como vagos o estúpidos y les resulta imposible cambiar esa etiqueta; por eso se resignan y se convencen de que no son tan capaces como los demás (Stella, 2001). También para Sako (2016) el dolor por no ser comprendido en sus dificultades y la incapacidad de satisfacer y cumplir con las expectativas de padres y profesores provoca en los niños una profunda frustración que los hace sentir “crónicamente inadecuados” y que a la larga puede ocasionar muchos problemas de carácter personal y social.

Un buen número de estudios (Carroll e Iles, 2006; Crescenzi et al. 2011; Curatola y Ciambrone, 2012; Gibson y Kendall, 2010; Nalavany et al., 2018; Stella, 2007) coinciden en que la experiencia de aprender de manera diferente a la de los demás puede tener un impacto significativo no sólo en el aspecto cognitivo y escolar, sino también en el emocional y psicológico y puede manifestarse con comportamientos y síntomas de malestar que se extienden a áreas no relacionadas con el aprendizaje. Además, a lo largo de los años, un amplio y creciente conjunto de investigaciones se ha centrado precisamente en los aspectos psicológicos-emocionales de la dislexia como demuestra la investigación de Livingston et al. (2018) que presenta una revisión general de más de 100 artículos sobre este tema.

Por tanto, como muestran numerosos estudios (Carvalhais y Silva, 2007; Musetti et al., 2019; Nachshon y Horowitz-Kraus, 2019; Sako, 2016), se puede afirmar que los aspectos psicológicos y emocionales relacionados con la dislexia, aunque no se consideran características primarias del trastorno, pueden pues influir en los procesos de aprendizaje y afectar significativamente al rendimiento escolar, así como causar y provocar una serie de

trastornos en la esfera personal, relacional y social que pueden perdurar en el tiempo y, en algunos casos, degenerar en la edad adulta. Experiencias escolares vividas con una diferencia de aprendizaje a menudo mal entendida, incomprendida y estereotipada como la dislexia y los dolorosos sentimientos de inferioridad, inadecuación, frustración, malestar, vergüenza que los estudiantes pueden sentir e incluso experimentar diariamente, si no se comprenden y abordan rápidamente y adecuadamente, pueden en efecto provocar innumerables y variadas consecuencias en diferentes ámbitos.

Como señalan numerosas investigaciones en efecto, pueden socavar y perjudicar una correcta y positiva construcción de la identidad (Lithari, 2019), dañar la autoestima y el sentido de la autoeficacia (Gibson y Kendall, 2010; Novita, 2016; Riddick et al., 1999) causar trastornos psicológicos como ansiedad y depresión (Alexander-Passe, 2009; Chiappedi y Baschenis, 2014; Haft et al., 2019; Mugnaini et al., 2009). Pueden también causar en los estudiantes una baja autoestima, niveles mayores de trastornos somáticos, problemas sociales y de atención, y niveles de depresión más altos que los estudiantes no disléxicos (Ghisi et al., 2016), más trastornos del comportamiento, tanto internalizantes como externalizantes, en comparación con los estudiantes no disléxicos (Michaels y Lewandowski, 1990), mayores problemas de conducta e hiperactividad y menores niveles de funcionamiento psicosocial, de salud física y mental y de satisfacción de la calidad de vida (Huang et al., 2020), un mayor riesgo de dificultades de adaptación psicosocial (Greenham, 1999; Musetti et al., 2019), mayores niveles de soledad de los estudiantes disléxicos en comparación con los compañeros no disléxicos que aumentan en la transición de la infancia a la adolescencia (Eboli y Corsano, 2017), mayores trastornos del comportamiento, agresividad y problemas sociales (De Lima et al., 2020). Y más, pueden reducir el nivel de satisfacción de la vida, las emociones positivas y la capacidad de resiliencia (Kalka y Lockiewicz, 2018) y pueden dar lugar a niveles más bajos de autoeficacia laboral, la competencia laboral y la ansiedad laboral (Nalavany et al., 2018).

El reciente estudio de Bonifacci et al. (2020) ha explorado un aspecto relacionado con los sujetos con DEA que nunca antes se había considerado: la rumiación, es decir ese proceso mental caracterizado por el pensamiento repetitivo que se centra en los pensamientos negativos y que a la larga repercute en el estado emocional y conductual de los sujetos. Los resultados de este estudio, en el que participaron niños con y sin DEA y sus padres, mostraron niveles más altos de rumiación en niños disléxicos que los controles en referencia a una situación social negativa y niveles más altos de rumiación tanto en madres como los padres de los niños con DEA. Por último, según algunos estudios, la dislexia puede tener un impacto significativo

también en la familia causando mayores niveles de estrés materno (Carotenuto et al., 2017), niveles leves de ansiedad en las madres (Karande et al., 2009), malestar, angustia y funcionamiento familiar alterado (Bonifacci et al., 2016; Michaels y Lewandowski, 1990).

De lo dicho hasta ahora podemos concluir que las emociones negativas y los malestares e incomodidades derivadas de vivir con la dislexia, pueden determinar en los niños y jóvenes disléxicos importantes repercusiones psicológicas, emocionales, relacionales y sociales, que pueden influir y afectar en la calidad de su vida en diversos ámbitos y perdurar hasta la edad adulta (Fulgeri, 2010). Como en efecto confirma también la investigación de McKissock (2001), los adultos con dislexia pueden llevar el peso psicológico de experiencias educativas negativas; además, la falta crónica de confianza, los sentimientos de inadecuación y el malestar emocional generalizado pueden caracterizar sus reacciones negativas.

Entre las múltiples repercusiones y consecuencias psicológicas-emocionales que la dislexia puede tener en la vida de los estudiantes, algunas parecen ser, sin embargo, más frecuentes y comunes en las experiencias de los sujetos disléxicos. Por lo tanto, en este punto nos detendremos a considerar individualmente tres aspectos que a menudo interactúan y pueden influir entre sí.

2.3.1.1. Autoestima.

La autoestima parece ser uno de los aspectos más implicados en la dislexia; como afirman numerosos estudios (Gibson y Kendall, 2010; Ingesson, 2007; Nachshon y Horowitz-Kraus, 2019; Novita, 2016), la experiencia emocional con la dislexia puede tener un impacto tan negativo que las personas disléxicas muy a menudo muestran una baja autoestima, sobre todo en comparación con las no disléxicos. Para Shaywitz (2003) la dislexia es una experiencia tan dolorosa que puede representar un ataque violento a la autoestima.

Riddick et al. (1999) sugieren la existencia de múltiples factores que pueden ser responsables de baja autoestima; sin embargo, se puede afirmar que el principal contexto que afecta y condiciona significativamente la autoestima es la escuela, ya que es el lugar donde los estudiantes se enfrentan a obstáculos mayores y experimentan sus dificultades y limitaciones con una gama de emociones negativas. En efecto, como ya se ha señalado, las dificultades de aprendizaje que abordan los estudiantes y los resultados que a menudo son decepcionantes a pesar de sus esfuerzos, pueden causar desde el inicio de su carrera escolar una falta de confianza en sus propias capacidades y socavar su sentido de autoeficacia, es decir la convicción de ser

capaz de gestionar y afrontar positivamente actividades, situaciones o aspectos de su propio funcionamiento psicológico o social (Bandura, 1997) hasta el punto de estar convencidos de no lograrlo (Hiebert et al., 1982).

El miedo y el temor a equivocarse, a cometer errores, a ser juzgados, ridiculizados, a no ser comprendidos por los demás y a ser considerados como intelectualmente inferiores también puede llevar a los estudiantes a ocultar su dislexia; en este sentido, algunos estudios (Pachankis, 2007; Smart y Wegner, 2000) afirman que esconder la dislexia a los demás podría provocar una serie de estados emocionales negativos, incluyendo una baja autoestima. También McNulty (2003) y Nalavany et al. (2011) insisten en que la vida de una persona disléxica se caracteriza por un conjunto de experiencias emocionales tan negativas (sentimientos de tristeza, ansiedad, agotamiento y recuerdos dolorosos) que pueden estar directamente asociados a una baja autoestima.

Todos estos vividos negativos pueden afectar y condicionar el rendimiento escolar aumentando las probabilidades de fracaso, reforzando aún más en los estudiantes la creencia de no ser capaces: repetidas experiencias negativas y fracasos escolares, crean de hecho un terreno fértil y favorable para la estructuración de esa "impotencia aprendida" detectada por Seligman (1972) y que se refiere y describe el sentido de incapacidad y de pasividad/resignación que se adquiere a través de experiencias de fracasos vividos como consecuencia de su propia incapacidad y sobre las que se siente que no tiene ningún control. Para Cornoldi (1991), la impotencia aprendida es una condición muy frecuente en los niños con DEA ya que, a pesar de afrontar los continuos desafíos y retos escolares con esfuerzo, a menudo no consiguen ni remotamente acercarse a los resultados que sus compañeros logran con la mitad de sus esfuerzos.

De ello se puede deducir que el funcionamiento escolar representa uno de los factores más importantes para fortalecer, reforzar o debilitar la autoestima (Byrne y Gavin, 1996) y que, como confirman algunos estudios (Nevill y Rhodes, 2004; Pollak, 2005; Riddick, 2012), existe una fuerte relación entre la autoestima y el rendimiento escolar. En particular, como sugieren Nevill y Rhodes (2004), la autoestima es un factor determinante para la motivación de los estudiantes y una escasa motivación es responsable de bajos resultados académicos. Además, como se especifica en el estudio de Polychroni et al.(2006), los estudiantes disléxicos, en comparación con sus compañeros, parecen tener un autoconcepto académico inferior en la mayoría de las áreas de aprendizaje, excepto en cuanto a la capacidad práctica. Este resultado está en consonancia con las conclusiones del estudio de Marinelli et al. (2016) del que se

desprende que los estudiantes disléxicos muestran tanto una baja autoestima escolar como un déficit en todos los dominios de la autoestima, excepto en la corporal.

A la luz de lo anterior, es útil en este punto señalar dos factores que pueden reducir el riesgo de una baja autoestima; como indican Gibson y Kendall (2010), en base a los resultados de entrevistas a estudiantes disléxicos, el diagnóstico precoz y la actitud de los profesores pueden tener un considerable impacto en los estudiantes y su autoestima. Otras investigaciones también (Glazzard, 2010; Madriaga, 2007) confirman que un diagnóstico precoz de la dislexia, en el que se proporcione a los estudiantes una explicación de sus dificultades, les permite adquirir una mayor confianza en sus capacidades. En consonancia con estos resultados, el estudio de Sako (2016), advierte que una falta o retraso en el diagnóstico puede afectar a la autoestima y el concepto de sí mismo.

Finalmente, algunas investigaciones hacen hincapié en el importante papel que desempeñan los docentes en la trayectoria educativa de los estudiantes disléxicos; por eso sugieren algunas conductas que ellos deben tener para promover y desarrollar un buen nivel de autoestima y un sentido positivo de sí mismo (Humphrey, 2003) y recomiendan tener debidamente en cuenta no solo sus necesidades académicas sino también las personales, sociales y emocionales (Long et al., 2007).

2.3.1.2. Trastornos internalizantes: ansiedad y depresión.

Como se ha informado anteriormente, la comorbilidad entre las DEA y los trastornos psicopatológicos es bastante frecuente; sobre esto Backer y Neuhäuser (2003) señalan porcentajes muy elevados que pueden llegar incluso hasta el 72%.

Así pues, parece que una dificultad específica del aprendizaje como la dislexia pueda representar un potencial factor de riesgo para la aparición de trastornos psicopatológicos. En particular Chiappedi y Baschenis (2014) señalan que los trastornos internalizantes representan una comorbilidad común en los niños disléxicos; dentro de los trastornos de interiorización en adición Porter y Rourke (1985) indican que el 26% de los estudiantes disléxicos manifiestan ansiedad y depresión. La presencia de estos trastornos se confirma también por otros estudios que coinciden en que la dislexia y los consiguientes desafíos a los que se enfrentan los estudiantes a diario favorecen la aparición de trastornos de ansiedad (Nelson y Harwood, 2011) y de depresión (Huntington y Bender, 1993; Palladino et al., 2000). En consonancia con estos estudios, las *Linee guida per i Disturbi di Apprendimento [Directrices por las Dificultades de*

Aprendizaje] de la Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (SINPIA, 2005) afirman que las dificultades específicas del aprendizaje intervienen significativamente en el desarrollo de un niño, provocando comportamientos internalizantes (por ejemplo de cierre depresivo) o externalizantes (por ejemplo de oposición).

A este respecto, algunas investigaciones han puesto de relieve la relación entre dislexia y depresión; en su texto, fruto de quince años de investigación sobre la dislexia Alexander-Passe (2012) investiga sobre lo que determina o causa la depresión en algunos disléxicos: los resultados muestran que la mayoría de los 29 participantes en el estudio tenían síntomas depresivos en algunas fases de su vida. Coherentemente, el estudio de De Lima et al. (2020) muestra que existen más síntomas de depresión en los estudiantes con DEA que en los estudiantes sin dificultad de aprendizaje. En cambio, un conjunto más amplio de estudios se ha enfocado en la presencia de trastornos de ansiedad en la dislexia. Para Nelson y Harwood (2011), la ansiedad es el síntoma emocional más frecuente que se encuentra en los estudiantes disléxicos; en particular, indican que los síntomas atribuibles a la ansiedad escolar están presentes en aproximadamente el 70% de los niños disléxicos. A las mismas conclusiones llegan otros estudios (Chiappedi y Baschenis, 2016; Mugnaini et al., 2009), que consideran la ansiedad una comorbilidad bastante común y frecuente en los niños disléxicos.

Dado que las dificultades específicas del aprendizaje surgen y se manifiestan en toda su amplitud en la escuela, los trastornos psicológicos que se producen a causa de las dificultades experimentadas están en su mayoría relacionados con las actividades escolares: al respecto en el reciente estudio de Haft et al.(2019), se afirma que los niños disléxicos experimentan una mayor ansiedad derivada en parte de la lectura. También Riddick et al.(1999) señalan en el ámbito escolar niveles de ansiedad significativamente mayores en los estudiantes disléxicos que en los controles mientras especifican que en la universidad esta diferencia ya no es tan significativa.

Otros estudios informan en los estudiantes disléxicos sobre una mayor ansiedad hacia la lectura (Sainio et al., 2019), un nivel de ansiedad clínicamente significativo (Chiappedi y Baschenis, 2014), mayores probabilidades de ser clínicamente ansiosos en comparación con sus coetáneos no disléxicos (Thakkar et al.,2016), mayores niveles de ansiedad social y ansiedad por separación (Zupardo et al., 2020). Además, cabe señalar que los trastornos de ansiedad también pueden ser responsables de un empeoramiento en el rendimiento escolar: los estudiantes disléxicos de hecho, debido a la ansiedad, a veces manifiestan una alteración de las capacidades cognitivas que puede afectar al razonamiento y a las funciones implicadas en los

procedimientos del aprendizaje (Nasti, 2013), aumentando así el malestar y reforzando la naturaleza problemática de la situación. También Van Ameringen et al. (2003) señalan que los trastornos de ansiedad pueden tener un impacto tan negativo en una amplia gama de variables psicosociales hasta el punto de provocar un bajo rendimiento escolar, la retirada o el abandono prematuro de la escuela y la alteración del funcionamiento social.

De lo dicho hasta ahora se desprende que los trastornos de ansiedad, del ambiente puramente escolar pueden generalizarse a otras áreas. Esto sucede porque es también dentro de la escuela que, a lo largo de los años los estudiantes construyen su identidad personal y modelan una imagen de sí mismos que influye y afecta a toda su personalidad (Marinelli et al., 2016); las dificultades que experimentan, los posibles fracasos y las consiguientes emociones negativas por tanto pueden también obstaculizar o invalidar la construcción positiva de su propia imagen y de su identidad personal condicionando otros contextos y aspectos de su vida. Puede ocurrir también que los estudiantes disléxicos debido a sus dificultades escolares se vean obligados a hacer frente a provocaciones, acoso (*bullying* en inglés) emocional, humillaciones e incomprensiones tanto dentro como fuera del contexto escolar.

Se entiende fácilmente cómo un sentido de sí mismo construido sobre experiencias diarias de fatiga y fracaso, sobre resultados decepcionantes a pesar de los esfuerzos, sobre sentimientos de frustración, vergüenza, humillación e inadecuación, lleva inexorablemente al niño a no creer en sus propias capacidades y habilidades y a provocar lo que Lithari (2019) define una “identidad académica fracturada”. Relacionada con esto puede resultar también una escasa capacidad de realizar correctamente las auto-atribuciones para explicar las causas de sus éxitos y fracasos (Curatola y Ciambone, 2012); la mayoría de las veces de hecho el niño disléxico se atribuye a sí mismo las causas de los fracasos mientras que atribuye un posible éxito a causas externas. A este respecto, Marinelli et al. (2016) especifican que

(...) la atribución de los fracasos a una falta estable de capacidad induce ansiedad, inadecuación, resignación y pasividad, pero también escasa motivación, compromiso y perseverancia para afrontar las tareas, aumentando de este modo la probabilidad de experimentar nuevos fracasos que confirmarán el sentido de inadecuación. (p. 299)

Además, cabe señalar que, los trastornos de ansiedad no se manifiestan sólo en el contexto escolar; varios estudios que se han centrado en los estudiantes disléxicos en la universidad, confirman la elevada y alta presencia de trastornos internalizantes también en este

segmento educativo. En efecto, de estas investigaciones se desprende que los estudiantes universitarios disléxicos, en comparación con los controles, presentan un mayor riesgo de consecuencias psicológicas, en particular depresión y manifestaciones psicofisiológicas que afectan a la calidad de su vida (Re et al., 2014), experimentan niveles más altos de trastornos somáticos, problemas sociales y de atención, baja autoestima y mayores puntuaciones de depresión (Ghisi et al., 2016), muestran niveles significativamente más bajos de autoestima y niveles de ansiedad significativamente más altos (Riddick et al., 1999), niveles más altos de ansiedad de estado y niveles elevados de ansiedad académica y social (Carroll e Iles, 2006), una mayor ansiedad en las pruebas (Nelson et al., 2015), mayores puntuaciones medias en las medidas de ansiedad (Nelson y Harwood, 2011), niveles más bajos de autoeficacia laboral y habilidades laborales (Nalavany et al., 2018).

Y todavía, según el estudio de Scorza et al. (2018), los estudiantes disléxicos varones parecen tener un mayor riesgo de trastornos de ansiedad que las mujeres disléxicas; por el contrario, en el estudio de Nelson y Gregg (2012) serían las estudiantes (mujeres) disléxicas las que reportarían más síntomas de depresión y ansiedad que los varones disléxicos.

Por último, un estudio (Nelson y Liebel, 2018) que investigó las relaciones entre la respuesta socialmente deseable (RSD), los síntomas depresivos y de ansiedad y la capacidad de lectura, demuestra que en los participantes disléxicos la RSD es significativamente mayor que en los controles y que esto se asocia tanto a los síntomas relacionados con la depresión y la ansiedad como a una menor capacidad de lectura.

De los resultados de estas investigaciones se deduce claramente que incluso los estudiantes universitarios disléxicos pueden correr el riesgo de sufrir síntomas relacionados especialmente con la baja autoestima, la ansiedad y la depresión, lo que confirma el hecho de que las consecuencias psicológicas y emocionales de la dislexia pueden durar hasta la edad adulta y para toda la vida.

2.3.1.3. Motivación.

Para Atkinson (2007), una persona está dispuesta a comprometerse si la esperanza de éxito es superior al miedo al fracaso, de lo contrario el sentimiento de vergüenza y de inactividad tomarán el relevo. Esta consideración explica muy claramente un mecanismo de respuesta muy frecuente y común que se puede desencadenar en los estudiantes disléxicos si están continuamente expuestos a situaciones escolares negativas y estresantes.

Como ya se ha informado en varias ocasiones, las experiencias frustrantes y los fracasos que experimentan los niños disléxicos ya al comienzo de su camino escolar tienen importantes repercusiones emocionales y psicológicas y pueden provocar múltiples reacciones. La reacción más inmediata y peligrosa para la construcción de una identidad positiva, como hemos señalado, es la impotencia aprendida (Seligmann, 1972), es decir la dolorosa convicción del niño de que seguirá fracasando a pesar de todos sus esfuerzos, porque se percibe como incapaz e inadecuado. De ello puede derivarse una considerable pérdida de confianza en las propias capacidades que provoca un notable debilitamiento de la autoestima, de la percepción de autoeficacia y, por tanto, de la motivación en el estudio.

La motivación, entendida como el impulso a actuar para alcanzar un objetivo, es de hecho una de las variables psicológicas más importantes que influyen en el aprendizaje junto con el sentido de autoeficacia, o sea la conciencia y la confianza de afrontar y tener éxito en una tarea y a las atribuciones, a saber los procesos mediante los cuales los individuos interpretan las causas de los distintos acontecimientos (Lucangeli, 2011).

Frente a las actividades escolares percibidas como desafíos insuperables, pero que para los demás compañeros parecen ser sencillas y automáticas, los estudiantes disléxicos tienden a rendirse mucho antes y más fácilmente que los otros y abandonan la tarea a las primeras dificultades (Bouffard y Couture, 2003). En consonancia con estos resultados, otras investigaciones indican que la anticipación del fracaso disminuye la motivación, el esfuerzo, la participación, el compromiso y la persistencia en la tarea (Bandura, 1997; Lau y Chan, 2003), y también puede llevar a los estudiantes a evitar los contextos de aprendizaje en general (Higgins, 1987).

En este sentido, resulta emblemática la experiencia de un joven estudiante chino relatada en el estudio de Yiwen (2018):

Xiaogu no podía entender por qué tenía que luchar tanto por algo que sus compañeros podían dominar fácilmente. Su aversión a los deberes creció. Con el tiempo, dejó de intentarlo por completo, presentando los exámenes en blanco aunque hubiera podido responder a algunas de las preguntas.

Esta es una experiencia común a muchos estudiantes disléxicos que, cansados y desalentados por sus dificultades, viven una desmotivación creciente y muestran un siempre menor compromiso, participación y esfuerzo, hasta a la completa evitación de todas las tareas

que podrían conducir a errores o fracasos y representando por tanto una amenaza para la propia imagen. De hecho, cabe señalar que el aprendizaje está vinculado también a los valores, las expectativas de los adultos y la aceptación social; los estudiantes por lo tanto a menudo no se comprometen, por miedo a dar una mala impresión, a ser ridiculizados y a ser considerados incapaces, estúpidos o perezosos (Palombo, 2001). Como bien señala Alexander Passe (2009), todos los niños odian fracasar y odian sentirse diferentes; por lo tanto, la tendencia a evitar el fracaso puede llevar a provocar la activación de una actitud de retraimiento frente a las situaciones, baja persistencia y desmotivación. A este respecto, algunos estudios (Elliott y Church 1997; Elliott y Harachiewicz 1996; Harackiewicz y Elliot, 1993) indican cómo en estos casos, los estudiantes reducen su esfuerzo al mínimo indispensable, adoptan actitudes de desinterés y experimentan principalmente emociones anticipadas de miedo y vergüenza. Coincide también Grasselli (2012) que afirma: "A menudo el resultado del fracaso y la frustración implica la retirada de las actividades escolares, la desinversión cognitiva y emocional con respecto a las actividades de aprendizaje" (p.29). Por tanto surge claramente cómo la estrecha correlación entre los procesos cognitivos y los sistemas motivacionales y emocionales interactúa significativamente en el aprendizaje.

De todo lo anterior, se puede concluir, que el niño disléxico, si no está respaldado por adecuadas intervenciones educativas y relacionales capaces de prevenir y limitar el riesgo de fracasos y frustraciones, puede ir al encuentro de un "daño motivacional" (Ghione, 2005), es decir un debilitamiento de su natural predisposición a aprender que lo hace gradualmente no solo menos deseoso sino también menos capaz de aprender. En la mayoría de los casos, todo ello puede provocar un agravamiento generalizado de la situación, ya que tales actitudes de renuncia y evitación aumentan la probabilidad de fracaso, lo que a su vez refuerza aún más las percepciones de insuficiencia e incapacidad en los estudiantes. En consecuencia, como ya subrayado, los itinerarios escolares a menudo resultan difíciles, marcados por un bajo rendimiento, frecuentes repeticiones de cursos, suspensos, elevadas tasas de abandono escolar (Lichtenstein y Zantol-Wiener, 1988) y elecciones formativas y profesionales que no corresponden a los reales intereses del individuo o que son de un nivel inferior respecto a sus reales potencialidades (Grasselli, 2012; Guaraldi et al., 2010).

Por el contrario, como también afirma el estudio de Łodygowska et al. (2017), los niños a los que se proporciona un apoyo cualitativo adecuado, muestran niveles significativamente más altos de motivación académica y menor tendencia a la evitación que los controles. En consonancia con estos estudios, la investigación de Richardson y Wydell (2003) sobre

estudiantes disléxicos en la universidad, confirma que estos estudiantes tenían mayores probabilidades de retirarse y abandonar los estudios durante su primer año y que estaban menos dispuestos a completar sus programas de estudio que los controles; sin embargo, con un apoyo adecuado, el número de estudiantes disléxicos que terminaron sus estudios fue aproximadamente el mismo que el de estudiantes no disléxicos.

2.3.2. La importancia de los factores protectores en la dislexia

Los riesgos que pueden derivarse de no considerar adecuadamente el componente psicológico-emocional de la dislexia, son por lo tanto múltiples. Como ya se ha señalado, algunos estudios (Nevill y Rodhes, 2004; Pollak, 2005) hacen hincapié en una fuerte relación entre la autoestima y el rendimiento escolar; en consonancia con estas investigaciones, el estudio de Van Ameringen et al. (2003) especifica que sobre todo los trastornos de ansiedad (muy a menudo asociados a las DEA), son un factor determinante del bajo rendimiento y abandono escolar.

Los desafíos y retos emocionales, psicológicos y sociales que los niños disléxicos deben afrontar son tales que Grasselli (2012) advierte, "Si el contexto no proporciona las ayudas y compensaciones necesarias, la dislexia desencadena todo su potencial y se convierte en una verdadera discapacidad, a pesar de su invisibilidad o quizás precisamente por eso mismo"(p.47). Los resultados de la literatura muestran, en efecto, que las dificultades de aprendizaje pueden influir y afectar en muchos ámbitos de la vida de los estudiantes disléxicos, pero también afirman que la presencia e interacción de variables personales y ambientales (Riddick et al.,1999) pueden en cambio limitar o evitar el riesgo de trastornos psicológicos emocionales, desarrollar capacidades cognitivas y metacognitivas, potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar, reforzar y fortalecer la autoestima y motivación, mejorar el bienestar y en general, la calidad de la vida.

Entre los factores de protección personales más relevantes, Cowen (1988) informa de un alto coeficiente intelectual, un bajo grado de dislexia y la capacidad de adoptar estrategias de afrontamiento (*coping* en inglés); también según Grasselli (2012) tener un cociente intelectual alto es importante ya que, ser consciente de la propia inteligencia ayuda a no sentirse estúpido o inferior, contribuye a reforzar y fortalecer un sentido positivo de sí mismo y limita la dificultad de aprendizaje en un ámbito específico y por tanto permite "acceder rápidamente al conocimiento a través de canales distintos de la lectura, comprender más rápidamente, hacer inferencias exactas" (p. 33).

Otro factor personal que puede ser protector es la resiliencia, es decir la capacidad de poder hacer frente de manera positiva a situaciones adversas y acontecimientos estresantes; esta capacidad en efecto permitiría al sujeto disléxico no rendirse ante las dificultades y ante las contrariedades siguiendo ese guión de fracasos y malestares que parece ser muy frecuente y común en las experiencias de dislexia sino, por el contrario, reaccionar organizando o reorganizando eficazmente la propia vida. Los resultados del estudio de Kalka y Lockiewicz (2018) sin embargo muestran que la capacidad de resiliencia, junto con la satisfacción de la vida y otras emociones positivas, se encuentran en niveles más bajos en los estudiantes disléxicos.

Por lo que se refiere a los factores de protección ambientales, algunos estudios ya mencionados (Battistutta et al., 2018; Colenbrander et al., 2018; Volkmer et al., 2019) se han centrado en particular en el diagnóstico precoz y han demostrado su impacto positivo, tanto porque puede facilitar en el niño el proceso de aceptación de sí mismo, como porque constituye el punto de partida para la identificación y activación de intervenciones escolares, educativas y de rehabilitación en apoyo. Stampoltzis y Polychronopoulou (2009), basándose en entrevistas con estudiantes disléxicos sobre sus experiencias personales y educativas en la escuela secundaria, sugieren que la receta para un resultado favorable parece ser el diagnóstico precoz, la explicación del diagnóstico al estudiante, el apoyo de los padres y una enseñanza y ayuda adecuadas en la escuela y la universidad. En consonancia con este estudio también Pitt y Soni (2017) reconocen la edad de identificación de la dislexia, el apoyo familiar, la identidad disléxica, la autodefensa y los recursos de aprendizaje como factores capaces de apoyar a los estudiantes disléxicos a lo largo de su trayectoria escolar.

Estudios recientes también han puesto de relieve la influencia de otros dos factores ambientales que facilitarían el desarrollo del lenguaje y las capacidades de lectura. Según Macdonald y Deacon (2019), un nivel socioeconómico alto puede garantizar que los niños disléxicos sean diagnosticados a tiempo y reciban el apoyo psicológico y educativo adecuado. De acuerdo con estas conclusiones, el estudio de Ozernov-Palchik et al. (2019) muestra que los niños que pertenecen a familias con un nivel socioeconómico inferior tienden a tener un rendimiento de lectura más bajo y esta diferencia se amplía a lo largo de los años escolares. Además de un nivel socioeconómico alto, otro factor ambiental que facilitaría el desarrollo de la lectura según Yu et al. (2018), es un "entorno de alfabetización doméstica enriquecido, caracterizado por muchos libros para niños en el hogar, lecturas compartidas en la primera infancia y frecuentes experiencias de lectura compartida con padres y tutores" (p. 242). El

entorno también podría resultar un factor protector eficaz, al asumir el papel de tercer maestro en el diseño y la realización de un espacio educativo que propicie y responda a las necesidades de aprendizaje de los niños disléxicos (Ismail y Zulkurnain, 2019).

Para lograr este objetivo, algunas investigaciones informan sobre la eficacia y los positivos efectos de diferentes tipos de intervención: el uso de las nuevas tecnologías para hacer frente a las dificultades y promover procesos inclusivos (Goncalves Rodrigues, 2018), la ya mencionada ludificación (*gamification* en inglés) para motivar a los estudiantes disléxicos (Gooch et al., 2016), una aplicación educativa multimedia para mejorar la alfabetización y aumentar el sentido de la autoeficacia (Osman et al., 2015), el uso de la libroterapia para el tratamiento de los trastornos emocionales (Curatola y Surace, 2017), un tratamiento terapéutico sistemático para potenciar la motivación académica (Łodygowska et al., 2017), una intervención educativa psicosocial para aumentar la autoestima y mejorar las relaciones interpersonales favoreciendo de este modo la adaptación psicosocial (Musetti et al., 2019), intervenciones integradas (tratamiento neuropsicológico y apoyo para padres y profesores) para mejorar el rendimiento de la lectura y el bienestar escolar (Zanchi et al., 2018).

Por lo que concierne al último punto, también Rapus-Pavel et al. (2018) recomiendan una mayor y más eficiente colaboración entre adolescentes, familias y docentes con el fin de planificar las intervenciones que los estudiantes necesitan para hacer frente a sus dificultades académicas. En línea con esta investigación, Caskey et al. (2018) hacen hincapié en la importancia de las relaciones clave de apoyo necesarias para favorecer y facilitar el paso de auto percepciones negativas a una identidad social positiva.

En este punto, consideraremos de modo individual las relaciones de apoyo que más que otros pueden representar factores protectores con respecto a los trastornos psicológicos-emocionales secundarios a la dislexia: la relación con la familia y la con los profesores.

2.3.2.1. La familia y su apoyo.

La primera y decisiva relación que un niño establece es la que tiene con la familia que, sobre todo en el caso de un niño disléxico, a través de actitudes positivas y modalidades funcionales y eficaces, puede realmente proteger el propio hijo del riesgo de las consecuencias psicológicas y emocionales de la dislexia y del impacto que éstas tienen en la vertiente escolar y social.

Sin embargo, hay que subrayar y considerar que la familia de un niño disléxico se enfrenta a una situación compleja que no siempre se reconoce y se gestiona adecuadamente

tanto a nivel escolar como social. De hecho, ante una dificultad inesperada y desconocida como la dislexia, los padres pueden alternar entre un comportamiento estricto y punitivo, pedir a sus hijos que se esfuercen más o esperar pasivamente a que algo cambie (Stella, 2001). Como también señala Liccardo (2013), "En definitiva, el problema de aprendizaje del niño a menudo se convierte en un problema relacional y social que afecta e involucra a toda la familia" (p.42). De hecho puede ocurrir que, a causa de prejuicios culturales, la familia no acepte y admita la dificultad de su hijo y, como consecuencia de esto, no le brinde y no le proporcione el apoyo que necesita durante su carrera escolar, provocando así importantes consecuencias en diversos ámbitos de su vida.

Además, en algunos países y contextos en los que la dislexia aún no se conoce bien, las dificultades de los estudiantes corren el riesgo de ser no entendidas o de ser malinterpretadas por sus propias familias, que a veces reaccionan con comportamientos excesivos y perjudiciales como pueden ser reproches injustificados y castigos incluso físicos (Mather et al., 2020). Como destaca al respecto Grasselli (2012):

No todas las familias son iguales y no todas tienen la misma capacidad para identificar y hacer frente a un problema tan específico e invisible, siendo capaces de organizar positivamente la propia vida y crear con serenidad la relación de ayuda necesaria para el hijo. (p. 49)

Por tanto, para poder llevar a cabo de manera eficaz y funcional su papel clave de apoyo, la familia debe poseer determinadas características y a su vez necesita ser informada correctamente sobre la dislexia, acompañada y apoyada en su tarea educativa. Si no se cumplen estas condiciones, la aportación proporcionada por la familia no sólo puede ser ineficaz, sino que incluso puede ser contraproducente y perjudicial, ya que podría crear o reforzar en el niño sentimientos de inadecuación y estados de malestar vinculados a sus experiencias con la dislexia. Sin embargo, como señala Liccardo (2013):

Cuando los padres se sienten apoyados, adquieren optimismo, tenacidad y valentía, todos los aspectos que les llevan a afrontar situaciones incluso particularmente complejas, encontrando a menudo soluciones creativas, útiles y eficaces, sostenidas por su bagaje experiencial. (p.43)

La experiencia que la familia adquiere con un hijo disléxico en efecto es tal que, según Nalavany et al. (2015) se le debe reconocer el papel de experto; de hecho los padres pueden ser los primeros en observar las características de sus hijos, detectar sus dificultades y activar rápidamente intervenciones y ayudas específicas. A través de una comunicación constante y una colaboración eficaz con la escuela, la familia también puede participar en la preparación de las intervenciones más apropiadas y ser propositiva y proactiva con respecto a las actividades y modalidades más eficaces para ayudar al hijo. En suma, un apoyo familiar adecuado puede pues ser determinante para el éxito del itinerario escolar y de vida del hijo (Guaraldi et al., 2010). Desde este punto de vista pues, la familia ya no debe verse y considerarse sólo como portadora de una necesidad de ayuda, sino que, por el contrario, puede revelarse como un sujeto activo de formación (Grasselli, 2012) capaz de hacer frente a los continuos desafíos mediante el desarrollo de nuevos conocimientos, competencias y recursos y colaborando eficazmente con la escuela y otras agencias educativas para promover el bienestar académico y personal de sus propios hijos.

Es sobre todo en las últimas décadas que ha habido un creciente número de estudios que se han centrado en el impacto positivo de la familia. Según Ragins (2008) un soporte familiar adecuado puede ayudar al niño disléxico a redefinir su percepción de una identidad negativa y estigmatizada y a considerarse a sí mismo de manera más positiva, promoviendo un proceso de autoaceptación. Esto facilitaría la decisión de no ocultar su dislexia y, en consecuencia, aumentaría la autoestima y el bienestar (Pachankis, 2007; Smart y Wegner, 2000).

En línea con estos estudios, la investigación de Nalavany et al. (2015) sobre disléxicos adultos respalda la importancia del papel de la familia no sólo en los primeros años de vida del niño, sino también en la edad adulta y revela que el apoyo familiar percibido puede ayudar a los sujetos disléxicos a reconocer sus puntos fuertes, sus talentos y su valor. Todo esto les permitiría empezar a verse a sí mismos de manera positiva y desligada de los estereotipos que a menudo están asociados con la dislexia y por lo tanto, podrían ser más propensos a revelar su condición al exterior. Igualmente este proceso mejoraría y reforzaría la autoestima que por el contrario, viviendo una identidad estigmatizada y ocultable, resultaría baja. Del mismo modo, el estudio de Carawan et al.(2016) sobre sujetos disléxicos adultos confirma el hecho de que vivir con una identidad estigmatizada como la dislexia lleva a los sujetos a ocultarla provocando estados emocionales negativos, incluyendo una baja autoestima; los resultados del estudio muestran también que el apoyo familiar es una dinámica relacional protectora, ya que ayuda a hacer frente al malestar emocional asociado a la dislexia y a reforzar la autoestima.

Otras investigaciones enfatizan el efecto de relaciones cualitativamente significativas: los factores basados en el apego jugarían un importante papel mediador entre las dificultades del aprendizaje y el ajuste socio-emocional (Al-Yagon y Mikulincer, 2004). El sentido de parentesco de los niños sería determinante para su motivación académica, su esfuerzo y para el rendimiento escolar; además, la relación con los padres, profesores y compañeros favorecería la implicación emocional de los estudiantes. (Furrer y Skinner, 2003).

A la luz de los resultados de los estudios mencionados se deduce que la familia, al poner en marcha su compromiso, ideas y soluciones originales y al activar alianzas educativas provechosas, puede representar un verdadero y valioso recurso educativo ya que puede mejorar la calidad del recorrido escolar de los propios hijos, fomentar una participación más activa y consciente que les anime a expresar sus potencialidades y sus talentos produciendo así efectos positivos también en otros ámbitos de su vida.

2.3.2.2. El papel clave de la escuela y de los docentes.

Junto al apoyo familiar, la calidad de la relación con los docentes también es decisiva para el destino escolar y social de los niños disléxicos.

Como ya se ha subrayado, es la escuela el lugar donde surgen por primera vez y de manera evidente las dificultades de aprendizaje: desde los primeros años de la escuela en efecto, los niños disléxicos tienen que aventurarse y ser evaluados en actividades que conciernen precisamente a las áreas específicas en las que se manifiestan sus dificultades (lectura, escritura y cálculo). También debe tenerse en cuenta que el contexto escolar constituye el entorno central de estructuración de la personalidad en edad evolutiva y para los estudiantes disléxicos que, día tras día construyen sobre los pupitres la imagen de sí mismos, puede convertirse en un campo minado, lleno de amenazas y ataques a la autoestima y al sentido de autoeficacia. Como destaca Grasselli (2012) al respecto:

La vida escolar se vuelve insoportable si el profesor no es capaz de gestionar las problemáticas ocasionadas por la presencia de una dificultad específica del aprendizaje como la dislexia y si se relaciona con el niño solo con resultados negativos, sin ofrecerle una alternativa didáctica que le permita afrontar sus dificultades. (pp.21-22)

Esta consideración pone de relieve un aspecto fundamental para garantizar y asegurar el bienestar escolar y personal del alumno disléxico: la creación de una relación eficaz con los profesores y de un clima propicio en el aula.

Sin embargo, cabe subrayar que para atender correctamente las necesidades de los estudiantes disléxicos de manera funcional y darles respuestas apropiadas, es necesario ante todo, que los profesores estén informados correctamente y formados sobre los numerosos aspectos que intervienen en la dislexia. Un conocimiento correcto y profundo por parte de los profesores sobre las múltiples facetas de la dislexia, en efecto les permitiría comprender el alcance de las dificultades de sus alumnos y poner en práctica un enfoque didáctico y metodológico funcional también mediante la individuación de las estrategias y medidas más adecuadas y el suministro de las herramientas más eficaces. Por el contrario, un conocimiento superficial o la absoluta falta de información correcta sobre los varios aspectos de las DEA, pueden generar en los docentes malentendidos, prejuicios, y creencias erróneas que luego pueden transformarse en actitudes y comportamientos perjudiciales por desgracia todavía hoy bastante frecuentes; lo más común es atribuir la responsabilidad de los fracasos escolares al escaso compromiso y esfuerzo de los estudiantes disléxicos (Tanner, 2009). Además, en países en los que la dislexia no está bien comprendida, los estudiantes pueden ser reprochados e incluso castigados físicamente por sus dificultades de lectura no sólo de las familias sino también de los profesores (Mather et al., 2020).

Esto puede ser debido al hecho de que la dislexia, como ya se ha señalado, a menudo es un trastorno invisible para la mayoría de las personas y, según Grasselli (2012), si esto por un lado puede parecer una ventaja, en realidad constituye un gran riesgo. En efecto, si las dificultades de aprendizaje permanecen invisibles a los ojos de los profesores y si no se conocen en profundidad, no se pueden reconocer y comprender adecuadamente y muchos estudiantes corren el riesgo de ser considerados solo perezosos, apáticos o con escasa voluntad en lugar de estudiantes con una dificultad real como la dislexia. En consecuencia, si la relación con maestros y profesores se establece sobre erróneas convicciones y expectativas no alcanzables, está destinada a fracasar y a causar consecuencias extremadamente nocivas y perjudiciales para los estudiantes que reforzarán aún más sentimientos negativos y un sentido de desconfianza no sólo en sus propias capacidades sino también hacia los profesores y la escuela.

Emblemático a este sentido es el estudio de Alexander-Passe (2015) basado en entrevistas a 29 adultos disléxicos: los resultados mostraron que todos los participantes habían sufrido un trauma debido a la dislexia y que aún seguían sintiendo rabia y resentimiento hacia

sus maestros que no habían entendido sus reales dificultades de aprendizaje. Actitudes culpables o desvalorizadoras de los profesores de hecho, pueden generar en los alumnos la sensación de ser considerados estúpidos por ellos (Tanner, 2009) y también condicionar “de manera permanente la percepción que el estudiante tiene de sí mismo” (Ricciardi Serafino de Conciliis, 2013, p.45). Para evitar estos malentendidos y prejuicios aún demasiado a menudo asociados con la dislexia, es necesario y urgente que los profesores conozcan bien la dislexia, que sean conscientes de las reales dificultades que pueden encontrar los estudiantes disléxicos para llevar a cabo tareas incluso aparentemente sencillas y que, por tanto, necesitan y requieren su comprensión y medidas adecuadas para desarrollar su potencial (Ingram et al., 2007). Así pues, como subrayan algunos estudios (Humphrey, 2003; Riddick, 2012) es necesario, reconocer y satisfacer de manera adecuada no sólo a las necesidades académicas de los estudiantes disléxicos, sino también a las personales, emocionales y sociales.

A este respecto, en un estudio sobre el apoyo social percibido por los estudiantes disléxicos y sus efectos en el rendimiento escolar (Gosk y Dominiak-Kochanek, 2018), se han distinguido cuatro tipos de apoyo proporcionado por los profesores: un apoyo informativo (para comprender un específico problema); un apoyo instrumental (para desarrollar conocimientos sobre los procedimientos para resolver un específico problema); un apoyo emocional (para expresar atención y aceptación hacia el estudiante); un apoyo evaluativo (para aumentar la autoestima del estudiante a través de los refuerzos verbales sobre sí mismo). Los resultados muestran que entre los diversos tipos de apoyo, el único capaz de contribuir positivamente a los resultados escolares es el evaluativo, destinado a aumentar y sostener la autoestima. Este resultado sería confirmado también por el estudio de O'Connor y McCartney (2007) según los cuales la buena calidad de la relación maestro-niño puede proteger a los niños de los efectos negativos de la inseguridad y promover el logro de resultados positivos.

Como también sugieren Guaraldi et al.(2010), los estudiantes disléxicos necesitan especialmente el apoyo y la confianza de sus profesores y, a este respecto, recoge en su texto la emblemática experiencia escolar descrita en el “Diario escolar” del escritor francés Daniel Pennac (2010): las dificultades escolares y las consiguientes experiencias emocionales negativas experimentadas por el escritor han dado vida como casi siempre sucede en estos casos, a un círculo vicioso hecho de fracasos, desmotivación, escasa autoestima, descuido, desinterés; pero este círculo es interrumpido por un profesor que cree en él y le anima a expresar sus talentos y sus intereses como la escritura. Está de acuerdo también Giacomo Cutrera, ingeniero italiano disléxico, ex vicepresidente de la Associazione Italiana Dislessia que atribuye

un papel crucial a los profesores y afirma que el mejor instrumento de compensación para un niño disléxico es un buen profesor. Al respecto, Woodcock, (2021) señala que los docentes que tienen una clara comprensión de las dificultades de aprendizaje y muestran expectativas positivas hacia los estudiantes disléxicos, facilitan el desarrollo de su potencial; además, creer en la eficacia de la educación inclusiva y en su capacidad de realizarla como profesores, favorece el éxito de las prácticas inclusivas.

Todos los estudios mencionados hasta ahora por tanto, coinciden en considerar que desde los primeros años de la escuela, las actitudes y expectativas de los profesores hacia los estudiantes disléxicos juegan un papel decisivo no solo en su trayectoria escolar, sino también su desarrollo psicológico-emocional. De ahí, como sostiene Knight (2018), surge la necesidad de que los docentes tengan un conocimiento más amplio y profundo de la dislexia y de cómo esta influye en los estudiantes y por esto, deben estar adecuadamente formados y constantemente actualizados.

Según Mather et al. (2020) esta necesidad se percibe a nivel global: su estudio, que investiga cómo se abordan algunos aspectos de la dislexia en diferentes países del mundo, muestra que parte de las iniciativas emprendidas, se refieren a la formación del profesorado. En particular, Dyslexia International, una de las mayores organizaciones que persiguen principalmente este objetivo, ha desarrollado varias acciones para la formación del profesorado, incluyendo entre ellas cursos gratuitos traducidos a varias lenguas sobre las causas de la dislexia y las estrategias más eficaces, así como cursos de formación dirigidos a profesores de algunas de las zonas más pobres del mundo y con escasas herramientas tecnológicas.

Sin embargo, cabe destacar que, aún hoy, a pesar del interés y de la atención hacia este tema y del alto porcentaje de estudiantes disléxicos (5-10% de la población mundial), la mayoría de los profesores, como muestran algunos estudios (Gwernan-Jones y Burden, 2010; Kirby et al., 2005; Washburn et al., 2014) carecen de conocimientos profundos y precisos sobre un trastorno multifactorial como la dislexia, sobre sus características, sus causas y las medidas más adecuadas a adoptar. Parece en efecto que la mayoría de los docentes poseen un conocimiento básico de la dislexia, pero no un conocimiento sobre los aspectos neurológicos y cognitivos (Knight, 2018). En general no están preparados para trabajar con alumnos disléxicos y la mayoría de ellos se considera solo moderadamente informados (Aladwani y Al Shaye, 2012).

Otros estudios han señalado porcentajes muy elevados de profesores que nunca habían recibido ningún apoyo en su trabajo con estudiantes disléxicos, ni ninguna formación sobre la

dislexia (Carvalhais y da Silva, 2010) y que ni siquiera creían tener las competencias básicas para realizar una evaluación e identificar intervenciones para apoyar a los estudiantes (Leite, 2012). De algunas investigaciones (Echegaray-Bengoia y Soriano-Ferrer, 2016; Soriano-Ferrer et al., 2016) que han explorado y comparado el conocimiento y la falta de información correcta sobre la dislexia en los profesores antes y durante el servicio, se desprende que los profesores en servicio tienen un mejor conocimiento general que los profesores antes del servicio, mientras que en estos (los profesores antes del servicio) la falta de información y las ideas erróneas son mayores. En consonancia con estos hallazgos está el estudio de Washburn et al.(2014) que destacó la falta de información correcta sobre las causas de la dislexia por parte de los profesores en formación. A la luz de lo anterior, los años de experiencia en la docencia y en la relación con alumnos disléxicos parecerían por tanto estar correlacionados positivamente con el conocimiento sobre la dislexia. En efecto, enseñar a los estudiantes disléxicos sigue siendo una cuestión tan articulada y no siempre de fácil e inmediata comprensión, que para Taylor et al. (2009), sería necesario brindar asesoramiento y apoyo también a los profesores, que a menudo son conscientes de su falta de preparación y requieren expresamente una mayor formación (Aladwani y Al Shaye, 2012; Carvalhais y da Silva, 2010).

En conclusión, la formación en servicio y la actualización continua de los docentes es una necesidad urgente; abordar adecuadamente la complejidad de la situación de un alumno disléxico de hecho requiere y exige una preparación adecuada sobre las cuestiones relacionadas con las DEA al fin de adquirir conocimientos correctos y competencias útiles para construir una relación funcional con los estudiantes y para establecer, diseñar e implementar todas las intervenciones que la escuela puede y debe adoptar para garantizarles un éxito formativo y un recorrido inclusivo.

2.3.2.3. La orientación como herramienta de inclusión formativa.

Entre las acciones capaces de acompañar y sostener eficazmente el itinerario educativo de los estudiantes disléxicos, aparece la orientación, que puede resultar un importante factor protector, especialmente en los delicados momentos de transición entre dos segmentos formativos.

La orientación por tanto debería formar parte de las tareas imprescindibles que pertenecen a la escuela para realizar su misión formativa. Como en efecto subrayan las *Linee Guida Nazionali per l'orientamento permanente* (MIUR, 2014), en acuerdo con las políticas

europeas y nacionales para la realización de los objetivos y las estrategias de EUROPE 2020 (European Commission, 2010):

A la escuela se reconoce un papel central en los procesos de orientación (de 3 a 19 años) y a ella corresponde la tarea de realizar autónomamente y/o en red con los otros Sujetos públicos y privados, actividades de orientación destinadas a la construcción y al refuerzo de específicas competencias orientativas. (p.5)

Después de la Lisbon Strategy (Lisbon European Council 23 y 24 March 2000), en cuyas Conclusiones se reconoce el papel fundamental de la educación y la formación para el crecimiento y el desarrollo económico, se considera la orientación como una gama de actividades para sustentar el proceso de:

- identificación de las capacidades / competencias / intereses de los individuos;
- elección y decisión en materia de educación / formación / trabajo.

En tal perspectiva, aparece estratégico construir y experimentar modelos de orientación que, diseñados y realizados a través de enlaces estables entre las Instituciones, apoyen a los estudiantes en estos delicados procesos y en la elaboración de proyectos formativos personales y profesionales en línea con las propias capacidades y expectativas. Como señala Shafranov-Kutsev (2015), la autoevaluación de las propias capacidades intelectuales es por tanto una cuestión clave, ya que podría ayudar a los estudiantes en la elección de la universidad o de la profesión y para ello es necesario establecer intervenciones en red y programas de orientación.

Aunque tiene una dimensión permanente, en cuanto proceso que acompaña a cada persona toda la vida, la orientación sin embargo, como ya se ha subrayado, es aún más relevante en aquellos momentos de transición, como el pasaje de la escuela a la universidad, que amenazan constituir una ruptura en el proceso de formación de los estudiantes disléxicos.

La orientación universitaria previa a la entrada en la universidad es una fase tan delicada y crucial que algunos estudios han diseñado e implementado específicamente herramientas capaces de interceptar las necesidades y motivaciones de los potenciales estudiantes e identificar las áreas en las que invertir más recursos (Occhini, 2018) y un cuestionario ad hoc para diagnosticar y por tanto detectar las necesidades de orientación académica, personal y profesional de los estudiantes (Moreno-Yaguana y Sánchez-García, 2018). En ambos estudios, los resultados confirman la validez de la herramienta diseñada y el procedimiento correspondiente. Intervenciones específicas de orientación tanto en entrada como in itinere

podrían también reducir condiciones de déficit motivacional y contrarrestar el posible fenómeno del abandono (Biasi et al., 2018); según esta investigación, dichas intervenciones en efecto pueden ofrecer a los estudiantes tanto herramientas y estrategias para la elaboración de un método de estudio funcional, como oportunidades para redefinir sus elecciones de manera más consciente.

Otras investigaciones han confirmado el impacto positivo de una serie de medidas e iniciativas de orientación: las acciones de un plan de orientación universitaria realizadas durante un año escolar han sido consideradas útiles por la mayoría de los estudiantes (Lizalde Gil et al., 2018); un programa de orientación universitaria destinado a promover la inclusión de los estudiantes en el ámbito académico también ha facilitado la relación con los compañeros y ha ayudado a los estudiantes a abordar los estudios y a gestionar mejor el tiempo (Bustamante et al. 2017). En línea con esta última investigación, Altschwager et al. (2018), sugieren la utilidad y la importancia de implicar e involucrar a los estudiantes en el contexto universitario y afirman que las intervenciones de orientación, que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de relacionarse e interactuar de una manera fácil y pertinente en la universidad, pueden contribuir y favorecer a lograr este objetivo. También Hill et al. (2018) han demostrado la eficacia de un programa de orientación llevado a cabo en el período de transición a la universidad; la implicación en esa intervención en efecto, produjo en los participantes una mejora significativa en cuanto a resiliencia, bienestar y preparación para la transición a la universidad.

Cabe señalar que tales acciones orientativas, tan importantes y útiles para todos los estudiantes, resultan aún más necesarias, urgentes y decisivas para aquellos estudiantes que, a causa de las dificultades experimentadas en el recorrido escolar, han madurado y consolidado la convicción de interrumpir la propia formación con el diploma, cerrándose a priori oportunidades como la elección universitaria, a menudo no consideradas porque se creen metas inalcanzables (Guaraldi et al., 2010). Por tanto, como bien afirma Oliverio (2013):

En estos casos, cuando el momento de transición arriesga de convertirse en abandono o renuncia, la orientación puede representar un potente dispositivo de inclusión, si se considera como el acceso activo en un sistema que se transforma y modifica a sí mismo para atender a la llamada de quien de otro modo quedaría potencialmente excluido.
(p.139)

Por consiguiente, especialmente en estas situaciones de riesgo de renuncias e interrupciones, el diseño y la puesta en práctica de intervenciones específicas de orientación formativa resultan indispensables y esenciales para permitir al estudiante disléxico conocer su potencial, su fortalezas y sus debilidades, familiarizarse con un nuevo método de estudio para elegir de manera consciente y autónoma la opción en la que más se reconoce. Como sostienen Cunti y Priore (2008) al respecto, solo a través del conocimiento de sí mismo, de los propios talentos, de los propios estilos y modos de aprender y de las propias aspiraciones, un estudiante puede elegir la información relevante y los caminos para él factibles. De este modo, intervenciones adecuadas de orientación podrán promover en los estudiantes disléxicos un auténtico proceso de crecimiento que les ayude a tomar elecciones conscientes, coherentes con su real potencial y en consonancia con su proyecto personal y formativo, garantizándoles al mismo tiempo procesos de inclusión educativa y social.

A la luz de lo reportado por todas las investigaciones mencionadas aquí, se puede concluir que la presencia y la interacción de algunos de los factores protectores considerados, puede reducir el riesgo de trastornos psicológicos-emocionales en los estudiantes disléxicos, puede cambiar, modificar e incluso transformar su “destino” escolar y de vida que de lo contrario parecería marcado, y fomentar su completo desarrollo dando lugar al mismo tiempo a una gran variedad y diversidad de modos de vivir y de percibir la dislexia.

2.3.3. Historias de dislexia

En el prólogo a la nueva edición italiana de “La mia dislessia. Ricordi di un Premio Pulitzer che non sapeva né leggere né scrivere”, Philip Schultz (2016) escribe:

Recordar el tiempo en que ignoraba que era disléxico es tan difícil como imaginar que no formo parte de esta vasta, compleja e intrincada comunidad. Los poetas se reconocen casi inmediatamente como compañeros de camino de un viaje a menudo extraño y a veces precario, pero, por muy íntima e intensa que pueda ser esta comunión, no es como encontrar a alguien que sea disléxico. Claro, hay poetas de todo tipo como hay disléxicos de todo tipo, pero lo que los disléxicos tienen en común es una lucha tan fundamental como el derecho de cada uno a sentirse miembro legítimo de la sociedad. Para aquellos que han tenido dificultades para aprender a leer y todavía sufren del miedo a aprender, la plena pertenencia no siempre se da por sentado ni se considera un derecho.

Estas palabras describen muy bien un doble aspecto presente en la dislexia: la pluralidad y al mismo tiempo la singularidad de las experiencias individuales. La interacción dinámica de varios factores implicados (genéticos, biológicos, ambientales) determinan de hecho un caleidoscopio de historias únicas e irrepetibles, así como originales y exclusivas, pero paralelamente, "en el nivel más íntimo, el de la autoestima, cada disléxico tiene una historia de denigración y arrepentimiento que con el paso del tiempo puede ser abordada y comprendida, pero que no puede ser borrada" (Schultz, 2016, pag.66).

En este apartado se presentarán algunas historias de personas disléxicas, de las que se desprende claramente el entrelazamiento de las múltiples y numerosas variables que entran en juego en la dislexia y que hacen muchas historias comunes y universales, aun manteniendo elementos originales y singulares.

La narración de historias y biografías de personas disléxicas como tipología de texto ha ido creciendo junto con el interés por la dislexia especialmente durante las últimas décadas; hoy en día, además de las numerosas investigaciones y estudios ya mencionados en los párrafos anteriores, disponemos de un conjunto bastante rico de textos sobre la dislexia y sus múltiples aspectos (Baroja et al., 1985; Benedet, 2013; Di Renzo y Bianchi di Castelbianco, 2013; Egea, 2015; Jantzen, 2014; Martínez, 2012; Nicolson y Fawcett, 2010; Rawson, 1986; Stella, 2017; Vega. et al., 2019) sobre los métodos, los programas y las intervenciones más eficaces para mejorar el rendimiento de la lectura (Arrowsmith-Young, 2012; Ibañez, 2016; Pérez, 2018); sobre las potencialidades y los talentos asociados a ella (de Mora Sánchez, 2018; Eide y Eide, 2012, 2020; Greci, 2015; Langston, 2009). Al mismo tiempo, también ha crecido el número de guías y manuales para padres, profesores y estudiantes (Benso, 2012; Cabot, 2013; Frank y Livingston, 2002; López Sala, 2017; Marshall, 2013; Miles et al., 2007; Reid, 2005, 2016; Roos, 2018; Winton, 2016), de libros y novelas sobre la dislexia para niños y adolescentes (Hunt, 2015; Packiam Alloway, 2020; Polacco y Forbes, 1998), de biografías de personajes disléxicos famosos (Greci y Zanoni, 2011, 2015), de entrevistas y testimonios de estudiantes, familias y adultos disléxicos (Bona, 2018; Ghidoni et al., 2012; Kurnoff, 2001; Stella y Zoppello, 2018) y de escritos autobiográficos de autores disléxicos (Barbera, 2013; Carretta y Romualdi, 2012; Cutrera, 2008; Delogu, 2019; Fera, 2016; Gamba, 2019; Greco, 2018; Passos Dos Santo, 2011; Rello, 2018; Riva, 2017; Schmitt y Clemens, 1992; Schultz, 2016; Vertua, 2011).

En estas autobiografías se narran historias de sufrimiento y emociones dolorosas, negativas, historias de gran fatiga, incomprendiones, soledad, malestar, fracasos, pero también de fuerza, resiliencia, rescate y éxitos. En la mayoría de los casos sin embargo, de niños, los

protagonistas como muchos otros niños y chicos disléxicos, sufrieron mucho en la escuela: incomprendiones, reproches, malas notas, mortificaciones, aislamiento y humillaciones han hecho difícil y conflictiva su relación con padres, profesores y compañeros. El sufrimiento que los niños disléxicos pueden experimentar en la escuela emerge con toda su fuerza de las palabras de Samuele Gamba (2019), ex estudiante disléxico, hoy pintor y escritor que recuerda su experiencia escolar en este modo:

En la escuela, como todos los que tienen problemas, me marcaron con un “código de identificación”. Al igual que un código de barras, la escuela marca a los niños con dificultades como si fueran vagos o perezosos, cuando lo único que necesitan es que se les comprenda y se les ayude a encontrar su propia forma de aprender según su potencial. Esta marca me la llevé conmigo incluso después de la escuela, pero quizás no fue negativo. Nunca fue fácil... (p.18)

Como también afirma Rello (2018) en la sinopsis de su texto, “la dislexia es una «tritadora de niños» que les condena al fracaso escolar sin tan siquiera ser conscientes de ello”; en efecto, muchos de ellos, crecieron con la amarga y dolorosa convicción de que había algo malo en ellos, de que tenían algún mal, ya que descubrieron que eran disléxicos solo en la edad adulta.

Sin embargo, para Barbera (2013) "La dislexia no es una puerta amurallada, sino una puerta cerrada con doble cerradura. Para abrirla hay que encontrar la clave adecuada" (p.146). Efectivamente, cada uno de los autores mencionados aquí, a pesar de las dificultades y el sufrimiento, ha logrado y ha sido capaz de desarrollar estrategias personales y originales que le han permitido conocer y convivir con sus dificultades y alcanzar metas significativas. Entre ellos, el más famoso a nivel internacional es sin duda el poeta y escritor Philip Schultz, quien ganó el Premio Pulitzer en 2008, pero también los demás, han logrado alcanzar importantes objetivos y gratificaciones en varios ámbitos.

En Italia, Giacomo Cutrera ha llegado a ser ingeniero, ha sido vicepresidente de la Associazione Italiana Dislessia y dentro de ella ha fundado el Grupo de Jóvenes que informa y da apoyo a los chicos y chicas disléxicos, Benny Fera hoy es un psicólogo y se dedica a dar a conocer la dislexia en toda Italia a través de sus eventos en directo, Andrea Delogu es una famosa presentadora de la televisión italiana, Francesco Riva ha realizado un monólogo teatral y ha escrito libros sobre su experiencia de "disléxico feliz", Filippo Barbera es profesor y

escritor de libros sobre la dislexia, Serena Greco ha obtenido dos licenciaturas y es educadora y escritora. En España Luz Rello, una de las jóvenes científicas más reconocidas, doctora en Informática e investigadora asociada, en 2016 fundó la empresa social Change Dyslexia que se ocupa de detección precoz de la dislexia y ofrece recursos para superar dificultades de aprendizaje.

Más allá de los diferentes ámbitos profesionales, uno de los elementos que aúna las historias de todos los protagonistas es una buena capacidad de resiliencia que les ha permitido enfrentarse diariamente a sus dificultades sin desanimarse pero por el contrario, sí empleando fuerzas y energías para transformar dificultades y sufrimientos en recursos y éxitos.

Pero ahora dejamos espacio a las palabras de los autores: nadie mejor que ellos pueden describir y hacer comprender lo que significa vivir la y con la dislexia. Ya algunos títulos como "El niño olvidado" (Fera, 2016), "Daemon blanco" (Cutrera, 2008), "Un brillante idiota: autobiografía de un disléxico" (Schmitt y Clemens, 1992), son muy evocadores y proyectan escenarios de sufrimiento y fatiga dejando pocas dudas sobre lo que la dislexia puede significar y representar en la vida de un niño. De algunos de estos textos se han extraído las partes más significativas y relevantes: las palabras de los protagonistas, auténticas y conmovedoras despiertan y suscitan fuertes emociones en el lector y lo transportan a una realidad sufrida, agotadora, fatigosa, difícil y llena de desafíos. Son palabras que esbozan de forma clara y a veces con mucho dramatismo las múltiples emociones negativas y las dolorosas repercusiones psicológicas, que declinan la amplia gama de estados de ánimo, las dolorosas percepciones y las complejas situaciones vividas en primera persona, pero que asimismo muestran las estrategias que les permitieron sobrevivir a todo esto y, a pesar de ello, alcanzar y lograr el éxito.

Sus historias constituyen el testimonio vivo de lo afirmado y apoyado por las numerosas investigaciones científicas anteriormente citadas, que ponen de relieve la incidencia de los aspectos psicológicos y emocionales asociados a la dislexia y el papel crucial y determinante de algunos factores, primero entre todos la escuela, que son esenciales y vitales para el bienestar psicológico, individual y social de un niño disléxico y para determinar su destino.

2.3.3.1. Philip Schultz: La mia dislessia. Ricordi di un Premio Pulitzer che non sapeva né leggere né scrivere [Mi dislexia: Recuerdos de un Premio Pulitzer que no sabía leer ni escribir].

I.

(...). Decía que había descubierto que era disléxico a los cincuenta y ocho años cuando se la diagnosticaron a mi hijo mayor, que entonces estaba en segundo curso de primaria. Por el informe del neuropsicólogo me di cuenta de que teníamos muchos síntomas en común, como el retraso en el procesamiento de la información, una grafía horrible, la confusión sobre los nombres de las cosas, un sentimiento de frustración hacia la lectura y casi todas las tareas que preveían la lectura. (pp. 9-10)

(...). Me hacía sentir mal la forma misteriosa, desconcertante y hasta ese momento inconsciente en que recibía y absorbía todo tipo de información. Sufría exageradamente por la forma en que mi mente recibía e intentaba procesar la información: empezaba a comprender el funcionamiento retorcido de mi mente. (pp. 13-14)

II.

Una cosa está clara: la mente de un disléxico es diferente a la de los demás. Me llevó casi toda la vida darme cuenta de que la estupidez no era el origen de mis problemas de procesamiento del lenguaje. Como cualquier otra transición de la vida, no fue fácil dejar atrás la imagen negativa que tenía de mí mismo. Me había acostumbrado a considerarme como alguien que, por imperfecto y no merecedor que fuera, había conseguido hacer bien algo y obtener reconocimiento por ello. Había aprendido a adaptarme y a convivir de manera bastante satisfactoria y aceptable con mi yo dañado. (p. 17)

(...). Recuerdo la primera vez que consideré la idea de ser escritor. Estaba en quinto curso de primaria cuando mi profesor particular de lectura, que me habían impuesto después de que a mis padres se les había informado de la posibilidad de otra expulsión (...).de repente me preguntó qué me gustaría ser de mayor. Sin dudarle un instante le respondí que quería ser escritor.

Mi profesor era un director de escuela de primaria jubilado, un hombre de buen carácter, un poco severo y tan gordo que no podía acomodar su gran barriga delante de su escritorio (...). Cuando se reía, su barriga se movía en ondas gelatinosas que iban desde la barbilla hasta las rodillas. Y ahora se reía, se reía de buena gana. ¿Qué era tan divertido en un niño de once años que aún no sabía leer y que decía que quería ser alguien que pasa la mayor parte del tiempo leyendo? El hecho de que no pudiera leer no significaba que nunca sabría leer, pensé. (pp. 21- 22)

El profesor de tercero de primaria le dijo a mi madre que nunca seguía las indicaciones, no era cuidadoso y no obedecía las órdenes más simples. El director le dijo que salía de la clase cuando quería y que peleaba con otros chicos. El día anterior, había frotado la cara de un chico contra una tubería de cemento en el gimnasio hiriéndole la mejilla y la boca. Pero nadie le había dicho lo que este chico, junto con otros, me había dicho para hacerme enfurecer tanto: que era un tonto, un idiota que no podía aprender nada (...) golpeé a esos chicos con todas mis fuerzas para que dejaran de burlarse de mí. El director le dijo a mi madre que no tenía otra opción, que tenía que expulsarme de la escuela (...). Él miraba a mi madre y hablaba sólo con ella, como si yo no estuviera, como si fuera invisible, mientras yo estaba justo al lado a ella. Me sentía igual en la escuela, escuchando a la maestra que se dirigía sólo a los otros niños, como si pensara que yo no entendería lo que decía, como si fuera inútil hablar conmigo. (pp. 23- 24)

III.

Comprendí que era diferente a los otros niños (...). Mi diversidad era un poco extraña. Mi cerebro no obedecía ni a mí, ni a mis padres ni a mis profesores.

Si tenía dificultad para aprender a leer el reloj, a distinguir la derecha de la izquierda, a seguir las instrucciones - cosas aparentemente fáciles para todos- ¿cómo podía confiar en mis propios pensamientos o en mí mismo? (p. 28)

(...). Una parte de mí siempre ha tenido miedo de cómo piensa mi mente y como actúa, como si no tuviera el control total o como si perteneciera a alguien que no siempre me apoya. Se trata de un miedo tan antiguo e impotente como la primera percepción de mí mismo. (...) Lo que siempre había sospechado era cierto: no podía confiar en mi mente porque era mi enemigo potencial. (pp.33-34)

V.

Nunca quise ser fastidioso, distraído, lento, perturbado, nunca quise tener la expresión y la forma de hablar de un estúpido. No quería que me tomaran el pelo, ni hacer enojar a mis profesores, ni retrasar a toda la clase porque no entendía un concepto. Pero es lo que a menudo sucedía debido a mi dificultad de aprendizaje. (p. 43)

VI.

No se sabía mucho de la dislexia en 1956, ciertamente no en nuestra escuela de los barrios pobres de Rochester. La falta de especialización y el cansancio empujaban a muchos maestros, abrumados por el hacinamiento y muchas otras frustraciones, a separar a los que aprendían de los que no aprendían. Estos últimos, de los que yo también formaba parte, fueron abandonados en gran parte a su suerte. Recuerdo que una vez una maestra me puso en la mano un libro diciendo: "Toma, mira los dibujos, quédate quieto y haz como si leyeras". ¿Realmente dijo eso? ¿Podría una maestra digna de ese nombre decirle algo así a un niño de su clase?

(...). Mis maestros probablemente hacían lo mejor que podían en condiciones difíciles e ingratas. Niños como yo, Billy y Emily estaban destinados a desaparecer en el aire. Cuando se dirigía al resto de la clase, nuestra maestra nos daba la espalda como si no fuéramos dignos de sus palabras. Estaba claro para todos que no había esperanza para nosotros. Que te consideren sin esperanza es una sensación extraña. Me sentaba en el pupitre y miraba el libro con ilustraciones junto con los demás, fingiendo que no escuchaba lo que decía quien pensaba que mi inteligencia era incapaz de entender, mirando las ilustraciones con toda la concentración que podía para evitar tener que mirar a alguien a los ojos (...) yo quería desesperadamente que me incluyeran, ser considerado digno de atención. (pp. 52-53)

VII.

El dolor siempre está al acecho, cerca de la superficie, listo para imponerse en recuerdos degradantes, humillantes, pero ahora sé que todo esto no depende de un bajo coeficiente intelectual, como no lo es para todos los demás niños y adolescentes que tienen que esforzarse por descifrar una lengua. Es una cuestión de neurología, de ciencia y de sufrimiento. La imagen que uno tiene de sí mismo es una cosa muy frágil y privada. A un nivel más íntimo, el de la

autoestima, cada disléxico tiene una especie de autodenigración y arrepentimiento que con el paso del tiempo puede abordarse y comprenderse, pero que no puede borrarse. La imagen de mí como cretino está entrelazada con mi ser a nivel neurológico, fonológico, lingüístico. Es mi código fonético. (pp.66- 67)

XI.

A medida que avanzan, los disléxicos tienen que inventar soluciones partiendo de cero. La mente de un disléxico convierte cada cosa en una competición en la que la vergüenza es la moneda corriente. Conociendo estos mecanismos pude enseñar a otros cómo encontrar su propia modalidad de comunicación emocional. Saber algo sobre el papel que el miedo juega en mi vida y los límites que me ha puesto, me ha hecho darme cuenta de hasta dónde llegan ciertas personas para evitar herir sus sentimientos. Creo que el miedo es la razón principal por la que la mayoría de los estudiantes dejan de escribir y por la que otros son reacios a escribir sobre las temas que más les afectan. (pp. 90- 91)

XII.

Mi poesía, como mi dislexia, actúa como un filtro gigantesco para mis sentimientos e ideas más oscuros. Tarde o temprano, todo lo que tiene una cierta relevancia, pasa por este filtro (...). Es paradójico que hayan sido las cosas que no podía hacer las que me dieron una profesión y los instrumentos para conocerme; que haya elegido dominar las cosas que una vez me obstaculizaban y dominaban, poseer lo que una vez me poseía. (p. 99)

2.3.3.2. Giacomo Cutrera: Demone bianco [Daemon blanco].

LA SCUOLA MEDIA (La E.S.O.)

(...). Me costaba leer, y eso me creaba muchos problemas en el estudio, pero no era el tiempo que pasaba sobre los libros lo que me mataba por dentro. Fue la conciencia lo que me destruyó, la conciencia de no tener nada menos que mis compañeros y la conciencia de no ser ni perezoso ni mucho menos retrasado.

La conciencia de ser inteligente y de haber estudiado siempre me ponían del lado correcto, pero las notas que el mundo, como el juez de un gran tribunal, me daba estaban sobre mí como un pulgar hacia abajo: condena. A la luz de esto, ¿qué impresión del mundo podría tener un niño de once años que no fuera la que yo mismo tenía de mí? La impresión de un mundo injusto, falso y mentiroso que dice querer ayudarte, pero no hace más que apuñalarte con su arma más potente y poderosa: la indiferencia.

Quiero precisar que hoy ya no guardo rencor alguno contra mis profesores, que considero meros instrumentos de un pensamiento colectivo que prescinde de su voluntad. Ellos aconsejaban, hablaban y evaluaban, pero sin tener los medios adecuados para hacerlo, y por eso cometieron los graves errores que ahora les reprocho. No hablo de ellos para demonizarlos, pero creo que es necesario hacerlo, para evitar que otros profesores en su misma situación vivan el arrepentimiento de cometer los mismos errores. (p. 24)

LA CLASE

Los profesores creían que estudiaba con la música en los oídos o mientras miraba la televisión, en conclusión estaban convencidos de que fingía estudiar: en práctica reiteraban el concepto de que tenía que estudiar más y mejor. Cada intento para llegar al fondo de la cuestión, cada pregunta que hice para entender, con la ayuda que los profesores decían que querían darme, fracasó y también mis compañeros comenzaron a burlarse de esta continua afirmación de lo que ellos consideraban imposible. Desde el momento en que mis notas empezaron a bajar, dejaron de llamarme a su grupo cuando se hacían los trabajos colectivos y, en consecuencia, siempre me emparejaban con el otro de la clase que tenía de media apenas suficiente. (pp. 30- 31)

DISTRAIDO

Los profesores, la familia y, en general, la gente, coincidían en definirme como distraído, porque era, al fin y al cabo, la solución más sencilla y rápida para aquella situación anómala. Esa definición era satisfactoria y todo el mundo sabía cómo regañarme, pero yo no podía poner fin a esos reproches, yo no podía hacer nada. Seguramente recordarán cómo se sintieron cuando alguien, por primera vez, les gritó acusándolos de una falta que no es suya, de algo que no hicieron. Bien, ahora piensen que reciben el mismo reproche todos los días y darse cuenta de que así será para siempre. No sé si el término correcto para definir lo que sentía es "impotencia

ante la vida" o "conciencia de vivir en un mundo cruel, inmóvil y burlón", pero creo que no podría definir ese período sin mencionar la palabra "injusticia".

La injusticia es la madre de todos los males, porque al padecerla, surgen la ira, el desánimo y el deseo de venganza. Males insaciables porque son incapaces de borrar la injusticia que los ha generado. Mi capacidad de juicio ante esta situación ya me había sugerido claramente que lo dejara todo, "dejar mis remos en la barca" y dejar de luchar por una situación que de todos modos no cambiaría, pero el aprobado por los "pelos" que podía alcanzar me mantenía vivo, como ese maldito que sigue empujando una roca hasta la cima de la montaña, y luego verlo rodar y darse cuenta de que todo ha sido inútil.

La esperanza me impulsó a buscar por todos los medios una solución que la razón gritaba que era imposible, absurda. Acepté los reproches que día tras día recibía, probé nuevas técnicas para centrar mejor mi atención en la evaluación, me aislé para dar la prueba tangible de mi firme atención.

Quería entender, quería mejorar, quería que la excusa del "chico distraído" ya no existiera y que los profesores buscarán la verdadera motivación. Quería que me guiaran para comprender por qué no podía completar las pruebas.

No podía luchar contra algo que no conocía y no podía concentrarme más. Quería y tenía que encontrar una vía de salida. (pp.36 -37-38)

SOMBRA

(...). Podría comparar mi dolor con un martillo que golpea en el estómago con intervalos regulares, podría compararlo con brasas ardientes arrojadas regularmente a los ojos y golpes que hacen de tu cabeza una roca.

Ojos, cabeza y estómago, estos eran los tres puntos donde mi frustración se derramaba. A menudo este dolor, este malestar profundo y arraigado me ha causado profundos problemas en exámenes orales que tenía que afrontar de todos modos, aunque el estómago se me partía en dos, la cabeza me pesaba sobre los hombros y los ojos me ardían terriblemente. No quería seguir sintiéndome mal, pero ciertamente no tenía los medios para resolver este problema. (pp. 45-46)

EL TRUCO

(...). Era apático, sin sentimientos y sin alma, invulnerable ante esa forma de hacer. Había hecho estudios profundos sobre mí mismo evaluando todas las posibilidades y la solución que había encontrado, desde hacía un año, era clara y evidente: me costaba leer. No era posible para mí entender el motivo de esta dificultad, pero si alguien me hubiera escuchado quizás (...) No, nadie me escuchaba, porque había impreso en la frente la marca del gandul y del estúpido y, los docentes, no pueden ciertamente cuestionar su capacidad de evaluación: yo era un gandul, punto y basta. (pp.59-60)

JACK

(...). He odiado a mis docentes por su indiferencia y la soberbia que los impulsaba a no escucharme, pero hoy sé que el origen del mal que ha destruido mi vida no está en ellos. La ignorancia forjó aquellos años terribles, la ignorancia de mis profesores dio origen a esas frases absurdas que fueron dadas y, por desgracia, esa ignorancia sigue existiendo. No grité contra mi profesora, sino contra la injusticia que ella no podía ver ni entender. Por eso no odio a mis profesores, porque no es su culpa que nadie les haya dicho que existe dislexia. Lo único que les reprocho es no haberme escuchado, no haber tenido la humildad de admitir que incluso hasta un niño de secundaria puede intuir algo que los docentes ignoran. (pp. 66- 67)

NOMBRE Y PROMESA

(...). Muy a menudo mi madre cuenta cómo viví con serenidad el descubrimiento de ser disléxico, pero reflexionando, no podría haber vivido este descubrimiento de manera negativa. (...) Recuerdo bien la mirada baja de mi madre, cuando me habló del encuentro que había tenido con la psicóloga. Recuerdo que estaba a punto de irme a dormir esa noche y de modo espontáneo se me ocurrió preguntarle si había recibido alguna noticia. Ella me contestó que la había tenido y que la psicóloga había descubierto algo de lo que me hablaría al día siguiente. Consciente de la situación, paré a mi madre: - No tengo sueño. - le dije -...hablamos ahora. - Mi madre se sentó y me dijo que habían encontrado una "cosa" que no era una enfermedad y que se llamaba dislexia. Luego me dijo que no era algo poco común, ya que aproximadamente una

de cada veinte personas es disléxica. Me reiteró que era difícil decir claramente en qué consistía y que quería explicármelo al día siguiente, pero al ver mi insistencia se decidió a intentar esta difícil, tarea.

- La Dislexia es... - comenzó sin encontrar las palabras siguientes.

Titubeó durante unos segundos, luego me dijo:- ¿ Recuerdas cuando dijiste que te costaba leer y que no podías completar las pruebas por eso? - Yo asentí y ella concluyó: - Bueno, esto se debe al hecho de que eres disléxico. - Yo no dije nada y mi madre entendió:- Sé que para ti, esta noticia no dice nada nuevo... - comentó -...tú ya sabías lo que tenías, pero la novedad es que ahora nosotros también lo sabemos. –

Hice un sonido breve, luego abracé a mi madre y me fui a dormir, tratando de pensar solo en todo lo bueno que había sucedido ese día. La esperanza de que a partir de ese día terminarían las injusticias abrió mi sonrisa, pero la confirmación que me dio mi madre reabría heridas y dolor. Siempre había tenido razón y todos siempre me habían demostrado que estaba equivocado.

Esto me hacía sentir mal incluso en el momento en que debería haberme alegrado.

Esto es lo que todavía me cuesta perdonar. (pp.82- 83-84)

EL CORAZÓN DEL DAEMON

“¿Qué es lo que me falta, qué me hace sentir todavía mal?

El daemon (demonio) nacido de mi pasado, estaba encerrado en mi pecho en un frágil descanso. No podía destruirlo, porque era imposible borrar la ira que aún albergaba en lo profundo del alma.

No quise aniquilarlo, porque destruir el pasado habría desmoronado los cimientos del futuro, así que alumbré a esas alas oscuras y el daemon (demonio) se transformó al encontrar un corazón.

Dejé de encerrarme en el deseo de venganza, ya no me importaba volver a mi vieja escuela para restregar en la cara mis éxitos a los que no creían en mí. Ahora sólo quería garantizar un futuro para los demás, para los niños que compartían conmigo esa difícil experiencia. (p. 131)

2.3.3.3. Serena Greco: Con gli occhi di un DSA [Con los ojos de una DEA].

PRÓLOGO

(...). En cuarto curso de primaria, tras continuos llamamientos sobre el escaso aprendizaje y dificultades en la producción de las tareas dejadas por los docentes en sus respectivas asignaturas, mis padres consideraron oportuno intervenir con el apoyo de un equipo especializado en trastornos de la infancia. Poco después me diagnosticaron el TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) en correlación con las DEA (Dificultades Específicas del Aprendizaje).

El primer impacto con este "descubrimiento" no fue el mejor... La crisis psicológica de mi madre se combinó con mi total indiferencia al problema.

En aquel momento no podía entender qué era esta "cosa" que médicos y familiares intentaban de todas las maneras posibles de explicarme, ni podía imaginar que este extraño término fuera la causa de mi "diversidad".

Siempre me he sentido así, diversa, no comprendida, excluida, sola frente a una sociedad a la que no sentía pertenecer porque era demasiado rápida para mi "mente confusa".

Esto es lo que sienten la mayoría de las personas con DEA, TDAH (o DDAI), no se sienten comprendidas y acogidas por un mundo al que desean pertenecer; les gustaría ser como los "inteligentes" aun sabiendo que son diversos, no porque sean estúpidos, como antes se consideraban a los que no sabían leer y escribir, sino porque "asimiladores diferentes de conocimientos". (pág.13)

(...). Para concluir, quisiera destacar que la mayor dificultad que encontré al escribir esta obra fue contarse y al mismo tiempo contar la aventura de tantos otros "individuos como yo". Nadie entiende realmente lo que sucede hasta que se encuentra en estrecho contacto con quienes viven continuamente con estas dificultades; a veces ni siquiera las personas más cercanas e íntimas se dan cuenta de ello.

Ser disléxico, discalculico, disgráfico no es una coartada para utilizar ciertos instrumentos en la escuela, ni mucho menos una explicación a los errores que se cometen continuamente: no recordar las palabras en el momento oportuno, tener dificultad para hacer los cálculos (usando en consecuencia los dedos) o leer el reloj.

(...). Las DEA son una condición de vida, una parte integrante del sujeto, su forma de ser, de hacer, de vivir. (pp.15-16)

"No levanto la mano"

Lo explicas y parece sencillo
pero no te entiendo.
Todos ya han terminado.
todavía no he terminado.
La hoja es un mar abierto
y no sé nadar
Me arrastro, muevo los pies
trato de flotar
Maestra, no me grites
si nunca levanto la mano
no soy estúpido
...solo nado más despacio!

(Janna Carioli, Poemas a rayas y cuadros, 2014)

La primera vez que leí esta poesía de Janna Carioli, me sentí transportada en el tiempo, a un período más doloroso que alegre, donde tenía miedo de hablar, de levantar la mano, de no ser nunca tomada en consideración para el desarrollo de un texto oral en clase porque la documentación, que yo llamaba "el trozo de papel" decía que no me pidieran la lectura rápida ni mucho menos me obligaran a leer.

Probablemente para mis profesores estas palabras fueron una invitación a mantenerme fuera de las actividades de clase que requerían más atención.

Siempre era la última en entender, en terminar los ejercicios, en comprender los idiomas... la última en contar a mi familia lo que me decían los profesores que me consideraban estúpida: "Esta cara bonita un día desaparecerá y te quedará con esa nada que tienes en el cerebro".

Qué sentido tenía hablar de ello, hacer enfadar a mis padres y oírles discutir con los profesores, qué sentido tenía, tanto a final de año habría cambiado de escuela de todos modos porque era demasiado difícil quedarme.

A muchos niños-chicos se les hace la vida tan difícil que no pueden soportarla. Sufría mucho en ese período y también yo, como tantos otros, me encerraba en la habitación, no quería hablar con nadie y no quería estudiar... para qué estudiar, siempre era la última de la clase con un 7 en el boletín de notas.

El lector en este momento pensará ¿por qué quejarse? 7 es una muy buena nota; sí, todo el mundo me lo decía, pero para mí no era así, era humillante porque cualquier cosa que hiciera, es decir, estudiar desde las tres de la tarde hasta las doce de la noche o no estudiar completamente, la nota era siempre y sólo eso...

(...). Con esta experiencia sufrida entre los pupitres de la escuela, con las frases listas a fastidiar, crecí, aprendí a aceptarme, a verme como "una diversa asimiladora de conocimiento" y decidí ser también profesora, con la esperanza de ser diferente y no cometer los mismos errores que la mayoría de mis profesores anteriores cometieron conmigo...

"Su hija es un Ferrari que camina como una 500".

A la profesora que dijo esta frase le relaciono con sufrimiento y alegría: me interrogaba casi en cada lección solo para demostrar que estaba preparada, me daba miedo su figura autoritaria, su juicio. Ahora me encuentro escribiendo un libro, contando mi experiencia entre los pupitres de la escuela y la frase que esta persona me reservó (no sé por qué extraño motivo), ahora suena a notas diferentes... ella se merece un agradecimiento porque en medio de tanto dolor, me impulsó a seguir adelante, me ha hecho apasionar la asignatura que enseñaba, entendí que cuando se desea algo hay que luchar para alcanzarlo, para tener realmente satisfacciones.

Para responder con la misma frase podría decir..." Prof. tiene razón, el Ferrari necesitaba algunas modificaciones, ahora camina como un tren".

2.3.3.4. Luz Rello: Superar la dislexia: Una experiencia personal a través de la investigación.

PREFACIO

No puedes esperar construir un mundo mejor sin mejorar a las personas.

Con ese fin cada uno de nosotros debe trabajar para su propio mejoramiento y, al mismo tiempo, compartir una responsabilidad general con toda la humanidad, nuestro deber particular es ayudar a aquellos a quienes creemos que podemos ser más útiles.

MARIE CURIE

Cuando era pequeña soñaba con llegar a ser investigadora. Pero tenía dislexia. No importaba lo duro que trabajaba, yo suspendía, aunque trabajaba muchísimo. Tenía malas notas porque

cometía demasiados fallos, odiaba mis errores de ortografía y durante años hice todo lo posible para librarme de ellos. Lo intenté todo. Llegué a copiar libros enteros a mano y me los aprendía de memoria. Hasta llegué a aprender, también de memoria, todas las reglas y las excepciones de la ortografía española. Hice todo lo que tenía en mi mano para superar los fallos. Al final, con mucho esfuerzo, llegué a ser investigadora y la dislexia se convirtió en mi tema de investigación. Lo más paradójico de todo es que los tres descubrimientos más importantes de los últimos ocho años tienen que ver precisamente con los errores de ortografía.

El primer descubrimiento fue que los fallos de las personas con dislexia no son arbitrarios. Tras analizar miles de errores descubrimos que existían patrones en las faltas y esto nos daba mucha información que no sabíamos antes. Esto convertía los errores en algo útil y muy valioso. El segundo descubrimiento fue ver que si combinamos estos patrones con inteligencia artificial, podíamos detectar el riesgo de dislexia, llegando a patentar el primer modelo que usaba juegos informáticos e inteligencia artificial para detectarla. Finalmente, el tercer descubrimiento fue que estos patrones encontrados en los errores también eran útiles para superar la dislexia si se integraban en juegos informáticos que se personalizan en función de los patrones generales y únicos de cada persona. De hecho, un estudio longitudinal nos demostró que los niños que usaron este método mejoraron significativamente. Con estos resultados comenzamos a pensar que quizás se podría conseguir que ningún niño volviera a sufrir a causa de la dislexia y que todos pudieran cumplir sus sueños sin que la dislexia fuera una barrera. De modo que salimos del laboratorio y fundamos Change Dyslexia (@changedyslexia) para cambiar el statu quo de la dislexia en todo el mundo. Con mucho esfuerzo, integramos estos resultados en una plataforma disponible en la web que, en la actualidad, han usado más de ciento cincuenta mil niños en cincuenta y siete países, en todos los continentes habitados.

De pequeña detestaba mis fallos, pero ahora les digo a todos los niños que deben valorarlos, porque en sus fallos está la clave para superar sus dificultades. Me parece increíble que al final encontráramos en nuestros propios errores el remedio para corregirlos. Y lo que me parece maravillosamente insólito es que, tras toda mi vida buscando, al final, la solución para la dislexia estaba dentro de las personas con dislexia. (pp.9-10)

2.3.3.5. ME DECÍAN QUE LES TOMABA EL PELO. Un joven adulto cuenta su experiencia.

<https://historiasqueimportan.com/2018/04/08/les-tomaba-el-pelo/>

Era muy frustrante; pese a hacer lo mismo que hacían los demás, no alcanzaba los objetivos. Por más que estudiara e hiciera los deberes, no me iba bien. No lo entendía, ¿cómo era posible? ¿Por qué ellos sí y yo no? (...). Incluso me hicieron un test de inteligencia y la psicóloga dijo que les tomaba el pelo. Consiguieron que perdiera las ganas de asistir a clase... ¿Por qué iba a ir si me reprochaban que lo hacía mal?

(...). Las dificultades se hicieron más patentes a partir de cuarto o quinto de primaria. No podía seguir el ritmo del resto. En la escuela eran habituales los castigos a la hora del recreo - en los que me tocaba escribir la misma palabra cientos de veces -, el refuerzo obligatorio y las reprimendas por mi supuesto pasotismo. No se daban cuenta de que yo era el primero que no estaba contento con aquella situación. Ningún niño quiere sentirse diferente y yo no era la excepción. ¿Cómo iba a querer ser el raro de la clase?

Por suerte, mis padres siempre me apoyaron. Ellos sabían perfectamente que las dificultades que tenía eran reales y optaron por respaldarme para que disfrutara con otras cosas que se me daban bien, como el deporte y el dibujo. Esas actividades fueron mi salvación. Me ayudaban a olvidar el suplicio que suponía para mí ir a la escuela. (...). Ese año fue cuando, por fin, me diagnosticaron la dislexia y pude iniciar un tratamiento. Si no llega a ser por mis padres y por la logopeda, hubiera sido un caso más de fracaso escolar.

Ponerle nombre y apellidos a lo que me estaba pasando supuso un gran cambio. Yo no era raro, tan solo disléxico y me podían ayudar.

(...). Mi vida cambió por completo. Me dejaban más tiempo para hacer las tareas, no me quitaban puntos por las faltas de ortografía... Lo importante para ellos era que tuviera los conocimientos. Con eso les bastaba. Lograron que mi actitud ante los estudios fuera totalmente distinta. Después de tantos años de pensar que no servía, me sorprendió mucho que en un lugar donde no me conocían de nada valoraran tanto mi trabajo. Sentí que había ganado una guerra. Fue todo un alivio.

(...). Eso me animó a seguir adelante y a cursar una carrera universitaria. Hasta entonces había ido por esa vía porque mis padres habían insistido en que tuviera una base para tener más oportunidades. Como siempre, ellos sí vieron mi potencial. En ese momento lo vi claro; había sido la mejor opción.

(...). Eso sí, llegar hasta aquí ha requerido su tiempo. Aunque puedo hacer lo mismo que los demás, mi ritmo es otro. Si leo rápido, no entiendo lo que he leído; cuando hay ruido, no puedo concentrarme, y, en general, necesito más tiempo para hacer cualquier cosa relacionada con la lectura y la escritura.

(...). Debes tener claro que no eres inferior a nadie; con paciencia y tiempo se puede con todo. En la universidad nunca dije que era disléxico y ahora en el trabajo tampoco lo saben. No me escondo y si alguien lo menciona, lo comento sin ningún problema, pero no quiero que me den un trato especial por ello. (...). Soy consciente de lo que tengo y lo afronto. La dislexia forma parte de mí.

Como se puede observar, estas historias, aunque vividas en épocas, países y contextos diferentes, tienen varios puntos en común: el *fil rouge* que las conecta es sin duda el sufrimiento, que en la mayoría de los niños y adolescentes disléxicos se convierte en un compañero diario, a menudo insoportable y que puede hacer de sus vidas una auténtica tortura. Todas las historias en efecto, nos hablan de la dolorosa conciencia de los protagonistas sobre su propia diversidad, sobre los dolorosos sentimientos de inferioridad, vergüenza, humillación y exclusión sufridos, sobre la rabia y el dolor por las frases ofensivas y las injusticias padecidas. Sin embargo, lo que tienen en común son también el momento del rescate, la afirmación de sus propios derechos y un renacimiento que, en casi todas las historias narradas, parte precisamente de sus propias dificultades, de haber identificado estrategias para superarlas y de la capacidad de transformar el sufrimiento y las dificultades en nuevas posibilidades, oportunidades y éxitos.

Para muchos de estos autores, parece también que la escritura de sus libros, además de ser un importante testimonio de su propio camino de vida y al mismo tiempo una valiosa fuente de aliento y de esperanza para otros estudiantes disléxicos que aún se enfrenten a dificultades y desafíos de todo tipo, tenga también un valor terapéutico: volver a remontar un viaje hacia atrás en su infancia y revivir como adultos las dificultades causadas por la dislexia, en efecto, les ha permitido realizar una significativa elaboración cognitiva y emocional de sus experiencias, una reorganización de sus propios elementos internos y el logro de una nueva y más profunda conciencia del valor catártico.

Finalmente, no se puede pasar por alto otro, significativo e importante elemento que une e iguala estas historias, el objetivo para el que fueron escritas. El resorte que impulsó a los autores a escribir fue en realidad el deseo de contar su propia experiencia, la voluntad de dar a conocer la dislexia al mayor número de personas posible, de hacerse entender y hacer comprender la importancia del diagnóstico precoz, el apoyo de los padres, la preparación de los profesores y el enfoque de la escuela para desarrollar plenamente todo el potencial de un niño disléxico, para que no vuelvan a ocurrir historias como las que han vivido y se eviten sufrimientos inútiles y gratuitos a miles de niños y jóvenes. Estas historias constituyen al mismo tiempo una valiosa

fuerza de aliento y de esperanza precisamente para todos aquellos estudiantes disléxicos que aún se enfrenten a dificultades y desafíos de todo tipo y creen que no pueden realizar sus sueños. Concluimos dejando aún espacio a las palabras fuertes y conmovedoras con las que Cutrera (2008) expresa esta intención:

(...) comprendí que la historia de estos niños era en todos los sentidos, completamente idéntica a la mía. Ellos habían podido esforzarse hasta el espasmo de aprender, pero nadie sería capaz de evaluarlos correctamente; los discalculicos habrían sudado sangre en las tablas para descubrir poco después la calculadora, los disgráficos habrían ejecutado millones de letras para descubrir poco después el teclado, los disortográficos habrían escuchado mil millones de veces las reglas gramaticales antes de descubrir el corrector ortográfico, aquellos como yo habrían perdido su vida sobre un libro sin poder comprenderlo y sin darse cuenta de que se puede pedir a alguien más (o algo más en el caso del sintetizador) que te lo lea, pero, sobre todo, todos ellos habrían sido tratados como incapaces y vagos y tomados de la desesperación, habrían renunciado a aprender.

Yo no quería que su historia fuera la misma que yo viví y juré que, aunque tuviera que ir personalmente a todas las escuelas de Italia, me aseguraría de que los profesores entendieran el problema, me esforzaría y me comprometería personalmente para que también los disléxicos tengan la oportunidad de aprender.

Esta es la fuerza que guía mi mano y espero que esta historia pueda transmitirla a ustedes. (pp.16-17)

2.4. Intervenciones dirigidas a los estudiantes disléxicos

La identificación de un enfoque adecuado y de intervenciones eficaces para apoyar a los estudiantes disléxicos no siempre resulta fácil de realizar; de hecho, por causa de su carácter multifactorial (genético, biológico, ambiental), la dislexia y otras DEA presentan una complejidad real y se manifiestan de formas muy diferentes entre sí. Como especifican al respecto Guaraldi et al.(2010), todos los varios aspectos implicados en la dislexia se combinan de manera tan diferente de persona a persona que no es posible encontrar dos disléxicos iguales.

Para que los estudiantes disléxicos puedan expresar su potencial y favorecer su éxito formativo, sería pues erróneo considerar válida y aplicar una única tipología de intervención para todos; por el contrario, las acciones y medidas de apoyo a los estudiantes disléxicos

deberían ser múltiples y lo más personalizadas posible, teniendo siempre en cuenta las numerosas variables biológicas y ambientales presentes, como el grado de la dificultad, la posible presencia de comorbilidades, la edad del estudiante en el momento del diagnóstico, el orden de la escuela, el grado de conciencia y aceptación de las dificultades por parte del estudiante, sus recursos personales, así como el apoyo proporcionado por la familia.

Mather et al.(2020) señalan que las acciones de apoyo para la dislexia están influenciadas también por factores como la cultura, la ortografía de una lengua, las políticas, la conciencia de la dislexia, la formación del profesorado y la disponibilidad de evaluaciones e intervenciones de cada país. El mismo estudio revela también que muchos países ya han adoptado medidas específicas para mejorar la educación y la vida de las personas disléxicas: en Inglaterra, Luxemburgo, República Checa, China, Costa Rica, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Emiratos Árabes Unidos, Estados Unidos se han creado escuelas y centros que brindan una educación adecuada a los estudiantes disléxicos. En cambio, hay países donde la dislexia aún no es reconocida o bien comprendida; en estos casos las personas con estas dificultades no solo no están protegidas y apoyadas, sino que son incomprendidas o incluso estigmatizadas. Además, ofrece una visión de conjunto de las diferentes intervenciones innovadoras que han sido aplicadas en varios países del mundo para apoyar a los estudiantes disléxicos. A continuación se mencionarán algunas de ellas: en Australia se ha puesto en marcha el programa “Multilit” con el objetivo de brindar instrucciones para una lectura directa, sistemática y personalizada. En Canadá se ha diseñado y ejecutado el programa “Empower ® Reading” que incluye estrategias para la decodificación, la ortografía, el vocabulario y la comprensión. Finlandia ha desarrollado el programa de intervención informática “Graphogame” para facilitar el desarrollo de la lectura. En Malta se han realizado programas de intervención de lectura y juegos sobre la educación fonética explícita.

Por último, no podemos dejar de mencionar el método Davis por su sorprendente difusión a nivel internacional; aunque, como señalan Salceda y Alonso (2016) no es el método de intervención más basado en la evidencia, todavía parece ser el método más conocido, difundido y utilizado en el mundo. Sus programas y servicios están presentes en unos 40 países y han sido traducidos en 30 idiomas diferentes, incluidos entre ellos el español, el italiano, el francés, el alemán, el ruso y el danés. El propósito de este método es enseñar a las personas disléxicas a utilizar su manera única de pensar mediante imágenes, que Davis (2011) denomina "don", para hacer frente y superar las dificultades relacionadas con la dislexia.

Más allá de sus peculiaridades y de los objetivos específicos que se persiguen, en general, todos estos programas e intervenciones dan prueba sin duda de un deseo real de apoyar a los estudiantes y de reforzar sus carencias para permitirles mejorar su rendimiento escolar y alcanzar el éxito educativo. En las siguientes páginas abordaremos el tema de las intervenciones y las medidas de apoyo a los estudiantes disléxicos que se realizan en tres contextos y etapas diferentes de su formación: en la escuela, en la transición de la escuela a la universidad y, por último, en el ámbito universitario.

2.4.1. Acciones en el ámbito escolar

Las tipologías de intervenciones dirigidas a los estudiantes disléxicos, como se ha señalado, son múltiples; hemos ilustrado ya diversas acciones que se ponen en práctica con el fin de respaldar las áreas deficitarias de los estudiantes, de apoyar sus dificultades de aprendizaje y, en general de mejorar su bienestar personal y escolar. Nos referimos a la utilización de nuevas tecnologías y aplicaciones multimedia, intervenciones a nivel informático, programas para desarrollar el proceso de lectura, acciones para apoyar y potenciar la motivación y la autoestima, acciones de apoyo emocional y social, terapias educativas, intervenciones psicopedagógicas, y tratamientos integrados.

Sin embargo, cabe destacar que, si bien el origen de la dislexia es biológico y las numerosas intervenciones varían en diferentes ámbitos, la mayoría de las acciones dirigidas a los estudiantes disléxicos se llevan a cabo o, deberían llevarse a cabo en el ámbito escolar-educativo dado que la manifestación de estas dificultades emerge de forma evidente en la escuela.

En efecto, como ya se hemos señalado en repetidas veces, el camino escolar del niño con DEA es, en general, un camino difícil y fatigoso: desde los primeros años de la escuela primaria, las dificultades de lectura, de escritura y de cálculo determinan una brecha con los compañeros a los que se enfrenta a diario. A menudo, los estudiantes viven todo el recorrido en la escuela con una sobrecarga de trabajo y con un sobreesfuerzo, acompañados de sentimientos de inadecuación, inferioridad e ineficacia que pueden traducirse en un bajo rendimiento escolar, fracasos, rechazos y suspensos. Por lo general, no hay rechazos en la escuela primaria, pero el fenómeno tiende a aumentar considerablemente en el primer grado de secundaria (E.S.O.) hasta el punto de provocar, especialmente en algunos casos de desventaja cultural y/o social, el abandono escolar al final de la escolaridad obligatoria.

Con el fin de evitar este tipo de situaciones y promover en cambio el éxito académico y la inclusión escolar, es fundamental iniciar con prontitud proyectos educativos y didácticos que tengan en cuenta las necesidades educativas del estudiante disléxico. Por este motivo, todas las acciones deberían considerar los puntos fuertes y las dificultades individuales de los estudiantes y deberían partir de una comprensión adecuada de sus diferentes métodos de aprendizaje, teniendo presentes también las indicaciones que figuran en las certificaciones de diagnóstico (Shrewsbury, 2016). En efecto, los estudiantes disléxicos, en comparación con sus compañeros, a menudo tienen dificultades para realizar más de una tarea cognitiva a la vez y pueden mostrar problemas en diferentes áreas como la memoria de trabajo y el procesamiento de la información; además, sus diferentes estilos cognitivos y modos de aprendizaje pueden afectar a sus capacidades de estudio y a sus resultados de formas distintas. Por esto, tal y como informan algunas investigaciones (Camacho-Conde y Filgueira-Álvarez, 2019; Hatcher et al., 2002), se requiere a la escuela y a los profesores una mayor flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una continua adaptación metodológica, la adopción de medidas específicas, el uso de diversos instrumentos y la ajuste de los tiempos y modalidades de evaluación. También con el fin de promover una efectiva inclusión formativa, más allá de una profunda reflexión sobre las intervenciones pedagógicas que deben ponerse en marcha, es necesario pues un conocimiento profundo de las estrategias metodológicas y didácticas y de las herramientas a adoptar en función de las necesidades individuales de los estudiantes.

Entre las estrategias más útiles para apoyar a los estudiantes disléxicos, se señala aquí el gran potencial de las estrategias metacognitivas. Las dificultades específicas del aprendizaje de hecho, si bien influyen e involucran varias habilidades cognitivas, no afectan la eficiencia de las habilidades metacognitivas, que se refieren a la capacidad del estudiante de reflexionar sobre sí mismo, de buscar, reconocer y aprovechar al máximo sus propios recursos, de ser consciente de su propio funcionamiento cognitivo con el fin de identificar y encontrar el método de estudio más adecuado para sí mismo. En este sentido, algunos estudios han demostrado que el apoyo a los estudiantes disléxicos podría mejorar las habilidades cognitivas y metacognitivas (Furnes y Norman, 2015) y que el uso de estrategias metacognitivas mejora la capacidad de lectura (Gersten et al., 2001).

La metacognición, es decir la "cognición sobre la cognición", puede en efecto representar una fortaleza para los estudiantes con DEA, ya que gracias al descubrimiento de sus propios recursos y el uso de varias estrategias, pueden tener mayor éxito en las tareas y alcanzar objetivos y metas que antes eran inalcanzables. Esto puede activar un círculo virtuoso

permitiendo a los estudiantes experimentar su eficacia y hacer frente mejor a las dificultades y de esta manera, adquirir mayor seguridad y confianza en sí mismo. La gratificación que deriva de tener éxito en las tareas gracias a sus capacidades y recursos además, puede reforzar y potenciar la autoestima y la motivación para aprender y favorecer la adquisición de un método de estudio eficaz para alcanzar el éxito escolar.

Por tanto, la escuela tiene la gran responsabilidad de responder de manera adecuada a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes y un modo de desempeñar esta tarea es la predisposición y la puesta en práctica de acciones específicas en su apoyo. Por lo general, los estudiantes disléxicos en la escuela pueden aprovechar el tiempo adicional para realizar tareas y exámenes, el apoyo de un lector, el uso del ordenador, de la calculadora y otras herramientas que hagan menos fatigosas aquellas tareas que, debido a sus dificultades específicas, les resultan especialmente difíciles y complejas.

Aún hoy, sin embargo, existen significativas diferencias en las varias realidades internacionales sobre la forma en que las escuelas abordan algunas cuestiones relacionadas con la dislexia como el diagnóstico, las acciones escolares de apoyo y la evaluación. En algunos países estas intervenciones están reguladas por una específica legislación, pero como confirma también un estudio sobre la legislación internacional en materia de dislexia (Lombardi, 2012), no hay muchos países con una legislación específica sobre dislexia y, en la mayoría de estos casos, la dislexia se inserta generalmente dentro de las discapacidades físicas y mentales.

A continuación, describiremos brevemente lo que establece la legislación con respecto a las intervenciones escolares para los estudiantes disléxicos en los dos países implicados en esta investigación: Italia y España.

En Italia, donde se realizó la investigación presentada en esta tesis, la Legge n. 170/2010 (MIUR, 2010) asigna a la escuela la tarea de activar intervenciones para la identificación y detección precoz de los casos sospechosos de DEA (art.3, párr. 3) y asegura una adecuada formación a los docentes (art.4).

Además garantiza a los estudiantes disléxicos una didáctica individualizada y personalizada, la introducción de instrumentos compensatorios y de medidas de dispensación y formas adecuadas de verificación y evaluación durante los estudios escolares y los universitarios (art. 5). La legislación posterior, en particular las Directrices anexas al Decreto Ministeriale n. 5669 (MIUR, 2011 b), en el párrafo 3 especifican la diferencia entre didáctica individualizada y didáctica personalizada. La primera consta de “actividades de recuperación individualizadas que puede realizar el alumno para mejorar y potenciar determinadas

habilidades o para adquirir competencias específicas, también en el ámbito de las estrategias compensatorias y del método de estudio” (p. 6). La segunda se traduce mediante el uso de una variedad de metodologías y estrategias didácticas que promuevan el potencial y el éxito formativo de cada alumno" (p. 7).

En las mismas Directrices se describe y se explica también la función de los instrumentos de compensación y las medidas dispensativas. Ambos contribuyen a apoyar a los estudiantes con DEA en la realización de las actividades didácticas, aunque de forma diferente: los primeros son instrumentos didácticos y tecnológicos (por ejemplo, síntesis de voz, programas de escritura de video-escritura, grabadora, calculadora, tablas, formularios, mapas conceptuales, etc.) que el estudiante utiliza en el desarrollo de una tarea en un área deficitaria; las segundas en cambio, eximen al alumno de realizar algunas prestaciones como la lectura de un pasaje largo en voz alta, tomar apuntes y copiar de la pizarra que, debido a la dificultad en un área específica, resultarían muy difíciles y frustrantes. Todos los soportes y estrategias identificados para el estudiante, se definen formalmente mediante la elaboración de un documento orientado a lograr el éxito escolar de los estudiantes: se trata del Plan Didáctico Personalizado (PDP), que los docentes elaboran al inicio de cada curso escolar y que contiene los datos personales del alumno, el tipo de dificultad, las actividades didácticas personalizadas, los instrumentos compensatorios, las medidas dispensativas, las formas personalizadas de verificación y de evaluación.

En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, no se refiere específicamente solo a los estudiantes disléxicos, sino que se dirige al “Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” incluyendo también a los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje. En particular, el artículo 71 de esta Ley establece que “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley” (párr. 1); a continuación enumera todas las condiciones y situaciones, incluidos las DEA, “que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria” y para las cuales hay que garantizar los recursos necesarios para que los estudiantes “puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado” (parr.2).

En el artículo 72 (Recursos) se indican los recursos y los métodos para alcanzar los objetivos fijados en el artículo anterior. En lo que respecta a los primeros “las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de

profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado” (párr. 1). En cuanto a los Segundos, “Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos”(párr. 3).

Una de las principales herramientas para conseguir estos fines es constituida por los Protocolos de dislexia PRODISLEX, elaborados por un equipo de profesionales y con la supervisión de profesores y profesionales de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado para cada nivel escolar. Estos Protocolos, además de tener como objetivo la individuación precoz de la dislexia, proporcionan las estrategias y los instrumentos para conseguir el éxito de los estudiantes disléxicos y garantizarles iguales condiciones de aprendizaje. Por tanto los estudiantes con DEA podrán utilizar el ordenador, así como programas o aplicaciones específicas (lectores, corrector ortográfico, grabadora, traductor...), recursos audiovisuales e instrumentos como la calculadora y el diccionario. También se prevén medidas como respetar la decisión del alumno a la hora de la lectura en voz alta, evitar la copia de la pizarra, realizar tareas orales con mapas mentales, esquemas y programas informáticos, conceder a los estudiantes más tiempo para la elaboración de los trabajos o reducir la cantidad, evitar dos exámenes en la misma fecha, utilizar varios formatos de preguntas y respuestas (tipo test; verdadero/ falso, ...), informar y comunicar con antelación las fechas de entrega de trabajos y exámenes, adaptar los deberes en la cantidad y en la forma. Por lo que se refiere a la evaluación, se evitará la corrección de las faltas de ortografía y se evaluarán todas las tareas en función del contenido.

Además de los numerosos puntos de contacto sobre las medidas para apoyar a los estudiantes, ambas legislaciones otorgan una importancia crucial a la dimensión emocional y relacional en la escuela.

En Italia, como ya subrayado, la Legge n. 170/2010 (MIUR, 2010) incluye entre sus Finalidades (art.2, párr.1, punto c) la reducción de malestares relacionales y emocionales; las Directrices anexas al Decreto Ministeriale n. 5669 (MIUR, 2011 b) indican incluso el riesgo de malentendidos e incomprensiones con el resto de la clase que pueden surgir de la adopción de medidas dispensativas e instrumentos compensatorios para los estudiantes disléxicos. Por lo tanto, para evitar consecuencias psicológicas y relacionales negativas o posibles recriminaciones, en la específica sección “La dimensión relacional”, se sugiere la posibilidad de poner en marcha iniciativas específicas para explicar y compartir con los compañeros los

motivos de la utilización de estos instrumentos y medidas por parte de los estudiantes disléxicos.

En España, las Pautas generales contenidas en el Protocolo PRODISLEX para Bachillerato (PROTOCOLOS DE DISLEXIA PRODISLEX, 2022), ponen en el primer punto “Hacer saber al alumno que todo el equipo docente conoce su problema, se interesa por él y que se pondrá en marcha un plan de actuación conjunto y coordinado para favorecer su proceso de aprendizaje”; además, están previstas diferentes actividades para dar a conocer el trastorno al resto de compañeros de aula y explicar de una forma positiva en que consiste la dificultad específica de aprendizaje (dislexia, digrafía, di ortografía y discalculia) del o de los estudiantes, con un doble objetivo: fortalecer el estudiante disléxico y evitar malos entendidos y formas abiertas o latentes de acoso escolar.

2.4.1.1. El carácter ambivalente de las adaptaciones.

En este punto hay que detenerse en una cuestión d extremadamente relevante para el éxito escolar de los estudiantes disléxicos: el uso de las adaptaciones. Cabe destacar inmediatamente que la adopción de medidas dispensativas y el uso de herramientas compensatorios, si bien ayudan a los estudiantes disléxicos en la ejecución de tareas y aligera su carga en términos de fatiga y dificultad, no siempre son bien recibidos y aceptados por los propios estudiantes. El acceso al apoyo presupone en efecto que el estudiante declara ser disléxico mediante su diagnóstico, lo que determina la atribución de la etiqueta.

Se trata de una situación delicada que desde el punto de vista psicológico, puede ser vivida por los estudiantes de manera conflictiva y ambivalente: por un lado, dispensar al estudiante de determinadas prestaciones y permitirle la utilización de instrumentos le pone en condiciones de hacer frente a su dificultad con más serenidad y aprender más fácilmente, de alcanzar objetivos educativos como los compañeros y de mejorar su rendimiento escolar; esto reforzaría también su percepción de autoeficacia y contrarrestaría los sentidos de baja autoestima e inferioridad que a menudo lo acompañan en su trayectoria escolar. Por otro lado, sin embargo, la utilización de medidas e instrumentos, sobre todo de los más evidentes, no pasa inadvertido; por eso puede ser vivido por el estudiante disléxico como una humillación y una vergüenza, y considerado por el resto de la clase como un privilegio atribuido al estudiante pero una injusticia hacia ellos. Si los docentes, tal y como sugieren las dos legislaciones mencionadas, no intervienen a su debido tiempo y de manera adecuada, podría surgir una

situación difícil y conflictiva: el estudiante de hecho, para evitar incomodidades, envidias, venganza y la marginación por parte de los compañeros, puede reaccionar o comunicando a todos y admitiendo su dificultad o rechazando las medidas y los instrumentos que le corresponden, con inevitables repercusiones negativas en su rendimiento escolar y en su bienestar emocional y psicológico.

Nos encontramos ante el llamado "dilema de la diferencia" (Norwich, 2007; Terzi, 2005): por una parte, la identificación de la dificultad y la consiguiente predisposición de medidas y adaptaciones ayuda los estudiantes pero puede provocar el riesgo de etiquetado y estigmatización, por otra parte, la falta de identificación de la dificultad conlleva y puede provocar el riesgo de una falta de intervención educativa, que en cambio, es necesaria.

Esta situación de malestar, incomodidad y ambivalencia se pone de manifiesto sobre todo en el segmento formativo de que se ocupa esta tesis, la escuela secundaria superior (instituto). En este grupo de edad, el perfil tipo del estudiante disléxico cambia. En los primeros años de escuela primaria el trastorno es evidente, las prestaciones del niño son netamente diferentes de las de sus compañeros y las adaptaciones no sólo son bien recibidas, sino que, casi siempre son explícitamente solicitadas. En los años siguientes por el contrario, en la mayoría de los casos las dificultades de aprendizaje evolucionan gracias a un "mecanismo de compensación": las prestaciones del estudiante no son tan diferentes como las de los compañeros, por lo que en esta fase, los estudiantes disléxicos de los institutos tienden a esconder la dificultad, a mimetizarse, a intentar pasar de cualquier manera inobservados.

En efecto, los adolescentes se avergüenzan de mostrar a los demás sus dificultades, por lo que hacen todo lo posible por ocultar sus problemas escolares poniendo en práctica comportamientos de evitación que van desde el hacer novillos a la escuela, fingir que se olvidan de los deberes y buscan todas las excusas para no leer en voz alta delante de la clase (Shaywitz, 2003).

Como bien observa Stella (2010 b) "La imagen social frente al grupo, en esta etapa del desarrollo, es mucho más importante que el rendimiento escolar y por lo tanto es la que hay que defender primero" (pag.8). Por tanto, como sigue explicando, muy a menudo los estudiantes prefieren ser considerados desganados, perezosos o flojos antes que disléxicos: el reconocimiento y la revelación del trastorno de hecho se vive como una marca que compromete su imagen social y por eso con frecuencia rechazan las medidas y los instrumentos previstos, ya que los perciben como marcadores de diversidad. Una actitud similar fue encontrada por Taylor et al.(2009): de los 22 estudiantes disléxicos que participaron en el estudio, solo dos

solicitaron el ordenador y sólo uno pidió dispensas con caracteres ampliados. Por el contrario, todos los 22 participantes utilizaron el sistema Blackboard, que estaba disponible para todos los estudiantes. Esto confirma que el uso de los instrumentos puede causar malestar, bochorno y vergüenza y puede llevar a la mayoría de los estudiantes a no solicitarlos o incluso a rechazarlos.

Berget y Fagernes (2018), destacan otro aspecto de la cuestión: los resultados de entrevistas a 20 adultos disléxicos sobre el posible uso de herramientas y materiales adaptados, revelaron actitudes de escepticismo hacia estos materiales por parte de los participantes también porque los hacía "sentir estúpidos". A partir de aquí, los autores plantean la necesidad de limitar las "soluciones especiales" dirigidas a determinados tipos de usuarios, reforzando y potenciando en su lugar el paradigma del diseño universal, mediante la creación de productos y servicios que puedan ser utilizados por todos, y no sólo por algunas categorías específicas.

Esta conclusión ofrece, pues, una posibilidad y oportunidad para resolver el anterior "dilema de la diferencia" al indicar el camino a seguir para realizar y crear acciones didácticas de apoyo que sean eficaces y al mismo tiempo inclusivas.

2.4.1.2. Hacia una escuela inclusiva.

La clave para superar esta evidente antinomia podría ser pues, una acción aparentemente sencilla, pero de fuerte valor inclusivo: extender también a los demás estudiantes la posibilidad de utilizar y aprovechar los instrumentos compensatorios, beneficiándose de las medidas, de las opciones didácticas y de las estrategias metodológicas que normalmente están dirigidas exclusivamente a los estudiantes con DEA.

En efecto, aunque estos instrumentos y medidas en primer lugar sirven al estudiante con DEA para compensar sus dificultades y hacer menos difícil la ejecución de las tareas escolares, al mismo tiempo pueden ser útiles también a todos los demás estudiantes porque hacen que la enseñanza sea más dinámica y activa, ayudando a desarrollar un método de estudio y un uso de herramientas más consciente y en general, favoreciendo y facilitando todo el proceso de aprendizaje.

No obstante, cabe subrayar que, para no crear trayectorias idénticas, la elección de las medidas dispensativas y de los instrumentos compensatorios, deben surgir de una cuidadosa evaluación de la incidencia real de la dificultad y de un análisis minucioso del perfil de funcionamiento del estudiante. Tales adaptaciones, en suma, deben constituir una especie de "

traje a medida", adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. Por este motivo sería útil acordar con cada estudiante qué medidas y herramientas son más apropiadas para sus necesidades; dado que existen diferentes grados y diversas formas de dislexia, de hecho sería inoportuno realizar los mismos ajustes y adaptaciones para cada uno de los estudiante (Taylor et al., 2009). El uso indiferenciado y generalizado de estos instrumentos, en efecto, debilitaría y anularía todos los efectos beneficiosos que estos pueden en realidad aportar al estudiante disléxico en su trayectoria escolar. Por lo tanto, para que las ventajas de las adaptaciones sean realmente eficaces y efectivas, deben cumplirse algunas condiciones. Además de su escrupulosa selección, es necesario pues un uso consciente y competente del instrumento, el desarrollo de capacidades meta cognitivas, una aceptación serena de la dificultad por parte del estudiante y un método de enseñanza adecuado.

De todos modos, la presencia de estudiantes disléxicos en el aula puede ser el punto de partida para repensar y remodelar la acción didáctica en beneficio de todos los estudiantes. En efecto, además de los estudiantes con DEA forman parte de las clases también otros estudiantes que, aunque sin dificultad diagnosticadas, tienen diferentes estilos de pensamiento, diferentes modos de procesar la información, diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, diferentes necesidades educativas. La complejidad y heterogeneidad en las clases exigiría pues que la escuela y los profesores respondieran de forma adecuada a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Para alcanzar este importante objetivo, es necesario ante todo comprender que en cada estudiante coexisten elementos de especialidad y de normalidad y que pues hay que responder a las diversas exigencias educativas mediante la predisposición de intervenciones más individualizadas para cada de ellos, no sólo para los disléxicos.

Este es el supuesto que fundamenta la "Especial normalidad", es decir, la presencia de dos instancias, "especialidad" y "normalidad", aparentemente opuestas e inconciliables que en su síntesis, coexisten, se modifican y se enriquecen recíprocamente (Ianes, 2006). Hacer cada vez más "especial" la "normalidad" en la trayectoria escolar puede, por tanto, ser el desafío que la escuela debe asumir para asegurar y garantizar una buena calidad de inclusión y éxito formativo no sólo para los estudiantes con dificultades de aprendizaje y con necesidades educativas especiales, sino también a todos los estudiantes.

Una escuela realmente y profundamente inclusiva por tanto es la que responde de manera eficaz a todas las dificultades de los estudiantes y que, en la medida de lo posible, trata de prevenirlas para eliminar lo que obstaculiza del aprendizaje y, en cambio, fomentar y mejorar la participación de cada uno de ellos (Ianes y Cramerotti, 2013).

Y este, como también lo confirma la literatura científica internacional (Booth y Ainscow, 2008), es el principal objetivo al que se debe aspirar.

2.4.2. Acciones para facilitar la transición

El paso de la escuela a la universidad, como cualquier transición, constituye para todos los estudiantes un momento significativo y al mismo tiempo delicado tanto para los procesos de toma de decisiones que presupone y pone en acción, como por las consecuencias que estas decisiones tendrán en su futuro formativo y personal. Por ello, esta transición puede ir acompañada de ansiedades y dudas, pero para los estudiantes disléxicos, como ya se ha señalado, puede ser aún más una fuente de estrés y desaliento (Carrol e Iles, 2006; Mortimore y Crozier, 2006).

Para evitar posibles contratiempos y obstáculos formativos como renunciadas anticipadas o abandonos durante los estudios universitarios, es necesario por tanto, captar y acoger a tiempo las dudas y los temores de los estudiantes, acompañándoles en esta fase y respondiendo a sus necesidades de manera adecuada.

Como ya se ha señalado, las investigaciones sobre este tema, aunque escasas, son todas ellas unánimes en reconocer una gran relevancia a las acciones de orientación: acompañar y ayudar a los estudiantes a tomar decisiones coherentes y adecuadas respecto a los cursos, garantiza también una permanencia duradera y pues, una mayor inclusión en la educación superior (Dawson y Cook, 2013). A este respecto, el estudio de Rowan (2014) ha demostrado que sin un asesoramiento específico sobre los cursos a realizar, los estudiantes disléxicos corren el riesgo de no elegir de forma consciente y adecuada los programas académicos, lo que podría tener como consecuencia que no puedan completar sus estudios. Por el contrario, un adecuado asesoramiento sobre los cursos, el conocimiento previo de los servicios de apoyo que se brindan y la adopción de estrategias de estudio y gestión del tiempo, permiten a los estudiantes tener éxito y obtener mejores calificaciones que en la educación obligatoria (escuela); esto sugiere que los resultados de las escuelas superiores no deberían ser utilizados como indicadores de su éxito en la universidad. Como destacan Taylor et al. (2009), el paso de la escuela a la universidad, por su importancia, debe pues ser gestionado de manera cuidadosa y profesional.

El presente párrafo parte precisamente de este último punto, concentrándose sobre los sujetos y sobre las modalidades con las que debería gestionarse esta transición; además, como

ejemplo de buena práctica, se describirá un proyecto de pre-orientación realizado en la Universidad "Federico II" de Napoli.

Al tratarse del último paso entre segmentos formativos antes del acceso al mundo del trabajo, los agentes institucionales que obviamente están llamados poner en marcha iniciativas de acompañamiento y actividades de orientación para los estudiantes, son la escuela y la universidad. Esto ya se indica claramente en la introducción del Documento *L'orientamento nelle scuole e nelle università* [La orientación en las escuelas y en las universidades] (MURST-MPI,1997):

La orientación en sus diversas dimensiones (difusión de la información, formación, facilitación de las elecciones y apoyo a la inserción en los entornos de estudio y de trabajo) debe inscribirse en el marco de las iniciativas de reforma de la escuela y de la universidad; esto requiere un fuerte vínculo institucional entre las escuelas y las universidades y entre éstas y otros agentes públicos y privados que participan en procesos de cualificación profesional.

Según el mismo documento, la puesta en práctica de estas iniciativas sería necesaria para reducir los abandonos y una prolongada duración de los estudios y, por el contrario, para promover la participación activa de los estudiantes tanto en las escuelas como en las universidades.

Incluso las ya citadas Directrices para la orientación (MIUR, 2014) confirman el papel crucial de la orientación y especifican que corresponde a la escuela, de forma autónoma o en colaboración con otros organismos públicos y privados, la tarea de iniciar y poner en marcha entre las demás actividades de:

- "orientación formativa o didáctica orientativa/orientadora para el desarrollo de las competencias orientativas básicas;
- acompañamiento y asesoramiento de orientación, de apoyo a la proyectualidad individual, ejercidas a través de competencias de seguimiento/gestión del recorrido individual" (p.5).

Al fin de acompañar y facilitar la posible transición de los estudiantes a la educación superior, escuela y universidad, en una relación de dialógica sinergia, deberían pues ofrecer a los estudiantes no sólo información sobre los itinerarios formativos futuros, sino sobre todo oportunidades y experiencias para un conocimiento directo de la universidad, de su funcionamiento y de sus dinámicas. Estas acciones en efecto proporcionarían al estudiante

importantes coordinadas para orientarse dentro de situaciones y contextos aún desconocidos y poco familiares, que por ello pueden parecer inaccesibles hasta el punto de desanimarles y disuadirles de la idea de acceder a ellos.

En cualquier caso, cada acción orientativa, no puede prescindir de momentos de reflexión sobre los procesos de toma de decisiones de los estudiantes que, para poder elegir la opción más coherente, deben ser guiados en la estructuración de decisiones conscientes y autónomas. A este respecto, el programa de orientación pre-universitaria diseñado por Domenici (2015) refleja plenamente todos los aspectos abordados hasta ahora. Los objetivos que se persiguen y que se enumeran a continuación, constituyen los elementos fundacionales de este programa que pretende crear las condiciones para que los estudiantes tomen decisiones coherentes y acordes con sus talentos, aptitudes e intereses: dar a conocer a los estudiantes las propuestas formativas universitarias y los requisitos de acceso exigidos en las distintas carreras, desarrollar en los estudiantes la conciencia sobre sus competencias, aptitudes, intereses y necesidades individuales de formación, también mediante pruebas y simulación de pruebas de acceso, proporcionar oportunidades de encuentro para conocer a los profesores de las universidades. En sus modalidades de aplicación, este programa además especifica y diferencia las actividades dirigidas a los estudiantes de penúltimo curso, a los estudiantes de último curso y a los docentes (por ejemplo, reuniones para organizar la elección universitaria, visitas guiadas en los departamentos universitarios).

La intención de un programa de pre-orientación, como el recién descrito, ha sido perfectamente encarnado y realizado por el Centro de Ateneo SInAPSi (Servicios para la Inclusión Activa y Participada de los Estudiantes) de la Universidad "Federico II" de Nápoli, que ofrece servicios y promueve iniciativas dirigidas a favorecer y fomentar la plena participación en la vida universitaria de los estudiantes con discapacidad, DEA u otras dificultades y garantizarles la igualdad de oportunidades de formación en el entorno universitario (Oliverio, 2013). El proyecto, que se presentará brevemente a continuación en sus puntos principales, se llevó a cabo en algunos institutos de Nápoles en los años escolares 2009/10 y 2010/11 y siguió tres líneas:

1. *La importancia de los recorridos de reflexividad para una elección consciente del propio proyecto formativo*: para ello, se llevaron a cabo actividades para estimular a los estudiantes a reflexionar y tomar conciencia de sus estilos de aprendizaje, sus potencialidades, sus recursos y sus aspiraciones.

2. *La exigencia de ilustrar la estructura de la didáctica universitaria en cuanto distinta a la didáctica escolar:* para responder a las necesidades de aclaración de los estudiantes sobre la organización concreta y las características de la Universidad, se organizaron acciones encaminadas a dar a conocer mejor a los estudiantes el mundo universitario y poner de relieve las diferencias con el mundo de la escuela, a través de la simulación de una semana tipo en la universidad.

3. *La necesidad de aclarar la lógica del funcionamiento de los servicios y sobre la actividad del Centro SinAPSi:* para responder a las fuertes dudas de numerosos estudiantes sobre una posible matrícula a causa principalmente de la creencia de no encontrar en la Universidad figuras de referencia y medidas de apoyo adecuadas, se presentaron los servicios y las intervenciones desarrolladas por el Centro SinAPSi no sólo con el fin de informarles y concienciarles, sino también de darles a conocer la lógica del Centro y los principios en los que se inspira (Oliverio, 2013).

En este sentido, también Waterfield (2002), confirma que entrevistas de orientación previas al ingreso permitirían al estudiante conocer de antemano una serie de informaciones útiles, entre las que incluye las medidas de apoyo puestas a disposición, y esto podría ayudarle en su elección. Además, destaca la importancia de la formación en materia de sensibilización, no solo para los estudiantes, sino también para el personal de los centros de enseñanza superior.

En conclusión, la posible transición de los estudiantes con DEA de la escuela a la universidad está condicionada por numerosos factores que pueden obstaculizar y dificultar tanto la misma transición como su permanencia en el sistema educativo hasta el punto de determinar su propia autoexclusión. Sin embargo, si las necesidades de los estudiantes son percibidas, reconocidas y atendidas adecuadamente por la escuela y la universidad, a través de acciones conjuntas y realizadas con sensibilidad y profesionalidad se puede alcanzar el principal objetivo de cualquier organismo educativo: la efectiva inclusión formativa de todos los estudiantes y su éxito.

2.4.3. Acciones en el ámbito universitario

Incluso en el momento en que los estudiantes con DEA deciden matricularse y acceden a la Universidad, es necesario todavía, seguir ofreciendo servicios específicos e intervenciones de acompañamiento y apoyo. Si bien con el tiempo, el rendimiento de los estudiantes disléxicos mejora gracias a procesos de compensación funcional y se puede pensar que el acceso a la

universidad da al estudiante disléxico una mayor confianza en sus capacidades, en realidad, aún quedan dificultades y situaciones problemáticas a las que hacer frente (Guaraldi et al., 2010).

El cambio de contexto formativo en efecto requiere por parte de los estudiantes una remodelación de las actividades y del método de estudio, una nueva planificación y distribución del trabajo, una diferente gestión de su tiempo; sin embargo todas estas son actividades en las que los estudiantes disléxicos pueden mostrar dificultades y para las que necesitan un apoyo adecuado. En particular, se observó que los estudiantes disléxicos encuentran dificultades en numerosas tareas académicas como tomar notas, preparar ensayos y presentar ideas en formato escrita (Mortimore y Crozier, 2006).

A pesar del uso de los recursos que se les brindaron como tiempo adicional, presencia de tutores y uso de tecnologías de la información, también se reportaron necesidades no satisfechas en algunas áreas, lo que deja abierto el debate sobre la prestación de apoyo a los estudiantes disléxicos. El estudio de MacCullagh et al. (2017) muestra que algunas dificultades señaladas por los estudiantes universitarios disléxicos se relacionan con la mayor carga de estudio, con las diferentes capacidades de estudio, con la evaluación, con las tecnologías y los servicios de apoyo. Al mismo tiempo, el estudio también indica las estrategias que podrían ser útiles para promover el acceso a la educación superior y superar estos retos.

Otras cuestiones críticas que han surgido de entrevistas a estudiantes universitarios disléxicos se referían a algunas aptitudes de los docentes como explicar demasiado rápido, una escasa disponibilidad de escucha y confrontación, el no tener debidamente en cuenta la dislexia y a la dificultad de afrontar los exámenes más complejos sin modalidades de apoyo y de instrumentos (Guaraldi et al., 2010). Debido a estas cuestiones, incluso la vida universitaria entonces puede tener un impacto negativo en los estudiantes disléxicos y, como lo demuestran las investigaciones ya mencionadas, puede constituir para ellos una fuente de ansiedad, depresión y otros trastornos psicológicos; se ha informado también que los estudiantes experimentaron un sentido de autoeficacia más bajo que los controles (Stagg et al., 2018) y un autoconcepto académico inferior que sus compañeros no disléxicos (Polychroni et al., 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, incluso en el contexto universitario se hace oportuno pues preparar y planificar a tiempo programas adecuados de apoyo especialmente para los estudiantes disléxicos cuyas dificultades y necesidades deben ser reconocidas, comprendidas y aceptadas. Cabe subrayar que, además de durante la transición, las intervenciones de acogida, asesoramiento, acompañamiento y apoyo son especialmente necesarias durante el primer año de universidad, ya que, según algunos estudios (Burgalassi et al., 2017; Harvey et al., 2006;

Larsen et al., 2013) es el momento en el que se produce principalmente el fenómeno del abandono universitario temprano. Además, dado que la dislexia es una condición que no siempre es fácil de reconocer y entender y que las dificultades pueden persistir y influir en las capacidades de estudio, es conveniente y recomendable poner en marcha programas de apoyo adecuado y proporcionar asesoramiento y apoyo incluso a los profesores universitarios. En efecto, es fundamental que el profesorado sea consciente de que los estudiantes disléxicos pueden manifestar dificultades incluso en tareas aparentemente fáciles y simples, pero que con los apoyos adecuados pueden desarrollar su potencial (Ingram et al., 2007) y lograr resultados no muy diferentes a los de sus compañeros no disléxicos (Taylor et al., 2009).

En cuanto a las acciones de apoyo para los estudiantes disléxicos, Waterfield (2002) proporciona algunas indicaciones operativas para reducir las barreras y los obstáculos al aprendizaje: dar una visión general de la lección antes de comenzar presentando el tema en primer lugar de manera global, diversificar la enseñanza en diferentes estilos, permitir a los estudiantes el tiempo de elaboración y procesamiento, no asumir que el dominio en un área sea igual al dominio en otras, utilizar la tecnología audiovisual para utilizar la fuerza de la modalidad visual del estudiante, no exigir que el estudiante lea en voz alta. En el mismo estudio también se enumeran algunos soportes útiles para tomar notas, para la redacción de tareas, para el apoyo en la biblioteca (ayuda para encontrar libros y consultar catálogos), soportes de alta y baja tecnología (ordenadores, escáneres, diccionarios electrónicos, correctores ortográficos), para exámenes (tiempos adicionales, pausas/descansos, asesoramiento).

Como señala un estudio sobre las universidades australianas (MacCullagh, 2014), sería necesario también comprobar y verificar si los servicios que prestan las universidades son adecuados y cuántos estudiantes disléxicos requieren estos servicios. En efecto, algunos estudios ya mencionados han mostrado tanto las actitudes de escepticismo de los estudiantes hacia los materiales adaptados junto con la sensación de "sentirse estúpidos" (Berget y Fagernes, 2018) como el abierto rechazo de las adaptaciones por parte de casi la totalidad de los estudiantes (Taylor et al., 2009).

En general, incluso en el contexto universitario, como en el escolar, sería útil y oportuno acordar con cada estudiante el tipo de apoyo más adecuado para él. La dislexia y las DEA, como ya se señaló, se manifiestan con un abanico de características diferentes entre sí en cuanto a su forma y gravedad; por eso proporcionar las mismas medidas a todos los estudiantes de forma indiscriminada también en este caso sería ineficaz y contraproducente además de inapropiado porque desvirtuaría la finalidad educativa y el valor inclusivo de las adaptaciones.

Para concluir, se presenta a continuación un breve examen de los puntos más destacados de lo que prevé la legislación italiana sobre las intervenciones dirigidas a los estudiantes universitarios disléxicos. Según lo establecido por la Legge n. 170/2010 (MIUR, 2010):

A los estudiantes con DEA se les garantiza, durante la educación y la formación escolar y universitaria, formas adecuadas de verificación y evaluación, incluso en lo que se refiere a los exámenes finales de bachillerato y de admisión a la universidad (selectividad), así como a los exámenes universitarios. (art.5, párr. 4)

El siguiente Decreto Ministeriale n. 5669 (MIUR, 2011 a) añade que "Las universidades deben asegurar y garantizar a los estudiantes con DEA la acogida, el tutorado, la mediación con la organización didáctica y el seguimiento sobre la eficacia de las prácticas adoptadas" (art. 6, párr. 7). Las Directrices adjuntas al Decreto (MIUR, 2011 b), proporcionan además indicaciones precisas sobre las acciones que los Ateneos deben poner en práctica y que se enumeran a continuación: la adquisición del diagnóstico (condición necesaria para la atribución de medidas e instrumentos al estudiante), intervenciones destinadas a detectar casos sospechosos de DEA, la adopción de medidas dispensativas (privilegiar las pruebas orales en lugar de las escritas, prever la posible reducción cuantitativa, pero no cualitativa en las pruebas escritas, considerar el contenido en lugar de la forma en la evaluación), la atribución de herramientas compensatorias ya utilizadas por el estudiante en el recorrido escolar (grabación de lecciones, uso de textos en formato digital, programas de síntesis vocal) y, por último, las formas de verificación y evaluación de los exámenes universitarios.

Parece, por tanto, que al menos en el plano legislativo se ha incorporado y se ha comprendido totalmente la necesidad de proporcionar un apoyo adecuado a los estudiantes disléxicos para favorecer su éxito educativo. Sin embargo, es a la Escuela y a la Universidad a quien corresponde la principal y compleja tarea de dar una plena y concreta aplicación de las disposiciones jurídicas, cumpliendo así el principio del derecho al estudio y asegurando procesos de inclusión y éxito formativo a los estudiantes disléxicos.

2.4.4. Intervenciones para familias y docentes

En los párrafos anteriores ya se ha destacado el papel clave de las figuras educativas más importantes en el itinerario formativo y de vida de los estudiantes disléxicos: la familia y los

profesores. Sin embargo, sigue siendo útil subrayar todavía que "Todas las figuras que entran, de diversos títulos y papeles, en contacto con un chico disléxico, están llamadas a hacerse cargo, cada una en lo que concierne a su propio papel y a sus propias competencias, de su situación" (Pedroni, 2010, p.61). De ello se desprende, como ya se ha señalado, que para apoyar eficazmente a los estudiantes disléxicos serían necesarias también intervenciones de sensibilización, información, formación, intercambio de intenciones y objetivos dirigidas a las familias y a los profesores. Para ser realmente eficaces y lograr su objetivo, sin embargo estas acciones no deberían estar desligadas entre sí, independientes u ordenadas jerárquicamente por su importancia ya que sacan fuerza y eficacia precisamente de su interacción y de su capacidad de dialogar y combinarse. De este modo, al lograr estas sinergias será posible abordar las dificultades de los estudiantes de manera global y encontrar las posibles soluciones que nacen de una gestión integrada.

En efecto, si los profesores y las familias son capaces de utilizar sus competencias y recursos de manera eficaz, si logran establecer alianzas cualitativamente significativas en una óptica de auténtico intercambio y fructíferas sinergias, si son capaces de dialogar con vistas a un objetivo común, entonces cualquier acción de apoyo a los estudiantes potenciará su alcance, aumentará su valor educativo y facilitará el logro del objetivo principal: su éxito personal y formativo.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objeto formal de la investigación

3.1.1. Descripción del título y perspectiva

En su título, esta tesis ya contiene y expresa de forma clara y explícita todos los temas fundamentales en los que se centran los principales objetivos que pretende perseguir y las dos trayectorias en las que se mueve.

La primera parte nos muestra de forma inmediata a los protagonistas y el contexto general en el que se desarrolla la investigación: se trata de los estudiantes disléxicos en un determinado segmento temporal de su trayectoria formativa, el final de la escuela y de su posible paso a la siguiente etapa, es decir la universidad. El interés por este grupo de edad en particular y por esta determinada transición surge de la necesidad de llenar, al menos en parte, un vacío en los estudios a este respecto. Por lo que respecta a las primeras etapas de la escolarización, la dislexia ha sido ampliamente investigada en sus diversas formas; los numerosos estudios ya mencionados han puesto de relieve los factores de protección frente al riesgo de consecuencias psicológicas y emocionales, han identificado intervenciones y tomado medidas para apoyar a los niños disléxicos en sus dificultades de lectura y aprendizaje; además se han realizado cada vez más iniciativas y acciones de sensibilización, información y formación dirigidas a los profesores y han nacido asociaciones que proporcionan apoyo y asesoramiento a las familias.

En los últimos tiempos, gracias también a una mayor presencia de estudiantes disléxicos en las universidades, el interés y la atención de la investigación se han extendido también a las últimas etapas de la formación: la educación superior. Se han investigado las experiencias y vivencias de los estudiantes disléxicos universitarios, sus necesidades educativas, las intervenciones de apoyo, los instrumentos más adecuados y las acciones más eficaces para favorecer su permanencia en la universidad y promover su éxito académico. Sin embargo, parece que la investigación no ha tenido suficientemente en cuenta y no ha abordado la transición crucial entre los dos segmentos de formación.

Esta tesis, por tanto, quiere hacer hincapié en este pasaje, cuya importancia quizás ha sido subestimada; al mismo tiempo, pretende subrayar la necesidad de construir un "puente" entre las dos vertientes educativas para evitar que los estudiantes disléxicos, especialmente los más desmotivados y desalentados, se rindan e interrumpan su recorrido formativo con el diploma porque creen no ser capaces de continuar los estudios universitarios.

La segunda cuestión explicitada en el título, nos sitúa precisamente ante el momento de la elección futura de los estudiantes disléxicos al final de la escuela y las razones que motivan esta decisión. Como se ha mencionado anteriormente, en general, el número de estudiantes disléxicos en las universidades está aumentando. En particular, en el ámbito italiano, donde se ha llevado a cabo la presente investigación, esta tendencia en crecimiento se confirma también por el ya citado estudio del CENSIS (2017) en el que se informa que el número de estudiantes disléxicos matriculados en universidades italianas en el año 2012/2013 (1.439), se duplicó en el año 2014/2015 (2.996 estudiantes). En épocas aún más recientes, en mayo de 2021, se presentaron los primeros resultados de la encuesta *Disabilità, DSA e accesso alla formazione universitaria* [Discapacidad, DEA y acceso a la Formación universitaria], realizada por la Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) [Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de la Investigación] en colaboración con la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD) [Conferencia Nacional Universitaria de Delegados para la Discapacidad]. Esta encuesta, que involucró 90 Universidades italianas, muestra que los estudiantes universitarios con certificación de DEA han llegado a ser 16.084 confirmando aún esta tendencia en fuerte y continuo crecimiento.

Sin embargo, a pesar de esta tendencia al alza, el número de estudiantes disléxicos matriculados en las universidades italianas sigue siendo bastante limitado sobre todo en comparación con los miles de estudiantes no disléxicos matriculados. Con respecto a esta consideración, en esta tesis se ha tratado de investigar las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a la elección universitaria, pero sobre todo las razones que los impulsan a continuar o a interrumpir los estudios.

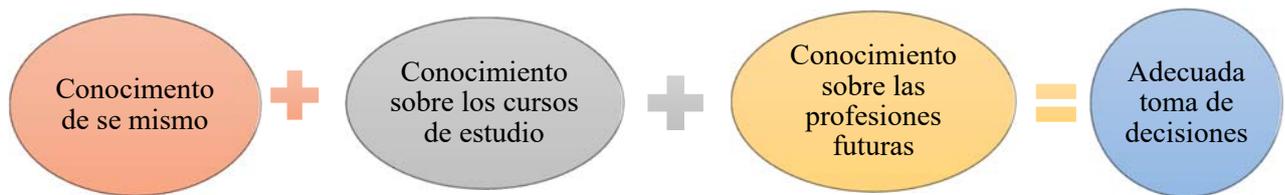
Por último, el título indica una posible forma de crear este "puente" entre escuela y universidad para acompañar a los estudiantes disléxicos en este paso: la realización de intervenciones específicas dirigidas a apoyar eficazmente sus procesos de elección y de toma de decisiones. Sin embargo, estas elecciones, como todavía sugiere el título, para ser realmente eficaces, deberían surgir de un camino de conciencia: solo una cuidadosa reflexión sobre las propias potencialidades y sobre los propios estilos de aprendizaje, sobre las propias actitudes y las competencias poseídas, junto con un adecuado reconocimiento de sus propios recursos personales y sus dificultades, pueden permitir al estudiante tomar elecciones coherentes y acordes con sus propios intereses, talentos y aspiraciones. Y es precisamente una elección coherente y consciente que, como señalan algunos estudios (Dawson y Cook, 2013; Rowan,

2014), favorece también procesos de inclusión ya que puede fomentar el éxito académico y garantizar la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Tasas más elevadas de permanencia universitaria de hecho son relacionados con una toma de decisiones cuidadosa, acertada con respecto al conocimiento de se mismo, a la carrera a cursar y a la profesión a desarrollar en el futuro. La Figura 1 muestra los factores que determinan una adecuada toma de decisiones (*decision making* en inglés)

Figura 1

Factores relacionados con una adecuada toma de decisiones



Sin embargo, a menudo este proceso de toma de decisiones se desarrolla sólo parcialmente y no siempre de manera eficaz y adecuada: para muchos estudiantes, de hecho, la elección de continuar o no los estudios universitarios puede estar influenciada por factores externos, en primer lugar, la experiencia escolar y el rendimiento académico. En este caso, si la decisión de poner fin a los estudios está basada únicamente en estos factores, hay un alto riesgo de dispersión de talentos potenciales que, convenientemente orientados y guiados, por el contrario podrían tener la oportunidad de desarrollar su potencial e insertarse con éxito en el mundo laboral.

Si en cambio, los estudiantes deciden continuar los estudios universitarios, la elección de la carrera a cursar en algunos casos se revela la natural continuación del camino ya emprendido con la elección de la escuela superior; en otros casos los estudiantes pueden tomar decisiones y hacer elecciones que reflejan las opiniones de los docentes o los deseos de los padres, las representaciones de las carreras difundidas por los medios de comunicación y las modas formativas compartidas entre amigos y compañeros de escuela. También en este caso,

por tanto, los riesgos a los que se enfrentan los estudiantes que optan por una elección heterodirigida, es decir basada principalmente en factores extrínsecos, son múltiples. En primer lugar, existe una gran probabilidad de retrasos y ralentizaciones en el percorso formativo debidos a posibles cambios de curso de estudio; pueden producirse también mayores índices de fracaso universitario, de interrupciones y abandonos que, en su mayoría, se deben justo a una elección errónea en origen, ya que el curso al que asistieron no se corresponde con sus reales intereses y aspiraciones. Todo esto puede crear también un elevado número de estudiantes en paro tras la graduación, ya que el tipo de estudios abordado no era el más adecuado para sus peculiaridades, competencias e intereses.

Como confirma también el estudio de Fasanella y Tanucci (2006), si los estudiantes no poseen claras referencias sobre el perfil profesional y los cursos de estudio, ni una adecuada consciencia de sus potencialidades y competencias así como de sus propios intereses, es más probable que fracasen en sus estudios o que los abandonen. Por el contrario, una elección consciente y bien meditada permitirá a los estudiantes desarrollar su potencial, lograr resultados de éxito, promoviendo su inclusión no sólo en el ámbito universitario, sino también en su futuro profesional.

A la luz de lo dicho anteriormente, las dos cuestiones abordadas en este trabajo deben enmarcarse en una única perspectiva y pueden considerarse una, la lógica consecuencia de la otra. Ser capaz de interceptar a tiempo las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a la continuación de sus estudios y conocer las razones que subyacen a sus elecciones, en efecto, puede proporcionar una serie de informaciones útiles para diseñar y realizar las intervenciones más adecuadas y calibradas en apoyo de sus procesos de toma de decisiones. Por tanto, cuanto más autónomos y conscientes sean estos procesos y más respondan a las necesidades de orientación, tanto más adecuadas e inclusivas serán las elecciones no sólo en cuanto a su formación, sino también en cuanto a su carrera laboral y profesional.

3.1.2. *Ámbito de la investigación*

La investigación que constituye el objeto de esta tesis ha sido desarrollada en Italia, precisamente en Messina, la tercera ciudad de Sicilia por número de habitantes.

Dado el tema tratado, la investigación involucró y se desarrolló en las escuelas secundarias de segundo grado (institutos) de Messina, en cuyo territorio hay un total de 19 institutos de diverso tipo (15 públicos y cuatro privados), con diferentes ramas de estudio (clásico, científico,

lingüístico técnico, ciencias humanas, vocacional, náutico, agrario, turístico) y ubicados en las tres zonas de la ciudad (norte, centro y sur). A continuación se proporciona un cuadro esquemático sobre los institutos de Messina.

Tabla 2

Los institutos presentes en la ciudad de Messina

INSTITUTO	TIPO DE INSTITUTO	UBICACIÓN
Bachillerato Estatal "E. Ainis"	Público	Sur
Bachillerato Científico "Annibale Maria di Francia"	Privado	Centro
Bachillerato científico "Archimede"	Público	Centro
I.I.S. "Antonello"	Público	Norte
Bachillerato Artístico "E. Basile"	Público	Norte
I.S.S. "F. Bisazza"	Público	Norte
I.T.T.L. "Caio Duilio"	Público	Centro
Instituto Técnico Agrario. "P. Cuppari" (asociado al "I.S. Minutoli")	Público	Sur
Bachillerato Científico "Empedocle"	Privado	Centro
I.T.E.S. "A.M. Jaci"	Público	Centro
Bachillerato clásico "G. La Farina"	Público	Centro
Bachillerato clásico "F. Maurolico"	Público	Centro
I.S. "G. Majorana" (asociado al I.I.S. "Verona-Trento")	Público	Norte
I.S. "G. Minutoli"	Público	Sur
I. T.T. "S.V. Modica"	Privado	Centro
I.S. "S. Quasimodo" (asociado al "I.S. Minutoli")	Público	Sur
Bachillerato científico "G. Seguenza"	Público	Centro
Instituto "S. Ignazio"	Privado	Centro
I.I.S. "Verona-Trento"	Público	Centro

Tras esta breve presentación del contexto en el que se llevó a cabo la investigación, para definir mejor el alcance de la investigación, parece oportuno presentar también el marco legislativo vigente en Italia sobre los dos temas clave de esta tesis: las DEA y la orientación.

3.1.2.1. Marco normativo italiano sobre las DEA.

En general, como ya se ha señalado anteriormente, la legislación italiana ha demostrado ser sensible y atenta a las cuestiones que aquí se tratan. Sobre todo después de la promulgación de la Legge n. 170/2010 (MIUR, 2010) y de la posterior normativa sobre el tema de las DEA, las iniciativas de apoyo a los alumnos y estudiantes disléxicos han ido aumentando y diversificándose en la tipología de las acciones según los niveles de escuela y los diferentes grupos de edad de los alumnos.

Para comprender mejor el contexto en el que se aplican estas indicaciones normativas, se hará aquí una mención a lo escrito por el Ministerio de la Instrucción (MI, 2022) sobre el sistema educativo italiano. Este se divide en:

- sistema integrado cero-seis años, no obligatorio, con una duración total de seis años, articulado en:
 - servicios educativos para la infancia gestionados por las autoridades locales, directamente o a través de la firma de convenios, por otras entidades u organismos públicos o por particulares, que acogen a los niños entre los tres y los treinta y seis meses;
 - escuela infantil, que no es obligatoria, puede ser administrada por el Estado, las autoridades locales, otros organismos y entidades públicas o privadas y acoge a los niños de entre tres y seis años;
- el primer ciclo de enseñanza obligatoria, tiene una duración total de 8 años y se divide en:
 - escuela primaria, (Educación primaria en España) de una duración de cinco años para las alumnas y los alumnos de seis a once años;
 - escuela secundaria de primer grado (E.S.O. en España), de tres años de duración, para las alumnas y los alumnos de 11 a 14 años;
- el segundo ciclo de enseñanza, se divide en dos tipos de itinerarios:
 - escuela secundaria de segundo grado (Instituto en España), con una duración de cinco años, para estudiantes que hayan finalizado con éxito el primer ciclo de enseñanza. Las escuelas organizan cursos de bachillerato, de escuelas técnicas y de institutos de formación profesional para las y los estudiantes de 14 a 19 años;

- cursos de tres y cuatro años de educación y formación profesional (IEFP) de competencia regional, dirigidos siempre a los estudiantes que hayan concluido con éxito el primer ciclo de enseñanza.
- educación superior ofrecida por las Universidades, las instituciones de la Alta Formación Artística, Musical y Coreutica (AFAM) y los institutos técnicos Superiores (ITS) con diferentes tipos de itinerarios:
 - itinerarios de enseñanza superior ofrecidos por las universidades
 - itinerarios de enseñanza terciaria ofrecidos por las instituciones de la AFAM (Alta Formación Artística, Musical y Coreutica)
 - itinerarios de formación terciaria profesional ofrecidos por los ITS (Institutos Técnicos Superiores).

Para cada nivel de escuela, desde la escuela infantil hasta la universidad, la legislación italiana sobre las DEA identifica algunos aspectos fundamentales y prevé acciones específicas dirigidas a los alumnos y estudiantes disléxicos. La primera, fundamental acción prevista en las Directrices adjuntas al Decreto Ministerial 5669 (MIUR, 2011 b) es la observación, de la que surgen luego las sucesivas iniciativas. En particular, se atribuye

(...) a la capacidad de observación de los profesores un papel fundamental, no sólo en los primeros segmentos de la educación - escuela de la infancia y escuela primaria - para el reconocimiento de una potencial dificultad específica del aprendizaje, sino también a lo largo de toda la trayectoria educativa, para identificar aquellas características cognitivas a las que hay que aspirar para alcanzar y lograr el éxito educativo. (p.5)

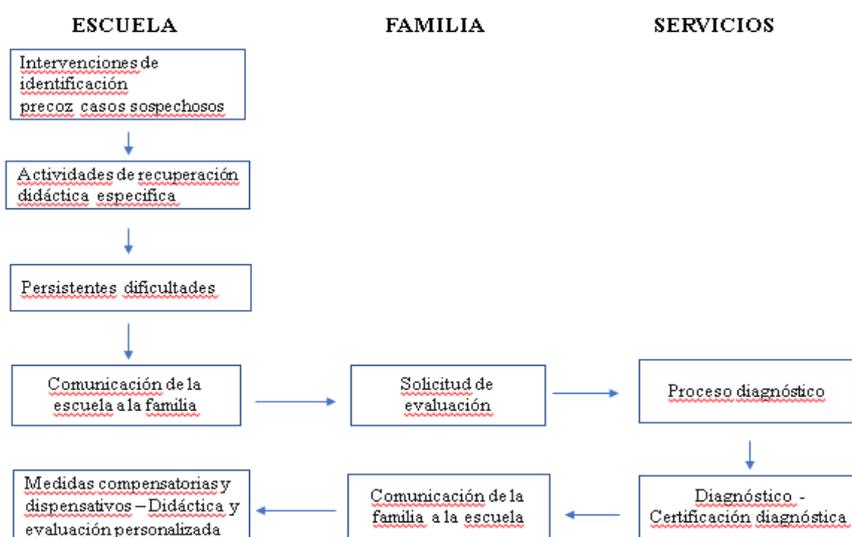
En efecto, esta competencia de observación es indispensable ya en la escuela de la infancia para detectar las necesidades educativas de cada niño y para iniciar con prontitud actividades de identificación de los indicadores de riesgo de DEA (dificultades grafo-motoras, dificultad de orientación e integración espacio-temporal, dificultad de coordinación óculo-manual y de coordinación dinámica general, dominancia lateral insuficientemente adquirida, dificultad de discriminación y memorización visual- secuencial). La importancia atribuida a la competencia y capacidad de observación está, por tanto, fuertemente vinculada a las acciones de detección precoz y a la conexión entre los distintos niveles escolares para el paso y el intercambio de información sobre los alumnos y estudiantes.

Otros aspectos fundamentales ya abordados en esta tesis, como las intervenciones en apoyo al alumnado, la dotación de medidas dispensativas e instrumentos compensatorios, las modalidades de verificación y evaluación, son tratados de manera exhaustiva en las Directrices en una sección específica dedicada precisamente a la didáctica para los alumnos con DEA en los diversos niveles de la escuela, desde la escuela de la infancia a la escuela secundaria de segundo grado.

Además, en el apartado 6 "Quién hace qué" se asignan tareas precisas a todas las instituciones y a las figuras implicadas en la trayectoria formativa de los estudiantes disléxicos. Las escuelas, los Directores, los profesores, las universidades, las familias y los propios estudiantes, están todos llamados a desempeñar su papel a través de acciones específicas para lograr un único objetivo: la plena participación de los alumnos y estudiantes disléxicos en la vida escolar y universitaria y su éxito formativo. A continuación, en la Figura se brinda un diagrama esquemático que muestra el proceso de gestión de las DEA

Figura 2

Diagrama esquemático de los pasos previstos por la Ley n. 170/2010 para la gestión de las DEA (MIUR, 2011 b, p.21)



3.1.2.2. Marco normativo italiano sobre la orientación.

Centrándonos de manera más específica en el segmento formativo considerado en este estudio, en este punto se pasará a examinar lo que se planifica y realiza en Italia con respecto a las

acciones para facilitar la transición de la escuela secundaria de segundo grado a la universidad. En este trabajo se ha señalado ya el importante papel de la orientación en los itinerarios de formación de los estudiantes, sobre todo en las fases de elección y de transición.

En Italia, desde mediados de los años Noventa, existe una amplia legislación que se ocupa explícitamente de la orientación. Con la Circolare Ministeriale n. 197 *Predisposizione di attività didattiche ed educative da attuarsi all'inizio dell'a.s. 1995/96 negli istituti d'istruzione superiore [Preparación de actividades didácticas y educativas que deben realizarse al inicio del año 1995/96 en los institutos de enseñanza superior]* (MIUR, 1995), la orientación se amplía desde la escuela secundaria de primer grado (la única orden de escolaridad que hasta entonces tenía como objetivo la orientación) también en la escuela secundaria de segundo grado.

El Decreto Ministeriale n. 245 *Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento [Reglamento relativo a las normas de acceso a la enseñanza universitaria y a las actividades de orientación conexas]* (MURST, 1997), amplía aún más esta extensión a la universidad y establece que:

Las universidades, por regla general, antes del inicio de los cursos oficiales y en relación con una o varias carreras, organizan actividades de orientación y enseñanza, que incluyen los contenidos característicos, los conocimientos generales y preparatorios, formas de tutoría y ayuda a los estudiantes, así como las pruebas de autoevaluación. Estas actividades terminan con una evaluación final, que no condiciona la inscripción. (art.3, párr. 3)

A partir de este momento, la legislación en materia de orientación se enriquece cada vez más hasta la emanación de las ya mencionadas *Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente* (MIUR, 2014) que, por tanto, se inscriben en el marco de una red de medidas y directivas nacionales extremadamente articulada y compleja.

Parece útil además, reiterar una vez más la relevancia que estas Directrices atribuyen a la escuela, considerada como promotora de orientación en su conjunto de 3 a 19 años. A este respecto, indican también acciones precisas que deben ponerse en práctica para que la escuela pueda llevar a cabo concretamente itinerarios de orientación; por eso se le pide que identifique desde la escuela primaria específicas "figuras de sistema" (p.7) estrechamente relacionadas entre sí para organizar y coordine las actividades internas de orientación y que forme a los

profesores tanto en el ámbito de la formación inicial como durante el servicio, documentando las acciones realizadas y las fases principales del itinerario escolar y de orientación a partir de la escuela de la infancia. Por último las Directrices para la orientación prestan especial atención a las acciones de sensibilización y formación de los padres dirigidas a acompañar a sus hijos durante las fases de transición, ya que "La familia, como primer sujeto formativo, contribuye de manera esencial a la educación de los niños y es corresponsable en las acciones de orientación promovidas por la escuela" (p.8).

Este es, en general, el marco normativo italiano sobre las DEA y sobre la orientación en el que se inserta el proyecto experimental presentado en la presente tesis.

3.1.3. Concreción

Las escuelas y las universidades italianas, en general, han incorporado y aplicado concretamente a lo establecido por las disposiciones de la legislación sobre los DEA y sobre la orientación. A este respecto, se ha insistido sobre las acciones de apoyo a los estudiantes disléxicos a iniciar en escuelas y universidades, así como ya se han descrito programas de orientación para facilitar la transición de los estudiantes de secundaria a la universidad.

Sin embargo, también se ha observado una falta de intervenciones para ayudar y apoyar a los estudiantes disléxicos en la delicada fase del final de la escuela y de la consiguiente elección futura. Tal y como sugieren algunos de los estudios ya mencionados (Oliverio, 2013; Taylor et al., 2009; Waterfield, 2002), todos los estudiantes, pero sobre todo los estudiantes disléxicos, deberían en cambio ser apoyados y acompañados adecuadamente justo en la fase de transición. En efecto, muchos de estos estudiantes a menudo llegan al último año de escuela cansados, desmotivados y desanimados. Recorridos escolares difíciles, bajo rendimiento, fracasos y frustraciones, muchas veces comunes a estudiantes disléxicos, pueden crear en ellos la convicción de no lograrlo y actuar como disuasores con respecto a la continuación de los estudios. En estos casos y sin un apoyo específico y adecuado, para algunos estudiantes disléxicos la decisión natural podría ser interrumpir los estudios, con la consiguiente autoexclusión de la formación educativa. Esto hace necesario preparar intervenciones específicas capaces de limitar estas situaciones de riesgo y ayudar a los estudiantes a elegir la opción más acorde y en línea con sus potencialidades, intereses y aspiraciones.

A partir de estas consideraciones, la concreción de la idea del proyecto contenida en esta tesis por tanto ha requerido la implicación directa de las escuelas y de la universidad. Como de

hecho sugieren tanto la normativa italiana como algunos estudios (Domenici, 2015; Oliverio, 2013; Taylor et al., 2009), la escuela y la universidad pueden y deben construir y crear recorridos comunes destinados a apoyar a los estudiantes en los delicados momentos de transición.

Para este fin, tal y como muestran también algunos estudios (Altschwager et al., 2018; Bustamante et al., 2017; Lizalde et al., 2018; Moreno-Yaguana y Sanchez-Garcia, 2018), las acciones que pueden resultar más útiles son las de orientación. Para elegir conscientemente su futuro formativo, en efecto, los estudiantes deberían ser capaces de orientarse en el amplio panorama de las opciones posibles y solo pueden hacerlo si disponen de instrumentos adecuados y capaces de potenciar estas competencias orientativas. Además, dada la especial atención que el proyecto dedica a los estudiantes disléxicos, era igualmente necesaria contar con la participación y el asesoramiento específico de un organismo o asociación que se ocupase específicamente de dislexia y que proporcionase los instrumentos y los recursos necesarios para alcanzar los objetivos fijados.

Por estas razones, se presentaron el tema de esta tesis y la propuesta de la relativa experimentación tanto al Rector de la Universidad de Messina como a la Presidenta de la Associazione Italiana Dislessia, sección de Messina. Por otro lado se contactó también el Presidente de la Fondazione Bonino-Pulejo de Messina, que siempre ha mostrado especial atención al problema de la dislexia, para identificar las formas de una implicación de la de la misma en el proyecto. Todas estas figuras se mostraron inmediatamente interesadas y dieron su disponibilidad, cada una por sus competencias específicas, para ponerlo en práctica.

El Rector identificó en el Centro Orientación y Placement de la Universidad de Messina el departamento más adecuado para la realización del proyecto, la Associazione Italiana Dislessia, sección de Messina implicó a sus expertos para brindar su asesoramiento técnico y diseñar las intervenciones dirigidas a los estudiantes disléxicos; la Fondazione Bonino-Pulejo nombró a una persona de contacto para seguir todas las fases de la experimentación; también apoyó la iniciativa otorgando su Patrocinio y garantizando una amplia difusión mediática a través de los principales canales de información de la ciudad de Mesina.

Para comprender mejor el ámbito desde el que se desarrolló la experimentación, a continuación se presentan brevemente los objetivos y las acciones de estos Organismos que, junto con las escuelas secundarias que se adhirieron, hicieron posible la puesta en práctica de la idea de proyecto contenida en esta tesis.

3.1.3.1. El Centro Orientamento e Placement.



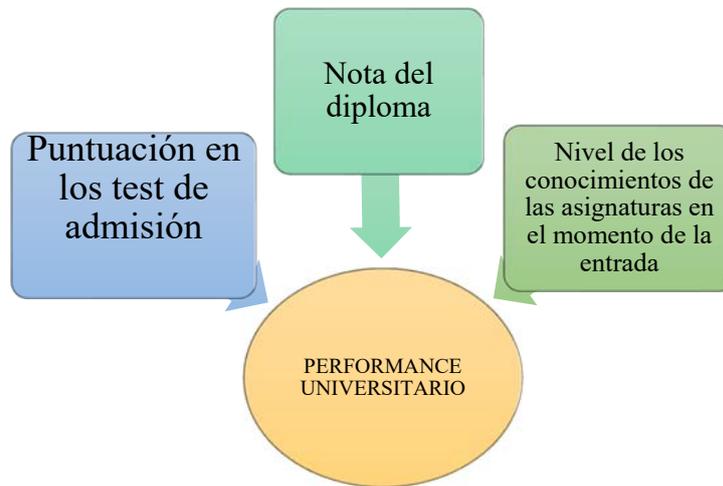
El Centro Orientamento e Placement [Centro Orientación y Colocación] (desde ahora en adelante nombrado COP) está activo y opera dentro de la Universidad de los Estudios de Messina proporcionando servicios relativos a la orientación en entrada, en itinere y en salida, al acompañamiento y a la intermediación al trabajo.

En concreto, el COP brinda asesoramiento y apoyo a los estudiantes en las elecciones universitarias, introduce a los estudiantes de posgrado y graduados en el mundo laboral. Además contempla acciones dirigidas a los estudiantes de escuela secundaria de segundo grado para ayudarles a tomar una decisión universitaria madura y consciente y asegura un servicio de tutoría y asistencia para la acogida y el apoyo a los estudiantes. Tales acciones tienen por objeto prevenir la dispersión y el retraso en los estudios, promover elecciones universitarias adecuadas y el éxito académico y favorecer la transición de los titulados universitarios al mundo laboral.

Para alcanzar estos objetivos, uno de los principales temas de interés del COP es el estudio de los factores relacionados con el éxito universitario. A este respecto, entre los resultados más relevantes obtenidos por los estudios sobre el rendimiento universitario, destaca la relación fuertemente positiva entre rendimiento y medidas de habilidades del estudiante, expresadas por la puntuación obtenida en los test de admisión estandarizados (Bishop y Mane, 2001) o por el nivel de conocimiento de las asignaturas en el momento del ingreso (Henderson, 2003), más que por la nota final de la prueba de admisión (Selectividad). (Bridgeman et al., 2000; Camara y Echternacht, 2000; Kuncel et al., 2007; Kuncel y Hezlett, 2007; Kuncel et al., 2001).

Figura 3

Las medidas de habilidades del estudiante



Sobre la base de estos estudios, el COP de la Universidad de Mesina señala y reconoce como factores de éxito universitario:

- el método de estudio
- la motivación al estudio
- el conocimiento del contexto
- la coherencia del curso de estudio elegido con los propios intereses

Figura 4

Factores de éxito universitario para el COP



Sin embargo cabe destacar que, para potenciar esos factores no se consideran suficientes solo las intervenciones de información orientativa o de asesoramiento orientativo, sino que es necesario y conveniente construir un modelo de formación orientativa capaz de acompañar a los estudiantes en la transición de la escuela a la universidad.

En concreto, también en acuerdo con las Directrices nacionales (MIUR, 2014) y europeas (European Commission, 2010) sobre la orientación, el COP ha considerado fundamental diseñar programas de intervención, dirigidos a todos los sujetos implicados en el proceso de orientación, que puedan garantizar la realización de acciones de orientación diferenciadas por tipología, es decir que incluyan tanto la dimensión formativa como la de acompañamiento. Las acciones de orientación formativa se refieren a experiencias dirigidas a la clase que refuercen las habilidades cognitivas, metacognitivas, de método, los saberes básicos y las competencias orientativas como por ejemplo experiencias de didáctica orientativa, mientras que las acciones de acompañamiento son aquellas actividades que responden a necesidades orientativas específicas de pequeños grupos o individuos (individuos y familias), como por ejemplo el asesoramiento orientativo.

La misión formativa del COP prevé pues el desarrollo sea de "acciones coherentes de orientación, compartidas y unitarias, aptas, encaminadas a realizar una eficaz red territorial de sujetos y relaciones" (MIUR, 2014, p.3) así como acciones que proporcionen a todos los estudiantes instrumentos adecuados para una elección formativa cada vez más autónoma y consciente.

3.1.3.2. La Associazione Italiana Dislessia.



La Associazione Italiana Dislessia (desde ahora en adelante nombrada AID) es una asociación de promoción social que se ocupa de Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) a nivel nacional desde su fundación en 1996 (AID, 2022 c) y que ha dado vida a un camino de sensibilización, información, formación e investigación, basado en el compromiso voluntario de miles de personas: padres, profesores, jóvenes con DEA, técnicos y profesionales del sector médico-sanitario. De hecho, pretende aumentar la consciencia y la sensibilidad hacia esta dificultad y colabora con las instituciones y los servicios que se ocupan del desarrollo y de la educación de los niños y chicos disléxicos.

Los pilares de la misión del AID son:

- sensibilizar a los profesores, a los profesionales de la salud, a las empresas y, en general, a la opinión pública sobre las dificultades vinculadas a las dificultades específicas del aprendizaje;
- promover la investigación y la formación en los diferentes ámbitos de intervención vinculados a las DEA: servicios sanitarios, rehabilitación, escuela y mundo laboral;
- ofrecer a las personas con DEA y sus familias un punto de referencia cualificado para obtener asesoramiento y apoyo para identificar el problema y abordarlo adecuadamente, a través de herramientas y estrategias que promuevan la autonomía y la inclusión;
- proteger los derechos de las personas con DEA mediante la activación de mesas institucionales y la promoción de propuestas legislativas (AID, 2022 c).

La AID, abierta a los padres y familiares de niños disléxicos, a los disléxicos adultos, a los profesores y a los profesionales sanitarios (logopedistas, psicólogos, médicos), pretende también profundizar el conocimiento de las DEA, incrementar el uso de los instrumentos y mejorar las metodologías en la escuela, abordar y resolver los problemas sociales relacionados con las DEA. A más de veinte años de su fundación, la AID se ha convertido en el punto de referencia en Italia sobre las Dificultades Específicas del Aprendizaje, con más de 14.000 miembros y 85 secciones activas en todo el territorio nacional.

3.1.3.3. La Fondazione Bonino-Pulejo.



La Fondazione Bonino-Pulejo (desde ahora en adelante nombrada FBP) fue creada en 1972 por el empresario y banquero Uberto Bonino y su esposa Maria Sofia Pulejo, con el objetivo de ayudar a jóvenes licenciados en Medicina y Derecho de la Universidad de Messina mediante becas y de permitirles asistir a cursillos de perfeccionamiento.

Destinadas originalmente sólo a los graduados del Ateneo de Messina, a lo largo de los años, las becas de la FBP se han ampliado incluso a graduados de las universidades de Reggio Calabria, Cosenza, Catanzaro, Catania y Palermo. Hasta la fecha se han concedido más de 1000 becas, por un total de casi 5 millones y medio de euros. Además de conceder y otorgar becas, la FBP ha promovido numerosas iniciativas culturales y ha establecido relaciones de colaboración con universidades, instituciones y laboratorios de investigación como el Massachusetts Institute of Technology, la London School of Economics y el Fondo Monetario Internacional.

Desde 1991, ha otorgado numerosos premios a personalidades en diversos ámbitos. En 2009, el XV Premio Internacional Uberto Bonino por las Letras, las artes, las ciencias y la cultura fue otorgado a Su Alteza Real la Princesa Victoria de Suecia. Esta asignación en particular se destaca aquí porque la Princesa Victoria es disléxica (<https://dm-ed.com/news/famous-dyslexics-princess-victoria-of-sweden/>) y, recordando su experiencia escolar, participa en numerosas iniciativas para sensibilizar e informar sobre lo que es la dislexia (<https://www.ibtimes.co.uk/swedens-crown-princess-victoria-opens-about-her-battles-anxiety-dyslexia-1630274>). Como de hecho se indica en la motivación del premio, "El Consejo de Administración de la Fundación Bonino-Pulejo quiso así subrayar el significativo compromiso al servicio de la solidaridad y, en particular, la excepcional contribución ofrecida con coraje y dedicación a la lucha contra la dislexia. Un trastorno que, lamentablemente es a menudo subestimado y al que nuestra organización sin fines de lucro ha dedicado en los últimos años importantes recursos y numerosas iniciativas, lanzando una campaña de sensibilización dirigida a involucrar tanto a las autoridades escolares al máximo nivel, como a las institucionales, para llegar a la aprobación de una ley que aborde con decisión y racionalidad el problema"(<http://www.fbpme.it/anno-2009-xv-premio-internazionale-bonino-per-le-lettere-le-scienze-e-le-arte-a-sua-altezza-reale-la-principessa-vittoria-di-svezia/>)

Imagen 1

La Princesa Victoria de Suecia recibe el Premio Internacional Uberto Bonino (Messina, 2009)



Además, la FBP es accionista mayoritario de la “Gazzetta del Sud”, el principal periódico en Sicilia y Calabria en términos de importancia y difusión.

3.1.3.4. El nacimiento del proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”.

A la luz de lo anterior, resulta evidente que los puntos de contacto entre las intenciones de esta tesis y los propósitos de las intervenciones del COP y la AID son múltiples.

Los fines que impulsan esta investigación están en efecto perfectamente en línea y son coherentes con lo promovido por los dos Entes, tanto por lo que se refiere a las acciones de orientación del COP dirigidas a los estudiantes al final de la escuela como en las actividades de sensibilización y apoyo a las cuestiones relativas a las DEA dirigidas a estudiantes, profesores y familias que lleva a cabo la AID. En realidad, el presente estudio no solo comparte las finalidades y tipologías de intervención de las dos Entidades sino que las incluye y las hace interactuar creando un modelo de intervención nuevo y original que potencia sus efectos.

Como ya se ha dicho anteriormente, el interés por el argumento de esta tesis inmediatamente manifestado por las máximas personalidades de estos Entes, se ha traducido muy pronto en una voluntad y un deseo de concretización. En primer lugar, se creó un grupo de trabajo compuesto por directores y responsables del COP, expertos de la AID, sección de Messina, una persona de contacto de la FBP y yo misma, como autora del proyecto de investigación del Programa de Doctorado de la Universidad de Granada. A continuación se detalla la composición del grupo de trabajo

Tabla 3*Composición del grupo de trabajo*

NOMBRE	INSTITUCIÓN	CATEGORIA PROFESIONAL
Figura 1 Dario Caroniti	Universidad de Messina - Centro Orientamento e Placement	Profesor titular de Universidad; Presidente del COP
Figura 2 Maria Muscolo	Universidad de Messina – Centro Orientamento e Placement	Directora de la Unidad Organizativa Orientación y Colocación
Figura 3 Domenica Fotia	Universidad de Messina - Centro Orientamento e Placement	Responsable de la Unidad Operativa Orientación en entrada y en marcha
Figura 4 Stefania Sambataro	Universidad de Messina - Centro Orientamento e Placement	Responsable Adjunta de la Unidad Operativa Orientación en entrada y en marcha
Figura 5 Grazia Restuccia	Associazione Italiana Dislessia, sección de Messina	Presidenta de la AID sección de Messina
Figura 6 Concetta Barone	Associazione Italiana Dislessia, sección de Messina	Directora escolar, Formadora escolar, experta AID (sección de Messina)
Figura 7 Tiziana Calarese	Associazione Italiana Dislessia, sección de Messina	Neuropsiquiatra, Experta AID (sección de Messina)
Figura 8 Antonella Donato	Universidad de Granada	Doctoranda en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, autora de la tesis doctoral

Cabe destacar que todas las cuestiones planteadas sobre la ejecución e implementación del proyecto fueron compartidas también con el representante de la FBP que, aunque no participó sistemáticamente en las reuniones del grupo de trabajo, fue constantemente informado sobre el desarrollo y la marcha del proyecto y aportó contribuciones conceptuales de diseño y operativas para mejorar el éxito del proyecto.

Del encuentro de estas diferentes realidades, nació así el proyecto "Percorsi Orientativi di Inclusione" [Recorridos Orientativos de Inclusión], una experimentación dirigida a aumentar en los estudiantes la motivación al estudio, al refuerzo de los factores de éxito escolar y universitario y a la adquisición de competencias orientativas útiles a la elección.

En concreto, este proyecto pretendía construir y experimentar un modelo de orientación basado en una red integrada Escuela - Universidad para:

- favorecer el desarrollo personal de los estudiantes de secundaria de segundo grado, con especial atención a los estudiantes con DEA, mediante intervenciones centradas en el crecimiento personal, en el refuerzo de los aspectos emocionales y motivacionales y en sus necesidades específicas de orientación;

- apoyar los procesos de elección y facilitar la transición del contexto escolar al universitario mediante la realización de itinerarios educativos que garanticen procesos de inclusión, continuidad de los aprendizajes y la plena utilización y aprovechamiento de las experiencias formativas y orientativas realizadas en el ámbito escolar;
- promover la socialización de los estudiantes con la institución universitaria garantizando tanto la información completa sobre los procedimientos, facilidades y premios, como experiencias y simulaciones a realizar en el contexto universitario.

Para alcanzar estos objetivos, el grupo de trabajo ha diseñado dos específicos tipos de intervenciones dirigidas a los estudiantes: acciones de orientación formativa (a cargo del COP) y acciones para reforzar aspectos psicológicos-emocionales como la motivación y la autoestima (por parte de la AID).

El primer tipo de intervención tenía por objetivo, en particular, el desarrollo y la mejora de competencias de orientación, como la capacidad de reflexión (conocimiento de sí mismo, del contexto y conceptualización de las experiencias didácticas y laboratoriales) y las capacidades de análisis, planificación y toma de decisiones (habilidades de gestión de carrera - *career management skills* en inglés). En el segundo tipo en vez, se tendía y se aspiraba a promover en los estudiantes una toma de conciencia de sus talentos, de sus estilos de aprendizaje y de sus aspiraciones, desvinculados de prejuicios o convicciones erróneas y a apoyar y potenciar así la autoestima y motivación para el estudio.

Una vez definidos los objetivos y las acciones del proyecto, se inició la fase operativa con el envío por parte del COP a los Directores de los Institutos de la ciudad de Messina de una comunicación con la presentación de la experimentación y sus objetivos (Anexo I). Tras la adhesión de las escuelas al proyecto, el COP invitó a los Dirigentes escolares y a los referentes de proyecto de cada escuela a participar en una mesa técnica con el grupo de trabajo con el fin de presentar el proyecto de manera más profunda y con más detalle, definiendo de este modo un Protocolo de acuerdo entre las partes. Al mismo tiempo, el COP solicitó a la Universidad de Granada la autorización para incluir formalmente este tesis dentro de sus Programas Experimentales de Orientación y realizarlo en colaboración con la AID (Anexo II); después de la respuesta afirmativa de la UGR (Anexo III), se le ha dado un carácter formal a esta iniciativa.

En el curso de los meses previos a la presentación oficial del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" (que tuvo lugar en Messina el 3 de octubre de 2017), el grupo de trabajo se centró en preparar las acciones a realizar y en la selección de las herramientas a utilizar (estos dos puntos se describirán detalladamente en los apartados correspondientes).

El proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión” se efectuó en la ciudad de Messina durante el año escolar 2017/2018 y ha conseguido el Patrocinio de la Associazione Italiana Dislessia y de la Fondazione Bonino Pulejo de Messina. Además, este estudio ha sido insertado en el Proyecto Europeo TIDE (New Tools For Inclusion of Dyslexic Students).

3.1.3.5. Los destinatarios del proyecto.

Conviene en este punto hacer una aclaración sobre los estudiantes implicados, los principales destinatarios y al mismo tiempo los protagonistas de esta investigación.

En primer lugar se especifica que, aunque el estudio se centró en los estudiantes disléxicos, las intervenciones específicas se dirigieron a todos los estudiantes de las clases participantes principalmente por dos razones. La primera se refiere a lo señalado anteriormente sobre las posibles actitudes de rechazo por parte de los estudiantes disléxicos hacia instrumentos o medidas específicamente destinados a ellos, ya que se perciben como marcadores de diversidad (Stella, 2010 b). En efecto, dirigir y abordar estas intervenciones únicamente a los estudiantes disléxicos habría podido tener un efecto negativo e incluso contraproducente, ya que los estudiantes podían sentirse de alguna manera etiquetados y discriminados por los demás compañeros y por tanto rechazar las intervenciones; como se desprende claramente, sus posibles rechazos, abiertos o latentes, habrían comprometido y afectado a toda la investigación.

La segunda consideración, se refiere a lo dicho sobre el "dilema de la diferencia". En nuestro caso, intervenciones que podían resultar útiles y realmente de apoyo para los estudiantes disléxicos, correrían el riesgo de ser rechazadas por percibirse como discriminantes y estigmatizantes; por el contrario, no poner en práctica tales intervenciones para no discriminar y etiquetar a los estudiantes, les habría impedido una significativa oportunidad de crecimiento personal, formativa e inclusiva. Esta antinomia se ha superado extendiendo a todos los estudiantes de las clases las intervenciones que, aunque pensadas y diseñadas específicamente para los estudiantes disléxicos, podían ser útiles también para todos los demás.

En segundo lugar se señala que, en la redacción inicial, los principales destinatarios del proyecto experimental presentado en esta tesis eran los estudiantes de los últimos dos años de la escuela secundaria de segundo grado. Para que el efecto de las intervenciones fuera más eficaz y duradero, se pretendía de hecho poner en marcha estas acciones específicas en apoyo de los estudiantes ya desde el cuarto año. Como también lo confirma Domenici (2015), iniciar acciones de pre-orientación en los años anteriores a la diplomatura, podría acompañar a los

estudiantes de manera verdaderamente eficaz y significativa en la transición entre la escuela y la universidad y apoyar sus procesos de toma de decisiones.

Sin embargo, por razones relacionadas con el calendario de la experimentación, que no se adaptaba ni a los tiempos establecidos para la investigación y la escritura de esta tesis, ni al número total de los estudiantes del cuarto y quinto año, que habría sido muy elevado, ni al número de los expertos implicados, que por el contrario, habría sido pequeño en comparación con el número de intervenciones a realizar para todos los estudiantes, ni al tema de esta tesis, que se refería a estudiantes del último año de la escuela, se decidió dirigir las acciones del proyecto exclusivamente a los estudiantes de quinto.

Finalmente, a pesar de que el proyecto estaba dirigido explícitamente a los estudiantes, se destaca que se planificaron acciones de sensibilización, información y formación destinadas también a los docentes de las clases implicadas y a las familias de los estudiantes, que también numerosos estudios (Carawan et al., 2016; Grasselli, 2012; Humphrey, 2003; Knight, 2018; Liccardo, 2013; Long et al., 2007; Nalavany et al., 2015; O'Connor y McCartney, 2007; Woodcock, 2021) consideran recursos valiosos, así como entre los factores protectores más importantes frente a los trastornos psicológicos secundarios a las DEA. Con ello se pretendió compartir las intenciones y construir una red de colaboración capaz de potenciar los efectos de las intervenciones dirigidas a los estudiantes y, al mismo tiempo formar y concienciar a profesores y familias de su significativo papel en la determinación del destino personal y formativo de los estudiantes disléxicos.

3.2. Problemática de la investigación y preguntas planteadas

Llegados a este punto, se abordarán la problemática de la investigación y las principales cuestiones sobre las que se ha basado; de ellas también se derivan los objetivos y las hipótesis. Se trata de interrogantes de diversa naturaleza que se refieren a los diferentes aspectos y fases de la investigación.

Comenzaremos con las preguntas que han determinado el planteamiento general y que han constituido su estructura principal; continuaremos luego con preguntas más específicas de las que surgieron las dos diferentes trayectorias en las que se subdivide, articula y organiza el estudio y a continuación, se cuestionarán preguntas sobre la metodología. Vistos en su conjunto, estos interrogantes nos permiten captar el espíritu que ha animado y dado vida a este estudio, comprender su esencia y vislumbrar también sus posibles desarrollos futuros.

3.2.1. Problemática de la investigación

La problemática principal de la que partimos y que constituye el tema de la tesis, se refiere al posible paso a la universidad de los estudiantes disléxicos al final de su escolarización, momento en el que deben decidir si continuar sus estudios en la educación superior o interrumpir su formación con la obtención del diploma. Esta, como hemos visto, constituye una fase crucial para todos los estudiantes, pero en particular y muy especialmente para los estudiantes disléxicos que, en la mayoría de los casos, provienen de itinerarios escolares fatigosos, difíciles, en los que a menudo han obtenido resultados insatisfactorios o que no corresponden con su compromiso en la escuela.

A pesar de la diversidad de sus experiencias personales y escolares, existen en efecto aspectos y vivencias que son comunes a casi todos los alumnos y estudiantes disléxicos: entre estos, en primer lugar, están precisamente las dificultades experimentadas en la escuela y las inevitables consecuencias en diversos ámbitos. Sin duda, la escuela juega un papel crucial en la vida de los estudiantes disléxicos y, como también señala Guaraldi (2018), si no se adopta un enfoque adecuado y unas medidas apropiadas, la escuela puede incluso constituir un factor de riesgo tanto en lo que respecta a los trastornos psicológicos secundarios a las DEA como en relación con eventuales fenómenos de abandono y interrupción en la formación de los estudiantes. De hecho, como resultado de experiencias escolares negativas y dolorosas, una buena parte de estudiantes disléxicos, podrían no tener la intención de continuar sus estudios en la universidad y por lo tanto tomarían otros tipos de elecciones.

Esta situación parece estar bastante extendida a nivel internacional y los estudiantes disléxicos en efecto están muy poco representados en las universidades (Richardson y Wydell, 2003). Sin embargo en este trabajo, dado que la investigación se ha realizado en Italia, nos centraremos exclusivamente en la situación de este país.

Como ya se ha indicado, en los últimos años el número de estudiantes disléxicos matriculados en las universidades italianas ha ido aumentando cada vez más; la reciente encuesta de la ANVUR (2021) informa que los estudiantes disléxicos matriculados han pasado a ser 16.084. Es sin duda un número significativo, pero resulta aún bastante limitado si se compara con el número total de estudiantes italianos matriculados en cursos universitarios en el año académico 2020/2021, que, como se desprende de la encuesta *I numeri della formazione [Los números de la formación]* (MUR, 2022), fueron 1.793.210. La constatación de la reducida

presencia de estudiantes disléxicos en las universidades constituyó por tanto el punto de partida que motivó esta investigación y al mismo tiempo, su tema principal.

Una vez identificada y enfocada la principal problemática de la investigación, surgieron inmediatamente otros interrogantes: en primer lugar, se planteó la cuestión de cuáles son las intenciones de los estudiantes al final de su escolarización y, a la luz de las cifras anteriormente expuestas, también por qué razones los estudiantes deciden no continuar sus estudios y cuáles son los factores que condicionan su acceso a la educación superior.

Además, nos preguntamos si la puesta en marcha de intervenciones adecuadas y específicas (identificando debidamente la tipología y los aspectos en los que enfocar las intervenciones) podría apoyar a los estudiantes disléxicos en los procesos de elección al final de la escuela y favorecer una toma de decisiones conscientes y no condicionadas por convicciones y creencias personales que a menudo derivan en experiencias escolares negativas. Estos, en concreto, son los dos interrogantes que dieron lugar a las dos distintas líneas de investigación en las que se ha articulado esta tesis.

Posteriormente, surgió una segunda cuestión relacionada con el enfoque metodológico a utilizar. La elección del enfoque metodológico representa un paso sumamente importante en la investigación: para elegir e identificar una metodología que resulte realmente eficaz y válida, en efecto, se requiere un conocimiento adecuado de las características y potencialidades de cada enfoque y de sus técnicas e instrumentos.

Los dos principales enfoques metodológicos, el cuantitativo y el cualitativo, procedentes de dos formas antitéticas de entender la realidad social, el positivismo y el interpretativismo, ofrecen técnicas y herramientas que tienen fortalezas y debilidades y que, por tanto, son más o menos adecuadas para el fin que se pretende alcanzar. Después de décadas en las que los dos enfoques han mantenido firmemente posiciones contrapuestas y se han disputado la superioridad metodológica, ha ido surgiendo cada vez más una visión que tiende a reconocer la misma dignidad a ambos. Al respecto Corbetta (2014), sostiene que ambos los enfoques han aportado a las ciencias sociales significativas contribuciones ya que, a pesar de su distinto modo de hacer investigación, pueden integrarse entre ellos y concurrir al conocimiento de los fenómenos sociales a través sus diferentes puntos de vista. Esta posición, que hoy es la más difundida y compartida por los investigadores, ve los dos enfoques no en una relación de contraposición antitética, sino en una proficua interacción y en un recíproco enriquecimiento.

En este trabajo, que se articuló en dos trayectorias distintas y con peculiaridades precisas, la cuestión principal planteada fue el tipo de enfoque que debía adoptarse para respetar

la identidad de ambas partes y garantizar al mismo tiempo un conocimiento más amplio posible de la situación que se está investigando.

3.2.2. Preguntas planteadas

A continuación se exponen las preguntas generales que dieron lugar a la investigación, para luego adentrarse y profundizar en las dos líneas a través de preguntas más específicas y finalmente, continuar con las cuestiones relativas al enfoque metodológico.

3.2.2.1. Preguntas generales.

Las primeras preguntas generales que surgen del tema de investigación son:

- ¿En qué medida los estudiantes disléxicos continúan sus estudios en la universidad?
- ¿Los estudiantes disléxicos consideran la universidad como una opción factible?
- ¿Cuáles son las variables que entran en juego en sus elecciones de posgrado?
- ¿Qué factores pueden facilitar su transición a los estudios superiores y, por el contrario, cuáles pueden impedirla?
- ¿Hay aspectos comunes en los estudiantes disléxicos que se matriculan en la universidad?
- ¿Cómo se puede apoyar a los estudiantes en esta eventual transición promoviendo y favoreciendo elecciones inclusivas?

3.2.2.2. Preguntas específicas.

A partir de la problemática general, como ya se ha referido, la investigación se subdivide en dos líneas que amplían y desarrollan aun más el tema tratado. En efecto, se investigan dos aspectos distintos, pero igualmente relevantes y conectados entre sí: las intenciones de los estudiantes disléxicos al final de la escuela con respecto a los estudios universitarios (Línea 1) y la acción de intervenciones específicas para favorecer en los estudiantes procesos de elección conscientes y autodirigidos (Línea 2). Las preguntas más específicas que han surgido a este respecto y que se presentan a continuación, se han diferenciado ulteriormente según la diferente línea de investigación considerada.

En relación con la Línea 1, en concreto se han planteado las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las intenciones de los estudiantes disléxicos al final de la escuela con respecto a los estudios universitarios?
- ¿Cuáles son las principales razones por las que los estudiantes disléxicos no tienen la intención de continuar sus estudios universitarios?
- ¿Las razones por las que piensan no matricularse en la universidad, están relacionados con el itinerario escolar?
- ¿Cuál es el grado de incidencia de la autoestima y del sentido de autoeficacia de los estudiantes disléxicos en tales elecciones?
- ¿Existen diferencias entre las intenciones de los estudiantes disléxicos y no disléxicos con respecto a los estudios universitarios?
- ¿Existen diferencias entre las razones de los estudiantes disléxicos y no disléxicos que no tienen intención de continuar sus estudios?
- Conocer a tiempo las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios ¿puede servir para acompañarlos de manera eficaz en la posible transición?

Esta última pregunta en particular revela el fuerte vínculo que une las dos líneas de investigación, ya que introduce directamente la temática de la Línea 2 que, de este modo, resulta una consecuencia y una culminación de la primera.

Las preguntas que surgen y que han planteado la Línea 2 son las siguientes:

- ¿Qué tipología de acciones dirigidas a los estudiantes disléxicos pueden favorecer su transición de la escuela a la universidad evitando posibles fenómenos de renuncia anticipada o de autoexclusión del recorrido formativo?
- ¿Cómo reforzar en los estudiantes disléxicos posibles aspectos psicológicos-emocionales deficitarios o dañados y eliminar las creencias erróneas sobre sí mismos que podrían llevarles a abandonar los estudios?
- ¿Qué necesitan los estudiantes disléxicos para tomar elecciones formativas conscientes y autónomas?
- ¿Cuáles son, por tanto, los temas en los que se debe centrar la atención en la planificación de estas intervenciones?

3.2.2.3. Preguntas metodológicas sobre la investigación.

Una vez que se han planteado las cuestiones generales y específicas sobre la investigación, surgieron las relativas a la metodología a adoptar. Como ya se ha mencionado, la elección del enfoque metodológico es de importancia básica para una investigación. Cada enfoque en efecto tiene su propio "bagaje" específico que consiste en el conjunto de herramientas, estrategias y técnicas de recogida y análisis de datos que el investigador utiliza para llevar a cabo su trabajo; por lo que es crucial identificar el enfoque más correcto y eficaz que se adapte y ajuste a la investigación.

En este caso, la particular estructura de esta investigación, hizo que la elección de la metodología a adoptar fuera particularmente delicada. En efecto, a pesar de la singularidad del tema tratado, resultó evidente la especificidad y la relevancia de cada una de las dos líneas en las que se articula la investigación: aunque conectadas entre sí, las dos trayectorias tenían una identidad precisa y características específicas que requerían y exigían la identificación de un enfoque adecuado que se ajustara a ambas.

Esta constatación obligó a formular algunas preguntas, que se enumeran a continuación:

- ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada para el desarrollo de este tema?
- ¿La adopción de un único enfoque metodológico podría empobrecer toda la investigación?
- ¿El enfoque cuantitativo podría adaptarse a ambas líneas o resultaría insuficiente?
- ¿Qué enfoque resultaría más eficaz para observar y verificar la eficacia de las intervenciones específicas?
- ¿La integración de ambos enfoques en el mismo estudio podría asegurar una comprensión válida y fiable de la situación indagada?

3.3. Objetivos

A continuación se exponen los objetivos que esta investigación pretende alcanzar: partiendo de los objetivos más generales ya contenidos y explicitados claramente en el título, luego se presentaran aquellos más específicos y que amplían la investigación.

Quedará claro que tanto los objetivos generales como los específicos, son relacionados a las dos trayectorias, que constituyen los pilares de esta tesis.

3.3.1. Objetivos generales

- Recopilar los datos sociodemográficos de los estudiantes disléxicos e informaciones sobre su recorrido escolar.
- Investigar las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios.
- Identificar las razones detrás de las intenciones de los estudiantes que no pretenden matricularse en la universidad.
- Observar y comprobar el papel y la eficacia de intervenciones específicas para favorecer y promover elecciones conscientes en los estudiantes disléxicos.

3.3.2. Objetivos específicos

- Investigar el porcentaje de estudiantes disléxicos que no tienen intención pasar a la universidad.
- Comparar las intenciones de los estudiantes disléxicos y no disléxicos con respecto a los estudios universitarios.
- Investigar las razones de los estudiantes disléxicos y no disléxicos que no tienen intención pasar a la universidad.
- Analizar el grado de incidencia de las razones de los estudiantes disléxicos y no disléxicos que no quieren matricularse en la universidad.
- Experimentar un modelo de intervención capaz de sustentar los procesos de elección y facilitar la transición de los estudiantes, sobre todo disléxicos del contexto escolar al contexto universitario.
- Observar la relevancia y el impacto de las intervenciones específicas en los estudiantes.
- Destacar el nivel de participación y motivación de los estudiantes hacia las intervenciones específicas.
- Observar el clima relacional (latente y no latente) de la clase durante las intervenciones.
- Averiguar el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a las intervenciones específicas desarrolladas.

3.4. Hipótesis

De lo dicho hasta ahora, lo que se desprende del planteamiento del problema, del estado de la cuestión y de los estudios sobre el tema de la investigación, nos lleva ahora a formular una serie de hipótesis que luego deberán ser confirmadas o rechazadas. A continuación se presenta la hipótesis principal en la que se basa la investigación:

La presencia de estudiantes disléxicos en la universidad, aunque está en constante crecimiento, sigue siendo aún hoy limitada principalmente debido a sus experiencias escolares negativas y a los consiguientes trastornos psicológicos-emocionales.

De esta hipótesis general, surgen una serie de hipótesis particulares:

- a. Las dificultades de aprendizaje pueden hacer que las trayectorias escolares de los estudiantes disléxicos sean más agotadores y difíciles que los de los estudiantes no disléxicos y pueden provocar trastornos psicológicos-emocionales como ansiedad, baja autoestima, escaso sentido de autoeficacia y desmotivación.
- b. Estos trastornos psicológicos-emocionales secundarios a las DEA repercuten en la vida de los estudiantes disléxicos y pueden condicionar e influir en sus elecciones formativas como la de la elección universitaria.
- c. En la mayoría de los casos, los estudiantes disléxicos, si no reciben el apoyo adecuado, no consideran la universidad como una opción posible para ellos, y pueden contentarse con caminos considerados más fáciles, aunque no son coherentes con sus aspiraciones y talentos.
- d. La presencia de algunos factores protectores puede animar y alentar a los estudiantes disléxicos a continuar sus estudios universitarios.
- e. Conocer a tiempo las posibles intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios puede ser útil para diseñar, planificar y realizar intervenciones de apoyo más específicas y adecuadas.

- f. Intervenciones específicas pueden reforzar aspectos emocionales y psicológicos deficitarios en los estudiantes disléxicos como la autoestima, el sentido de autoeficacia y la motivación y en consecuencia, ayudar a los estudiantes a elegir la opción más coherente acorde a sus aspiraciones y talentos.

- g. Las intervenciones de orientación formativa pueden favorecer y fomentar en los estudiantes una mayor conciencia y autonomía en la toma de decisiones sobre su futuro.

3.5. Metodología de la investigación

3.5.1. Fundamentos metodológicos

Cada investigación puede siempre ser considerada un proceso creativo y de descubrimiento; de hecho, incluso partiendo de un conocimiento y de datos ya existentes, además de confirmar las hipótesis del investigador, por lo general tiene como objetivo generar nuevos conocimientos y nueva información sobre el tema tratado. A tal fin, se requiere la metodología más adecuada; por lo tanto, dependiendo de los objetivos que se pretenda alcanzar, se suele recurrir al tipo de metodología que, con sus estrategias, técnicas e instrumentos específicos, más refleja y mejor se adapta a esa investigación.

Como ya se ha mencionado anteriormente, los principales enfoques metodológicos que se han utilizado mayormente han sido el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo, que se derivan y corresponden a dos paradigmas tan diferentes y distantes que parecen incluso antitéticos e irreconciliables. En efecto, positivismo e interpretativismo son dos modos opuestos de entender la realidad que siguen dos caminos paralelos, sin llegar a encontrarse nunca. Durante mucho tiempo, los dos enfoques compitieron por el campo de investigación dentro de las ciencias sociales, cada uno argumentando y afirmando su propia superioridad metodológica y mayor validez en comparación con el otro. Efectivamente, ambos enfoques, precisamente por sus específicas características y sus herramientas y técnicas, pueden presentar numerosos puntos fuertes y ventajas, pero también puntos criticables y desventajas que dependen principalmente de lo que se quiera investigar.

En el caso de una investigación orientada a obtener pruebas numéricas, el enfoque que debería adoptarse es el cuantitativo, ya que permite recoger información y datos en forma numérica que pueden ser cuantificados, calculados, ordenados, clasificados y medidos en

escalas numéricas mediante el uso de instrumentos estructurados y estandarizadas (como pruebas y cuestionarios de respuesta cerrada). En cambio, en el caso de una investigación que pretende conocer el motivo por el que ocurre un determinado acontecimiento, las dinámicas de un grupo y que, en esencia, quiere expresar las cualidades del objeto de investigación, entonces debemos referirnos al enfoque cualitativo que, por el contrario, procede a la recogida de la información y de los datos observables no en forma numérica, sino a través de clasificaciones y descripciones adquiridas mediante el uso de instrumentos como entrevistas u observaciones.

La siguiente tabla proporciona una visión de conjunto de donde surgen las principales diferencias entre ambos tipos de enfoque.

Tabla 4

Comparación entre el enfoque cuantitativo y cualitativo

	ENFOQUE CUANTITATIVO	ENFOQUE CUALITATIVO
Relación teoría/investigación	Estructurado y cerrado. Enfoque deductivo. La teoría precede a la investigación.	Abierto e interactivo. Enfoque inductivo. La teoría y la investigación se desarrollan simultáneamente.
Objetivo/finalidad	Clasificación y construcción de modelos estadísticos para explicar el fenómeno investigado	Descripción completa y detallada del fenómeno investigado
Interacción investigador /objeto de investigación	Limitada, a veces ausente.	Fundamental y necesaria para la comprensión de la situación objeto de investigación
Diseño de la investigación	Estructurado y cerrado.	Desestructurado y abierto. Exploratorio.
Representatividad de los sujetos estudiados	Necesaria para la generalización de los resultados.	Ausente.
Herramientas y técnicas de recopilación de datos	Altamente controlados y reproducibles: cuestionarios, pruebas, encuestas.	Bajo control: entrevistas, grupos de discusión, estudios de casos, observación participante, narraciones.
Uniformidad del instrumento de detección, (recogida, recopilación encuesta)	Necesario. La misma herramienta para todos los casos (estandarizado).	Ausente. No siempre igual para todos los casos.
Tipo de análisis	Técnicas matemáticas y estadísticas.	Visión holística del comportamiento.
Presentación de los resultados	Tablas y gráficos que muestran las relaciones entre las variables.	Citas, extractos, descripciones, imágenes (perspectiva narrativa).
Ventajas	Reproducibilidad de los datos y del procedimiento utilizado.	Detección e identificación de comportamientos, dinámicas y acontecimientos.
Desventajas	Ausencia de la variable humana.	Escasa reproducibilidad del proceso.

A la luz de lo anterior, se observan claramente diferencias tan profundas que los dos enfoques parecen irreconciliables al punto de determinar un cierre total y una falta de comunicación entre los respectivos investigadores. Sin embargo, estas diferencias, tan evidentes a nivel teórico, en la práctica de la investigación parecen atenuarse hasta el punto de que pueden incluso confundirse en un único enfoque. Ambos comparten en efecto el mismo orden de cuestiones y los mismos campos teóricos y disciplinarios y, como afirma al respecto Campelli (1996), "no existe un solo acto, una sola decisión de investigación, que no sea una inextricable mezcla de calidad y cantidad" (p.25). En consonancia con esta observación, también Marradi (2007) señala que ambos enfoques contienen e incluyen aspectos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo, por lo que los no deben considerarse opuestos.

Estas consideraciones bien expresan la tendencia que se viene afirmando en las últimas décadas: a las dos posiciones tradicionales que afirman la superioridad de un enfoque sobre el otro y que niegan la posibilidad de hacerlos coexistir en el mismo estudio, se ha añadido una tercera posición que, teniendo en cuenta la complejidad y la continua variabilidad de los fenómenos sociales, considera la antítesis entre los dos enfoques estéril e incluso peligrosa para el desarrollo de las ciencias sociales. Por el contrario, reconociendo igual dignidad a ambos, esta posición intenta superar la dicotomía aparentemente irreconciliable mediante la integración y la interacción de los dos métodos, de las que pueden surgir considerables ventajas y beneficios para la investigación (Amaturo y Punziano, 2016; Bericat, 1998; Tashakkori y Teddlie, 2010).

Como ya se ha señalado, cada uno de los dos enfoques tiene, en efecto, puntos de fuerza específicos con respecto a un determinado tipo de investigación y su diálogo puede resultar fructífero y provechoso, ya que en la medida en que proporciona perspectivas diferentes que amplían la visión general, profundizan el conocimiento del objeto de estudio y puede favorecer en mayor medida el logro de los resultados esperados (Choy, 2014; Corbetta, 2014). En consonancia con lo dicho hasta ahora, también Trobia (2005) rechaza enérgicamente la dicotomía calidad/cantidad; por el contrario, con el fin de superar algunas dicotomías aparentemente irresolubles e insuperables, apoya y promueve un tipo de "eclecticismo metodológico" que, basado en la interacción entre los dos enfoques, resulta complementario y valioso en cuanto enriquece el bagaje de las técnicas e instrumentos a disposición del investigador y favorece resultados fecundos para la investigación misma. En el mismo estudio se proponen algunos ejemplos de esta fructífera combinación con el fin de demostrar la plena compatibilidad de dos enfoques que pueden coexistir felizmente y mejorar el desarrollo de la investigación.

En definitiva, se puede concluir que la adopción y el uso rígido de una única metodología podría empobrecer la investigación y limitar tanto la posibilidad de un conocimiento más amplio del objeto de la investigación como el uso de técnicas y estrategias que favorezcan, en cambio, la consecución de los objetivos planteados. Por el contrario una metodología mixta, a través de la integración de los enfoques, se revela abierta, fértil y creativa, ya que proporciona al investigador un bagaje más rico y complejo para elegir la combinación de las técnicas y de las herramientas más adecuadas a un determinado tipo de investigación.

De esta interacción dinámica de los métodos pueden derivarse por tanto, una serie de ventajas para la investigación, que de este modo adquiere valor y se ve reforzada y potenciada tanto en la comprensión del objeto del estudio, como en la consecución de los objetivos fijados y al logro de los resultados esperados.

3.5.1.1. La elección de un enfoque mixto.

A la vista de lo dicho hasta ahora, en la presente tesis doctoral, dada su complejidad, se ha considerado necesaria la adopción de una metodología mixta capaz de captar los puntos fuertes de ambos enfoques que dejan margen de actuación tanto el enfoque cuantitativo, estructurado y construido, eficaz para el uso objetivo de la estadística en la recogida y el análisis de los datos, tanto el enfoque cualitativo, abierto e interactivo, único por su arraigo en el contexto real y su fuerza en la observación de los procesos. Esta combinación de enfoques puede garantizar por tanto que el tema y la cuestión general se aborden adecuadamente, respetando al mismo tiempo las peculiaridades específicas de las dos líneas de investigación.

Como ya se ha señalado en varias ocasiones de hecho, esta investigación se lleva a cabo de forma dual y consta de dos líneas de investigación que, aunque están conectadas entre sí a nivel conceptual, presentan características diferentes y, por tanto, requieren un uso más flexible e integrado de las técnicas y herramientas. La utilización de un único enfoque metodológico podría arriesgar toda la investigación dejándola incompleta ya que no se garantizaría el cumplimiento de las características específicas de las dos líneas y no sería posible alcanzar todos los objetivos fijados que, por su heterogeneidad, requieren en cambio el uso de ambos enfoques.

En efecto, para la recopilación de los datos relativos los estudiantes disléxicos, para conocer sus intenciones con respecto a los estudios universitarios y las razones de estas elecciones, para adquirir más información sobre el momento y las modalidades del itinerario de

diagnóstico emprendido por las familias, a fin de conocer las prácticas adoptadas por la escuela y por los profesores hacia los estudiantes con DEA, para medir algunas dimensiones relativas a las intervenciones propuestas y el grado, el nivel de satisfacción de los estudiantes, serían particularmente eficaces instrumentos de tipo cuantitativo como los cuestionarios, tanto por su uniformidad en la fase de recogida de datos, tanto por su utilidad en la fase de presentación de los datos como por el elevado número de casos que puede ser considerado y que garantiza un alto nivel de representatividad. Para alcanzar estos objetivos de hecho, técnicas de tipo cualitativo no resultarían adecuadas, ya que no lograrían garantizar una recogida de datos precisa, numéricamente elevada y una presentación estructurada de los mismos.

Por el contrario, para recoger otra información sobre la eficacia de las intervenciones, para observar el clima relacional de la clase durante las intervenciones, para comprobar y verificar el nivel de satisfacción con respecto a las intervenciones propuestas y su reproducibilidad, resulta más útil utilizar técnicas cualitativas que, al ser abiertas, permiten una descripción más amplia de las variables que intervienen en la situación investigada, logran afrontar lo imprevisto, pueden ser modificadas durante la detección, son capaces de captar el aspecto emocional gracias a una fuerte interacción física y empática entre el investigador y los sujetos observados, condiciones necesarias para entender realmente el fenómeno estudiado. La utilización de técnicas cuantitativas en este caso no permitiría captar la dinámica y el grado de empatía de las relaciones, poner de manifiesto los aspectos emocionales y culturales de las figuras involucradas, "vivir" el contexto de la investigación y observar y supervisar la evolución y la eficacia de las intervenciones realizadas.

A pesar de estas consideraciones, cabe especificar sin embargo que en esta tesis, la dimensión cuantitativa prevalece sobre la cualitativa. La mayor parte de los datos obtenidos y de los resultados alcanzados provendrían de hecho del uso predominante de herramientas y técnicas cuantitativas, mientras que las técnicas y herramientas cualitativas contribuirían a proporcionar otro tipo importante de información y datos capaces de enriquecer, integrar y ampliar aún más la visión global de la situación investigada.

Centrándonos ahora en el tipo de diseño metodológico utilizado en las dos líneas, en concreto podemos señalar que:

- en la Línea 1 se recogen los datos sociodemográficos de los estudiantes disléxicos; información sobre su trayectoria escolar, sus intenciones con respecto a los estudios universitarios y las razones de estas intenciones. La información sobre los estudiantes también se amplía y se enriquece, con otras informaciones recogidas por sus familias.

A continuación, estos datos serán analizados y comparados con los del grupo de control formado por estudiantes no disléxicos.

En este caso se trata de un estudio no experimental, de tipo comparativo-causal mediante una investigación de carácter descriptivo y transversal que se enmarca en la metodología cuantitativa.

- El principal objetivo de la segunda Línea 2, fue observar el impacto y la eficacia de las intervenciones específicas destinadas a apoyar los procesos de elección de los estudiantes; para ello, se medirán algunos aspectos antes y después de las intervenciones. Además, se indagará el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a las actividades propuestas y, como complemento, también lo que surgió de las observaciones del investigador durante las intervenciones.

En este caso el estudio se enmarca en la metodología empírico-analítica con un diseño cuasiexperimental con grupo no equivalente con pretest y postest.

Como puede observarse, las dos líneas de investigación contienen aspectos y dimensiones relacionados con ambos enfoques que interactuando entre sí, contribuyen a la consecución de los objetivos del estudio.

3.5.2. Participantes

La presente investigación se ha dirigido principalmente a los estudiantes disléxicos del último año de la escuela secundaria de segundo grado y ha sido realizada en los 12 Institutos de Messina que han adherido al proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”.

Son 10 institutos públicos y dos privados, con diferentes ramas de estudio y ubicados en tres zonas de la ciudad de Messina (norte, centro y sur) con características muy diferentes entre sí por el tipo de contexto socioeconómico y cultural, que es extremadamente heterogéneo. Algunas de estos Institutos de hecho, son ubicados en centro histórico de Messina (los bachilleratos clásicos “F. Maurolico” y “G. La Farina”) o en zonas centrales (“I.S. “A.M. Jaci”, I.T.T. “S.V. Modica, I.I.S. “Verona-Trento y Instituto “S. Ignazio”), otros son ubicados en las zonas norte y sur de la ciudad con diferentes peculiaridades entre sí; de estos institutos, cuatro (I.S. Minutoli”, I.S. “S. Quasimodo”, “I.S. “Antonello”, e I.S. “G.Majorana”) se encuentran en dos áreas de Messina, que se consideran en alto riesgo de abandono escolar prematuro.

En las siguientes tabla e imagen se presentan los institutos que han participado en el proyecto:

Tabla 5

Características de los institutos participantes en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”

INSTITUTO	RAMA DE ESTUDIO	TIPO DE INSTITUTO	UBICACIÓN
Bachillerato Estatal "E. Ainis"	Ciencias Humanas; Económico – social	Público	Sur
I.I.S. "Antonello"	Técnico de Restauración	Público	Norte
Bachillerato Artístico "E. Basile"	Escenografía; Artes figurativas, Arquitectura	Público	Norte
I.T.E.S. "A.M. Jaci"	Administración, Finanzas y Marketing; Turística	Público	Centro
Bachillerato clásico "G. La Farina"	Clásico	Público	Centro
Bachillerato clásico "F. Maurolico"	Clásico	Público	Centro
I.S. “ G.Majorana” (asociado al I.I.S. “Verona- Trento”)	Construcción y Territorio; Mecánica y energía	Público	Norte
I.S. “G. Minutoli”	Construcción y territorio; Biotecnología sanitaria	Público	Sur
I.S. "S. Quasimodo" (asociado al “I.S. Minutoli”)	Científico	Público	Sur
I.T.T. "S.V. Modica"	Construcción y territorio	Privado	Centro
Instituto “S. Ignazio”	Ciencias Humanas	Privado	Centro
I.I.S. "Verona-Trento	Construcción y Territorio; Mecánica y energía	Público	Centro

Imagen 2

Los 12 institutos participantes en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”

Los Institutos participantes



Una vez que las escuelas interesadas en el proyecto se adherieron, el siguiente paso fue identificar a los estudiantes que iban a participar en el proyecto.

Puesto que "Recorridos Orientativos de Inclusión" procede de esta tesis doctoral, centrada en los estudiantes disléxicos, como ya señalado, el criterio principal para la elección de las clases ha sido la mayor presencia numérica de estudiantes con certificación de DEA en las mismas. Sobre la base de este criterio y teniendo en cuenta que, debido al número muy elevado de los estudiantes, era imposible realizar intervenciones a todas las clases del último año de cada instituto, el grupo de trabajo, con la colaboración de los docentes referentes de cada instituto, decidió inicialmente seleccionar dos clases para cada escuela (una clase experimental y una de control).

Sin embargo, como se muestra en la Tabla 6, en cada escuela existía un número diferente de clases de quinto con una diversa presencia de estudiantes disléxicos.

Tabla 6

Número de las clases y de los estudiantes del quinto año de cada Instituto

INSTITUTO	Número total de clases de quinto	Número total de estudiantes de quinto	Número total de estudiantes disléxicos de quinto
Bachillerato Estatal "E. Ainis"	9	180	9
I.I.S. "Antonello"	11	214	12
Bachillerato Artístico "E. Basile"	6	80	8
I.T.E.S. "A.M. Jaci"	8	155	7
Bachillerato clásico "G. La Farina"	5	111	3
I.S. MAJORANA (asociado al I.I.S. Verona Trento)	2	22	5
Bachillerato clásico "F. Maurolico"	4	85	2
I.S. "G. Minutoli"	4	78	2
Bachillerato "S. Quasimodo" (asociado al I.I.S. Minutoli)	4	50	1
I.I.S. "Verona Trento"	9	143	9
Instituto "S. Ignazio"	1	11	1
I.T.T. "S.V. Modica"	1	24	1

Por lo tanto, en algunos casos no fue posible seleccionar dos clases por escuela; en cambio, en otros casos se seleccionaron dos clases experimentales por las razones que se exponen a continuación.

Como se puede observar en la Tabla 6, en los dos Institutos privados (Instituto “S. Ignazio”; I.T.T. “S.V. Modica”); había un único curso de quinto año y por tanto este curso ha sido necesariamente insertado en el grupo experimental (en estos institutos pues falta el grupo de control); en cambio, en casi todos los otros Institutos, había un número elevado de clases del quinto año con una diversa presencia de estudiantes disléxicos (en algunos casos no había estudiantes disléxicos en los cursos). Además, en cinco institutos (Bachillerato “Ainis”, I.I.S. “Antonello”, Bachillerato Artístico “E.Basile”, I.T.E.S. “A.M.Jaci”, I.I.S. “Verona-Trento”), había una elevada presencia de estudiantes disléxicos en más de una quinta clase. Por lo tanto, con el fin de implicar e involucrar al mayor número de estudiantes disléxicos, en estos cinco institutos se seleccionaron dos clases experimentales y una de control.

Por estos motivos, el grupo de trabajo y los docentes de cada Instituto en total individuaron y seleccionaron 25 clases del último año (quinto), en los que había un total de 47 estudiantes con certificación de DEA. Además, como ya hemos mencionado, aunque las acciones del proyecto han sido dirigidas principalmente a los estudiantes, para potenciar las intervenciones puestas en práctica con los estudiantes, han sido efectuadas significativas formas de implicación y colaboración tanto con los docentes como con las familias, que se describirán en los apartados correspondientes.

En la Tabla.7 se muestra esquemáticamente el número total de los participantes implicados en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”.

Tabla 7

El total de los participantes en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”

Institutos	12
Clases del último año	25
Estudiantes	440
Estudiantes disléxicos	47
Familias	440
Docentes referentes por las DEA y por la orientación	24
Docentes coordinadores de las clases	25

Una vez que se presentaron los participantes del proyecto, ha llegado el momento de abordar un aspecto fundamental de la investigación: la selección de la muestra, que se ha

llevado a cabo teniendo debidamente en cuenta la problemática general de la investigación y, sobre todo, los objetivos que se pretendían alcanzar.

Antes de proceder a la presentación de la muestra, conviene aún recordar que, ya que esta investigación se ha articulado en dos trayectorias con peculiaridades y objetivos diferentes, se seleccionaron dos distintas muestras, que se describirán a continuación dentro de la línea de investigación a la que pertenecen.

a. Línea 1

Dado que el objetivo principal de esta Línea era investigar las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios y conocer las razones de estas elecciones, de los 440 estudiantes involucrados en el proyecto, se seleccionaron dos grupos: el primero se componía naturalmente de los 47 estudiantes disléxicos que asistían a las clases identificadas de las 12 escuelas participantes en el proyecto.

Con el fin de garantizar la máxima homogeneidad entre los dos grupos, se formó intencionadamente un segundo grupo de control compuesto con un número igual de estudiantes no disléxicos (47) de las mismas clases que los estudiantes disléxicos y que presentaban, en la medida de lo posible, las mismas características sociodemográficas. Sin embargo, debido a la composición de las clases a las que asistían los estudiantes disléxicos, no fue posible emparejar con precisión los dos grupos por género, edad, nacionalidad y domicilio. A continuación, se ofrece una descripción más detallada de los dos grupos de muestra.

a.1. Primer grupo

Este grupo estaba compuesto por 47 estudiantes disléxicos de los cuales 29 (61,7%) eran hombres y 18 (38,3%) eran mujeres. En total, 44 (93,6%) eran ciudadanos de nacionalidad italiana y 42 (89,3%) eran residentes en Mesina. Su edad oscilaba entre los 17 y los 20 años, con una distribución de, 12,8% de 17 años, 70,2% de 18 años, 6,4% de 19 años y 10,6% de 20 años.

a.2. Segundo grupo (de control)

En cuanto al segundo grupo (de control), estaba formado de 47 estudiantes no disléxicos de los que, 28 (59,6%) eran hombres y 19 (40,4%) mujeres. Aquí 47 (100%) eran de nacionalidad

italiana y 36 (76,6%) eran residentes en Messina. Su rango de edad también variaba entre 17 y 20 años, con el 14,9% de 17 años, el 70,2% de 18 años, el 12,8% de 19 años y el 2,1% de 20 años.

b. Línea 2

En esta Línea, el principal objetivo era observar el papel y la eficacia de las intervenciones específicas establecidas en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”.

En este caso, la muestra anterior no resultó adecuada para alcanzar los objetivos de esta línea; en efecto, dado que se pretendía observar la eficacia y el impacto de las intervenciones específicas llevadas a cabo durante el curso escolar, las dos muestras debían estar formadas por dos grupos de estudiantes disléxicos y no disléxicos, uno que habría realizado las intervenciones específicas (grupo experimental) y otro que no habría realizado estas intervenciones (grupo de control). Para utilizar la misma muestra de la Línea 1 habríamos tenido que separar dos grupos dentro de cada clase seleccionada realizando las intervenciones solo con la mitad de los estudiantes (disléxicos y no disléxicos) mientras que la otra mitad de la clase (de estudiantes disléxicos y no disléxicos) no habría podido participar. Sin embargo, habría sido muy difícil avanzar de este modo, tanto porque esta división dentro de las clases habría interferido en sus compromisos escolares como porque habría creado malestar y descontento entre los estudiantes, ya que se mostraron inmediatamente muy interesados en participar en el proyecto. Por esto, del número total de los estudiantes se crearon otros dos grupos de muestra: un grupo experimental compuesto por estudiantes con y sin DEA, a los que se dirigían las intervenciones de orientación formativa y de refuerzo psicológico-emocional previstas en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión” y un grupo de control formado por estudiantes con y sin DEA, que no habrían realizado las mismas intervenciones, sino solo una intervención de orientación informativa. En concreto los estudiantes del grupo de control habrían participado en el Salone dell’Orientamento [Salón de la Orientación]: esta es una iniciativa consolidada en Italia desde hace años que normalmente se desarrolla cada año y está dirigida a los estudiantes de los últimos dos años de los Institutos con el fin de informarlos y orientarlos a los estudios y al trabajo. En esta ocasión de hecho, se presentan a los estudiantes las ofertas formativas por parte de los Ateneos y se ofrecen servicios de información y asesoramiento orientativo.

Por tanto, los 25 cursos del último año que se seleccionaron al principio, fueron así diferenciadas: 17 cursos formaban parte del grupo experimental y ocho cursos del grupo de control. La Tabla 8 muestra esquemáticamente esta subdivisión.

Tabla 8

Subdivisión de los grupos - muestra relacionados con la Línea 2 y tipo de intervenciones

	NUMERO CLASES	INTERVENCIONES
GRUPO EXPERIMENTAL	17	Orientación formativa Refuerzo psicológico-emocional
GRUPO DE CONTROL	8	Orientación informativa (Salón de la Orientación)

Aquí, el criterio de selección de la muestra estuvo la participación de los estudiantes tanto en las intervenciones específicas contempladas en el proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" como en la administración de un test antes y después de las intervenciones. Como se explicará más adelante de manera detallada en el apartado correspondiente, este instrumento, administrado antes y después de las intervenciones, ha medido una serie de dimensiones capaces de proporcionar numerosos datos útiles para lograr el objetivo de esta Línea.

Por lo tanto, de los 440 estudiantes involucrados en el proyecto, en el primer grupo experimental solo se incluyeron aquellos que habían realizado al menos el 80% de las intervenciones previstas en el proyecto y habían participado las dos administraciones del test. En cuanto al segundo grupo de control, se consideraron sólo aquellos que participaron en el Salón de la Orientación y que participaron en las dos administraciones del test.

Sobre la base de este criterio, en total la muestra fue constituida por 55 estudiantes, de los cuales seis con certificación de DEA., de cinco Institutos. De estos 55 estudiantes, 21 eran hombres y 34 mujeres, 18 de la rama clásica, 14 de la biotecnológica, 12 de la rama técnico para restauración, seis estudiantes de la rama científica, cinco estudiante de la artística.

Más detalladamente, los 55 estudiantes de los dos grupos eran así repartidos:

b.1. Grupo experimental

Este grupo estaba compuesto por 26 estudiantes de los cuales cuatro con certificación de DEA; de ellos, 16 (61,5%) eran mujeres y 10 (38,5%) eran hombres y todos de nacionalidad italiana

(100%). Los estudiantes de este grupo realizaron las intervenciones específicas planteadas y participaron en las dos administraciones del test, antes y después de las intervenciones.

b.2. Grupo de control

En este grupo había 29 estudiantes de los cuales dos con certificación de DEA; de ellos 18 (62%) eran mujeres y 11 (38%) hombres; también en este grupo eran todos de nacionalidad italiana (100%). Estos estudiantes, han realizado sólo una única intervención de orientación informativa (Salón de la Orientación) y han participado en ambas administraciones del test.

La significativa reducción numérica de los estudiantes de esta segunda muestra se debe a diferentes factores y razones que se explican a continuación. Primero, de los 440 estudiantes de las clases involucradas en el proyecto, han participado en la primera administración del test solo 292 estudiantes. En la mayor parte de los casos, las ausencias de los estudiantes han sido individuales y causadas por motivos personales (motivos de salud o de familia). Sin embargo, en el caso de tres Institutos, han faltado tres clases enteras por acontecimientos imprevistos; segundo, al final de la primera administración del test, se devolvieron protocolos incompletos que, por lo tanto, no se han tenido en cuenta.

A partir de esta primera significativa reducción (de 440 a 292), el número de los estudiantes se redujo aún más ya que, como se ha subrayado anteriormente, se consideraron solo los que han participaron al menos en el 80% de las actividades previstas en las intervenciones del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión". Conviene precisar que las intervenciones establecidas en el proyecto se llevaron a cabo a lo largo de cuatro meses (febrero/mayo de 2018), siguiendo un calendario organizado de acuerdo a las necesidades de los expertos y de las escuelas. Este calendario siempre ha sido comunicado previamente por el grupo de trabajo a las personas de contacto de las escuelas para que puedan organizar de la mejor manera posible las intervenciones (aulas, instrumentos, recursos). A pesar de ello, se han producido tanto ausencias individuales de los estudiantes como compromisos escolares en algunas clases que se han solapado a las intervenciones; un caso concreto, ejemplo de ello, se refiere a los exámenes y pruebas escritas y orales de fin de año, necesarias para la admisión al Examen de Estado (EBAU en España) a los que muchos estudiantes no podían faltar. En suma, las ausencias efectuadas por los estudiantes durante las intervenciones en los días establecidos fueron en la mayoría de los casos individuales (por motivos de salud o de familia), pero, sobre

todo al final del año escolar, se produjeron numerosas ausencias colectivas de curso por actividades escolares y didácticas obligatorias para los estudiantes del último año.

Otros acontecimientos redujeron aún más la muestra: en primer lugar, a pesar de las clases de cuatro Institutos (tres públicos y uno privado) han seguido todas las intervenciones, por acontecimientos imprevistos no han podido participar en la segunda administración del test; eso ha invalidado todo el recorrido de estos estudiantes y no ha permitido su inclusión en la muestra de la investigación. En segundo lugar, también en la segunda administración del test se devolvieron protocolos incompletos, por lo que no se han tomado en consideración a pesar de la participación de los estudiantes en las intervenciones.

Finalmente, un curso entero de un instituto privado no ha participado en las tres acciones finales del recorrido a causa de la muerte de un estudiante de la escuela; este fue un acontecimiento que ha perturbado profundamente la entera comunidad escolar y no ha permitido la participación de los estudiantes en las últimas fases del proyecto.

Por todas estas razones, de los cotejos efectuados, ha resultado que solo 55 estudiantes han participado en los dos administraciones del test y han desarrollado enteramente el recorrido diseñado en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”; por tanto, solo estos estudiantes han podido ser parte de la muestra relativa a la Línea 2 que se ha descrito anteriormente.

3.5.3. Instrumentos

La adopción de una metodología mixta en la que los dos enfoques encuentran su espacio y funcionan de forma sinérgica, ha determinado también la cuidadosa identificación de los instrumentos a utilizar, que se han elegido teniendo siempre en cuenta las peculiaridades de las dos líneas en las que se desarrolla la investigación.

Para alcanzar los objetivos de cada una de las dos líneas se han utilizado principalmente instrumentos de tipo cuantitativo; sin embargo para ampliar la visión general y enriquecer la perspectiva de la situación que se investiga, se han identificado y previsto también instrumentos de tipo cualitativo. En concreto, se utilizaron fichas de recogida de datos especialmente creadas para alcanzar los objetivos de la Línea 1, mientras que para lograr los de la Línea 2 se utilizó un test específico, encuestas de satisfacción y una ficha de observación, ya que también se utilizó la técnica de observación participante. A continuación se presentan y describen

detalladamente tanto todos los instrumentos utilizados en las dos líneas, así como los motivos de su individuación y selección.

a. Línea 1

El principal objetivo de la Línea 1 fue investigar las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a la continuación de los estudios en la universidad y conocer las razones que subyacen a tales intenciones. Sin embargo, se pretendía obtener también más información sobre los estudiantes, como los datos sociodemográficos, el tipo de orientación que había determinado la elección de la escuela (instituto) a la que asistían y algunos aspectos relacionados con su trayectoria escolar. En el caso de los estudiantes disléxicos, también queríamos conocer algunos datos relativos a su historia como la edad del diagnóstico, la presencia de comorbilidad y las eventuales intervenciones de apoyo realizadas. De este modo, la recopilación de esta información podría haber proporcionado una especie de “fotografía” del estudiante con DEA y de su trayectoria escolar.

El instrumento más apropiado para recoger este tipo de información, considerando también el número de estudiantes y los tiempos del proyecto, apareció inmediatamente un cuestionario que respondiera y cumpliera con los objetivos de esta línea. Entre los instrumentos más populares y empleados en la investigación social, el cuestionario está compuesto por una lista de preguntas o afirmaciones preestablecidas que deben hacerse para ser planteadas a la población objeto de encuesta o a una parte de ella (muestra) y los encuestados deben responder eligiendo entre una serie de alternativas ya determinadas (Amaturo, 2012). De esta manera, además de recoger información sobre el tema o fenómeno investigado, es posible conocer las opiniones, ideas, acciones de los encuestados, en definitiva, ver la situación investigada desde su perspectiva.

El primer paso fue, por lo tanto, comprobar la existencia de cuestionarios sobre el tema tratado en esta tesis con el fin de emplearlo concretamente. Se procedió entonces a la revisión de las investigaciones realizadas sobre los estudiantes disléxicos en la transición de la escuela a la universidad y eventuales cuestionarios ya probados y utilizados que exploraran las intenciones de los estudiantes al final de la escuela. Sin embargo, como se indicó anteriormente en el Marco teórico, no hay mucha investigación sobre la transición a la universidad de los estudiantes disléxicos (O'Byrne et al. 2019); entre las realizadas sobre el tema, algunas han utilizado la entrevista como instrumento de recogida de datos, otras investigaciones han

utilizado cuestionarios, pero para examinar e indagar otros aspectos y detectar otro tipo de información, como la correlación entre las dificultades de aprendizaje, las emociones académicas y los resultados académicos (Sainio et al.,2019) o las dificultades que encuentran los estudiantes en algunas tareas académicas (Mortimore y Crozier, 2006). No parecía existieran cuestionarios que puedan cumplir los requisitos de este trabajo; la especificidad, la cantidad y el tipo de información requerida en esta tesis en efecto era tal que no fue posible remitirse a otros cuestionarios existentes y ya utilizados y estandarizados.

Por lo tanto, con la intención de recopilar los datos e información anteriormente explicitados útiles para la consecución de los objetivos de la investigación, el grupo de trabajo decidió elaborar algunas fichas de recogida de datos especialmente creadas que pudieran satisfacer y responder a las necesidades de la investigación en la medida de lo posible. A partir de la clara definición de los objetivos que se pretendían alcanzar, se han diseñado tres fichas de recogida de datos dirigidas, respectivamente, a los estudiantes (Anexo IV), a sus familias (Anexo V) y a los docentes (Anexo VI) implicados en el proyecto, así como una ficha de recogida de datos sobre el número de estudiantes de cada escuela (Anexo VII), que se describen con más detalle a continuación.

a.1. Ficha de recogida de datos para los estudiantes

La ficha dirigida a los estudiantes fue, sin duda, el instrumento más importante a realizar para alcanzar los objetivos. Por lo tanto, su elaboración requirió pasos precisos y revisiones cuidadosas.

El primer borrador fue diseñado por mí, como autora de esta tesis que dio lugar al proyecto Recorridos Orientativos de Inclusión. Cada elemento o ítem insertado tenía una precisa razón de ser y respondía a una específica intención. Esta primera versión fue luego discutida y revisada por el grupo de trabajo del proyecto que, como se puede observar en el cuadro presentado anteriormente, estaba compuesto por figuras profesionales altamente especializadas y competentes. El grupo de trabajo, en particular ha centrado su atención en algunos aspectos a investigar y, para evitar posibles distorsiones y ambigüedades atribuibles a la estructura de las preguntas y afirmaciones, se ha encargado de reformular algunas de ellas para que fueran claras e inmediatamente comprensibles para los estudiantes. En una fase posterior, la ficha fue revisada por el director de esta tesis doctoral, el Prof. Mateo Arias Romero de la Universidad de Granada, que hizo su contribución aportando ulteriores ideas y

sugerencias. Finalmente, se procedió a la verificación de la versión final de la ficha y la forma de administrarla, que se llevó a cabo en una submuestra perteneciente a la misma población de la encuesta investigada (estudiantes de último curso de la escuela secundaria de segundo grado). A continuación se describe la composición de la ficha en su versión definitiva.

La ficha de recogida de datos para los estudiantes está compuesta por 16 ítems, distribuidos en tres secciones: en la primera (de la letra A a la letra G) se recopilaban los datos sociodemográficos de los estudiantes; se trata de los datos sociodemográficos básicos, que generalmente se recopilan independientemente del tema de la investigación. En la segunda sección (de la letra H a la letra L) se recogieron informaciones sobre las razones y la modalidad de la elección del actual instituto por parte de los estudiantes y sobre aspectos de su trayectoria escolar (expectativas, asignaturas de interés, dificultades encontradas). La tercera (de la letra M a la letra O), la que está directamente relacionada con uno de los principales objetivos de esta tesis, se propuso conocer las intenciones de los estudiantes tras el diploma con respecto a la universidad y las motivaciones de estas intenciones.

El calendario y el método de administración de la ficha se detallarán en el apartado sobre el procedimiento.

a.2. Ficha de recogida de datos para las familias

También la ficha de recogida de datos dirigida a las familias fue concebida y diseñada por una servidora con una intención concreta.

El objetivo que se perseguía con esta herramienta era doble: por un lado, se pretendía ampliar y enriquecer la cantidad de información sobre los estudiantes con datos adicionales (la composición de la familia y la trayectoria escolar de los estudiantes, especialmente los con DEA), y a tal fin, cada ítem fue pensado y diseñado para la adquisición de una información específica de utilidad para la investigación y sus objetivos. Por otra parte, esta ficha representaba también una forma de sensibilizar e involucrar a las familias en el proyecto. Una vez más, el grupo de trabajo examinó cada uno de los ítems de la versión inicial de la ficha y la revisó tanto para centrar la atención en aspectos precisos como para evitar posibles afirmaciones largas, complejas o ambiguas. A continuación, el director de esta tesis visionó la ficha y aportó e hizo algunos ajustes al instrumento que después se puso a prueba administrándola a un pequeño grupo de familias.

La ficha de recogida de datos para las familias está formada por 15 ítems repartidos en tres secciones: la primera (de la letra A a la letra K) estaba dirigida a recopilar los datos sociodemográficos de los padres; también en esta sección se han incluido las fórmulas utilizadas generalmente para recopilar tales datos. La segunda (de la letra L a la letra N) estaba destinada a recoger informaciones sobre el recorrido escolar del hijo/a y las razones en la elección del instituto por parte de los padres. La tercera sección (de la letra O a la letra Q), dirigida únicamente a las familias de los estudiantes con certificación de DEA, estaba compuesta por tres ítems para obtener informaciones sobre tres aspectos en particular: la edad del diagnóstico, la presencia de comorbilidades y las eventuales intervenciones efectuadas.

También las modalidades de administración de esta ficha se detallarán en el apartado correspondiente.

a.3. Ficha de recogida de datos para los docentes

Con el fin de conocer la tipología y las modalidades de las actividades que los institutos participantes ya habían llevado a cabo en relación a los principales temas de esta investigación, (las DEA y la orientación), la autora de esta tesis ideó y diseñó también una ficha de recogida de datos para los docentes.

El grupo de trabajo primero y el director de la tesis después, examinaron e hicieron las modificaciones oportunas para mejorar la comprensión, la claridad y la eficacia de esta herramienta que, como las anteriores, fue probada sobre un pequeño grupo de profesores.

La ficha está compuesta por 4 secciones: la primera (de la letra A a la letra D) tenía como objetivo recoger información sobre los profesores responsables del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" (por ejemplo, su área disciplinaria, el rol que desempeñan dentro de la escuela). La segunda sección (letra E) tuvo como objetivo conocer las actividades de orientación ya iniciadas o realizadas por la escuela (clases implicadas, colaboraciones con otras instituciones, métodos de implementación, modalidades de ejecución, recursos empleados, fortalezas y criticidades de la acción). La tercera sección (letra F) investigó más específicamente las acciones de orientación dirigidas a los estudiantes con DEA iniciadas o realizadas por la escuela (clases implicadas, colaboraciones, métodos de implementación, modalidades de ejecución, recursos empleados, puntos fuertes y críticos de la acción). En la última sección (letra G), se dio cabida a las necesidades percibidas por los profesores respecto a las nuevas

acciones que deben ponerse en marcha para apoyar a los estudiantes y sus propuestas personales al respecto.

La ficha se envió a las personas de contacto del proyecto de cada escuela y luego se devolvió al grupo de trabajo debidamente cumplimentada.

Este instrumento ha sido útil para conocer el estado de la cuestión de cada escuela participante; en un cierto sentido ha proporcionado una interesante imagen para comprender el nivel de sensibilización, concienciación y atención de cada Instituto hacia los temas tratados en el proyecto. Por otra parte la detección de las necesidades percibidas por los profesores y sus propuestas sobre nuevas acciones también proporcionaron ideas útiles para la planificación de intervenciones específicas a llevar a cabo.

Es oportuno señalar que este último aspecto se vincula e interactúa con la Línea 2 y es un signo tangible de la relación de reciprocidad e interacción entre las dos líneas.

a.4. Ficha de recogida de datos sobre los números de los estudiantes disléxicos

El grupo de trabajo también diseñó y construyó una ficha de recogida de datos con el fin de obtener y adquirir todos los números de los estudiantes con y sin DEA presentes en cada escuela.

La intención era no sólo detectar el número de estudiantes de los institutos participantes en el proyecto, sino también conocer en detalle la distribución de los estudiantes con DEA en las diferentes clases. Además, queríamos obtener también una visión de conjunto para cada escuela que proporcionara los números de los estudiantes con y sin DEA de las quintas clases seleccionadas para cada instituto y anotar el tipo de intervención dirigida a estas clases.

La ficha se envió a las personas de contacto del proyecto y se devolvió al grupo de trabajo una vez cumplimentada en su totalidad.

b. Línea 2

El principal objetivo perseguido por esta Línea era observar el impacto y la eficacia de las intervenciones desarrolladas y realizadas en el ámbito del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" con el fin de animar a los estudiantes con DEA a tomar decisiones, hacer elecciones post diploma conscientes, informadas e posiblemente inclusivas.

También en este caso, desde el principio se optó por utilizar un cuestionario capaz de detectar los efectos de estas intervenciones en los estudiantes. Dado que las dos dimensiones en las que se centraron las intervenciones dirigidas a los estudiantes eran la orientación y el refuerzo de factores psicológicos-emocionales como la ansiedad, la autoestima y la motivación, el grupo de trabajo realizó una revisión exhaustiva sobre instrumentos existentes, ya utilizados y estandarizados, que cumplieran dichos requisitos.

Después de haber analizado varios test que, sin embargo, resultaron ser incompletos o poco relevantes para investigar las dos dimensiones consideradas, el grupo de trabajo identificó el “Test AMOS-Nueva Edición” (De Beni et al., 2014) como el instrumento más adecuado, completo y que respondía perfectamente con los requisitos requeridos ya que se refería tanto a la orientación como a la motivación para el estudio (Anexo VIII).

Además de esto, con el fin de ampliar y enriquecer la visión general de la situación investigada y obtener otro tipo de información sobre el impacto de estas intervenciones en los estudiantes, el grupo de trabajo diseñó y elaboró una encuesta de satisfacción sobre las intervenciones dirigida a los estudiantes (Anexo IX).

Por último, como autora de la tesis y miembro del grupo de trabajo, habiendo participado en todas las fases del proyecto, diseñé y redacté personalmente una ficha de observación a rellenar en el curso de estas intervenciones como instrumento de la observación participante (Anexo X).

La acción combinada de estos instrumentos y estrategias pretendía ampliar la perspectiva de la situación investigada y percibir también las actitudes y el interés de los estudiantes con respecto a las acciones propuestas. A continuación se ofrece una descripción más detallada de estos instrumentos.

b.1. “Test AMOS - Nueva Edición”

Este test nace de la larga experiencia de los autores con estudiantes en dificultades que, a pesar de poseer un buen potencial de aprendizaje, eran incapaces de expresarlas y explotarlas. Como se afirma en la introducción "Estos estudiantes, de escuela secundaria de segundo grado o universitarios, quedaban atascados y bloqueados en su proceso de motivación y estudio y se encontraban con un frustrante fracaso" (De Beni et al., 2014, p.7).

La finalidad de este test es, por tanto, promover procesos de conocimiento y sensibilización en los estudiantes, para orientarlos mejor con respecto a las exigencias y las

demandas de la escuela y de la universidad. Como se puede observar, este era el instrumento más indicado para medir precisamente aquellas dimensiones investigadas en el proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" en cuanto muestra una total adhesión a los objetivos de la Línea 2.

El "Test AMOS" ofrece a docentes, psicopedagogos, psicólogos escolares y a los que trabajan en los sectores educativos un conjunto de herramientas capaz de proporcionar un perfil detallado del estudiante respecto a la evaluación de las habilidades de estudio, de los estilos cognitivos y de las componentes emotivas y motivacionales del aprendizaje y que permite detectar los puntos fuertes y de debilidad de las modalidades de estudio del estudiante.

A pesar de que este instrumento se ha utilizado ampliamente a lo largo de los años con éxito, sin embargo se ha advertido la necesidad de enriquecer y actualizar las pruebas. Por tanto, en la nueva Edición, el Test AMOS contiene datos normativos referidos a muestras más amplias e incluye dos nuevos instrumentos: la Prueba de Estudio, dirigida exclusivamente a los estudiantes universitarios y el Cuestionario Ansiedad y Resiliencia para evaluar la acción y el papel que los aspectos emocionales desempeñan en el éxito escolar.

En total el Test AMOS – Nueva Edición se compone de siete herramientas para la evaluación de las habilidades de estudio, de los estilos cognitivos y de los componentes emotivos y motivacionales del aprendizaje que se describen y enumeran a continuación:

1. *Cuestionario sobre las Estrategias de Estudio (CEE)*: es un instrumento dirigido a detectar las estrategias de estudio utilizadas por el estudiante. En el cuestionario se presentan 39 estrategias de estudio; el estudiante debe primero evaluar (utilizando una escala de 7 puntos) lo importantes que son para él ("evaluaciones de eficacia") y luego en qué medida las utiliza ("evaluación de uso"). A partir de estas dos evaluaciones, se puede calcular la divergencia entre las dos evaluaciones ("incoherencia estratégica").

2. *Cuestionario sobre la Actitud al Estudio (CAE)*: es un instrumento dirigido a detectar cinco dimensiones de estudio (Áreas fundamentales) que conciernen la capacidad de organizar su propio tiempo y la actividad de estudio (Organización), el grado de elaboración personal y la profundización del material de estudio (Elaboración), la capacidad de controlar su propio aprendizaje (Auto-evaluación), la capacidad de prepararse para un examen (las estrategias de preparación para la prueba) y la capacidad de reflexionar sobre cómo funciona la propia mente en el estudio (Sensibilidad metacognitiva). Este cuestionario, además de evaluar el enfoque del estudio del estudiante, puede también servir a iniciar un trabajo sobre el método de estudio.

3. *Cuestionario sobre los Estilos Cognitivos (CEC)*: es un instrumento dirigido a detectar la preferencia del estudiante en la codificación de informaciones de tipo visual o verbal y de tipo global o analítico. El cuestionario se compone de nueve preguntas por estilo: se ofrecen al estudiante dos situaciones concretas y el debe reflexionar sobre su preferencia con respecto a las dos dimensiones (global/analítico y visual/verbal).

4. *Prueba de Aprendizaje (PA)*: está destinada a los estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria de segundo grado y de la universidad y sirve para proveer un índice objetivo de las capacidades de comprensión, memorización y recuerdo del estudiante de institutos y universidad. La PA consta de dos partes: un texto (“La protohistoria de África”) que los estudiantes deben estudiar para llevar a cabo a continuación dos tareas de recuerdo (elección y orden de eventos y preguntas verdadero/falso) y una prueba de memoria de figuras que evalúa la capacidad de aprender a través de un modo figurativo.

5. *Prueba de Estudio (PE)*: se compone de dos textos, ambos dirigidos solo a estudiantes universitarios. La prueba requiere que los estudiantes aprendan un tema nuevo y luego realicen cuatro pruebas para comprobar las habilidades de comprensión y recuerdo del texto estudiado (Frases clave, elección y orden de eventos, preguntas abiertas y preguntas verdadero/falso).

6. *Cuestionario sobre las Convicciones (CC)*: es un conjunto de herramientas dirigidas a detectar el sistema motivacional del estudiante, la confianza en su propia inteligencia y en su personalidad, objetivos de aprendizaje y percepción de habilidades. Consta de seis partes: las dos primeras se refieren a las convicciones del estudiante sobre la inteligencia y la personalidad; la tercera y la cuarta evalúan respectivamente la confianza del estudiante en la propia inteligencia y en la propia personalidad. La quinta parte explora las habilidades del estudiante con respecto al estudio; finalmente, en la sexta parte, el estudiante debe elegir la situación que más le convenga entre cuatro pares de enunciados que ponen en contraposición objetivos de rendimiento y objetivos de aprendizaje.

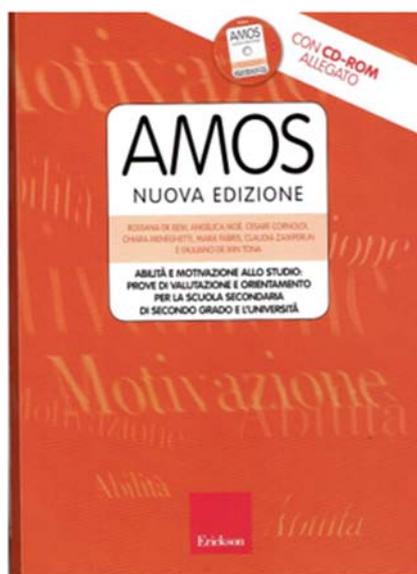
7. *Cuestionario Ansiedad y Resiliencia (CAR)*: es un instrumento para detectar el nivel de ansiedad en situaciones de estudio (factor ansiedad), y al mismo tiempo la capacidad del estudiante de hacer frente a situaciones de estudio muy difícil (factor resiliencia). Consta de 14 ítems, 7 relativos a la ansiedad y 7 a la resiliencia.

Se pueden utilizar todos los instrumentos tanto en los institutos como en la universidad con la sola excepción de la Prueba de Estudio, dirigida únicamente a los estudiantes universitarios. Se pueden emplear todos, algunos o solo uno de ellos. El Test AMOS está

provisto de un CD-ROM que contiene el programa para la elaboración y la gestión automática de los resultados y los protocolos imprimibles.

Imagen 3

El Test AMOS – Nueva Edición



A continuación, la Tabla 9 muestra de forma esquemática los instrumentos que componen el Test AMOS.

Tabla 9

La composición del Test AMOS -Nueva Edición

INSTRUMENTOS	ÍNDICES DETECTADOS
Cuestionario sobre las Estrategias de Estudio (CEE)	Eficacia, Uso, Incoherencia.
Cuestionario sobre la Actitud al Estudio (CAE)	Organización, Elaboración, Auto-evaluación, Estrategias, Sensibilidad metacognitiva.
Cuestionario sobre los Estilos Cognitivos (CEC)	Estilo global / analítico. Estilo visual / verbal.
Prueba de Aprendizaje (PA)	Elección y orden acontecimientos. Preguntas verdadero /falso. Memoria de figuras.
Prueba de Estudio (PE)	Frases llave. Elección y orden acontecimientos. Preguntas abiertas. Preguntas verdadero//falso por cada uno de los dos textos.
Cuestionario sobre las Convicciones (CC)	Teoría inteligencia. Teoría personalidad. Confianza inteligencia. Confianza personalidad. Percepción habilidad. Objetivos aprendizaje.
Cuestionario Ansiedad y Resiliencia (CAR)	Ansiedad. Resiliencia.

b.2. Encuesta de satisfacción sobre las intervenciones

Con el propósito de obtener más información sobre el impacto y la eficacia de las intervenciones y al mismo tiempo para monitorear y evaluar la calidad del proceso formativo, el grupo de trabajo decidió explorar también las opiniones y las vivencias de los estudiantes sobre las intervenciones propuestas. Para ello fue diseñada y elaborada una encuesta de satisfacción para los estudiantes.

La encuesta de satisfacción permite, en efecto, conocer mejor a los destinatarios de una actividad o de un servicio y recoger de manera bastante fiable sus opiniones sobre la calidad percibida de dichas actividades. Además, gracias a la inmediata respuesta o retroalimentación (*feedback* en inglés), se ponen de relieve los posibles problemas; esto puede permitir y posibilitar la rápida identificación de los elementos a modificar y mejorar. Conocer las opiniones de los interesados, comprobando y verificando su nivel de satisfacción y la calidad percibida, de hecho permite evaluar la eficacia de lo que se propone e intervenir a tiempo, en caso de que se requieran ajustes, cambios o mejoras. Para ser realmente eficaz, el diseño de la encuesta de satisfacción debe partir necesariamente de un análisis cuidadoso y minucioso sobre los aspectos que se desea conocer, la opinión de los encuestados, así como de un conocimiento claro del público (*target* en inglés) al que va dirigido. Además, hay que tener siempre presente la forma en que se plantean los enunciados o las preguntas, para que los encuestados se sientan cómodos y obtener de este modo respuestas más auténticas y fiables.

A la luz de estas consideraciones, el grupo de trabajo del proyecto, tras haber revisado y consultado un cierto número de encuestas de satisfacción sobre actividades educativas ya existentes y utilizadas, elaboró una nueva encuesta que incluye todos los puntos considerados pertinentes y relevantes para esta tesis.

La encuesta consta de ocho afirmaciones, todas de respuesta obligatoria; las afirmaciones se refieren a la percepción de los estudiantes con respecto a la positividad y a la utilidad de la acción, a los contenidos tratados en la acción, al nivel de profundización de las temáticas afrontadas, a las modalidades de interacción y ejecución, a las expectativas con respecto a las acciones, a la exhaustividad del argumento tratado, a las convicciones sobre la eficacia de las acciones con respecto a los objetivos del proyecto y a la utilidad y repetibilidad del proyecto en los años sucesivos.

La escala de respuesta utilizada presenta cuatro opciones de respuesta que muestran el grado de acuerdo de los estudiantes con cada una de las afirmaciones:

1=Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho

A continuación, se muestra la imagen de la encuesta de satisfacción.

Imagen 4

La encuesta de satisfacción sobre las intervenciones

Logo: COP UNIME | RECORRIDOS ORIENTATIVOS DE INCLUSIÓN | ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA

Este breve formulario de satisfacción nos ayuda a comprender cómo la acción propuesta ha sido percibida y cómo ella se puede mejorar. El formulario es ANÓNIMO.

ACCIÓN.....
 FIRMA.....
 INSTITUTO.....
 GÉNERO M F EDAD.....

1. La actividad en su totalidad te ha parecido.

A) Positiva

1	2	3	4
Nada	poco	Bastante	Mucho

B) Util

1	2	3	4
Nada	poco	Bastante	Mucho

2. Conocías ya los contenidos tratados.

1	2	3	4
Nada	poco	Bastante	Mucho

3. Las temáticas afrontadas han sido profundizadas suficientemente.

1	2	3	4
Nada	poco	Bastante	Mucho

4. Las modalidades de interacción te han parecido eficaces.

1	2	3	4
Nada	poco	Bastante	Mucho

5. Tus expectativas con respecto a esta actividad han sido satisfechas.

1	2	3	4
Nada	poco	Bastante	Mucho

6. Hay otros aspectos del argumento que no han sido tratados pero que habrías querido afrontar.

1	2	3	4
Nada	poco	Bastante	Mucho

7. Crees que esta acción pueda alcanzar los objetivos del proyecto, (aumentar la motivación al estudio, y adquirir competencias orientadas tales a la elección).

1	2	3	4
Nada	poco	Bastante	Mucho

8. Crees que el proyecto pueda volverse a proponer también en los próximos años.

1	2	3	4
Nada	poco	Bastante	Mucho

¡ Gracias por tu colaboración!

b.3. Ficha de observación sobre las intervenciones

Para ampliar aún más en el conocimiento y en la comprensión de la situación investigada y enriquecerla con otros elementos útiles y pertinentes para la investigación, se ha recurrido también a la observación participante.

La observación participante es una estrategia de investigación en la que el investigador se inserta directamente y por un período de tiempo relativamente largo en un determinado grupo social en su entorno natural, estableciendo una relación de interacción personal con sus miembros con el fin de describir sus acciones y comprender, mediante un proceso de identificación, sus motivaciones (Corbetta, 2014). De esto se desprende claramente que no se

trata de una simple observación; de hecho, el observador/investigador no se limita a mirar y observar la situación y el grupo social investigado, sino que, por un periodo de tiempo bastante largo (desde unos meses hasta unos años), se convierte en parte del fenómeno estudiado estableciendo un contacto personal y significativo con los participantes. Esta implicación directa le permite moverse dentro de las dinámicas de la situación investigada y vivir las experiencias junto a las personas que son objeto de su estudio desde otra perspectiva, "desde dentro". En definitiva, recurriendo a la observación participante, el investigador observa y al mismo tiempo vive la situación a través de los ojos de los participantes comprendiendo así más fácilmente las dinámicas, las motivaciones y los procesos que se desarrollan. El objetivo principal de esta técnica, que se inserta plenamente en el paradigma interpretativo es, de hecho, recoger información para describir acciones y actitudes y comprender las motivaciones y las dinámicas tal y como las perciben y experimentan los participantes en la situación investigada.

La observación participante como técnica de investigación nace entre los siglos XIX y XX: hasta las primeras décadas del siglo XX, en efecto, la investigación antropológica se basaba principalmente en cuestionarios estructurados y nunca se había llevado a cabo ninguna investigación de campo. La introducción de la observación participante como principal técnica antropológica se debe al antropólogo polaco Malinowski que en 1922, en el texto "Argonautas del Pacífico Occidental", afirma la necesidad de captar el punto de vista del indígena y con este fin pasó largos períodos entre las poblaciones primitivas objeto de su estudio, viviendo en estrecho contacto con ellas y compartiendo sus hábitos y estilos de vida.

Posteriormente esta técnica se convirtió en fundamental para las ciencias etnoantropológicas y fue utilizada también por otras disciplinas como la sociología. En este cuadro, los principales campos de aplicación (de la sociología) se refieren principalmente al estudio de las culturas, las subculturas (cultura juvenil, militar, partidos políticos...) y las comunidades (comunidades agrícolas, pequeñas ciudades de provincia...). Incluso si esta técnica no se estructura de manera lineal y ordenada y por tanto, podría resultar bastante difícil de codificar, el investigador debe seleccionar siempre lo que pretende observar y tener claro lo que quiere y pretende saber. En general, los objetos de observación se refieren al contexto físico (espacios donde se desarrolla la acción social), al contexto social (entorno humano) a las interacciones formales e informales (relaciones reguladas y no reguladas por vínculos formales) y a las interpretaciones de los agentes sociales (la interpretación del investigador de las interacciones verbales entre los sujetos del grupo).

En el caso concreto de esta tesis, como se ha mencionado anteriormente, con el fin de comprobar aún más el impacto de las intervenciones del proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión” en los estudiantes y de ampliar y diversificar la información útil para alcanzar este objetivo, a los instrumentos ya descritos, se ha querido asociar la estrategia de la observación participante. En general, como autora de la tesis y como miembro del grupo de trabajo del proyecto, participé activamente tanto a nivel de diseño como a nivel operativo en todas las fases del proyecto, que se desarrolló de septiembre de 2017 a junio de 2018. De este modo, he entrado en el corazón de todas las intervenciones establecidas, he podido conocer a todos los protagonistas de esta investigación, establecer con ellos una relación significativa, observar las dinámicas, el clima relacional de las clases y los comportamientos verbales y no verbales de los estudiantes.

En particular, por lo que se refiere a las intervenciones específicas previstas, una vez seleccionados y establecidos los objetos y objetivos de la observación, para la fase posterior de registro de la observación, se consideró útil utilizar una herramienta que facilite y haga más fiable la recogida de la información deseada. El registro es, de hecho, una operación bastante delicada, ya que comprende no sólo una descripción objetiva de lo observado (personas, lugares, acciones), sino sobre todo una comprensión subjetiva que se deriva de la interpretación que el observador hace de la situación y de los sujetos (impresiones, emociones, reflexiones). Hacer esto requiere disponer de un instrumento para tomar las notas sobre la situación observada; en efecto, dichas notas no pueden vincularse sólo a la memoria del observador, sino que deben ser el resultado de la interacción entre el observador y la realidad observada. En otras palabras, el observador, al comentar lo que describe, debe mantener siempre separadas las dos dimensiones: la descripción objetiva y la interpretación subjetiva.

Con el fin de detectar una serie de informaciones que pudieran proporcionar una descripción lo más fiel posible de la realidad observada y que al mismo tiempo permitieran al observador interpretar también elementos vinculados a los procesos y dinámicas en curso, se decidió utilizar una ficha de observación.

La primera redacción de la ficha, elaborada personalmente por la autora de la tesis, ha sido el resultado de una cuidadosa revisión de otras fichas de observación ya existentes y teniendo siempre en cuenta el "qué" era oportuno observar (el objeto de la observación) y el "por qué" de la observación (objetivo de la observación) en la presente investigación. Posteriormente, la ficha fue compartida con el grupo de trabajo, que aportó algunas sugerencias de mejora y, por último, fue examinada por el director de esta tesis.

La versión final de la ficha consta de una parte que contiene los datos de la institución escolar, la fecha de la acción; en la primera sección (de la letra A a la letra L) se enumeran una serie de descriptores de la intervención (el número de estudiantes presentes en la acción, la tipología, el /los objetivo/s de la acción, el contexto en el que se desarrolla, las figuras implicadas, la presencia de profesores, la duración y las fases de la acción). La segunda sección (de la letra M a la letra Q) se refiere a la modalidad de trabajo, a la manera de conducción, a los recursos humanos y a los instrumentos empleados. La tercera sección (Letras R y S) se centra en el clima percibido en la clase y en los niveles de interés y participación de los estudiantes hacia la acción.

Para la detección de tales datos, se utilizó una escala numérica de 1 a 4 en la que 1 se refiere al menor grado de acuerdo con el tipo de afirmación y 4 el mayor grado de acuerdo. Por último, la ficha se completa con un espacio para observaciones adicionales del observador que no están incluidas y que, por el contrario, pueden resultar importantes para la investigación ampliando lo que ya se ha observado.

Imagen 5

La ficha de observación

 Recorridos Orientativos de Inclusión Ficha para la observación de las intervenciones Observación a un grupo de Dama		
Nombre		
Doble sesión		
A. Número total de los estudiantes presentes	Cuando	Duración estudiantes
1) desde de 13 2) de 13 a 20 3) de 20 a 30 4) más de 30		
B. Acción	Objetivo/s de la acción	
1) Intercambio de experiencias formativas 2) Intercambio de experiencias académicas 3) Otro		
C. Descripción general de la acción	Observación acciones de la acción	
1) Objetivo formativo 2) Objetivo académico 3) Otro		
D. Contexto		
1) Clase 2) A la mesa del profesor 3) A la biblioteca 4) Otro		
E. Quiénes dirige la acción		
1) Observador 2) Docente AID 3) Docente no docente 4) Otro		
F. El observador, la observación y el sujeto	Cómo y cuándo la acción	
1) SI 2) NO		
G. Los docentes con sus roles		
1) SI 2) NO		
H. Los docentes observados	Cómo y cuándo la acción	
1) SI 2) NO		
I. Descripción de la acción		
1) ... 2) ... 3) ...		
L. Descripción de la acción		
1) Características 2) Descripción 3) Características 4) Intercambio (Cambio de roles)		
M. Tipo de modalidad de trabajo		
1) Trabajo en la institución y en el aula 2) Intercambio de roles 3) Intercambio de roles 4) Intercambio		
N. Descripción de la acción		
1) SI 2) SI 3) SI 4) SI		
O. Modalidad de acción		
1) Colectiva 2) Individual 3) Mixta 4) Otro		
P. Modalidad de observación		
1) Observación no participante 2) Observación participante 3) Observación participante y participante		
Q. Recursos humanos/instrumentales		
1) Observador 2) Y otros 3) Observador/Docente 4) Otro		
R. Clima emocional percibido		
1) SI 2) SI 3) SI 4) SI 5) SI 6) SI 7) SI 8) SI		
S. Nivel de interés de los estudiantes hacia la acción		
1) SI 2) SI 3) SI 4) SI 5) SI		
Nombre de las observaciones		

En conclusión, en la tabla siguiente se ofrece una visión general del diseño de la investigación que esquematiza y destaca sus principales aspectos.

Tabla 10

Visión general del diseño la investigación

OBJETIVO	ENFOQUE	LINEA	MUESTRA	INSTRUMENTO
Recopilar los datos sociodemográficos de los estudiantes disléxicos y informaciones sobre su recorrido escolar	Cuantitativo	1	94 estudiantes: 47 con DEA47 sin DEA	Ficha de recogida de datos
Investigar las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios	Cuantitativo	1	94 estudiantes: 47 con DEA47 sin DEA	Ficha de recogida de datos
Conocer el número de estudiantes con DEA que no tienen intención pasar a la universidad	Cuantitativo	1	94 estudiantes: 47 con DEA47 sin DEA	Ficha de recogida de datos
Identificar las razones detrás de las intenciones de los estudiantes que no pretenden matricularse en la Universidad	Cuantitativo	1	94 estudiantes: 47 con DEA47 sin DEA	Ficha de recogida de datos
Observar el papel y la eficacia de intervenciones específicas para favorecer elecciones conscientes en los estudiantes disléxicos	CuantitativoCualitativo	2	55 estudiantes:26 grupo experimental29 grupo de control	- Test AMOS-- Encuesta de satisfacción.- Ficha de observación
Observar la relevancia y el impacto de las intervenciones específicas en los estudiantes.	CuantitativoCualitativo	2	55 estudiantes:26 grupo experimental29 grupo de control	- Test AMOS- Encuesta de satisfacción- Ficha de observación
Destacar el nivel de participación y motivación de los estudiantes hacia las intervenciones específicas	Cualitativo	2	55 estudiantes:26 grupo experimental29 grupo de control	- Observación participante-Ficha de observación
Observar el clima relacional (latente y no latente) de la clase durante las intervenciones	Cualitativo	2	55 estudiantes:26 grupo experimental29 grupo de control	- Observación participante- Ficha de observación
Averiguar el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a las intervenciones específicas desarrolladas.	Cuantitativo	2	55 estudiantes:26 grupo experimental29 grupo de control	Encuesta de satisfacción

3.5.4. Procedimiento

Antes de describir y presentar en detalle el procedimiento de la investigación, se considera oportuno proporcionar una visión de conjunto de las fases del desarrollo de esta tesis doctoral.

Tabla 11

El desarrollo de la investigación objeto de la tesis doctoral

Actividad	Junio 2016	Julio 2016	Oct. Dic. 2016	Enero-Marzo 2017	Abril-Junio 2017	Julio-Sept. 2017	Oct. Dic. 2017	Enero-Marzo 2018	Abril-Junio 2018	Julio-Sept. 2018	Oct. Dic. 2018	Enero-Marzo 2019	Abril-Junio 2019	Julio-Sept. 2019	Oct. Dic. 2019	Enero-Marzo 2020	Mayo-Ago. 2020	Sept. Dic. 2021	Enero-Abril 2022	Mayo 2022
Elección tema y redacción proyecto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Búsqueda bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Contactos con Universidad COP, AID y FBPa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Constitución grupo de trabajo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Reuniones con los Directores y los docentes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Preparación de Protocolo de Acuerdo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Diseño de instrumentos y elaboración de los instrumentos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Desarrollo proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión"	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Presentación Poster (1ª actividad obligatoria)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Participación Congreso Intern. (2ª actividad obligatoria)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Redacción y publicación artículo (3ª actividad obligatoria)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Redacción de la tesis doctoral	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Revisión definitiva tesis doctoral	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Presentación tesis doctoral	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

A este punto, podemos presentar el procedimiento de la investigación; ante todo conviene subrayar y precisar que las acciones diseñadas y previstas en esta tesis doctoral se llevaron a cabo y se desarrollaron dentro del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión". En efecto, como se ha informado anteriormente, dada la afinidad entre los objetivos del tema tratado aquí y las finalidades perseguidas por el COP de la Universidad de Messina, esta tesis fue incluida en los Programas Experimentales de Orientación del COP y se ha desarrollado en el programa experimental de orientación denominado "Recorridos Orientativos de Inclusión". En los últimos tiempos de hecho, el COP pretendía experimentar un modelo de orientación que extienda y amplíe sus acciones, dirigiéndose también a aquellos estudiantes, como los disléxicos, que a menudo deciden no matricularse en la Universidad. Igualmente se proponía implicar e involucrar a dichos estudiantes, creando recursos y sinergias capaces de promover en ellos un crecimiento personal y, sobre todo, de garantizarles la continuidad en los aprendizajes y procesos de inclusión formativa.

El tema y la idea de proyecto de esta tesis doctoral, así como se desprende de su título "Estudiantes disléxicos entre la Escuela y la Universidad: intenciones tras el diploma e intervenciones específicas para promover elecciones conscientes e inclusivas", coincidían con este propósito del COP. Por lo que, después de la autorización obtenida por la Universidad de Granada, este trabajo se incluyó en los Programas experimentales de orientación del COP que, gracias a la red creada con la Universidad de Granada, la Associazione Italiana Dislessia sección de Messina y las escuelas del Ayuntamiento de Messina, ha hecho posible su realización, dando vida a los "Recorridos Orientativos de Inclusión". El grupo de trabajo de proyecto pues elaboró y diseñó una serie de acciones que garantizaron la realización y concretización efectiva de lo establecido en esta tesis doctoral, así como el logro de sus objetivos. Por lo tanto, podemos afirmar que el procedimiento de la investigación se concreta con el procedimiento del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión".

A la luz de cuánto hemos precisado, ahora se presentarán en detalle las fases y las acciones en las que se articuló el proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión". En las siguientes tabla y figura se muestran el cronograma y la articulación del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión".

Tabla 12

El cronograma del proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”

<i>Periodo</i>	Mayo 2017	2017Junio	Julio 2017	Agosto 2017	Sept. 2017	Oct. 2017	Nov. 2017	Dic. 2017	Enero 2018	Febr. 2018	Marzo 2018	Abril 2018	Mayo 2018	Junio 2018
<i>Actividades</i>														
Implicación de los docentes y de las Familias														
Recogida de los datos a través de las fichas														
Presentación del Proyecto y firma del Protocolo de acuerdo														
Predisposición y definición de las intervenciones														
Primera administración del Test AMOS														
Intervenciones de refuerzo psicológico emocional														
Intervención de orientación informativa														
Intervenciones de orientación formativa														
Lecciones y exámenes universitarios														
Segunda administración del Test AMOS														
Jornada conclusiva del Proyecto														

Figura 5

La articulación del proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”



3.5.4.1. Acciones de implicación de los docentes y de las familias.

Como estaba previsto en el proyecto de esta tesis, al fin de sensibilizar figuras-clave en el recorrido de los estudiantes y de potenciar de este modo la eficacia de las intervenciones dirigidas a ellos, han sido involucrados tanto los docentes como las familias. La intención en efecto era crear un clima de colaboración interpersonal y de intercambio de intenciones capaz de mejorar y enriquecer las intervenciones que se realizan con los estudiantes en el aula (Ianes y Tortello, 1999). Para ello, el grupo de trabajo del COP decidió diseñar una serie de acciones específicas dirigidas a involucrar a los docentes y las familias.

En cuanto a los profesores, podemos afirmar que fueron un recurso valioso y parte integrante del proyecto ya que desempeñaron un papel decisivo y determinante en todas sus fases, desde la planificación, diseño y concepción hasta la efectiva realización de las acciones. A continuación se explicarán las modalidades de implicación y participación de los docentes, así como las formas de colaboración establecidas con el grupo de trabajo.

En primer lugar, se involucró a los profesores responsables del proyecto de cada instituto participante que, mediante la cumplimentación de la ficha de recogida de datos ya descrita anteriormente, proporcionaron información sobre las acciones ya realizadas por el propio instituto en materia de orientación y DEA. Esta recopilación, a la vez, brindó a los profesores la oportunidad de replantearse y reflexionar sobre las propuestas operativas más eficaces y adecuadas para alcanzar los objetivos fijados; como tal, fue también un momento de sensibilización, de una real toma de conciencia sobre las problemáticas afrontadas en esta tesis, sobre las necesidades formativas que son percibidas por ellos y sobre las posibles propuestas de acciones a realizar.

A continuación, se celebraron reuniones periódicas en el COP entre el grupo de trabajo y los docentes de contacto del proyecto que, desde las primeras fases organizativas se involucraron y sensibilizaron sobre las finalidades del proyecto y la importancia y especificidad de su papel en el mismo. En el transcurso de estas reuniones, los docentes contribuyeron a la identificación de las clases que debían ser seleccionadas y a la definición de las modalidades operativas más eficaces; igualmente colaboraron en la organización de las primeras acciones previstas por el proyecto (administración de las fichas para los estudiantes). Además, con el fin de compartir y difundir más los objetivos y las acciones del proyecto que los estudiantes habrían efectuado, los docentes responsables han sensibilizado e involucrado activamente a sus colegas coordinadores de las clases seleccionadas.

La participación en la presentación oficial del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" constituyó una forma ulterior de implicación de los docentes de contacto, que para la ocasión prepararon y organizaron la participación de estudiantes y familias, contribuyendo al éxito del acontecimiento. Estuvieron presentes también los profesores coordinadores de las clases implicadas para quienes, la presentación del proyecto constituyó una ulterior oportunidad de sensibilización y conocimiento de los objetivos, de las acciones y de las modalidades operativas del proyecto.

En fases posteriores, estos docentes acompañaron y asistieron a los estudiantes en las dos administraciones del "Test AMOS" y, junto con los profesores de las clases seleccionadas, participaron tanto en las intervenciones específicas y en las actividades llevadas a cabo en la universidad dirigidas a las clases experimentales como en la acción de orientación informativa dirigida a los estudiantes del grupo de control. Al finalizar el recorrido, se pidió también a los docentes referentes que elaboraran un comentario sobre su experiencia, destacando los puntos fuertes y las debilidades encontradas durante el proyecto. Este documento, que permitió una

reflexión crítica sobre el recorrido, fue presentado por un representante de los profesores referentes durante la Jornada conclusiva del proyecto.

Tal activa implicación de los docentes en la organización y realización de las acciones previstas ha tenido, por tanto, una doble finalidad: por un lado, garantizar, la mejor organización y el éxito de las mismas; por otro, su participación ha constituido para ellos una verdadera formación sobre los aspectos tratados y sobre los métodos más eficaces para utilizar con los estudiantes, en particular con los disléxicos. A continuación, la Tabla 13 muestra una visión general de las acciones de implicación de los docentes.

Tabla 13

Acciones de implicación de los docentes

PERÍODO	ACCIÓN	DOCENTES INVOLUCRADOS
Mayo de 2017	Compilación de la ficha sobre las acciones del Instituto	Docentes responsables sobre las DEA y la orientación
Mayo 2017-Diciembre 2017	Encuentros periódicos con el grupo de trabajo	Docentes referentes del proyecto
3 de Octubre de 2017	Participación a la presentación oficial del Proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”	Docentes referentes y docentes coordinadores
10-15-17 de Noviembre 2017	Primera administración del Test AMOS	Docentes coordinadores de los cursos involucrados
Febrero-Abril de 2018	Intervenciones de refuerzo psicológico emotivo	Docentes referentes del proyecto; Docentes coordinadores; docentes de los cursos involucrados
12-13-14 Febrero de 2018	Intervención de orientación informativa: Salón de la Orientación	Docentes coordinadores; docentes de los cursos involucrados.
Febrero- Mayo de 2018	Intervenciones de orientación formativa	Docentes referentes del proyecto; Docentes coordinadores, docentes de los cursos involucrados.
12-16 de Abril 2018	Lección universitaria	Docentes de italiano y Matemáticas
09-10 de Mayo de 2018	Examen universitario	Docentes de Italiano y Matemáticas
Mayo de 2018	Segunda administración del Test AMOS	Docentes coordinadores
7 de Junio 2018	Participación en la Jornada conclusiva del proyecto	Docentes referentes del proyecto; docentes coordinadores, docentes de los cursos involucrados
7 de Junio de 2018	Informe sobre el proyecto	Representante de los docentes referentes

Esta tesis inicialmente preveía e incluía específicas acciones de sensibilización y participación también para las familias, que se consideraban un recurso precioso así como figuras determinantes también en las elecciones formativas de los estudiantes.

En concreto, durante los meses de desarrollo del proyecto se habían planificado cuatro acciones (con modalidad de conferencia, mesa redonda y reuniones): en un primer encuentro de presentación se habría debido sensibilizar a las familias y hacer explícitos los objetivos del proyecto para lograr una mayor puesta en común de intenciones. La segunda acción tenía como objetivo concienciar a las familias de su importante papel en la escolarización y trayectoria escolar de sus hijos y, en particular, en el apoyo a sus procesos de toma de decisiones. En la tercera se pretendía monitorear y supervisar con las familias el progreso de las acciones realizadas en el aula y su repercusión en los estudiantes y acoger al mismo tiempo sus preguntas y sus posibles dudas. Por último, la cuarta estaba dirigida a ofrecer a las familias una visión general del proyecto examinando y compartiendo sus fortalezas y sus debilidades.

A pesar de estas iniciales intenciones, debido al tiempo ya definido del desarrollo de las acciones, al número elevado de familias involucradas y a los pocos recursos humanos en relación con el número de las intervenciones a llevar a cabo, no fue posible realizar las cuatro acciones previstas. Sin embargo, el grupo de trabajo, con la contribución de los docentes referentes de las 12 institutos, identificaron otras modalidades de contacto, información, sensibilización e implicación, que se informan a continuación.

En primer lugar, los Directores escolares de las 12 institutos enviaron a las familias de los estudiantes implicados una carta informativa consensuada y establecida con el grupo de trabajo, con el fin de presentar y dar a conocer el proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" y las figuras institucionales que lo han promovido, de explicar los objetivos y describir brevemente las acciones previstas. En la misma comunicación se les pedía también la autorización para la participación al proyecto de los estudiantes menores de edad (Anexo XI).

Otra forma de implicación de las familias fue la compilación de la ficha de recogida de datos, que ha representado para ellas también un momento de reflexión sobre su papel y sobre algunos aspectos relacionados con la esfera personal y educativa de sus hijos. A continuación, se invitaron a las familias a participar en la Jornada de presentación del proyecto celebrada el día 3 de octubre de 2017 en presencia de todas las figuras institucionales implicadas, que han explicado más en detalle los objetivos y las fases del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión"; en esta ocasión, las familias pudieron conocer directamente a los promotores del proyecto, hacer preguntas y expresar su opinión y consideraciones sobre el proyecto.

Siempre con el fin de lograr un mayor intercambio y participación entre la escuela y la familia, también para la administración del “Test AMOS” se envió una carta informativa sobre sus objetivos y la modalidad de la acción; también en este caso se solicitó su autorización para la participación de los estudiantes menores de edad.

Además, durante los meses en que se llevaron a cabo las intervenciones, se dio a las familias la posibilidad de realizar reuniones mensuales con los profesores coordinadores y los expertos para confrontarse sobre los varios aspectos tratados y para supervisar el impacto del proyecto en el itinerario educativo de sus hijos. Por último, las familias participaron en la Jornada conclusiva del proyecto ocurrida el día 7 de junio de 2018 en presencia de las figuras institucionales implicadas que han presentado los primeros resultados de la investigación. En esta ocasión se dio también un amplio espacio a las intervenciones y a los testimonios de los estudiantes, de los profesores y de las familias, que han podido expresar sus opiniones y consideraciones sobre el proyecto. La siguiente tabla muestra de forma esquemática las acciones en las que han participado las familias.

Tabla 14

Acciones de implicación de las familias

PERÍODO	MODALIDAD DE IMPLICACIÓN
Mayo-Junio de 2017	Carta informativa sobre las finalidades y las actividades del Proyecto y solicitud de autorización para los menores de edad
Mayo-Junio de 2017	Compilación de la ficha de recogida de datos
3 de Octubre de 2017	Participación en la Jornada de presentación del proyecto
Noviembre de 2017	Solicitud de autorización para el suministro del Test AMOS y la relativa presentación de las finalidades de la acción
Febrero- Mayo de 2018	Reuniones mensuales con los docentes referentes
7 de Junio 2018	Participación en la Jornada conclusiva del proyecto

3.5.4.2. Recogida de los datos.

Una fase extremadamente importante para la realización de esta tesis y para el desarrollo del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" ha sido la recogida de los datos que precedió a las intervenciones específicas dirigidas a los estudiantes.

Esta recopilación, aunque ha tenido como propósito principal obtener informaciones útiles para el logro de los objetivos relacionados con la Línea 1, brindó también relevante información sobre como personalizar y ajustar las intervenciones con respecto a las verdaderas necesidades de los estudiantes y de los institutos implicados según lo previsto en la Línea 2. Para ello, como ya explicitado en el apartado sobre los instrumentos, el grupo de trabajo a partir del mes de febrero de 2017, elaboró una serie de herramientas para la recogida de los datos que ya han sido descritos anteriormente y cuyas modalidades de uso se detallan a continuación:

- Ficha sobre los números de los estudiantes disléxicos en los institutos: esta ficha fue enviada por correo electrónico desde el COP a cada escuela participante en mayo de 2017 y fue devuelta debidamente cumplimentada por los profesores de contacto del proyecto.
- Ficha de recogida de datos para los docentes: también en este caso, la ficha fue enviada por correo electrónico desde el COP a cada escuela en mayo de 2017 y, una vez cumplimentada en su totalidad por los profesores referentes para la orientación y para las DEA, fue devuelta al grupo de trabajo en el COP.
- Ficha de recogida de datos para las familias: la ficha fue enviada, junto a una carta informativa, por correo electrónico a las 440 familias implicadas por el Director de la escuela a la que asisten sus hijos. En la ficha se especificaba, que su participación era voluntaria y que se garantizaba la confidencialidad de los datos. Una vez cumplimentada por las familias, fue devuelta a los profesores de contacto de cada escuela, que recogieron todas las fichas y las entregaron al grupo de trabajo en el COP. Como ya se señaló, la carta la que estaba adjunta, les informaba sobre el proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión", sobre sus finalidades y las acciones previstas y, en el caso de estudiantes menores de edad, contenía también la solicitud de autorización para la participación de sus hijos en el proyecto.
- Ficha de recogida de datos para los estudiantes: la ficha se administró a los estudiantes a partir de mayo de 2017; la administración fue colectiva y tuvo lugar en las clases implicadas durante el horario escolar y previo acuerdo con los docentes, que se encargaron de organizar las fechas de la compilación teniendo en cuenta los compromisos escolares de los estudiantes. Antes de la entrega, los miembros del grupo de trabajo presentaron a los estudiantes el proyecto y sus finalidades; en la misma ocasión se subrayó la importancia de su participación y colaboración en las acciones planeadas.

El tiempo para completar las fichas fue aproximadamente de unos 20 minutos durante los cuales se presentaron a los estudiantes las tres secciones que la componen. En este caso también, se garantizó el respeto y la privacidad en el tratamiento de los datos.

A continuación, se brinda una tabla que muestra esquemáticamente los instrumentos utilizados para la recogida de los datos y las modalidades de recogida.

Tabla 15

Los instrumentos utilizados y las modalidades de recogida de los datos

INSTRUMENTOS	MODALIDAD DE RECOGIDA DE DATOS
Ficha sobre los números de los estudiantes disléxicos en los institutos	Envío por correo electrónico por parte del COP y recopilación por parte de los docentes de contacto.
Ficha de recogida de datos para los docentes	Envío por correo electrónico por parte del COP y recopilación por parte de los docentes de contacto.
Ficha de recogida de datos para las familias	Envío por correo electrónico por parte de los Directores de los institutos y compilación por parte de las familias.
Ficha de recogida de datos para los estudiantes	Compilación colectiva a los estudiantes en sus clases.

3.5.4.3. Presentación oficial del Proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”.

El proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”, desarrollado por el Centro Orientamento e Placement de la Università degli Studi de Messina en colaboración con la Universidad de Granada y la Associazione Italiana Dislessia, sección de Messina y con el patrocinio de la Fondazione U. Bonino y M.S. Pulejo de Messina, fue presentado oficialmente el día 3 de octubre de 2017 a las 16.30 en la Aula “Cannizzaro” de la Universidad de Messina. en el curso de la Ceremonia para la firma del Protocolo de acuerdo bienal entre los promotores del proyecto y los Directores de los institutos de Messina que se adherieron al proyecto.

Para ilustrar las finalidades y las acciones previstas en el proyecto, intervinieron el Presidente del COP Dario Caroniti, la Presidente de la AID sección de Messina, Grazia Restuccia, el Vice Presidente de la Fondazione Bonino Pulejo, Francesco Pulejo y el Director de la tesis doctoral, Mateo Arias Romero de la Universidad de Granada. Estas figuras institucionales presentaron también su Ente de pertenencia y su papel en el desarrollo del Proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión".

El evento fue moderado por la periodista de la "Gazzetta del Sud" Natalia La Rosa.

Imagen 6

La mesa de los ponentes



"Recorridos Orientativos de Inclusión" ha sido presentado por el Presidente del COP Dario Caroniti como “proyecto internacional que testimonia la proyección del Ateneo de Mesina hacia el sector de la internacionalización y que con la redacción del Protocolo, intenta abordar problemáticas que puedan surgir en la orientación universitaria de los estudiantes, sobre todo los con DEA y realizar una red que pueda sustentar a los estudiantes con acciones establecidas”.

Incluso la Presidenta de la AID, secc. de Messina Grazia Restuccia destacó la importancia del proyecto para los estudiantes disléxicos, quienes de tal modo pueden ser orientados de manera eficaz y tomar decisiones acordes con sus aspiraciones.

Estas aspiraciones de hecho en algunos casos corren el riesgo de verse ahogadas y muchos reales talentos pueden perderse si, como subrayó en su intervención el director de esta tesis Mateo Arias Romero, no se siguen estudiando e investigando las consecuencias psicológicas de las DEA, que constituyen una de las razones fundamentales del elevado índice de fracaso y abandono escolar de los estudiantes disléxicos. Como continuó especificando el Prof. Arias Romero, estos estudiantes, aunque no son "menos capaces que los demás, funcionan de manera diferente" y por lo tanto requieren más investigación y estudio. Por esta razón, como

subrayó el prof. Arias Romero, la Universidad de Granada, que invierte en su futuro mediante el desarrollo de una investigación de calidad, acogió con interés la inclusión de esta tesis doctoral en los Programas experimentales de orientación del COP también con el fin de “compartir conocimientos y crear lazos de unión con la Universidad de Messina”.

Imagen 7

El director de la tesis doctoral, Prof. Mateo Arias Romero durante su intervención.



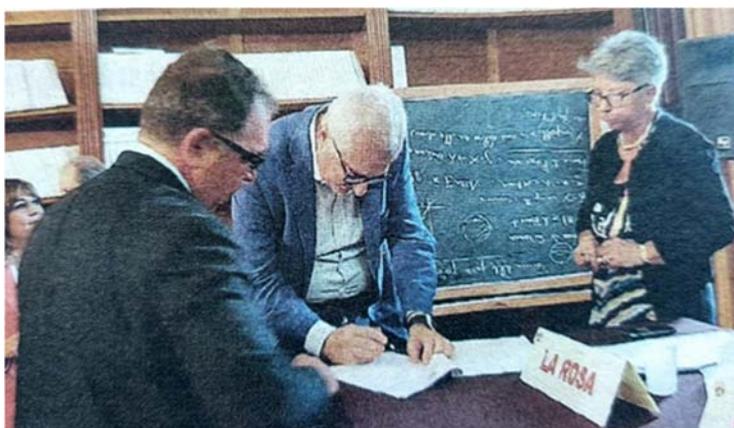
Posteriormente, el Presidente del COP, la Presidenta de la Associazione Italiana Dislessia, sección de Mesina, el vicedirector de la Fondazione U. Bonino y M.S. Pulejo y los Directores escolares de los institutos participantes firmaron el Protocolo de acuerdo con el cual se comprometieron, cada uno según sus propias competencias, a llevar a cabo las acciones previstas en el proyecto.

En general, como se especifica en el Art. 1, "el objeto del Protocolo de Acuerdo es la fructífera colaboración entre las partes apta para crear una eficaz red territorial de sujetos y relaciones, para promover iniciativas de orientación consideradas como instrumento de inclusión dirigido a garantizar el derecho al estudio de todos los estudiantes". El acuerdo en concreto prevé “la experimentación de protocolos innovadores destinados a desarrollar acciones de orientación y promoción del crecimiento personal que puedan favorecer el desarrollo de las competencias orientativas y transversales de los estudiantes y la puesta en marcha de acciones que apoyen y favorezcan el proceso de elección”.

Así pues, cada una de las partes se comprometió a contribuir al logro de este objetivo mediante acciones específicas. En particular, el COP de la Universidad de Messina se comprometió principalmente a proporcionar acciones específicas de orientación y la sección AID de Messina a poner a disposición sus propios expertos para el asesoramiento específico en todas las fases del recorrido experimental y a realizar las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional. La Fondazione Bonino Pulejo, por su parte, se comprometió a conceder su Patrocinio y a promover las iniciativas contempladas en este Protocolo a través de sus propios medios de comunicación: el periódico "Gazzetta del Sud", la emisora de radio "Antenna dello Stretto" y la emisora de televisión "Radio Televisione Peloritana" (RTP). Por último, las instituciones escolares se comprometieron a participar en todas las fases de la investigación-acción: planificación, reuniones informativas y formativas, desarrollo de las intervenciones, seguimiento/control y monitoreo de las acciones.

Imagen 8

La firma del Protocolo de acuerdo bienal: el Presidente del COP, la Presidenta de la AID, sección de Messina y el vice presidente de la Fondazione Bonino Pulejo



En la ceremonia participaron todos los docentes referentes y coordinadores de los institutos, docentes universitarios, representantes de los estudiantes y de las familias. Por lo tanto, la iniciativa constituyó también una significativa oportunidad para involucrar y sensibilizar tanto a los estudiantes como a sus familias, que de este modo pudieron conocer en detalle los objetivos y las acciones del proyecto, interactuar con las figuras institucionales promotores, exponer sus consideraciones y hacer presentes sus necesidades educativas y formativas.

Imagen 9

Parte de los docentes, estudiantes y familias que asistieron a la Presentación oficial del proyecto



La iniciativa, que fue presentada mediante un comunicado de prensa emitido por la Universidad de Messina, fue también ampliamente difundida por la Gazzetta del Sud y en la Radio Televisione Peloritana (RT.P.), la principal emisora de Messina, mediante artículos y reportajes televisivos.

Imagen 10

El artículo de la Gazzetta del Sud sobre la presentación del proyecto



3.5.4.4. Primera administración del “Test AMOS”.

Una vez iniciadas las acciones de sensibilización y implicación de profesorado y familias y concluida la primera fase de la recogida de datos, se ha entrado en el meollo del proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión” con la puesta en práctica de intervenciones específicas dirigidas a los estudiantes con el fin de apoyar y orientar eficazmente sus elecciones post-diploma favoreciendo y fomentando decisiones formativas siempre más autónomas y conscientes.

Para el diseño, la predisposición y la organización de las intervenciones destinadas al logro de este propósito, en los meses de diciembre de 2017 y enero de 2018, el grupo de trabajo identificó y se concentró sobre dos dimensiones en particular: el refuerzo de los aspectos emocionales y psicológicos y la orientación formativa. Los objetivos, las modalidades y el calendario de estas intervenciones se describirán detalladamente más adelante en las secciones correspondientes.

Dado que uno de los principales objetivos de esta tesis era observar el impacto y comprobar la eficacia de las intervenciones propuestas, se consideró necesario utilizar un instrumento que midiera determinadas dimensiones relativas a los objetivos fijados. Como se ha explicado anteriormente, el grupo de trabajo identificó el “Test AMOS” como el instrumento más adecuado y completo para lograr el objetivo principal de la Línea 2. Por tanto se decidió administrar a los estudiantes esta herramienta antes y después de la realización de las intervenciones.

Debido al gran número de estudiantes (440), no fue posible realizar una administración única; por tanto, para permitir a todas las clases la participación en esta fundamental acción del proyecto y garantizar su éxito, se programaron tres días para esta acción. Las administraciones tuvieron lugar el día 10, el 15 y el 17 de noviembre de 2017 en el Aula Ex Química del Departamento de Derecho de la Universidad de Messina de 9.30 a 12.30. Antes de la administración, los orientadores del COP presentaron a los estudiantes el “Test AMOS” y sus finalidades; al mismo tiempo describieron las modalidades y los tiempos de acción.

Imagen 11

La primera administración del Test AMOS



Para alcanzar los objetivos de la investigación, el grupo de trabajo decidió utilizar, entre los disponibles, solo los siguientes cuestionarios:

- Cuestionario sobre las Estrategias de Estudio (CEE)
- Cuestionario sobre la Actitud al Estudio (CAE)
- Cuestionario sobre los Estilos Cognitivos (CEC)
- Cuestionario sobre las Convicciones (CC)
- Cuestionario Ansiedad y Resiliencia (CAR)

Durante la primera administración del “Test AMOS”, debido a las razones descritas anteriormente, han participado 292 estudiantes (de los 440 del total), así repartidos:

- 201 estudiantes de los cursos experimentales
- 91 estudiantes de los cursos de control.

En la siguiente tabla se muestra el número y la tipología de las clases y de los estudiantes que participaron en la primera administración del “Test AMOS”.

Tabla 16

Presencia numérica y tipología de las clases y de los estudiantes durante la primera administración del “Test AMOS”

INSTITUTOS	CLASES PRESENTES	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Bachillerato Estatal “E. Ainis”	3 clases 2 clases experimentales 1 clase de control	Estudiantes presentes 59 - Ausentes 6 38 estudiantes de las clases experimentales 21 estudiantes de las clases de control
I.I.S. “Antonello”	3 clases 2 clases experimentales 1 clase de control	Estudiantes presentes 41 – Ausentes 17 30 estudiantes de las clases experimentales 11 estudiantes de la clase de control
Bachillerato Artístico “E. Basile”	3 clases 3 clases experimentales Ausente la clase de control	Estudiantes presentes 36 – Ausentes 22 36 estudiantes de las clases experimentales Ausentes los estudiantes de la clase de control
I.T.E.S. “A.M. Jaci”	2 clases 1 clase experimental 1 clase de control Ausente una clase experimental	Estudiantes presentes 30 – Ausentes 29 17 estudiantes de las clases experimentales 13 estudiantes de las clases de control Ausentes los estudiantes de una clase experimental
Bachillerato Clásico “G. La Farina”	2 clases 1 clase experimental 1 clase de control	Estudiantes presentes 34 – Ausentes 5 17 estudiantes de las clases experimentales 17 estudiantes de las clases de control
Bachillerato Clásico “F. Maurolico”	1 clase 1 clase experimental Ausente la clase de control	Estudiantes presentes 11 – Ausentes 27 11 estudiantes de las clases experimentales Ausentes los estudiantes de la clase de control
I.S. “ G. Minutoli”	3 clases 2 clases experimentales 1 clase de control	Estudiantes presentes 34 – Ausentes 11 16 estudiantes de las clases experimentales 18 estudiantes de las clases de control
I.I.S. “Verona -Trento Majorana”	3 clases 2 clases experimentales 1 clase de control	Estudiantes presentes 28 – Ausentes 22 17 estudiantes de las clases experimentales 11 estudiantes de las clases de control
Instituto “S.Ignazio”	1 clase 1 clase experimental	Estudiantes presentes 7 – Ausentes 4 7 estudiantes de la clase experimental
I.T.T. “S.V.Modica”	1 clase 1 clase experimental	Estudiantes presentes 12 – Ausentes 12 12 estudiantes de la clase experimental

También para esta acción, la Universidad de Messina emitió un comunicado de prensa y el periódico "Gazzetta del Sud" dedicó dos artículos que fueron publicados respectivamente el 10 y el 12 de noviembre de 2017.

Imágenes 12 y 13

Los artículos de la Gazzetta del Sud sobre la administración del Test AMOS (10 de noviembre de 2017) y sobre el desarrollo del proyecto (12 de noviembre de 2017)



3.5.4.5. Las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional.

Una de las dos dimensiones que se tuvieron en debida cuenta en la preparación de las intervenciones específicas dirigidas exclusivamente del grupo experimental (ya descrito en el

párrafo "Participantes") fue la psicológica-emocional: en particular, los aspectos en los que se centraron las intervenciones fueron la motivación para el estudio, la autoestima y la ansiedad. En concreto, los expertos de la AID, sección de Messina entre octubre de 2017 y enero de 2018 han planeado un recorrido interactivo estructurado en tres encuentros destinados a apoyar los procesos de motivación y/o re-motivación al estudio de los estudiantes, sobre todo con DEA, a reforzar aspectos como la autoestima y el sentido de autoeficacia y, de este modo, incrementar la confianza en sí mismos, tomando conciencia de sus puntos fuertes.

En la siguiente tabla se presentan los objetivos de las intervenciones de refuerzo psicológico emocional.

Tabla 17

Objetivos generales y específicos de las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Aumentar en los estudiantes la motivación intrínseca al estudio y el deseo de aprender.	Desarrollar en los estudiantes la capacidad de identificar, explicitar, contextualizar sus dificultades en la escuela.
Incrementar la autoestima y el sentido de autoeficacia en los estudiantes.	Fomentar un enriquecimiento de las estrategias utilizadas por los estudiantes, combinando las estrategias básicas de estudio con nuevas estrategias de aprendizaje.
	Aumentar en los estudiantes la autoconciencia sobre su propia experiencia escolar.
	Desarrollar en los estudiantes la adquisición de habilidades metacognitivas y de autorregulación del estudio.

Para alcanzar estos objetivos, desde un punto de vista metodológico las actividades se diseñaron y estructuraron haciendo referencia principalmente al estilo de entrenamiento (*coaching* en inglés) y al empoderamiento (*empowerment* en inglés).

Por estilo de entrenamiento se entiende el proceso mediante el cual una o un grupo de personas (en este caso, los estudiantes) van acompañadas de una figura de referencia, el entrenador (*coach* en inglés), en un camino de crecimiento y de desarrollo de las propias potencialidades y de la propia eficacia personal mediante la elaboración y la experimentación

de nuevas estrategias de comportamiento. Representa, pues, un importante recurso estratégico que permite aprender a gestionar motivaciones y responsabilidades y a utilizar el error como oportunidad de aprendizaje. El proceso del empoderamiento a su vez, permite a los individuos adquirir la capacidad de tomar decisiones conscientes y asumir la responsabilidad de estas decisiones haciéndolos sentir y convirtiéndolos en protagonistas de su propia vida. Se trata de un verdadero desarrollo del propio potencial, que conduce a un sentido de expansión de sí mismo, de fortalecimiento y valorización de la identidad personal: de este modo, las capacidades, energías y talentos de cada uno se reconocen y se utilizan de manera eficaz y constructiva.

La utilización del estilo de entrenamiento y de empoderamiento por tanto pretendía ayudar a los estudiantes a hacer emerger, sacar a la luz y resaltar fortalezas y áreas de eficacia y a volver a replantear las dificultades de una manera que no fuera frustrante, sino un empuje para estimular la motivación y el compromiso. A lo largo de todo el recorrido se han estimulado el pensamiento de diseño, el pensamiento metacognitivo y el pensamiento crítico de los estudiantes.

A la luz de lo dicho, las intervenciones han sido estructuradas a través modalidades de taller, favoreciendo la experiencia concreta. En relación al tema tratado, los estudiantes han sido acompañados en una serie de actividades interactivas como reflexiones guiadas, tormenta de ideas (*brainstorming* en inglés), momentos de intercambio, simulaciones y ejercicios en pequeños grupos.

A partir del mes de febrero de 2018, los expertos de la AID, sección de Messina han llevado a cabo en cada escuela y con frecuencia mensual tres intervenciones de la duración de 1,5 horas dirigidas a grupos de 15 a 30 estudiantes: (de una o dos clases) del grupo experimental (estudiantes que realizaron las intervenciones específicas).

En la siguiente figura se presentan esquemáticamente las intervenciones que se describirán detalladamente a continuación.

Figura 6

Articulación del recorrido de refuerzo psicológico-emocional



- 1ª intervención (febrero de 2018): " Los motores del aprendizaje: motivación y autoestima"

En una primera fase, a través de reflexiones guiadas, los estudiantes han identificado y reconocido la importancia de algunos factores (personales, socioculturales y ambientales) para la construcción de la motivación y su estrecha relación con autoestima y aprendizaje.

A continuación, relacionaron estos factores con sus propias experiencias de éxito e identificaron algunos de los puntos fuertes que les permitieron llevar a cabo esas experiencias. En una segunda fase, puramente de taller, se presentaron a los estudiantes tres perfiles de estudiantes: el estudiante desmotivado, el estudiante pasivo y el estudiante indiferente. A la luz de las reflexiones anteriores, y aplicando el estilo de entrenamiento se les pidió que desempeñaran el papel de "entrenador personal" y, para cada situación de estudiante tipo, asesorar y brindar sugerencias sobre el método de estudio a utilizar y sobre las posibles estrategias a adoptar para gestionar y superar la posible situación limitadora para el aprendizaje.

Imagen 14

Los estudiantes durante la primera intervención



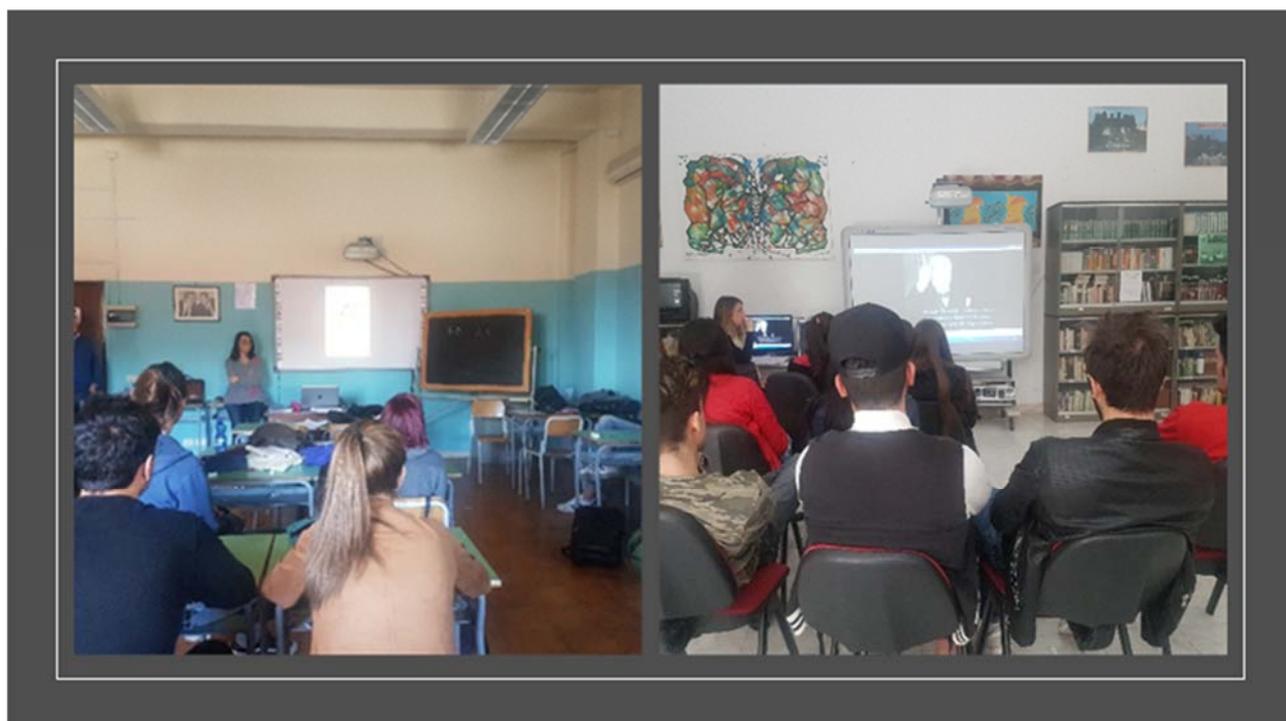
- 2^a intervención (marzo de 2018): “Límites y obstáculos al estudio”

En el segundo encuentro, se destacó el papel que juegan los factores neurobiológicos en la creación de obstáculos y dificultades escolares y las consiguientes repercusiones en el plano motivacional y emocional. En este sentido, se abordó con especial atención el tema de la dislexia y sus consecuencias en el entorno escolar. Con el propósito de investigar los conocimientos, las convicciones y las creencias de los estudiantes al respecto, se les entregó una ficha específica diseñada por el director de esta tesis, Prof. Mateo Arias Romero y realizada por el grupo de trabajo (Anexo XII). Una vez cumplimentada la ficha, luego se comentó en grupo con los expertos de la AID: esto constituyó la oportunidad para proporcionar a los estudiantes información correcta sobre la dislexia y aclarar algunos aspectos relacionados con ella. A este respecto se precisa que los resultados de esta ficha no se incluyen aquí ya que, como se explicará más adelante, se han reportado solo los resultados estrechamente relacionados con los principales objetivos de esta tesis. Sobre la base de las consideraciones anteriores, los estudiantes describieron algunas situaciones de dificultad y malestar que afrontan en la escuela y a partir de estos testimonios se construyó un mapa colectivo del que surgieron los diferentes tipos de dificultades que los estudiantes pueden encontrar en su trayectoria escolar. Todo eso

les ha permitido no solo reconocer y expresar sus propias dificultades y sus necesidades educativas, sino también de adquirir una mayor conciencia de lo que constituye para cada uno de ellos un límite y un obstáculo para el estudio y sobre todo cómo superar este límite.

Imagen 15

Los estudiantes durante la segunda intervención



- 3^a intervención (abril de 2018): “El estudiante eficaz”

Finalmente, en la última intervención, los estudiantes fueron guiados a reflexionar sobre su propio método de estudio, a descubrir y/o re-descubrir los tiempos, los espacios y las modalidades de su estudio y a identificar los factores más útiles y eficaces para una mejor organización y gestión de su jornada de estudio. Mediante una modalidad de taller, los estudiantes han experimentado algunas estrategias básicas de estudio (leer un texto, subrayarlo, seleccionar palabras clave, etc...) junto a algunas estrategias para concentrarse durante el estudio y algunos principios de planificación y gestión del tiempo. Esta modalidad ha implicado activamente a los estudiantes ofreciéndoles la oportunidad de experimentar directamente las estrategias presentadas y de recibir una respuesta inmediata sobre su eficacia. Otra ocasión de reflexión sobre el tema tratado, se brindó por las características del estudiante estratégico

(Borkowski, 1988), una especie de decálogo que se presentó y se comentó con los estudiantes y que se muestra a continuación.

Tabla 18

Las características del estudiante estratégico para Borkowski

1.	Conoce muchas estrategias útiles para el aprendizaje.
2.	Sabe cuándo, dónde y por qué estas estrategias son importantes.
3.	Elige de forma inteligente las estrategias y las aplica realizando un seguimiento.
4.	Está intrínsecamente motivado
5.	Se adhiere a una visión incremental del crecimiento de la mente
6.	No tiene miedo al fracaso: comprende que es indispensable para lograr el éxito
7.	No se angustia ante la prueba, pero más bien considera las pruebas como una oportunidad para aprender
8.	Cree en el esfuerzo cuidadosamente organizado
9.	Respeto y aprecia la diversidad del talento humano (se utiliza a sí mismo en lugar de a los demás como piedra de toque para juzgar el éxito)
10.	Cuenta con el apoyo de los padres, la escuela y la sociedad

A pesar de este decálogo, como advierte Borkowski, describa un modelo ideal de estudiante, dado que todas estas habilidades difícilmente se pueden encontrar en la misma persona, sin embargo fue una importante fuente de consideraciones y reflexiones; de hecho ha permitido a los estudiantes reconocer qué aspectos pertenecen a su realidad y cuáles están alejados y no corresponden a su experiencia, de modo que puedan invertir en sus propios recursos y activar estrategias para desarrollar o compensar los que faltan y hacer frente a las dificultades y limitaciones. Por tanto, esta intervención ha permitido a los estudiantes reflexionar sobre el propio método de estudio y adquirir conciencia de los factores más útiles para organizar su jornada de estudio de manera eficaz y para aprender algunas estrategias de estudio capaces de facilitar y mejorar todo el proceso de aprendizaje

Imagen 16

Los estudiantes durante la tercera intervención



3.5.4.6. La intervención de orientación informativa.

Tal y como se indicó anteriormente, los estudiantes pertenecientes al grupo de control, como estaba también establecido en el proyecto, no realizaron las intervenciones específicas (de refuerzo psicológico-emocional y orientación formativa) previstas por el grupo de trabajo, sino que solo participaron en una iniciativa de orientación puramente informativa. En lo específico, tomaron parte en un acontecimiento dirigido a los estudiantes de las clases de cuarto y quinto año de los institutos ya puesto en marcha y consolidado en Italia: el Salone dell’Orientamento.

Para llevar a cabo esta intervención, el grupo de trabajo acordó con los docentes de contacto del proyecto de cada instituto las modalidades y las fechas de participación de los estudiantes en este evento y dispuso y organizó con antelación la implicación de las clases del grupo de control en algunas de las diferentes actividades previstas.

El Salone dell’Orientamento e Job Placement [Salón de la Orientación y Colocación de Empleo], que tuvo lugar en el Palacultura de Messina los días 13, 14 y 15 de febrero de 2018, fue promovido por el COP de la Universidad de Messina en colaboración con la Consejería de las Políticas escolares del Ayuntamiento de Messina y organizado por la cooperativa Cisme de

Reggio Calabria, que desde hace 12 años promueve en sinergia con organismos e instituciones el evento dedicado a la información, la formación, la orientación, los estudios y al trabajo.

Imagen 17

Los carteles del Salón de la Orientación 2018



Durante las tres jornadas, de las 9.00 a las 14.00 horas, miles de estudiantes de las clases de cuarto y quinto de los institutos de Sicilia y Calabria tuvieron la oportunidad de participar en numerosos eventos de tipo informativo o de taller y de visitar espacios de exposición para recoger sugerencias, estímulos y herramientas útiles para hacerlos más conscientes de sus elecciones después del diploma.

Imagen 18

El Salón de la Orientación 2018



Los stands de la Universidad de Mesina registraron más de 3000 contactos durante los tres días; el equipo del COP respondió a las preguntas de los estudiantes y proporcionó una gran cantidad de información especialmente sobre los nuevos cursos de grado lanzados por la Universidad de Messina.

Imagen 19

El stand del COP en el Salon de la Orientación 2018



Imagen 20

El equipo del COP



Como señaló el Presidente del COP Dario Caroniti, "Este evento representa una nueva oportunidad para ilustrar la amplia oferta formativa de un Ateneo que, contrariamente a las cifras nacionales, en los últimos tres años ha visto aumentar significativamente el número de los matriculados. Un resultado obtenido gracias a la recuperación de la credibilidad y al compromiso cohesionado con la administración y el profesorado".

Imagen 21

El Presidente de COP Dario Caroniti en el Salón de la Orientación 2018



El Salón de la Orientación, es sin duda un evento de amplio alcance y altamente diversificado por las actividades ofrecidas y ha representado una importante oportunidad de conocimiento e información para los miles de estudiantes que han participado; sin embargo, precisamente por su carácter principalmente informativo y la masiva afluencia, no tiene las ventajas de las intervenciones específicas y numéricamente circunscritas como las aplicadas en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión” para el grupo experimental. La diferente tipología de las intervenciones dirigidas a los dos grupos de estudiantes permitió, por tanto, comprobar más a fondo el impacto y la eficacia de las intervenciones específicas diseñadas y dirigidas al grupo experimental que, durante cuatro meses llevó a cabo un recorrido de orientación formativo estructurado y diferentemente modulado en las modalidades de ejecución, que se describirá detalladamente en el siguiente apartado.

3.5.4.7. Las intervenciones de orientación formativa.

Partiendo de los objetivos de esta tesis, que coinciden plenamente con los que persiguen las acciones de orientación del COP, la Responsable de la Unidad "Proyectos especiales" del COP-Unime diseñó el recorrido de orientación formativa dirigido a los estudiantes del grupo experimental y ha coordinado la realización de las intervenciones realizadas por orientadores y expertos del COP.

Según los más recientes estudios neurobiológicos, nuestro cerebro adquiere mucho más rápidamente conceptos, nociones y relaciones si los vive directamente; de hecho, la implicación física y emotiva facilita la atención y la memoria. Por tanto, para la planificación de las acciones de orientación formativa se ha hecho referencia fundamentalmente a una metodología activa. Por "metodologías activas" se entienden aquellas estrategias didácticas que ponen el estudiante en el centro del propio proceso de aprendizaje, implicando su creatividad y su sentido de iniciativa, sin prescindir de los contenidos curriculares. Tales metodologías presuponen pues la participación directa y la implicación activa del estudiante, por las actividades que el docente caso por caso identifica como formativas. Es exactamente lo contrario de la lección frontal que, en su lugar, pone en el centro del proceso los contenidos o el docente mismo, no estimula la creatividad de los chicos que, aunque interesados, mantienen un papel pasivo dentro de aquel contexto didáctico. Son ejemplos de metodologías activas, la “clase invertida”, el "digital storytelling”, el "Project Based Learning" o sea aprendizaje basado sobre el proyecto, aprendizaje cooperativo, aprendizaje inter pares. Entre las principales ventajas de estas

metodologías están el papel central del estudiante en el proceso de aprendizaje, la multiplicidad de soluciones al problema dado y por último, una evaluación y auto-evaluación durante todo el proceso, por lo tanto no solo al final y no solo por parte del docente.

El educador estadounidense David Kolb (2014) definió el aprendizaje como el proceso por el que se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia: esta es la base sobre la que ha desarrollado la teoría del “aprendizaje experiencial” y ha definido las fases que hacen eficaz y eficiente este tipo de aprendizaje. Su método se basa en la idea de que el aprendizaje es circular. Su ciclo de aprendizaje define las etapas del aprendizaje experiencial y, sobre todo, ofrece un modelo de práctica formativa. Ello, como se muestra también en la Figura 7, se articula en 4 fases secuenciales:

1. *Experiencia concreta*: aprender experimentando
2. *Observación reflexiva*: aprender procesando
3. *Conceptualización abstracta*: aprender generalizando
4. *Experimentación activa*: aprender haciendo

Figura 7

El ciclo de aprendizaje de Kolb



Vale la pena describir brevemente estas cuatro fases, ya que las intervenciones de orientación formativa llevadas a cabo en los "Recorridos Orientativos de Inclusión", se diseñaron precisamente según el ciclo de aprendizaje de Kolb. La estructura de cada intervención en efecto fue realizada por el COP a través la modalidad de taller y en cada encuentro los estudiantes utilizaron activamente esquemas, fichas, soportes de audio y vídeo referidos a los contenidos tratados.

- Durante la *experiencia concreta* los participantes toman parte en una actividad; experimentan capacidades, habilidades y conocimientos por actividades, juegos y simulaciones; viven esta fase, probando sus habilidades pero también las dinámicas de grupo.
- La etapa de la *observación reflexiva*, en cambio, se basa en observar, reflejar e interpretar las sensaciones y los comportamientos aparecidos durante la actividad o la experiencia por la discusión y la tormenta de ideas.
- A la reflexión sigue la etapa de *conceptualización abstracta*, que tiene el objetivo de producir y esquematizar conceptos y habilidades ampliándolos a situaciones externas, bien sean laborales o personales. En esta fase se adquieren competencias y habilidades por la experiencia. Esta etapa es crucial para los estudiantes ya que pueden transferir sus conocimientos de un contexto a otro.
- Por último, durante la experimentación activa se averiguan los conocimientos y las competencias adquiridas en situaciones nuevas por simulaciones, formularios, estudios de casos y talleres.

Es importante subrayar que esta última etapa se convierte en una nueva experiencia concreta. De hecho, las nuevas competencias y las habilidades adquiridas producen nuevos modos de hacer y de pensar, de experimentar en lo cotidiano, para que el ciclo pueda volver a empezar. En cada etapa del ciclo por lo tanto se produce un tipo específico de aprendizaje: experimentar, reflexionar, pensar y hacer.

Además de esto, y con el fin de desarrollar un conocimiento gradual de los estudiantes con el contexto universitario, ha sido utilizada la técnica de la exposición, un proceso que lleva a una persona a afrontar en presencia o a través de la imaginación un estímulo normalmente evitado o afrontado con comportamientos protectores (Zajonc, 1968). A partir de ese estudio, la Responsable del COP, ha diseñado y estructurado unas intervenciones para favorecer una gradual familiarización de los estudiantes con el método de estudio universitario y con el contexto académico mediante simulaciones académicas de aprendizaje (lecciones) y exposición

(exámenes), también permitiéndoles reflexionar con expertos sobre sus elecciones. Mediante estas acciones inspiradas en la técnica de la exposición, se ha tratado de hacer vivir en primera persona a los estudiantes dos experiencias universitarias y, de esta manera, contribuir a modificar eventuales convicciones que pueden llevar a algunos de ellos hacia el rechazo de los estudios universitarios, considerados difíciles para recorrer.

El recorrido de orientación formativa del COP ha sido articulado en tres módulos teóricos-prácticos de 1,5 horas cada uno, más un módulo inicial de presentación de la duración de 30 minutos, por un total de cinco horas. Completaron el recorrido las actividades llevadas a cabo en la universidad: las lecciones y los exámenes.

Las intervenciones tuvieron lugar en las clases de cada instituto según un calendario establecido por el grupo de trabajo que ha sido comunicado con antelación a las docentes de contacto de cada Instituto para permitir la mejor organización y predisposición de la intervención. Las tres intervenciones fueron realizadas por los psicólogos contratados por el COP.

Al final de cada intervención, para obtener información directa sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a la intervención realizada, se pidió a los estudiantes que rellenaran las encuestas de satisfacción, ya descritas en el apartado correspondiente. Se les explicó que la cumplimentación de la encuesta ayudaría a los organizadores a comprender cómo se percibió y evaluó por ellos la actividad propuesta; también se reiteró tanto el anonimato como la confidencialidad del tratamiento de los datos.

Además, como ya se ha mencionado, en cada intervención de todo el recorrido se utilizó la ficha de observación especialmente elaborada por la autora de la tesis y construida con la supervisión del grupo de trabajo y del director de la tesis, ya descrita en la sección "Instrumentos".

Las lecciones y los exámenes fueron realizadas en la Universidad de Messina por los docentes universitarios que, implicados por el COP, dieron su disponibilidad para hacer parte del proyecto y colaboraron para el éxito de las acciones. Los temas, las modalidades y los tiempos de las lecciones y los exámenes universitarios fueron establecidos por el grupo de trabajo con la colaboración de los docentes universitarios involucrados. Las lecciones, de la duración de 1,5 horas, se referían a un tema de literatura italiana y uno de matemáticas elegidos por los docentes de los institutos y concordados con el grupo de trabajo e los docentes de la Universidad de Messina involucrados en el proyecto. Los estudiantes han podido elegir

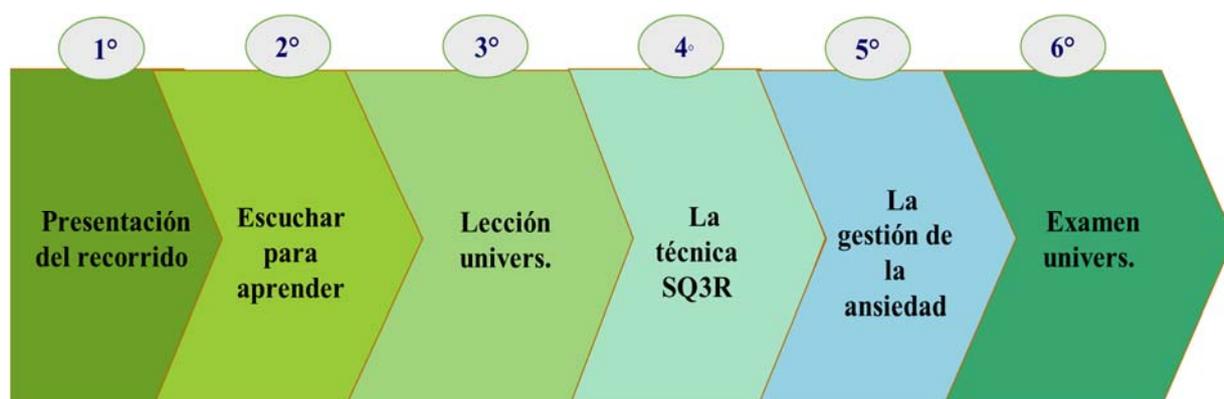
participar en las lecciones de una o ambas asignaturas. Los profesores también proporcionaron a los estudiantes material didáctico e instrumentos relacionados con el tema de la lección.

Al final de todo el recorrido de orientación formativa del COP, los estudiantes han llevado a cabo un examen universitario sobre el tema elegido. Se concordó también que, en caso de inscripción en la Universidad de Messina, a los estudiantes que habían realizado todo el recorrido con el examen final, se les reconocería un Crédito Formativo Universitario (CFU).

El recorrido comenzó en febrero de 2018 y finalizó en mayo de 2018. A continuación, en la Figura 8 se muestran las fases y las intervenciones en las que se articula el recorrido de orientación formativa.

Figura 8

Articulación del recorrido de orientación formativa



La realización de las intervenciones de orientación formativa estuvo precedida de una fase preliminar o preparatoria en la que se organizaron y definieron los siguientes aspectos:

- Implicación de los psicólogos y los expertos del COP y planificación de las intervenciones específicas.
- Implicación de los docentes universitarios y programación de las acciones que deben llevarse a cabo en la universidad.
- Identificación de las asignaturas objeto de las lecciones y exámenes universitarios (Literatura Italiano y Matemáticas).
- Elección del tema objeto de las lecciones y exámenes con los docentes de la Universidad de Messina

A continuación, se presentan las fases de actuación:

- Presentación del recorrido a los estudiantes (febrero de 2018)

Con el propósito de sensibilizar a los estudiantes, el grupo de trabajo ha previsto y dispuesto encuentros en todos los institutos participantes para presentar el recorrido.

Con esta acción se pretendía no solo exponer a los estudiantes los objetivos y actividades del proyecto sino al mismo tiempo, familiarizarlos con el personal del COP, favoreciendo su activa implicación en el recorrido. En el curso de los encuentros, la Responsable y la vice responsable de la Unidad Operativa del COP, junto con una servidora han mostrado y descrito a los estudiantes la articulación del recorrido y han explicado los propósitos de las distintas intervenciones. Los estudiantes, por su parte, tuvieron la posibilidad de pedir informaciones, aclarar las posibles dudas y expresar sus observaciones sobre el proyecto y sus acciones.

Imagen 22

La primera diapositiva del Power Point de presentación del recorrido de orientación formativa



Imagen 23

La presentación del recorrido a los estudiantes del bachillerato clásico "F. Maurolico"



- 1ª Acción: Intervención "Escuchar para aprender" (marzo de 2018)

"Escuchar para aprender" fue el título de la primera intervención específica del recorrido y pretendió poner de relieve la importancia de una correcta escucha en los procesos de aprendizaje; al mismo tiempo ayudó a los estudiantes a identificar lo que dificulta o facilita la escucha de una lección y proporcionarles formas, métodos y estrategias para aumentar su capacidad de aprender escuchando una lección. En referencia al ciclo de Kolb, en la primera fase de la intervención se presentó a los estudiantes un tema sobre el cual, a través de una tabla de corrección luego comprobaron lo aprendido (fase de la experiencia). Posteriormente, se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre la experiencia realizada, primero en parejas y luego en sesión plenaria (fase de reflexión). Se destacaron pues algunos contenidos teóricos, como la capacidad de aprender escuchando, las ventajas y las dificultades de la escucha. Además se presentaron algunas estrategias y formas para potenciar y mejorar esta habilidad (fase de conceptualización). Finalmente los estudiantes, antes en grupos de cuatro y luego en plenaria, explicaron y discutieron sobre lo aprendido (experimentación de los contenidos aprendidos). De este modo, esta intervención permitió a los estudiantes experimentar técnicas y estrategias

capaces de aumentar su nivel de atención durante la escucha de una lección, para facilitar la toma de notas y optimizar su organización y en general, mejorar el aprendizaje.

Imagen 24

Los estudiantes durante la intervención “Escuchar para Aprender”



- 2^a Acción: Lección universitaria (12 - 16 de abril de 2018)

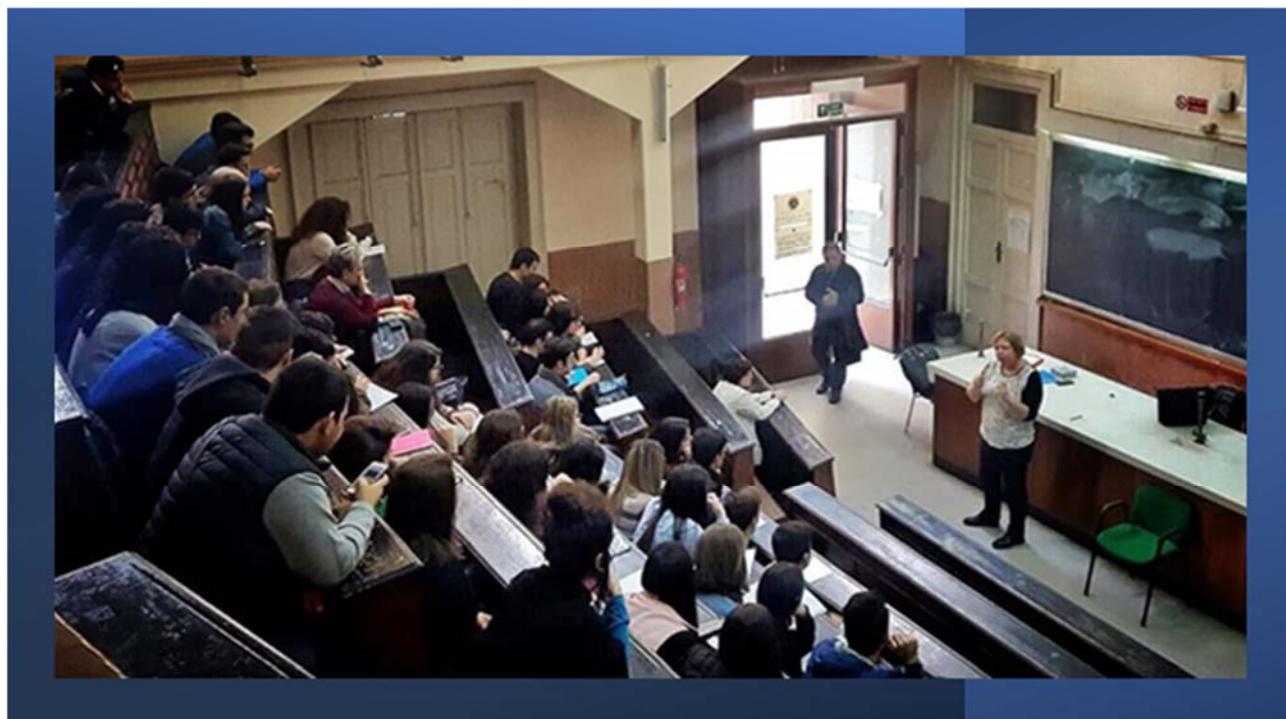
Para experimentar los conocimientos y aplicar las estrategias que aprendieron en el primer módulo formativo “Escuchar para Aprender”, los estudiantes participaron en lecciones efectuadas por los docentes universitarios involucrados sobre los dos temas concordados con los docentes referentes de los institutos. Los temas establecidos fueron el “Estudio de función” por Matemáticas, “Salvatore Quasimodo” por Literatura Italiana. Los estudiantes, como ya se mencionó, tuvieron la oportunidad de elegir en qué clase (Literatura italiana o Matemáticas) participar y los docentes de contacto se encargaron de redactar la lista de participantes según las solicitudes de los estudiantes. Tras la precisa solicitud de algunos estudiantes, ha sido posible para ellos participar en ambas lecciones.

Las lecciones han tenido lugar en el mes de abril de 2018. El día 12 de abril de 2018, en la Aula ex Química de la Universidad de Messina se efectuaron las clases de Matemáticas. Para consentir la participación de todos los estudiantes que lo habían solicitado, han sido organizadas

dos clases, ambas con una duración de 1,5 horas y efectuadas por dos diversos docentes en dos turnos diferentes: de las 9.00 a las 10.30 horas el primer y de las 11.00 a las 12.30 horas el segundo.

Imagen 25

Los estudiantes durante la lección de Matemáticas



Las clases de Literatura italiana, han tenido lugar en el Aula Magna del Departamento COSPECS de la Universidad de Messina el día 16 de abril de 2018, con una duración de 1,5 horas cada una. También en este caso, dado el elevado número de estudiantes participantes, se organizaron dos turnos en dos franjas horarias diferenciadas: el primer turno de estudiantes asistió a la clase de 8.30 a 10.00 horas, el segundo turno de 10.30 a 12.00 horas. A diferencia de las clases de Matemáticas, en este caso impartió las dos clases el mismo profesor universitario.

Imagen 26

Los estudiantes durante la lección de Literatura italiana



- 3^a Acción: Intervención " La técnica SQ3R" (abril de 2018)

Después de la clase universitaria, los estudiantes participaron en la intervención "La técnica SQ3R" de 1,5 horas de duración, orientada al aprendizaje de una técnica que sustenta y potencia las estrategias de aprendizaje de textos escritos. Los principales objetivos de la intervención de hecho, eran dar a conocer a los estudiantes sus propias formas y métodos de lectura y proporcionarles algunas estrategias capaces de facilitar la comprensión y la memorización de un texto escrito. Los estudiantes han tenido también la posibilidad de hablar sobre eventuales dificultades experimentadas en los módulos anteriores.

Siguiendo las fases del ciclo de Kolb, inicialmente los estudiantes leyeron el texto "El hombre y el clima" (fase de la experiencia), luego se les invitó a reflexionar sobre la experiencia a través de una ficha que contenía preguntas-estímulo como "Al leer el texto, ¿has encontrado dificultades? En caso afirmativo, ¿cuáles?" , "¿Había palabras en el texto de las que no conoces el significado? En caso afirmativo, ¿cuáles?", "Si tuvieras que repetir lo que ha leído a otra persona, ¿cómo organizarías la información?" (fase de reflexión sobre la experiencia). En la fase de conceptualización se les proporcionaron los contenidos y las estrategias operativas para facilitar la comprensión y la memorización de un texto escrito; para ello el punto de partida fue

precisamente la explicación del nombre de la técnica : "SQ3R". La letra S está por "Survey" (Sobrevolar) y se refiere a una lectura rápida para captar las características más destacadas del texto y darse cuenta del conjunto. La Q está por "Questioning" (Hacerse preguntas): se trata de hacer preguntas al texto, tanto para activar la propia curiosidad como para relacionar la información existente con la nueva. Las 3 R están por "Reflect" (Reflejar), "Recall/Repeat" (Recordar/Repetir) y "Revise" (Revisar). Por último, en la última fase (experimentación), los estudiantes explicaron y comprobaron lo que habían aprendido.

Imagen 27

Los estudiantes durante la intervención " La técnica SQ3R"



- 4^a Acción: Intervención "La gestión de la ansiedad" (mayo de 2018)

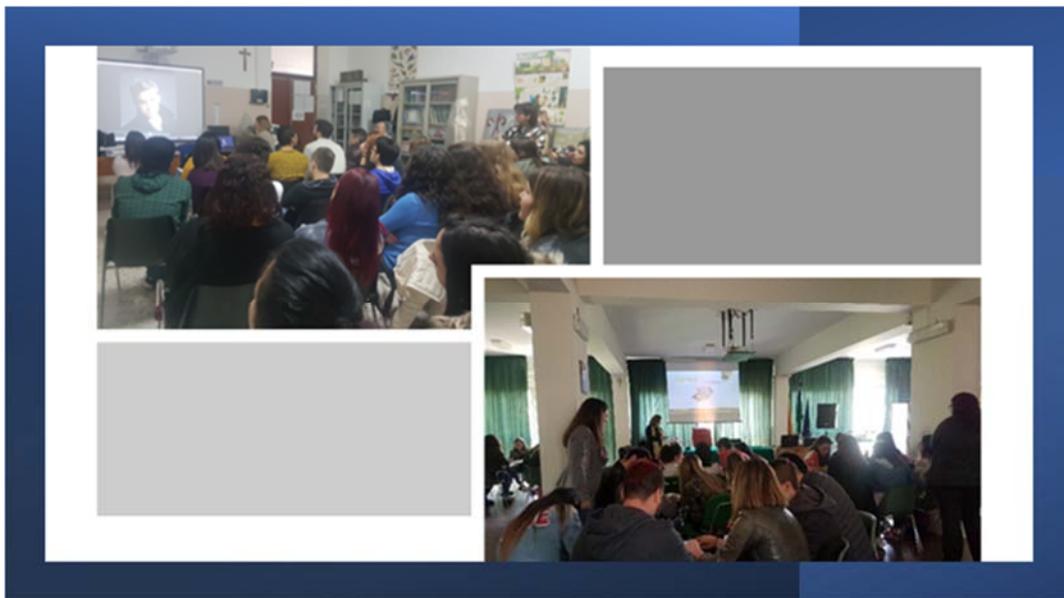
En la tercera y última intervención se abordó el tema de la ansiedad, sobre todo en relación con un examen oral. Los estudiantes experimentaron cómo la ansiedad puede intervenir en las experiencias escolares y de la vida y a veces socavar el rendimiento.

El principal objetivo del taller fue dar a conocer y utilizar algunas estrategias para gestionar la ansiedad asociada a un examen oral y al hablar en público (*public speaking* en inglés). Como en los precedentes talleres, también en este ha sido posible comentar las eventuales dificultades experimentadas en los módulos anteriores. En particular, en la fase de la experiencia, los estudiantes se identificaron en algunas situaciones de ansiedad poniéndose en el lugar de los

protagonistas; posteriormente se les invitó a reflexionar sobre la experiencia, tanto de forma individual como en plenaria (fase de la reflexión). En la siguiente fase (conceptualización), con la ayuda de diapositivas y vídeos se presentaron algunos contenidos teóricos: la ansiedad como contenido del rendimiento, el esquema ABC, que se refiere al Modelo de la ansiedad de Wells (2011), estrategias para hablar en público. La última fase (experimentación) consistió en el ejercicio "Modificar el B": en el modelo de Wells, el B se refiere a pensamientos y creencias; por tanto los estudiantes intentaron reemplazar sus pensamientos negativos y autolimitantes con pensamientos positivos y proactivos. El taller se concluyó con reflexiones en el plenaria sobre la aplicación de las estrategias aprendidas en vistas del examen universitario.

Imagen 28

Los estudiantes durante la intervención “La gestión de la ansiedad”



- 5^a Acción: Examen universitario (mayo de 2018)

A conclusión del recorrido, los estudiantes han podido experimentar las estrategias aprendidas durante las intervenciones precedentes, efectuando un examen universitario sobre los temas de las dos asignaturas objeto de las lecciones. Estaban presentes también los docentes de los institutos que han ayudado a los estudiantes a preparar el examen. Los exámenes han sido efectuados por los mismos docentes universitarios que habían llevado a cabo las clases. Los exámenes de literatura italiana tuvieron lugar el día 9 de mayo de 2018 en la Aula Magna COSPECS de la Universidad de Messina.

Imagen 29

Los exámenes de Literatura Italiana



Los exámenes de Matemáticas fueron realizados el día 10 de mayo de 2018 en el Aula ex Química de la Universidad de Messina.

Imagen 30

Los exámenes de Matemáticas



A continuación, la siguiente tabla muestra una descripción sinóptica del recorrido de orientación formativa.

Tabla 19

Descripción sinóptica del recorrido de orientación formativa

ACCIÓN	MATERIAL E INSTRUMENTOS	TIEMPO	LUGAR	FIGURAS PROFESIONALES INVOLUCRADAS
Presentación del recorrido	Diapositivas Power Point	30 min	Instituto	Orientador COP
Intervención “Escuchar para Aprender”	Fichas Diapositivas	1,5 horas	Instituto	Psicólogos COP
Lección universitaria	Diapositivas Power Point	1,5 horas	Universidad	Docentes universitarios
Intervención “La técnica SQ3R”	Textos Esquemas Diapositivas	1,5 horas	Instituto	Psicólogos COP
Intervención “Afrontar un examen oral: la gestión de la ansiedad”	Fichas Video Diapositivas	1,5 horas	Instituto	Psicólogos COP
Examen universitario	Dispensas Registro	4,5 horas	Universidad	Docentes universitarios

3.5.4.8. Segunda administración del “Test AMOS”.

En el mes de mayo de 2018, al final de todas las intervenciones, se realizó la segunda administración del Test AMOS. Como se ha informado anteriormente, han participado en la segunda administración solo los 55 estudiantes que participaron en la primera y que completaron todo el recorrido o al menos, el 80% de las actividades previstas, incluido el examen oral (grupo experimental) y los estudiantes que participaron a la primera administración y a la acción de orientación informativa (grupo de control).

Como ya mencionado, los 55 estudiantes eran 21 hombres y 34 mujeres; 26 pertenecían a las cursos experimentales y 29 a los cursos de control de los siguientes Institutos: I.I.S. Antonello, Bachillerato artístico " E. Basile", Bachillerato clásico "La Farina", I.S. Minutoli, I.S. Quasimodo. Debido a los compromisos escolares relacionados con el inminente Examen de Estado (EBAU), que eran establecidos y organizados en días diferentes en cada escuela, no

fue posible organizar una administración colectiva como en el caso de la primera; por tanto, la segunda administración tuvo lugar en los seis institutos a los que pertenecían los estudiantes en días diferentes y fue llevada a cabo por los orientadores del COP.

Imagen 31

La segunda administración del “Test AMOS”



3.5.4.9. Jornada conclusiva del Proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”.

El proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" se concluyó oficialmente el 7 de junio de 2018 en el “Aulario” de la Universidad de Messina con la presencia de todas las figuras institucionales implicadas: tomaron parte en la Jornada conclusiva las Responsables de la Unidad Operativa del COP, la Presidenta y la experta de la AID, sección de Messina, el representante de la Fondazione Bonino Pulejo y yo misma como autora de la tesis y doctoranda de la universidad de Granada; también estaban presentes las nuevas delegadas del Rector de la Universidad de Messina para la Orientación y para las DEA.

Imagen 32

Parte de la mesa de los ponentes



Durante el evento, se dio amplio espacio a las voces y los testimonios de todas las figuras involucradas: la Responsable de la Unidad Staff "Proyectos Especiales" del COP reafirmó y reiteró la finalidad del proyecto que, a través de la experimentación de itinerarios innovadores de orientación, pretendía aumentar en todos los estudiantes la motivación al estudio, así como la adquisición de competencias de orientación útiles para la elección y el refuerzo, fortalecimiento de los factores de éxito escolar y universitario.

Las contribuciones de los demás ponentes brindaron una visión general del recorrido realizado también a través imágenes y vídeos sobre las diferentes etapas del proyecto; además una servidora presentó los primeros resultados de la investigación.

Imagen 33

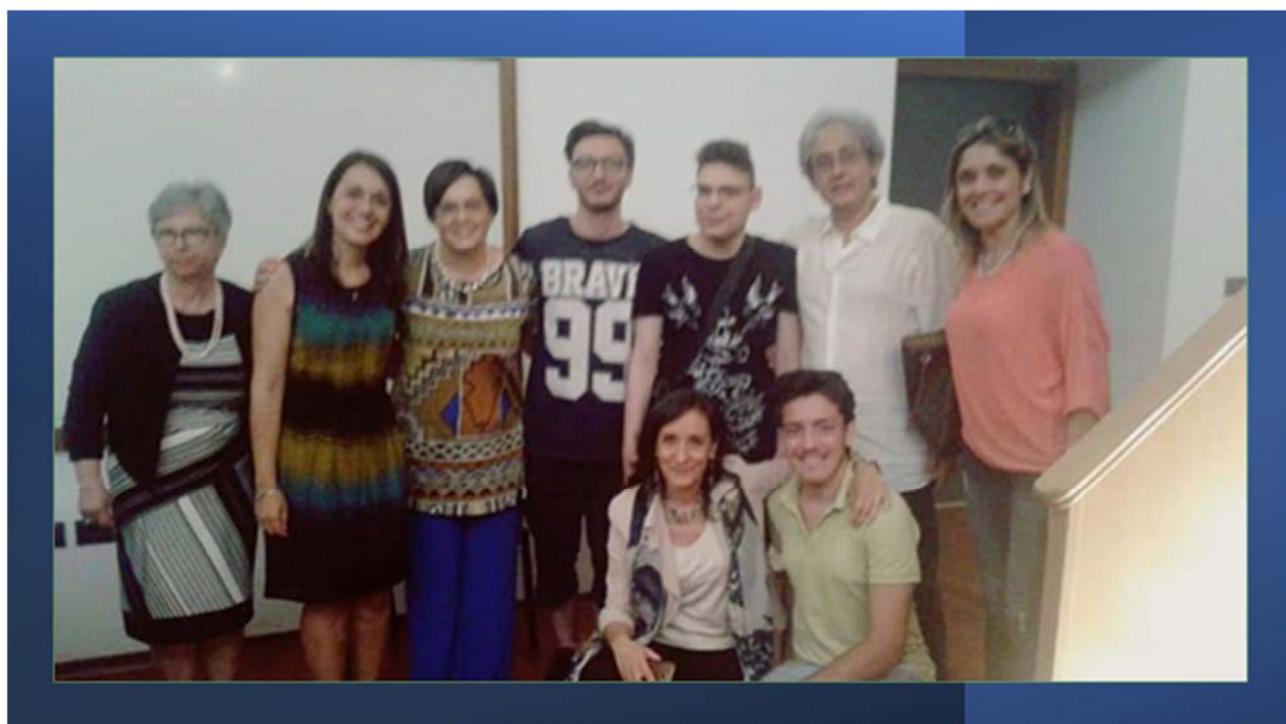
Parte del público presente



Se escucharon también los testimonios de los docentes involucrados. En un documento elaborado de forma colectiva y presentado por la portavoz de los docentes referentes, se puso de relieve el impacto extremadamente positivo que las acciones tuvieron en los estudiantes, el interés y la implicación que despertaron en ellos; al mismo tiempo se resaltaron las potencialidades del proyecto, que, a pesar de algunos cambios organizativos por realizar, se consideró muy válido, eficaz y de gran relevancia educativa e inclusiva. Por estas consideraciones, en la conclusión del informe, los docentes destacaron la oportunidad de "repetir el proyecto extendiéndolo a partir del tercer año para llegar a lograr una conciencia cada vez mayor de lo que se puede alcanzar en el mundo académico".

Imagen 34

La Presidenta de la AID, la experta de la AID, la docente referente, docentes y estudiantes del I.S. "Verona-Trento"



Fue entonces el turno de los estudiantes que expresaron sus impresiones y consideraciones sobre su experiencia de forma creativa y personalizada. De hecho, el grupo de trabajo previamente había pedido la elaboración de una imagen, un vídeo o una frase que expresara el sentido del recorrido para ellos; por tanto cada instituto diseñó y realizó un

producto que fue presentado en esta ocasión. A continuación se reportan algunas frases e imágenes de dichos productos..

Imagen 35

El producto elaborado por los estudiantes del I.S. "G. Minutoli"

PERCORSI ORIENTATIVI DI INCLUSIONE

Classe VA CAT Minutoli



“È stata una bella esperienza! Peccato non averla fatta prima!”

“Abbiamo preso consapevolezza di potercela fare!”

“Ci ha aiutato a sentirci più sicuri di noi stessi: adesso affronteremo con più serenità l’esame di Stato!”

“Fue una buena experiencia, ¡Una pena no haberla hecho antes!”

“Nos hemos dado cuenta de que podemos hacerlo”

“Nos ha ayudado a sentirnos más seguros. ahora afrontaremos el Examen de Estado con más serenidad!”

Imagen 36

El producto elaborado por los estudiantes del Bachillerato clásico “G. La Farina”



Imagen 37

El producto elaborado por los estudiantes del I.I.S. “Verona Trento”



“No juzgues mal lo que no sabes, aprovecha la oportunidad para comprender”

Finalmente, intervinieron algunos padres dando su punto de vista sobre el proyecto y el impacto que tuvo en sus hijos. En todos los casos, los comentarios fueron positivos y destacaron la importancia de este tipo de acción para el crecimiento personal y educativo de los estudiantes. La Jornada finalizó con la entrega de los certificados de participación al proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" a los estudiantes que tomaron parte en las acciones planificadas y que completaron todo el curso con el examen universitario.

Imagen 38

El certificado de participación en el proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión"



Imagen 39

El Director escolar, las docentes referentes y estudiantes del I.S. "S. Quasimodo"



Imagen 40

Grupos de estudiantes que completaron los “Recorridos Orientativos de Inclusión”



La Jornada conclusiva del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" fue seguida y difundida por dos artículos de la Gazzetta del Sud, el primer publicado el 7 de junio de 2018, el segundo el 27 de junio de 2018.

Imágenes 41 y 42

Los artículos de la Gazzetta del Sud sobre la Jornada conclusiva del proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión (7 y 27 de junio de 2018)





UNIVERSIDAD
DE GRANADA

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Teniendo en cuenta la articulación de la tesis en dos líneas de investigación, se considera más eficaz a efectos de su análisis y comprensión, presentar los resultados de acuerdo con su propia línea de pertenencia; de hecho aunque están vinculadas entre sí, las dos líneas tienen su específica identidad y persiguen determinados objetivos.

Cabe señalar que, además de los datos relativos a los objetivos generales, se recogió una gran cantidad de información y otros datos como por ejemplo los números de los estudiantes disléxicos presentes en cada instituto, las acciones llevadas a cabo por las escuelas sobre la orientación y las DEA, los conocimientos de los estudiantes sobre la dislexia y las DEA, los factores responsables de la elección del instituto al que asistían los estudiantes y otras informaciones sobre su recorrido escolar. Sin embargo, como ya reportado, a pesar de la relevancia de estos datos, aquí se presentarán y describirán solo los resultados estrictamente relacionados con los objetivos principales de este trabajo. Por lo tanto, como se muestra en la siguiente tabla, comenzaremos presentando todos los resultados referidos a la Línea 1 y luego continuaremos con los relativos a la Línea 2.

Tabla 20

Presentación de los resultados

Resultados relativos a la Línea 1	Intenciones de los dos grupos de estudiantes con respecto a los estudios universitarios y razones subyacentes	Datos sociodemográficos de los estudiantes e informaciones sobre su recorrido escolar	Datos específicos sobre los estudiantes disléxicos (de las fichas de las familias)
Resultados relativos a la Línea 2	Test AMOS	Encuestas de satisfacción	Fichas de observación sobre las intervenciones específicas

4.1. Resultados relativos a la Línea 1

Los principales objetivos relacionados a esta línea eran “Investigar las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios e identificar las razones detrás de las intenciones” y “Recopilar datos sociodemográficos de los estudiantes disléxicos e información sobre su trayectoria escolar”.

Presentaremos pues el análisis y los resultados sobre las intenciones de los estudiantes y las razones subyacentes, que también era uno de los objetivos explicitados en el título de este

trabajo; luego, continuaremos presentando los resultados sobre los datos sociodemográficos y otra información sobre los estudiantes obtenida de las fichas rellenas por los estudiantes de los dos grupos (disléxicos y no disléxicos). Completarán esta sección los resultados sobre algunos datos específicamente referidos a los estudiantes disléxicos obtenidos de la tercera sección de las fichas rellenas por sus familias.

4.1.1. *Intenciones de los dos grupos de estudiantes con respecto a los estudios universitarios y razones subyacentes: estadísticas descriptivas y diferencias significativas*

La tercera sección de la ficha de recogida de datos para los estudiantes se diseñó principalmente para investigar las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios y conocer las razones detrás de sus opciones, así como efectuar una comparación entre estos resultados con los de los estudiantes del grupo de control (no disléxicos).

En la primera pregunta de la sección "¿Crees continuar tus estudios en la Universidad?", la Tabla 21 muestra que la mayor proporción de los estudiantes disléxicos (40.4%) respondió "No" mientras que el 31.9% respondió "Sí", y el 27.7% respondió "No sé". Se informa que, entre los estudiantes disléxicos que respondieron "Sí", el 71% todavía no había elegido ni sabía qué curso de estudios elegir.

A la misma pregunta en cambio, el 55,3% de los estudiantes no disléxicos respondió "Sí", el 25,5% respondió "No", y el 19,1% respondió "No sé". En este caso, entre los que intentan continuar los estudios universitarios, el 56% ya había elegido el curso de estudios.

Tabla 21

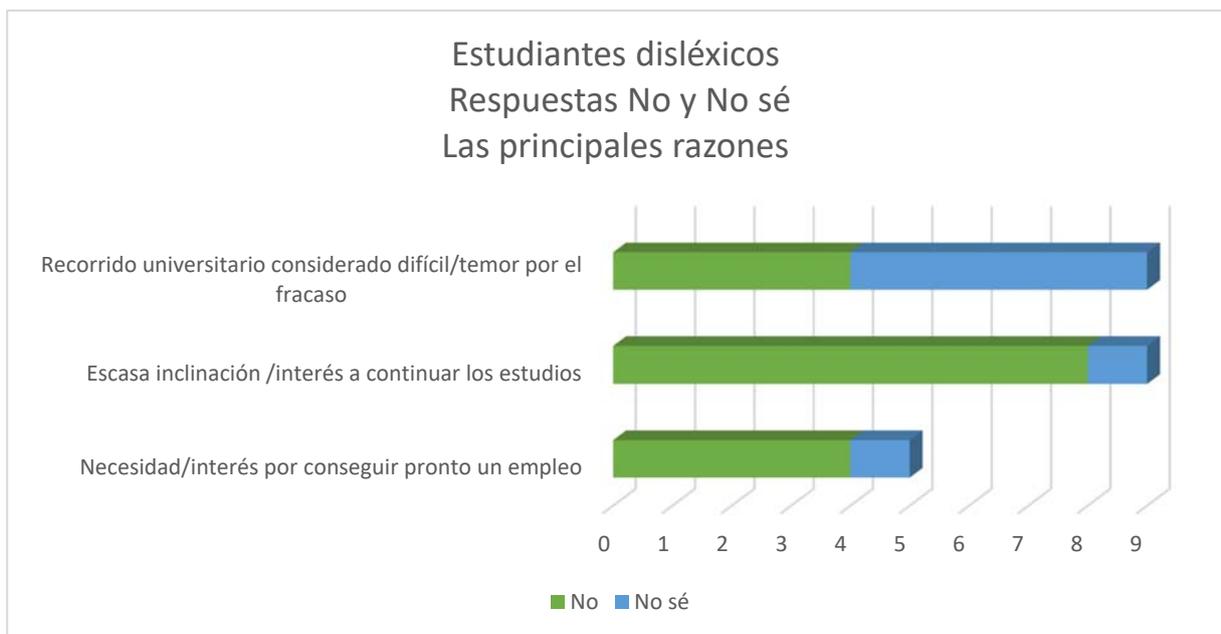
Intenciones los dos grupos de estudiantes con respecto a los estudios universitarios

Estudiantes	Respuestas	Frecuencia de respuesta			
		(n)	(%)	Válido (%)	Acumulativo (%)
Disléxicos	Si	15	31.9	31.9	31.9
	No	19	40.4	40.4	72.3
	No sé	13	27.7	27.7	100.0
	Total	47	100.0	100.0	
No disléxicos	Si	26	55.3	55.3	55.3
	No	12	25.5	25.5	80.9
	No sé	9	19.1	19.1	100.0
	Total	47	100.0	100.0	

En cuanto a las razones que motivaron sus intenciones, la Figura 9 muestra que las dos razones más indicadas por los estudiantes disléxicos que no creían continuar los estudios universitarios o que habían respondido "No sé" (en total, el 68,1%) fueron las siguientes: "Recorrido universitario considerado demasiado difícil o temor/preocupación por el fracaso" y "Escasa inclinación o interés a continuar los estudios". Estas dos razones se indicaron en la misma proporción, con un 19,1% cada una. La tercera razón que fue indicada por el 10,6% de los estudiantes disléxicos fue: "Necesidad/interés por conseguir pronto un empleo".

Figura 9

Las principales razones de los estudiantes disléxicos que no pensaban ir a la Universidad o que estaban aún indecisos



Como se muestra en las siguientes Tablas 22 y 23, las demás opciones propuestas por la ficha (es decir, "Empleo ya asegurado", "Esfuerzo económico", "Falta de información sobre la organización universitaria", "Falta de información sobre los programas de estudios universitarios", "Falta de información sobre las oportunidades de trabajo") se indicaron en proporciones muy bajas, o no se indicaron en absoluto (por ejemplo, la "Ubicación de la universidad").

Tabla 22*Las razones indicadas por los estudiantes disléxicos que no pensaban ir a la Universidad*

Estado	Respuesta	Frecuencia de respuesta			
		(n)	(%)	Válido (%)	Acumulativo (%)
Válido	Escasa inclinación/ interés	8	17.0	42.1	42.1
	Esfuerzo económico	1	2.1	5.3	47.4
	Temor no lograr	4	8.5	21.1	68.4
	Necesidad empleo	4	8.5	21.1	89.5
	Empleo ya asegurado	2	4.3	10.5	100.0
	Total	19	40.4	100.0	
Ausente		28	59.6		
Total		47	100.0		

Tabla 23*Las razones indicadas por los estudiantes disléxicos que no habían decidido si ir o no a la universidad*

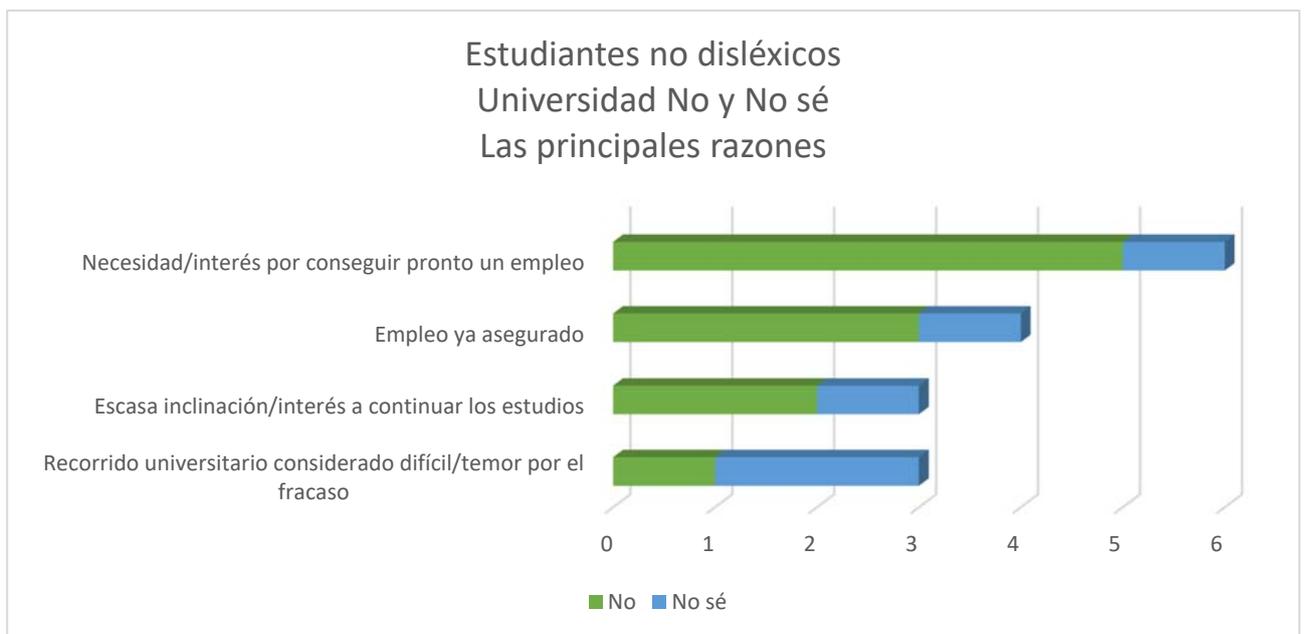
Estado	Respuesta	Frecuencia de respuesta			
		(n)	(%)	Válido (%)	Acumulativo (%)
Válido	Falta de información sobre la organización univ.	4	8.5	30.8	30.8
	Falta de información sobre los programas univ.	2	4.3	15.4	46.2
	Falta de información sobre las oportunidades de trabajo	1	2.1	7.7	53.8
	Escasa inclinación/ interés	1	2.1	7.7	61.5
	Temor no lograr	5	10.6	38.5	100.0
	Esfuerzo económico	1	2.1	7.7	92.3
	Necesidad empleo	1	2.1	7.7	100.0
	Total	13 ^a	27.7	100.0	
	Ausente		34	72.3	
Total		47	100.0		

^a, Número total de estudiantes que respondieron, ya que dos estudiantes dieron dos respuestas aquí

En cuanto a los estudiantes no disléxicos que pensaban no continuar los estudios universitarios, o que estaban indecisos (total, 42%), como se muestra en la Figura 10, el 12,7% eligió la razón "Necesidad/interés por conseguir pronto un empleo" como principal motivación para no matricularse en la universidad. Además, el 8,5% indicó "Empleo ya asegurado" (por ejemplo, un trabajo/empleo en la empresa familiar), el 6,4% señaló "Recorrido universitario considerado difícil o temor/preocupación por el fracaso" y el 6,4% seleccionó "Escasa inclinación o interés a continuar los estudios".

Figura 10

Las principales razones de los estudiantes no disléxicos que no pensaban ir a la universidad o que estaban aún indecisos



Estos resultados mostraron que las dos últimas razones indicadas por los estudiantes no disléxicos, paradójicamente resultaron ser equivalentes a las primeras razones indicadas por los estudiantes disléxicos. Asimismo, también en el caso de los estudiantes no disléxicos, y como se muestra en las Tablas 22 y 23, las otras opciones propuestas en la ficha fueron elegidas con una frecuencia considerablemente menor.

Tabla 24

Las razones indicadas por los estudiantes no disléxicos que no pensaban ir a la Universidad

Estado	Respuesta	Frecuencia de respuesta			
		(n)	(%)	Válido (%)	Acumulativo (%)
Válido	Escasa inclinación/ interés	2	4.3	16.7	16.7
	Esfuerzo económico	1	2.1	8.3	25.0
	Temor no lograr	1	2.1	8.3	33.3
	Necesidad empleo	5	10.6	41.7	75.0
	Empleo ya asegurado	3	6.4	25.0	100.0
	Total	12	25.5	100.0	
Ausente		35	74.5		
Total		47	100.0		

Tabla 25

Las razones indicadas por los estudiantes no disléxicos que no habían decidido si ir o no a la universidad

Estado	Respuesta	Frecuencia de respuesta			
		(n)	(%)	Válid o (%)	Acumulativo (%)
Válido	Falta de información sobre la organización univ.	2	4.3	22.2	22.2
	Falta de información sobre los programas univ.	2	4.3	22.2	44.4
	Escasa inclinación/interés	1	2.1	11.1	55.6
	Temor no lograr	2	4.3	22.2	77.8
	Ubicación de la universidad	1	2.1	11.1	88.9
	Necesidad empleo	1	2.1	11.1	100.0
	Empleo ya asegurado	1	2.1	11.1	100.0
	Total	9	19.1	100.0	
Ausente		38	80.9		
Total		47	100.0		

La prueba de Kolmogorov-Smirnov indicó distribuciones normales con relevancia estadística ($p = .0001$) en los siguientes parámetros "Razones detrás de la elección con respecto a los estudios universitarios", "Asignaturas de interés", "Dificultad en las asignaturas", y "Elección con respecto a los estudios universitarios". Por lo tanto, estos datos se analizaron mediante un análisis de la varianza con mediciones repetidas.

Aquí, la variable "Grupo" mostró efectos estadísticamente significativos ($F(1, 92) = 8.54, p < .001$). El factor "Razones detrás de la elección con respecto a los estudios universitarios" mostró efectos estadísticamente significativos ($F(1, 92) = 4.60, p = .05$), indicando así diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes. El factor "Elección con respecto a los estudios universitarios" también mostró efectos estadísticamente significativos ($F(1, 92) = 3.62, p < .01$); esto nos indica nuevamente que existen diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes.

En cambio, no se observaron efectos significativos en las variables "Asignaturas de interés" y "Dificultad en las asignaturas" ($F(1, 92) = 1.91, p = .17$; $F(1, 92) = 1.80, p = .18$, respectivamente).

4.1.2. Datos sociodemográficos de los estudiantes e informaciones sobre su recorrido escolar

Aquí se brindan los resultados relativos a los datos sociodemográficos de los estudiantes disléxicos obtenidos de la primera sección de la ficha dirigida a los estudiantes.

Como se muestra en las siguientes tablas, el 61,7% de los estudiantes eran varones, la mayor proporción de ellos (70,2%) tenían 18 años; el 93,6% eran de nacionalidad italiana y el 89,4% vivían en la ciudad de Messina.

Tabla 26

La variable "Género"

		Género			Porcentaje acumulativo
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	
Valido	Masculino	29	61,7	61,7	61,7
	Femenino	18	38,3	38,3	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Tabla 27*La variable “Año de nacimiento”*

		Año de nacimiento			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulativo
Valido	1997	5	10,6	10,6	10,6
	1998	3	6,4	6,4	17,0
	1999	33	70,2	70,2	87,2
	2000	6	12,8	12,8	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Tabla 28*La variable “Lugar de nacimiento”*

		Lugar de nacimiento			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
Valido	Italia	44	93,6	93,6	93,6
	Europa	2	4,3	4,3	97,9
	América	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Tabla 29*La variable “Domicilio”*

		Domicilio			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
Valido	Messina	42	89,4	89,4	89,4
	Municipio	5	10,6	10,6	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

Para definir los efectos de las variables sociodemográficas se utilizó el análisis de varianza de una vía (análisis unidireccional) con el método de Bonferroni. No se observaron efectos

estadísticamente significativos para las variables “Género” ($F(1,93) = 0,200$, $p = 0,65$), “Año de nacimiento” ($F(1,93) = 2,02$, $p = 0,15$), “Lugar de nacimiento” ($F(1,93) = 0,033$, $p = 0,35$) y “Domicilio” ($F(1,93) = 0,200$, $p = 0,85$). Por lo tanto, no hubo diferencias entre los dos grupos de estudiantes en estas variables.

Por lo que respecta a la subdivisión de los estudiantes en las diferentes ramas de estudio (según las escuelas a las que asistían), como muestran la Figura 11 y la Tabla 30, la mayor proporción de estudiantes disléxicos (44,7%) asistía a una escuela técnica, mientras que la menor asistía a un bachillerato clásico (8,6%).

Figura 11

Subdivisión de los estudiantes disléxicos por ramas de estudio



Tabla 30*Distribución de los estudiantes disléxicos por ramas de estudio*

Distribución de los estudiantes con dislexia por ramas de estudio				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
Cien. Hum.	6	12,8	12,8	12,8
Hotelera	8	17,0	17,0	29,8
Artística	7	14,9	14,9	44,7
Téc.n.econ.	7	14,9	14,9	59,6
Clásica	2	4,3	4,3	63,8
Clásica	2	4,3	4,3	68,1
Téc.n.voc.	4	8,5	8,5	76,6
Téc.n.geóm.	2	4,3	4,3	80,9
Téc.n.com.	1	2,1	2,1	83,0
Téc.n.indus.	6	12,8	12,8	95,7
Cien.Hum.	1	2,1	2,1	97,9
Téc.n.técno	1	2,1	2,1	100,0
Total	47	100,0	100,0	

En cuanto a otras informaciones sobre su recorrido escolar, como se muestra en la Tabla 31, para los estudiantes disléxicos las asignaturas más interesantes parecían ser las geohistóricas/ literarias (31,9%) y las técnico-vocacionales (25,5%).

Tabla 31*Las asignaturas consideradas más interesantes por los estudiantes*

Asignaturas de mayor interés					
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo	
Valido	Ling. geo lit.	15	31,9	31,9	31,9
	Matem.	4	8,5	8,5	40,4
	Téc. cient.	12	25,5	25,5	66,0
	Jur. econ.	2	4,3	4,3	70,2
	Soc. ped.	4	8,5	8,5	78,7
	Artíst.	10	21,3	21,3	100,0
	Total	47	100,0	100,0	

En cambio, como se destaca en la Tabla 32, el 46,8% de estos estudiantes señalaron dificultades en matemáticas como la mayor proporción en comparación con otras asignaturas, donde las proporciones considerablemente menores.

Tabla 32

Las asignaturas consideradas más difíciles por los estudiantes

		Dificultad asignaturas			Porcentaje acumulativo
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	
Valido	Ling. geo lit.	19	40,4	40,4	40,4
	Matem.	22	46,8	46,8	87,2
	Téc. cient.	2	4,3	4,3	91,5
	Jur. econ.	3	6,4	6,4	97,9
	Soc. ped.	1	2,1	2,1	100,0
	Total	47	100,0	100,0	
	Artíst.	2	4,3	4,3	100,0
	Totale	47	100,0	100,0	

Asimismo, se observó la misma tendencia en los resultados de los estudiantes no disléxicos, aunque con diferencias mínimas.

Para estudiar la dimensionalidad de la ficha utilizada, se realizó un análisis factorial exploratorio mediante el Análisis de los Componentes Principales. La factorización del eje principal se realizó mediante una rotación oblimínea directa. El número de factores se determinó mediante pruebas parciales de medias mínimas de Velicer (Velicer, 1976; Velicer et al., 2000) y la prueba de scree y los factores con valores propios >1 . Se utilizó un proceso interactivo en el que se eliminaron los ítems con una carga primaria relativamente baja ($<0,30$) o con una carga cruzada de 0,30 (sin carga secundaria superior a 0,30). La prueba parcial mínima original (Velicer, 1976), la prueba parcial mínima revisada (Velicer et al., 2000) y la prueba scree sugirieron cuatro factores (llamados dimensiones) que explicaban el 56,26% de la varianza total del conjunto.

La primera dimensión "Asignaturas de interés" mostró un 25.36% de varianza (autovalor = 1.58) y constaba de dos ítems; la segunda dimensión "Dificultad en las asignaturas" mostró una varianza del 21.10% (autovalor = 1.40) y constaba de dos ítems. La tercera

dimensión "Razones detrás de la elección con respecto a los estudios universitarios" mostró una varianza del 5,2% (autovalor = 1,04) y constaba de tres ítems; por último, la cuarta dimensión "Elección con respecto a los estudios universitarios" mostró 4,6% de varianza (autovalor = 1,03) y constaba de tres ítems. El coeficiente alfa de Cronbach para los factores extraídos fue de 0,70.

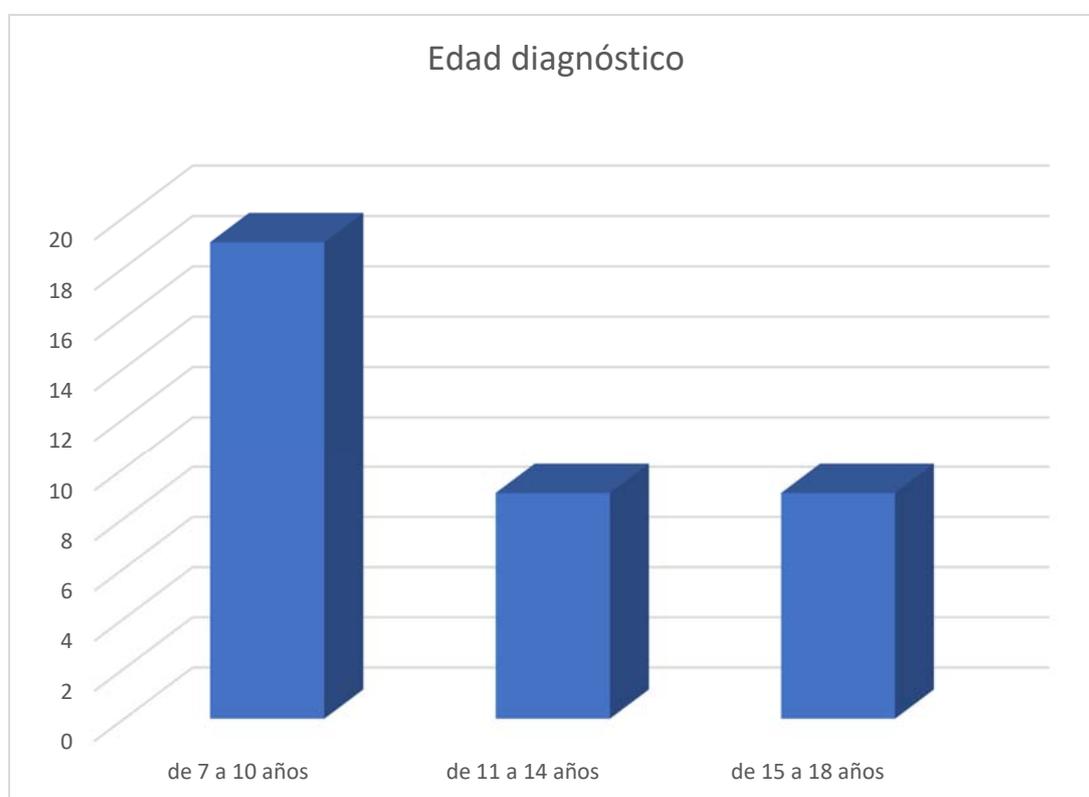
4.1.3. Datos y resultados específicos sobre los estudiantes disléxicos en las fichas para las familias

Los datos que surgieron de la tercera sección de las fichas dirigida sólo a las familias de los estudiantes disléxicos mostraron lo siguiente.

Como se observa en la Figura 12, la mayor proporción de estos estudiantes, el 20,9%, habían sido diagnosticados entre los 7 y los 10 años; el 9,9% había sido diagnosticado entre los 11 y los 14 años, igualmente para los diagnosticados entre los 15 y los 18 años.

Figura 12

La edad de los estudiantes al momento del diagnóstico



Se precisa que, de las 47 potenciales fichas, sólo se incluyen aquí 43, ya que cuatro familias no respondieron a la tercera sección. Por lo tanto, como se destaca en la Tabla 33, de las 43 fichas completadas por las familias de los estudiantes disléxicos, surgió que 19 estudiantes (20,9%) fueron diagnosticados de 7 a 10 años, 9 (9,9%) de 11 a 14 años y 9 (9,9%) de 15 a 18 años. Seis de las familias (6,6%) no rellenaron la sección relativa sólo a los estudiantes disléxicos.

Tabla 33

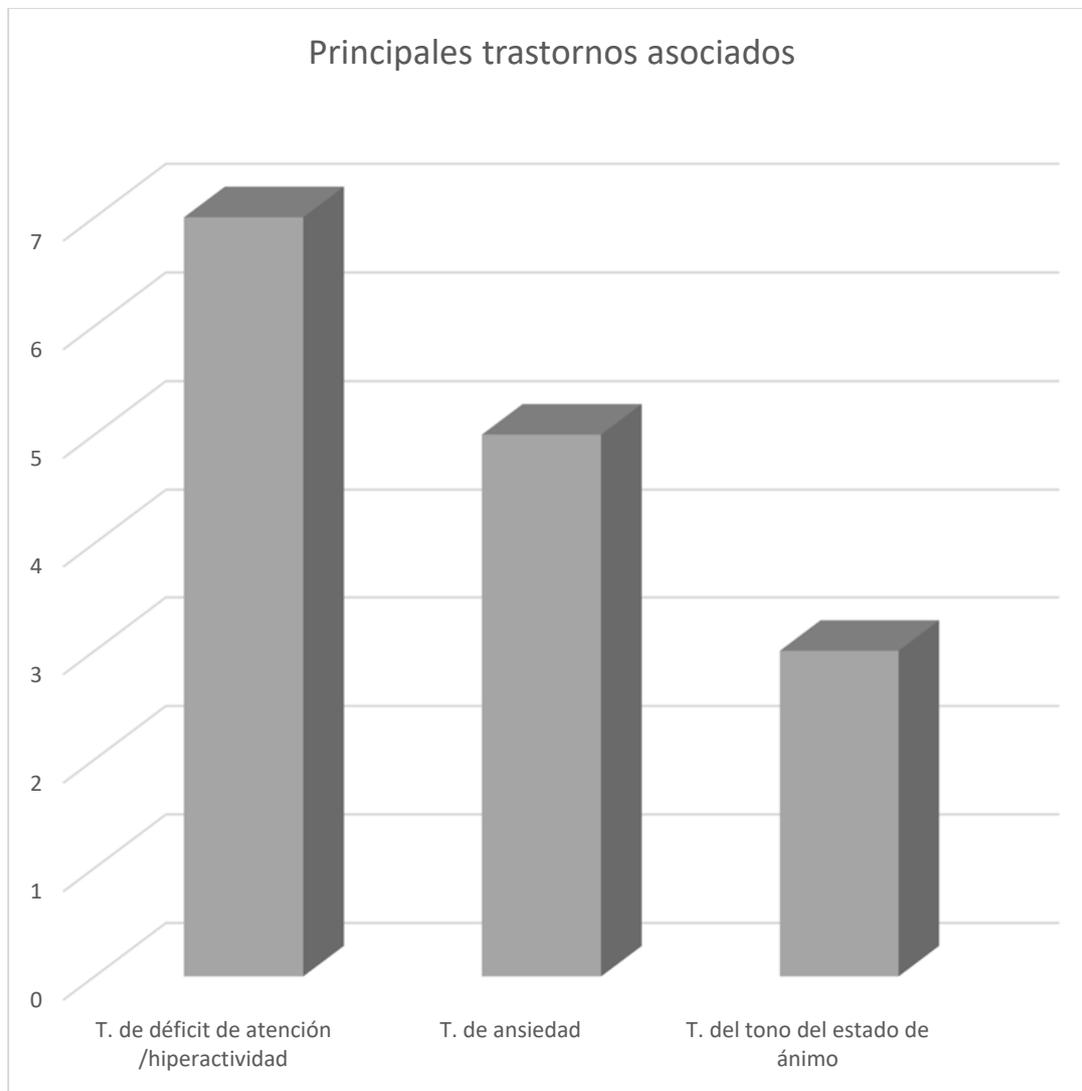
Edad de los estudiantes al momento del diagnóstico

Edad diagnóstico					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulativo
Válido	7- 10 años	19	20,9	44,2	44,2
	11-14 años	9	9,9	20,9	65,1
	15-18 años	9	9,9	20,9	86,0
	No contesta	6	6,6	14,0	100,0
	Total	43	47,3	100,0	
Ausente	Sistema	48	52,7		
Total		91	100,0		

No se detectaron trastornos concomitantes en el 22% de los estudiantes disléxicos. Entre el 18,7% que tenía trastornos asociados a la dislexia, como muestra la Figura 13, los más recurrentes entre estos fueron: trastorno por déficit de atención (7,7% de los estudiantes), trastorno de ansiedad (5,5%) y trastorno del tono del estado de ánimo (3,3%).

Figura 13

Los principales trastornos asociados a la dislexia



Con el mismo porcentaje (1,1%) los trastornos menos recurrentes, como se observa en la Tabla 34, resultaron la dispraxia, el trastorno oposicionista-provocativo y el trastorno de la esfera emocional-afectiva. Se especifica que seis familias (6,6%) no respondieron a esta pregunta.

Tabla 34

Los trastornos relacionados con la dislexia

Trastornos relacionados					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulativo
Válido	No trastornos	20	22,0	46,5	46,5
	T. Atención	7	7,7	16,3	62,8
	T. Tono estado ánimo	3	3,3	7,0	69,8
	T. Ansiedad	5	5,5	11,6	81,4
	Dispraxia	1	1,1	2,3	83,7
	T. esfera emocional afectiva	1	1,1	2,3	86,0
	No contesta	6	6,6	14,0	100,0
	Opp. prov.	1	1,1	2,3	88,4

Por último, las principales intervenciones para apoyar a los estudiantes disléxicos una vez confirmado su diagnóstico, como se muestra en la Figura 14, incluían clases particulares para los deberes y la logopedia, ambas al 12,1%, mientras que el 9,9% de las familias también indicaron el apoyo psicopedagógico.

Figura 14

Las principales intervenciones efectuadas una vez realizado el diagnóstico



Además, como se puede observar en la Tabla 35, el 4,4% de las familias indicó “Otro” sin especificar ninguna intervención en particular y el 2,2% afirmó que sus hijos no habían tenido ninguna intervención de apoyo. Seis de las familias (6,6%) de los 43 no respondieron a esta pregunta.

Tabla 35

Intervenciones efectuadas una vez realizado el diagnóstico

Intervenciones realizadas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulativo
Válido	No intervención	2	2,2	4,7	4,7
	Logopedia	11	12,1	25,6	30,2
	Apoyo psicoped.	9	9,9	20,9	51,2
	Clases particul.	11	12,1	25,6	76,7
	Otro	4	4,4	9,3	86,0
	No contesta	6	6,6	14,0	100,0
	Total	43	47,3	100,0	
Ausente	Sistema	48	52,7		
Total		91	100,0		

Cabe señalar que los resultados obtenidos a través de las fichas indicaron únicamente el tipo de intervención realizada para apoyar a los estudiantes, pero no proporcionaron información ni sobre el momento de inicio, ni sobre la duración de estas intervenciones.

4.2. Resultados relativos a la Línea 2

El otro, principal objetivo de esta tesis asociado a la Línea 2 era "Observar y comprobar el papel y la eficacia de intervenciones específicas para favorecer y promover elecciones conscientes en los estudiantes con DEA".

A tal efecto, para alcanzar este objetivo, como se describe detalladamente en el apartado correspondiente, se utilizaron el "Test AMOS", las encuestas de satisfacción cumplimentadas por los estudiantes y las fichas de observación, cuyos resultados se presentan a continuación.

4.2.1. "Test AMOS -Nueva Edición"

Los datos han sido analizados utilizando SPSS versión 22.0 por Windows. Las estadísticas descriptivas de las variables dependientes han sido tabuladas y examinadas. El nivel alfa ha sido planteado a 0,05 por todos los test estadísticos.

La Tabla 36 muestra las medias y las desviaciones estándares de las cinco subescalas del Test AMOS por cada grupo. Un análisis de la variancia a medidas repetidas ha sido efectuado con un factor *between subjects*, (grupo: experimental vs “*versus*” control) y un factor *within subjects* (AMOS: CC, CEE, CEC, CAR, CEE).

Tabla 36

Las medias y las desviaciones estándares de las cinco subescalas por cada grupo

Estadísticas descriptivas				
	Grupo	Media	Desviación estándar	N
CC 1	1	100,08	12,525	26
	2	92,41	15,793	27
	Total	96,17	14,666	53
CC 2	1	94,58	12,271	26
	2	97,33	14,734	27
	Total	95,98	13,523	53
CAE 1	1	17,82	1,92	26
	2	17,58	1,57	27
	Total	17,70	1,74	53
CAE 2	1	18,22	2,08	26
	2	17,25	1,97	27
	Total	17,73	2,07	53
CEC 1	1	5,73	,63	26
	2	5,67	,60	27
	Total	5,70	,61	53
CEC 2	1	5,92	,56	26
	2	5,67	,46	27
	Total	5,790	,52	53
CAR 1	1	43,54	6,730	26
	2	41,30	4,159	27
	Total	42,40	5,631	53
CAR 2	1	43,77	7,016	26
	2	40,70	7,300	27
	Total	42,21	7,260	53
CEE 1	1	335,46	46,068	26
	2	326,89	44,709	27
	Total	331,09	45,149	53
CEE 2	1	342,19	42,122	26
	2	337,15	55,666	27
	Total	339,62	49,080	53

Con respecto a la variable “Grupo”, no han sido hallados efectos significativos, $F(1,51) = 0,949$; $p = 0,335$; en cambio, las variables del “Test AMOS” muestra efectos significativos $F(1,51) = 1797,97$; $p < .0001$. Por tanto ha sido aplicado el test t Student por muestras pareadas.

De este análisis, en el grupo experimental, surgen diferencias estadísticamente significativas entre la fase de pre test y post test respectivamente en tres subescalas: CC, CAR, CEE, $t(25) = 2,39$ $p < .002$; $t(25) = 1,83$ $p = .05$; $t(25) = 8,56$ $p = .05$

Tabla 37

Análisis del test t Student

		Diferencias Pareadas Intervalo de confianza de la diferencia de 95% Superior	T	Gl	Sign. (bilateral, de dos colas)
Pareja 1	CC 1 - CC 2	10,225	2,398	25	,024
Pareja 2	CAE 1 - CAE 2	,488532287000000	-,926	25	,363
Pareja 3	CEC 1 - CEC 2	,12077	-1,269	25	,216
Pareja 4	CAR 1 - CAR 2	2,373	1,83	25	,057
Pareja 5	CEE 1 - CEE 2	9,464	8,56	25	,040

En cambio no se hallan diferencias significativas en el grupo de control, dónde las puntuaciones quedan relativamente estables sea al tiempo 1 sea al tiempo 2.

4.2.2. Encuestas de satisfacción

Como ya se ha mencionado, para observar aún más el impacto de las intervenciones realizadas y comprobar su eficacia también desde otra perspectiva, al finalizar las acciones propuestas se solicitó a los estudiantes que rellenaran una encuesta de satisfacción.

Se especifica que esos resultados se refieren exclusivamente a las intervenciones de orientación formativa y no incluyen las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional. La razón de ello es que, a pesar de que inicialmente se pensó utilizar una única encuesta de satisfacción para el conjunto de todas las acciones establecidas en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”; posteriormente, con el fin de supervisar con mayor profundidad el impacto de los diferentes tipos de intervenciones en los estudiantes, se consideró más útil y eficaz detectar su nivel de satisfacción con respecto a cada intervención. Sin embargo, las

intervenciones de refuerzo psicológico-emocional ya se habían iniciado, por tanto la encuesta se utilizó sólo para las intervenciones de orientación formativa.

Los resultados que se presentan a continuación se refieren al nivel de satisfacción manifestado por todos los estudiantes participantes hacia cada una de las tres intervenciones propuestas en el recorrido de orientación formativa. Como ya hemos descrito y explicado en el apartado sobre los instrumentos, para expresar su opinión sobre cada intervención, los estudiantes pudieron elegir entre cuatro opciones de respuesta correspondientes a su nivel de satisfacción; se recuerda también que en la escala de respuesta propuesta, los estudiantes podían elegir entre: 1=Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho.

La Figura 15 muestra el nivel general de satisfacción expresado por los estudiantes con respecto a la primera intervención "Escuchar para Aprender".

Figura 15

Porcentajes totales de satisfacción sobre la intervención "Escuchar para Aprender"

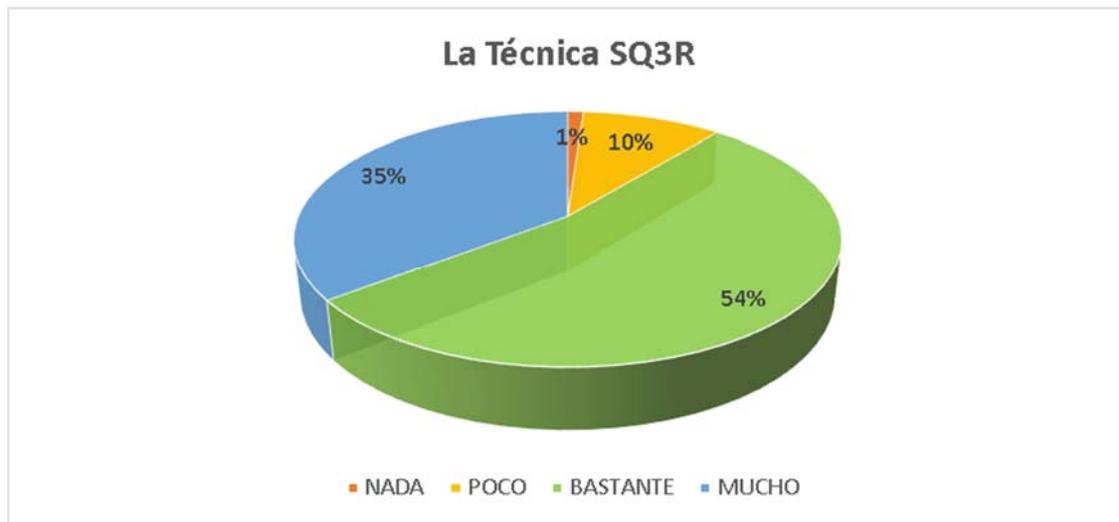


Como se puede observar, más de la mitad de los estudiantes (60%) mostró que les gustó "Bastante" esta intervención; además, si a esta cifra añadimos el porcentaje de los que marcaron la opción "Mucho"(24%), podemos afirmar que la gran mayoría de los estudiantes (84%) quedaron satisfechos con la primera intervención.

En la Figura 16 se muestra el nivel general de satisfacción expresado por los estudiantes con respecto a la segunda intervención "La técnica SQ3R".

Figura 16

Porcentajes totales de satisfacción sobre la intervención "La técnica SQ3R"

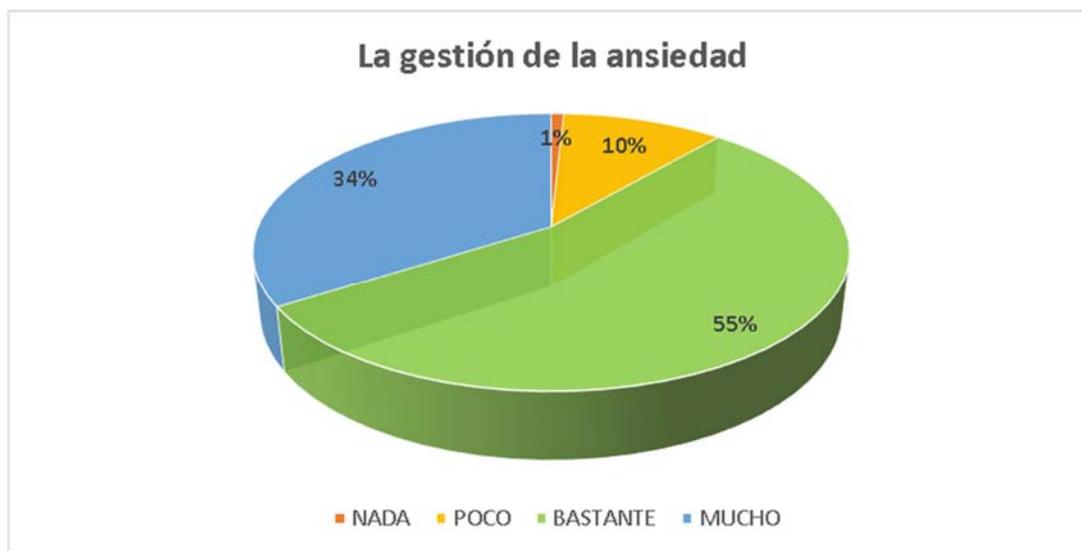


También en este caso, los resultados obtenidos muestran que la gran mayoría de los estudiantes quedaron satisfechos con esta intervención. En concreto los porcentajes muestran que el nivel de satisfacción de quienes marcaron la opción "Mucho"(35%) aumentó respecto a la primera intervención y que, sumado al porcentaje de quienes marcaron la opción "Bastante" se alcanza un resultado total del 89% de los estudiantes satisfechos. Por el contrario, el porcentaje de quienes han demostrado apreciar "Poco"(10%) o " Nada" (1%) esta acción, disminuyó.

Para terminar, la Figura 17 muestra el nivel general de satisfacción expresado por los estudiantes con respecto a la tercera y última intervención "La gestión de la ansiedad".

Figura 17

Porcentajes totales de satisfacción sobre la intervención "La gestión de la ansiedad"



Se desprende claramente que los porcentajes de la última intervención son prácticamente iguales a los de la segunda, ya que el porcentaje de los que no están satisfechos y que han marcado la opción "Nada" (1%) o "Poco" (10%) es idéntico, mientras que, en comparación a la segunda intervención, se observa una mínima variación entre los porcentajes de los que han marcado la opción "Bastante" (55%) y "Mucho" (34%), alcanzando sin embargo el mismo porcentaje (89%) de satisfacción.

Comparando aún más los tres gráficos y los porcentajes totales en una visión de conjunto, se puede pues observar que el nivel de satisfacción por parte de los estudiantes sobre las intervenciones queda siempre bastante estable, aunque con algunas diferencias:

- la opción "Nada" se queda siempre en el mismo porcentaje del 1% en todas las tres intervenciones;
- la opción "Poco", que en la primera intervención presenta un porcentaje del 15%, en las otras dos disminuye y se mantiene al mismo porcentaje del 10%;
- la opción "Bastante" en la primera intervención alcanza el porcentaje del 60%, mientras que en las otras dos el porcentaje disminuye respectivamente al 55% y al 54%;
- la opción "Mucho" en cambio, tiene una evolución creciente: del 24% de la primera intervención, en las otras dos, los porcentajes aumentan respectivamente al 35% y al 34%.

Finalmente, en la Tabla 38 se presenta un esquema que muestra la evolución de las cuatro opciones en el curso de las intervenciones.

Tabla 38

Tendencia del nivel de satisfacción sobre las intervenciones

OPCIONES	TENDENCIA
NADA	Estable (1%)
POCO	Decreciente (de 15% a 10%)
BASTANTE	Decreciente (de 60% a 54%)
MUCHO	Creciente (de 24% a 34%)

4.2.3. Fichas de observación

Los resultados de las observaciones se obtuvieron a través de detecciones realizadas por la autora de esta tesis durante las intervenciones específicas con la ayuda de una ficha de observación especialmente creada y descrita ya en la sección correspondiente.

El registro de la observación se refería tanto a la descripción y a la representación objetiva de lo observado (lugares, tiempos, acciones, instrumentos, modalidad y personas implicadas), como a la interpretación subjetiva dada por el observador a estos acontecimientos y a las reacciones, las impresiones y las emociones de los sujetos observados (los estudiantes). Por tanto, presentaremos los resultados globales de estas observaciones relativas a las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional y a las intervenciones de orientación formativa. En la presentación de estos resultados se seguirá el orden de los descriptores contenidos en la ficha de observación utilizada durante cada intervención que resumimos a continuación:

- hora
- lugar (qué instituto)
- personas presentes en la acción
- posicionamiento físico del observador
- tipología de la acción
- instrumentos

- interacciones y clima relacional
- niveles de interés y participación de los sujetos observados

Cabe subrayar que los cinco primeros descriptores se presentarán de manera global ya que se refieren a todas las intervenciones tanto las de refuerzo psicológico-emocional, como las de orientación formativa. Por el contrario, los tres indicadores restantes, al ser más específicos con respecto a la acción y, en el caso de los dos últimos, estando relacionados con una comprensión y una interpretación subjetiva de la acción por parte del observador, se describirán de forma más específica en el marco de cada intervención.

4.2.3.1. Intervenciones de refuerzo psicológico-emocional.

En general, las intervenciones se realizaron siempre por la mañana en horario escolar, en una franja horaria que iba de 9.00 a 12.30 ya que los expertos de la AID, para respetar tiempos y plazos del proyecto, en la mayoría de los casos efectuaron dos intervenciones al día. Los docentes referentes del proyecto fueron avisados con suficiente antelación por los expertos de la AID, que les enviaron un calendario con la fecha y la hora exacta de las intervenciones para que pudieran preparar y organizar su desarrollo. Como ya se ha mencionado todas las intervenciones tuvieron una duración total de 1,5 horas.

La mayoría de las intervenciones tuvieron lugar en las aulas de los respectivos estudiantes, pero en el caso de la participación de dos clases contemporáneas, la intervención se llevó a cabo en el Aula Magna del Instituto. Todas las clases tenían una disposición de los pupitres en filas, pero para favorecer y fomentar una mayor interacción y comunicación entre los expertos y los estudiantes, en algunos momentos de la intervención se adoptó una disposición circular de los pupitres. En el caso de las intervenciones realizadas en el Aula Magna en cambio, la disposición de las sillas permaneció en filas, pero en el momento en que se iniciaron los trabajos en grupo, los estudiantes se reunieron moviendo las sillas de su posición inicial para formar pequeños grupos circulares.

El número de estudiantes que asistieron a las intervenciones varió considerablemente de una intervención a otra, oscilando entre un máximo de 42 estudiantes a un mínimo de seis. Ello se debió principalmente a dos factores: en primer lugar, por la participación en la acción de una o dos clases experimentales, en segundo lugar, por el número de estudiantes presentes y ausentes en el día fijado para la intervención. El número de estudiantes parece ser un elemento importante a tener en cuenta para el éxito y la eficacia de la intervención; pudimos constatar,

en efecto, que un grupo de estudiantes más reducido, más concentrado en un lugar poco dispersivo y conocido como su aula, se implicaba más y seguía la acción con mayor atención, probablemente gracias también a una menor exposición a estímulos y distracciones.

Las intervenciones realizadas en la propia aula y solo con el propio grupo de compañeros parecen haber permitido a los estudiantes no sólo prestar una mayor atención a la acción propuesta, sino también una mayor interacción y colaboración entre ellos y al mismo tiempo, entre ellos y los expertos. De hecho, la presencia de estudiantes de otras clases no siempre parece haber favorecido el sereno desarrollo de la acción, ya que se produjeron, aunque raras veces, situaciones de incomodidad o poca cohesión y disponibilidad entre los estudiantes de dos clases diferentes para participar y trabajar juntos.

Las personas que participaron en las acciones además de los estudiantes, fueron los expertos y los profesores curriculares. En concreto, las tres intervenciones fueron llevadas a cabo por tres expertos de la AID, sección de Messina que se alternaron en el desarrollo de las mismas, por lo que no siempre los estudiantes trabajaron con el mismo experto. Esto también puede ser un elemento que debe tenerse en cuenta a efectos de la evaluación de la acción; de hecho, aunque cada intervención fue diseñada según las mismas etapas y realizada en cada grupo clase con las mismas modalidades y herramientas, la conducción de la acción por supuesto fue diferente ya que era diferente el conductor (experto de la AID) y por tanto era diferente también su modo de conducción e interacción con los estudiantes. En casi todas las intervenciones también estuvieron presentes los docentes curriculares que, en la mayoría de las ocasiones, intervinieron durante la acción. Cabe señalar que las observaciones y los comentarios de los profesores curriculares no siempre han sido relevantes. En algunos casos raros, parecían incluso inoportunas, inapropiadas y condicionantes para los estudiantes; esto requirió la intervención del experto que restableció el clima adecuado para la continuación del encuentro.

Como observadora, siempre he participado en las acciones junto a los expertos, pero manteniéndome ligeramente descentrada con respecto al experto que dirigía el encuentro. Esto me permitió tener una visión general del grupo de estudiantes, del desarrollo de la acción y de las interacciones, lo que fue útil para mis observaciones. Sin embargo cabe destacar que, desde el inicio del proyecto, siempre se ha dejado explícito y claro mi papel y los estudiantes han tenido la oportunidad de conocerme e interactuar conmigo durante la realización de las acciones anteriores (cumplimentación de las fichas en las escuelas, presentación del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión", administración del "Test AMOS" y presentación de las

intervenciones). Por lo tanto, en la totalidad de los casos me involucré en la acción tanto por parte de los estudiantes, quienes desde el principio me consideraron un punto de referencia y me expresaron reiteradamente sus necesidades, impresiones, opiniones y me solicitaron información y aclaraciones, como por los expertos que, habiendo constatado de inmediato el buen nivel de conocimiento y de relación y de confianza establecido con los estudiantes, consideraron mi contribución eficaz y facilitadora para el éxito de la intervención.

Los objetivos y las modalidades de desarrollo de cada intervención ya se han descrito en el anterior apartado dedicado al Procedimiento, por lo que, una vez finalizada la descripción de los elementos comunes a todas las intervenciones, se presentará la descripción de cada intervención siguiendo los indicadores específicos que se reportaron anteriormente.

La primera intervención "Los motores del aprendizaje: motivación y autoestima" se inició con una presentación general de todo el recorrido y sus objetivos. La intención del grupo de trabajo era hacer que los estudiantes tomaran conciencia inmediatamente de la estructura orgánica del recorrido, constituido por acciones que no estaban aisladas, ni desvinculadas entre sí y fines en sí mismas, pero por el contrario, se basaban en iniciativas conjuntas, formando parte de un "continuum"; de hecho, a pesar de tener cada una sus finalidades específicas, todas contribuían al mismo objetivo: el refuerzo de algunos aspectos psicológicos y emocionales, en primer lugar motivación y autoestima. Después de esta oportuna presentación general, la experta de la AID que dirigía la acción, abrió la intervención introduciendo el tema y explicitando los objetivos del encuentro. Se inició con una conversación guiada sobre el aprendizaje y sobre lo que puede favorecerlo, para luego adentrarnos más de un modo más profundo en el tema específico identificando los factores considerados esenciales y fundamentales para ello: la motivación y la autoestima, definidos precisamente como los "motores del aprendizaje". La modalidad de trabajo en esta fase fue guiada por la experta y colectiva, ya que los estudiantes participaron e intervinieron en sesiones plenarias. Pudimos registrar una discreta participación, aunque a diferentes niveles según las escuelas y el número de estudiantes que participaban en la acción.

En la siguiente fase se pidió a los estudiantes que dieran y brindaran su asesoramiento y su consejo al tipo de estudiante presentado a través de imágenes y diapositivas que describían su perfil; a continuación, se formaron tres grupos, cada uno de los cuales eligió un tipo de estudiante de los presentados: el estudiante desmotivado, el estudiante pasivo y el estudiante indiferente. Esta modalidad de trabajo parece haber sido apreciada por los estudiantes que, en algunos casos, han parecido aliviados al realizar la entrega de la tarea en el ámbito de un

pequeño grupo, dentro del cual se ha identificado a un portavoz para informar al final sobre las consideraciones del grupo. Probablemente, limitando la exposición individual que podría haber creado cierta resistencia y poca disponibilidad en algún estudiante, esta modalidad podría haberles animado a trabajar y a exponerse en grupo facilitando así el desarrollo de las entregas. En algunos casos, en efecto, se produjeron situaciones en las que algunos estudiantes se han mostrado poco dispuestos a proponerse y participar individualmente en la acción. En el curso de la intervención se utilizaron diapositivas con poco texto y muchas imágenes, tanto para fijar algunos conceptos que fueron objeto de las reflexiones iniciales, como para la presentación de los tres tipos de estudiantes. Los estudiantes acogieron muy favorablemente la ayuda de imágenes que constituyeron una oportunidad para comparar e intercambiar puntos de vista y opiniones.

En general, hemos podido observar que los estudiantes se vieron totalmente involucrados por la experta en la acción; el clima relacional que hemos percibido fue en su mayor parte tranquilo y colaborativo, aunque a diferentes niveles dependiendo de las escuelas. Sin embargo, en los casos de algunos estudiantes de dos diferentes grupos, se pudo percibir cierta indiferencia hacia la acción; probablemente el impacto con nuevas figuras y acciones ajenas al contexto escolar y didáctico, pueden haber creado inicialmente actitudes de estudio y observación por parte de los estudiantes y haber determinado reacciones iniciales que resultaron diferentes de una escuela a otra y de un grupo a otro. De igual modo pudimos observar la misma tendencia también en los niveles de interés y de participación que, si bien han sido en su conjunto positivos, se diferenciaron según las escuelas: en efecto, hemos podido registrar muchos picos más altos de atención, interés, participación activa y motivación para continuar el camino, así como los niveles intermedios, pero nunca los niveles más bajos. Entre las manifestaciones de mayor participación e implicación, nos gustaría destacar dos casos en los que algunos estudiantes de diferentes escuelas aprovecharon la oportunidad para contar públicamente sus experiencias personales y compartirlas con el grupo, aunque no se les había pedido que lo hicieran. Además, al final de la intervención, muchos estudiantes de escuelas diferentes dieron las gracias a los expertas por "el tiempo que se les dedicó " y por el tipo de acción llevada a cabo, que fue calificada por la mayoría como muy "útil" y "esclarecedora". Finalmente, otros estudiantes utilizaron también palabras como "libertad de expresión y de ser", "implicación" y "consciencia" para describir lo que quedó en ellos de esta experiencia.

Por lo tanto, podemos decir que la primera acción de refuerzo psicológico-emocional fue bien acogida por la mayoría de los estudiantes y que despertó un gran interés y motivación para continuar el camino.

Antes de iniciar las acciones previstas en la segunda intervención “Límites y obstáculos al estudio”, los expertos pusieron de relieve la conexión entre el encuentro anterior y lo que estaba por realizarse. De hecho, como ya se ha mencionado, el grupo de trabajo consideró significativo hacer que los estudiantes se sintieran protagonistas de un proceso compuesto por diferentes etapas e intervenciones fuertemente vinculadas entre sí por un hilo conductor común. Como en la intervención anterior, se presentó el tema y se explicitaron los objetivos del encuentro. La experta, en una primera fase realizada de manera oral y colectiva, a través de reflexiones guiadas, estimuló a los estudiantes a identificar y reconocer los factores que pueden constituir un límite o un obstáculo para el aprendizaje y el estudio en general. Incluso con la ayuda de imágenes y diapositivas, los estudiantes pudieron constatar el papel de los factores neurobiológicos que determinan los obstáculos al aprendizaje. En el marco de estos factores se introdujo pues el principal trastorno del aprendizaje causado por factores neurobiológicos: la dislexia y las otras DEA. Esta primera fase contó con una participación activa de los estudiantes, quienes enseguida mostraron un interés particular por el tema, interviniendo y haciendo preguntas sobre situaciones y dificultades que habían reconocido y a veces experimentado en primera persona. Antes de profundizar el tema de la dislexia, se entregó a los estudiantes una ficha para recoger información sobre su conocimiento sobre la dislexia y las DEA, ideada por el director de esta tesis prof. Mateo Arias Romero en fase de diseño de las intervenciones y elaborada después por el grupo de trabajo. La ficha contenía tanto preguntas generales sobre la dislexia y las DEA como preguntas más específicas sobre actitudes y convicciones personales de los estudiantes; de hecho pretendía investigar precisamente los conocimientos, las creencias y convicciones sobre la dislexia y las DEA de los estudiantes disléxicos y no disléxicos y sus actitudes y comportamientos en caso de dificultades escolares. Al mismo tiempo, esta ficha resultó ser también una herramienta eficaz para desarrollar y enriquecer los conocimientos de los estudiantes sobre las DEA. De hecho, a esta acción, realizada a nivel individual, le siguió una fase plenaria en la que, a partir de las preguntas contenidas en la ficha, los estudiantes debatieron entre ellos y con la experta, quien les proporcionó información correcta sobre la dislexia y las DEA; al mismo tiempo se escucharon y compararon opiniones, consideraciones y experiencias personales. Además se mostró a los estudiantes un vídeo sobre personajes disléxicos que, a pesar de su dificultad específica de aprendizaje, consiguieron alcanzar metas

y objetivos de éxito en diversos campos: cultural, histórico, artístico, político, deportivo, científico. Este video en particular, como hemos podido observar en la totalidad de las intervenciones en cada escuela, despertó inmediatamente una gran sorpresa e interés en la casi totalidad de los estudiantes. Descubrir que algunas personas muy famosas y exitosas eran disléxicas, les permitió observar y considerar la dislexia desde otro punto de vista, constatar la falta de fundamento de algunos clichés difundidos y reconocer los estereotipos y prejuicios que a menudo se asocian a ella.

En la siguiente fase de intercambio y confrontación, llevada a cabo en sesión plenaria, muchos estudiantes consideraron por tanto cómo estos prejuicios y lugares comunes constituyen límites no solo para el estudio sino también en muchos contextos y situaciones de vida. Además se confrontaron sobre sus experiencias escolares e identificaron situaciones que pueden causar tanto malestar y dificultades en la escuela, hasta el punto de convertirse en una real barrera para el aprendizaje. A partir de los testimonios y consideraciones, con la guía de la experta se construyó un mapa colectivo en el que se recogen las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en la escuela y que pueden constituir verdaderos límites y obstáculos al aprendizaje. Hemos constatado que, de este modo, los estudiantes no solo adquirieron una mayor conciencia de la existencia de algunos factores que pueden obstaculizar el aprendizaje y todo el recorrido escolar, sino también reconocieron qué dificultades, para cada uno de ellos, pueden convertirse en un obstáculo.

El clima relacional pareció ser absolutamente abierto y colaborativo, los estudiantes se involucraron totalmente en esta acción y nuestras observaciones registraron los máximos valores también en cuanto a los niveles de participación y motivación; en efecto, en la práctica totalidad de las intervenciones, los estudiantes interactuaron, pidieron aclaraciones y explicaciones mostrando un gran interés hacia el tema. En este sentido, informamos también que en tres ocasiones, en tres escuelas diferentes, algunos estudiantes disléxicos hablaron públicamente de las dificultades a las que se enfrentan diariamente en la escuela; en particular, fueron contados, con gran implicación emocional y a veces también con gran sufrimiento, los problemas vinculados a resistencias y prejuicios aún presentes entre profesores y a las difíciles relaciones con los compañeros de clase debido al uso de los instrumentos compensatorios que, como se destacó en el apartado correspondiente, muy a menudo son considerados por los compañeros como una facilitación inmerecida para los disléxicos y una injusticia para ellos. También señalamos situaciones en las que al final de la intervención, algunos estudiantes se acercaron a nosotros en privado, confiándonos haber reconocido en ellos algunas de las

características de la dislexia y preguntándonos cómo profundizar y aclarar su duda de ser disléxicos.

Finalmente, en casi todos los casos, los estudiantes afirmaron la importancia de este tipo de acciones y reiteraron la necesidad y la utilidad sobre todo de esta intervención que, según ellos "debería hacerse en todas las clases, a partir de las escuelas secundaria de primer grado". Como prueba adicional de la acogida extremadamente positiva de esta intervención, queremos concluir esta descripción con el comentario de un estudiante disléxico según el cual, "con este tipo de acciones los estudiantes disléxicos se sienten menos solos y con la sensación de ser capaces de poder hacerlo".

También la última intervención de este recorrido, "El estudiante eficaz", se puso en marcha partiendo de la conexión habitual con las precedentes, revisando las etapas llevadas a cabo y los objetivos ya alcanzados. Una vez constatada la importancia de la motivación y la autoestima en los procesos de aprendizaje, comprobada la existencia de factores que pueden obstaculizar el estudio y adquirida una mayor conciencia de las propias dificultades en el estudio, el objetivo del tercer y último encuentro fue proporcionar a los estudiantes momentos de reflexión y de experimentación sobre las estrategias operativas más eficaces para afrontar y resolver lo mejor posible sus dificultades. La experta de la AID, en la fase de las reflexiones guiadas en sesión plenaria, introdujo inmediatamente el tema involucrando a los estudiantes en la identificación de los factores sobre los que se construye un método de estudio eficaz: espacios, tiempos, modalidades, métodos, uso consciente de estrategias. Comprobamos que, en casi todas las escuelas, los estudiantes parecían inmediatamente interesados por el tema tratado y participaron activamente con aportaciones personales y peticiones de profundización.

En la fase siguiente, la experta propuso a los estudiantes una experiencia de estudio, concretamente la lectura de un texto, y les pidió que reflexionaran individualmente sobre su propio enfoque de estudio y sobre las posibles estrategias aplicadas. A continuación, de forma colectiva, los estudiantes expusieron las modalidades y estrategias que habían utilizado durante la experiencia. Este momento fue definido por algunos estudiantes como "un descubrimiento" ya que hasta entonces, nunca se habían dado cuenta cómo ciertos factores eran determinantes para el éxito de las tareas y para la adquisición de un método de estudio eficaz. Más allá de eso, se proporcionaron otras estrategias para promover la concentración y la atención y para planificar y programar mejor la jornada de estudio.

De nuestras observaciones se desprende que la experiencia fue eficaz y útil para los estudiantes que, en la mayor parte de sus comentarios, afirmaron que "han podido descubrir los puntos

fuertes y débiles de su método de estudio", que "recocieron de forma más consciente sus errores en el estudio", que "habían aprendido estrategias que sin duda los habrían facilitado en el estudio". La intervención finalizó en el pleno con la lectura y el comentario de las características del estudiante estratégico de Borkowski (1988); esto momento enriqueció y profundizó aún más el tema con otros elementos de reflexión que ayudaron a crear una mayor conciencia entre los estudiantes sobre su propio método de estudio y las posibles mejoras a aportar.

En la mayoría de los casos, incluso durante esta intervención, pudimos observar un clima bastante abierto y colaborativo; los estudiantes nos parecieron cada vez más relajados y dispuestos a interactuar, tanto entre ellos como con los expertos. Del mismo modo, también los niveles de interés y participación observados fueron positivos, ya que los estudiantes mostraron una participación activa en todas las fases de la intervención y un interés real por aprender modos, formas y estrategias eficaces capaces de ayudarles y facilitarles en su estudio.

Al final, como ya había ocurrido en el encuentro anterior, algunos estudiantes de diferentes escuelas se acercaron para hablarnos de sus dificultades personales y para pedir información sobre la continuación del proyecto.

En base a las observaciones sobre el primer recorrido de intervenciones específicas, podemos concluir que los estudiantes han estado cada vez más implicados e interesados en las acciones propuestas; en la práctica totalidad de las escuelas, hemos registrado actitudes cada vez más abiertas y también manifestaciones de satisfacción por llevar a cabo estas intervenciones.

El objetivo del recorrido parece, pues, haberse alcanzado desde una doble perspectiva: por una parte, los estudiantes han tomado conciencia de la importancia de determinados factores en los procesos de aprendizaje, reforzando al mismo tiempo algunos aspectos psicológicos y emocionales. Emblemático en este sentido, es el comentario de un estudiante disléxico que resume las consideraciones más comunes registradas en diferentes escuelas en las que se reafirma "la necesidad y la utilidad de acciones como estas, ya que pueden ayudar realmente a todos los estudiantes a creer en si mismos y a no darse por vencidos". Por otra parte, este recorrido ha sensibilizado y motivado a los estudiantes a acoger con mayor interés las sucesivas intervenciones de orientación formativa que se presentan a continuación.

4.2.3.2. Intervenciones de orientación formativa.

También en lo que se refiere el recorrido de orientación formativa, inicialmente se presentarán las observaciones generales sobre los cinco primeros descriptores comunes a todas las intervenciones y que se refieren a lo que objetivamente se observa: tiempos, lugares, personas implicadas y las modalidades de las acciones. Posteriormente, se mostrarán con más detalle las observaciones sobre cada intervención y la interpretación del observador sobre los demás descriptores como el clima relacional y las actitudes de los estudiantes hacia la acción. En general, todo lo que se ha mencionado sobre el recorrido anterior, se puede aplicar también a esto; sin embargo, se hará una breve referencia a los aspectos más destacados de nuestras observaciones.

Como en el recorrido de refuerzo psicológico-emocional, en efecto también todas las intervenciones de orientación formativa se desarrollaron por la mañana, en horario escolar, entre las 9.00 y las 12.30 horas y tuvieron una duración de 1,5 horas cada una. También en este caso, fue necesario acordar el calendario de las intervenciones con los profesores responsables para permitir su realización y evitar que las intervenciones se solaparan con actividades escolares obligatorias como las pruebas escritas. Sin embargo, a pesar de ello, en algunos casos, sobre todo a partir de mediados del mes de abril, se produjeron compromisos escolares no previstos en la fase de programación a los que los estudiantes no podían faltar. En las proximidades del final del año escolar y del Examen de Estado (EBAU), en efecto, los compromisos de los estudiantes tienden a aumentar tanto en términos de pruebas escritas y orales, como en lo que se refiere a las actividades de alternancia escuela-trabajo, obligatorias en Italia a partir del tercer año de la escuela secundaria de segundo grado (instituto). Como las anteriores, estas intervenciones también se realizaron principalmente en las clases de los estudiantes, excepto en aquellas escuelas en las que participaban en el proyecto dos clases experimentales. En estos casos, las intervenciones tuvieron lugar en el Aula Magna; dada la disposición en filas de los pupitres y de las sillas en el Aula Magna, cuando fue necesario trabajar en parejas o en grupos pequeños, se modificó la disposición de pupitres y sillas y se adoptó una posición circular.

El número de estudiantes que asistieron a estas intervenciones fue muy variado: debido a la participación de una o dos clases experimentales y a las ausencias de los estudiantes en ese día, se produjeron en efecto circunstancias con una presencia máxima de 40 estudiantes y otros con un mínimo de siete. Una vez más, hemos podido constatar que el número de estudiantes es

una variable a tener en consideración para el éxito de las acciones, ya que una mayor presencia de estudiantes a menudo ha dado lugar a un menor nivel de atención e implicación que un grupo más reducido.

Las tres intervenciones de orientación formativa fueron realizadas por cuatro psicólogos (un hombre y tres mujeres) contratados por el COP, por la Responsable de la Unidad de Proyectos Especiales del COP, que previamente sostuvo reuniones para explicar, ilustrar y compartir con los psicólogos y con el grupo de trabajo los objetivos, los métodos de aplicación, las fases y los instrumentos de cada intervención. Acompañados por una operadora del COP que preparó las acciones a nivel organizativo con registros de presencias, material fotocopiado, vídeo y otros instrumentos, los psicólogos se alternaron en la realización de las intervenciones ya que, para cumplir con los compromisos escolares de estudiantes y profesores, se realizaron dos intervenciones por día en dos escuelas diferentes. Una vez más pues, los estudiantes interactuaron con diferentes personas de los diversos caracteres y formas de conducción e interacción; también en este caso, según nuestras observaciones, estas diferencias contribuyeron a determinar un diferente éxito e impacto de la acción.

Otras figuras presentes fueron los profesores curriculares que, sin embargo, no eran siempre los mismos, pero variaban según el día y la hora en que se desarrollaba la intervención. Observamos que, a diferencia de lo que ocurría en las anteriores intervenciones de refuerzo psicológico-emocional, en las que la mayoría de los profesores intervinieron durante la acción, en estos encuentros los profesores que asistieron, intervinieron muy raramente. Esto se podría explicar de dos maneras: algunas consideraciones inoportunas por parte de los docentes han sido inmediatamente reformuladas por los conductores de la acción, de modo que los docentes no intervinieron más ni hicieron ciertas observaciones durante las intervenciones. Otra clave de interpretación podría estar dada por la estructura de las intervenciones que, tanto por la especificidad de los temas tratados como por las modalidades de aplicación por los psicólogos, no dejaban lugar a comentarios por parte de los profesores, que en la mayoría de los casos se limitaron a observar.

Un factor común en ambos recorridos fue mi participación activa en las acciones no sólo como observadora. Por las razones ya explicadas anteriormente, a lo largo de los meses, la mayoría de los estudiantes se han familiarizado reconociéndome como parte integrante de las acciones y construyendo conmigo una relación de confianza; probablemente por ello siempre me involucraron pidiéndome aclaraciones, exponiéndome dudas y opiniones y mostrándome sus emociones. También el equipo del COP, considerando esta interacción como facilitadora,

estimó eficaz mi participación activa en el desarrollo de las acciones. Por lo tanto, en todas las intervenciones, presenté a los estudiantes los psicólogos que iban a llevar a cabo la acción y a veces les ayudé a gestionar pequeños grupos de estudiantes.

Como ya se ha informado, el recorrido de orientación formativa se presentó de manera detallada en una acción llevada a cabo en todas las escuelas poco antes de su inicio. El principal objetivo de la acción fue proporcionar a los estudiantes una visión general del recorrido e informarles correctamente de sus objetivos, de las fases y de las acciones que llevarían a cabo. De este modo, se realizó un verdadero proceso de sensibilización, que se tradujo en un buen nivel de implicación de los estudiantes. En la casi totalidad de las escuelas este encuentro contó con una gran participación de los estudiantes y, a pesar de cierta perplejidad que suscitó en alguien el tener que realizar un examen universitario, la mayoría de ellos acogieron muy favorablemente el recorrido, mostrando interés y motivación para emprender este nuevo camino. Al final de casi todos los encuentros preliminares de presentación de hecho, numerosos estudiantes se acercaron para pedirnos más información y darnos las gracias por el trabajo realizado con ellos.

Esta actitud de interés y apertura probablemente se debió también a los tres encuentros anteriores que tuvieron un fuerte impacto en los estudiantes tanto a nivel emocional como motivacional; en efecto, como era nuestra intención, el recorrido anterior fue el punto de partida que allanó el camino a ulteriores etapas de crecimiento y concienciación para los estudiantes. La continuidad entre los dos recorridos en efecto fue fuertemente subrayada por los orientadores y los psicólogos que, al iniciar el recorrido de orientación formativa, lo definieron como "la continuación de un camino ya iniciado en vista de la meta común a alcanzar".

Concluidas estas primeras observaciones sobre las acciones en general, se presentarán ahora las observaciones de forma específica sobre las tres intervenciones de orientación formativa.

La primera intervención "Escuchar para aprender", como ya se anticipó, fue introducida por mí: siendo una figura ya conocida y bien aceptada por los estudiantes y habiendo establecido una relación personal con la mayoría de ellos, mi apertura se consideró eficaz para presentar al psicólogo que habría llevado a cabo la acción y para ilustrar brevemente el itinerario de orientación formativa, directamente vinculado al anterior de refuerzo psicológico-emocional. Realizada esta breve introducción, el psicólogo inició inmediatamente la acción explicitando los objetivos del encuentro; cabe destacar que todos los encuentros de esta primera intervención han sido realizados por la misma figura profesional.

Llegamos pues al meollo del tema haciendo reflexionar a los estudiantes sobre lo que significa "Escuchar", sobre cuáles pueden ser las dificultades y las ventajas de la escucha y sobre lo que puede hacer la fuente comunicativa para facilitar la escucha. Además se han presentado a los estudiantes estrategias para favorecer e incentivar la escucha, también en vista de la lección universitaria, que tendría lugar posteriormente; por lo tanto, este encuentro constituyó una importante oportunidad para que los estudiantes experimentaran lo aprendido. El método de trabajo fue guiado y colectivo, ya que estaba dirigido a la totalidad de los estudiantes. En esta primera fase, registramos buenos niveles de atención e interés aunque ligeramente diferentes de una escuela a otra. Se encontró un mayor nivel de participación durante la segunda actividad, en la que, a través de la visión de una contribución de Umberto Eco (semiólogo, filósofo y escritor italiano), los estudiantes pudieron experimentar directamente lo que se había dicho anteriormente sobre cómo mejorar la escucha y con la ayuda de una cuadrícula de corrección, identificaron los elementos más y menos funcionales para una escucha eficaz. Este trabajo se realizó en parejas, de esta forma los estudiantes pudieron así confrontarse sobre lo observado y, al final, informar en sesión plenaria. En esta fase de trabajo, hemos podido constatar que en la mayoría de las escuelas, los estudiantes han disfrutado de esta modalidad de trabajo en parejas, siempre intentaban poner en práctica las estrategias que se les habían presentado y en algunos casos, las complementaban también con contribuciones personales.

En el momento de informar al pleno, cada pareja expuso lo que había experimentado y aprendido; esto permitió a los estudiantes conocer y detectar las diferentes formas de escuchar y aplicar estrategias. En este caso sin embargo pudimos notar que en varias escuelas, a diferencia de lo ocurrido en los anteriores encuentros de refuerzo psicológico-emocional, algunos estudiantes trataron de evitar exponer sus reflexiones delante de todos. Esto podría deberse al hecho de que en los primeros encuentros se expusieron ideas y opiniones relativas a aspectos quizás percibidos como personales y vinculados a una cotidianidad, mientras que en este caso probablemente la exposición se percibió más como una tarea escolar; esto podría haber creado en algunos estudiantes inhibición y temor a exponerse públicamente incluso delante de sus profesores. También hemos observado que, en raras ocasiones, se han producido actitudes de indiferencia y aparente desinterés.

Al final del encuentro, como para los demás a seguir, se estableció un momento llamado "Take away" (Llevarse), dedicado a reflexionar sobre lo que cada uno se llevaba consigo de la experiencia vivida. En la mayoría de los casos, pudimos encontrar, comentarios positivos: los estudiantes hablaron de "estímulos útiles", "mayor conocimiento de sus propios modos de

escuchar", "deseo y ganas de profundizar". En general, los destinatarios se involucraron plenamente y el clima relacional que percibimos fue siempre bastante tranquilo y colaborativo, aunque a niveles ligeramente diferentes según las escuelas y las clases. Nunca se han registrado actitudes de cierre, rechazo o oposición por parte de los estudiantes. Hemos observado la misma tendencia en los niveles de interés y de atención: los estudiantes participaron de manera bastante activa pidiendo aclaraciones y aceptando estímulos y observaciones. Aún hay que señalar que las diferencias observadas, en su gran mayoría se refieren a valores bastante altos e intermedios, mientras que los niveles más bajos se encontraron sólo en dos escuelas.

Consideramos pues que la primera intervención ha satisfecho a la mayoría de los estudiantes, pero que, probablemente la utilización de un modo de trabajo mucho más escolar, generó también alguna actitud de resistencia, incomodidad y poca disposición a proponerse por parte de algún estudiante.

La segunda intervención "La técnica SQ3R", destinada a dar a conocer a los estudiantes una técnica capaz de facilitar la comprensión y la memorización de un texto escrito, fue llevada a cabo después de la lección universitaria y conducida por las tres psicólogas que se turnaron en los encuentros. Señalamos al respecto un tipo diferente de respuesta por parte de los estudiantes y distintos niveles de interés y participación en la intervención: como ya se ha señalado, aunque las acciones se estructuraron según fases y modalidades ya establecidas y se utilizaron los mismos instrumentos (Power point, dispositivas, textos, fichas operativas), observamos que las actitudes de los estudiantes eran diferentes según la figura profesional que dirigía el encuentro.

En general, las intervenciones se iniciaron con la referencia habitual a la intervención anterior y destacando también su utilidad a los efectos de la lección universitaria, durante la cual los estudiantes han tenido la oportunidad de aplicar las técnicas y estrategias para una correcta escucha. A este respecto, se pidió a los estudiantes si y cómo lograron aplicar estas estrategias durante la clase universitaria. Encontramos diferentes reacciones: algunos estudiantes afirmaron que se habían beneficiado de la primera intervención y que han aprovechado lo aprendido en la clase universitaria, mientras que otros, aunque si bien apreciaron la utilidad de las estrategias presentadas, no fueron capaces de aplicarlas plenamente. También merece la pena especificar el tipo de escuela frecuentada por los estudiantes: aquellos que lo encontraron útil y fueron capaces de seguir la clase universitaria principalmente procedían de los bachilleratos, mientras que las dificultades fueron encontradas sobre todo en los estudiantes de escuelas profesionales.

Sucesivamente, la acción se puso en marcha con la presentación del tema y la explicitación de los objetivos. Se expuso entonces una de las metodologías más conocidas para el aprendizaje de la lectura, la técnica desarrollada por Robinson (1946) y denominada “SQ3R”. Se pidió a los estudiantes que leyeran un texto y luego que cumplimentaran un formulario que, a través de preguntas estímulo, les hacía reflexionar sobre sus propios métodos de lectura.

A esta fase de trabajo individual le siguió una fase en plenaria en la que los estudiantes expusieron sus consideraciones y reflexiones. Como se mencionó anteriormente, en esta fase hemos observado diferentes actitudes por parte de los estudiantes, probablemente relacionadas con el tipo de conducción por parte de las distintas psicólogas y el tipo de escuela. Presentamos aquí un episodio que describe bien la fuerte implicación de los estudiantes del bachillerato “F. Maurolico” en esta intervención. Durante esta primera fase, la acción se vio interrumpida por una prueba de evacuación obligatoria; los estudiantes estaban ocupados en la compilación del formulario y pidieron no participar en la prueba para continuar el trabajo en el aula. Por supuesto, esto no fue posible, por lo que tuvieron que suspender su trabajo manifestando claramente su decepción. Cuando regresaron, reanudaron con mucho interés y cuidado el trabajo interrumpido.

A esta fase le siguió la presentación detallada de la técnica SQ3R, que ya se ha descrito en el apartado anterior; a continuación, la intervención finalizó luego con la fase habitual de discusión y reflexión colectiva sobre lo que habían experimentado y aprendido. Aquí también hemos observado y registrado actitudes diferentes entre ellos: muchos estudiantes discutían sobre lo aprendido pidiendo explicaciones y aclaraciones adicionales y mostrando un gran interés por esta técnica, mientras que otros escuchaban interviniendo poco y solo por invitación de la psicóloga o escuchaban sin intervenir nunca.

De todos modos, pudimos observar que en general, la intervención fue bien acogida por la mayoría de los estudiantes y que el clima relacional fue en casi todos los casos abierto y colaborativo. Señalamos sin embargo dos situaciones particulares que se produjeron; en la primera, el nivel de participación en la intervención de dos diferentes clases experimentales que trabajaban junto fue completamente diferente: una clase abierta, muy activa e interesada, la otra más cerrada, participaba sólo si era estimulada. Como descubrimos más adelante, esta diferencia de actitud, que afectaba al clima relacional, se debía a una dinámica existente entre algunos estudiantes de las dos clases; sin embargo, con la intervención de los conductores, esta situación se suavizó y las clases trabajaron en conjunto más serenamente. La otra situación se refiere a una clase en la que el grupo de estudiantes se diversificó internamente en los niveles

de implicación e interacción y esto no favoreció el clima relacional y el trabajo en grupo; también en este caso, con la intervención de los conductores se pudo continuar la actividad con mayor serenidad y de forma más unida.

Los niveles de interés y participación observados también fueron mayoritariamente positivos en todas las escuelas, aunque con índices ligeramente diferentes; de todos modos, en general, se observó un leve aumento de los índices de atención, participación y motivación con respecto a la intervención anterior. Incluso esta segunda intervención pues parece haber sido bien recibida por casi todos los estudiantes, que, a pesar de las diferencias encontradas, contribuyó a la adquisición de una técnica que, durante el habitual momento final del “Take away”, fue definida por la mayoría de los estudiantes como "muy útil", "interesante", "eficaz".

La tercera y última intervención de orientación formativa, “La gestión de la ansiedad”, fue especialmente esperada por los estudiantes que, desde la presentación del recorrido, mostraron un fuerte interés por el tema de la gestión de la ansiedad. Esta propensión se debió muy probablemente a la aprensión y preocupación generadas por el inminente Examen de Estado (EBAU) y por el examen universitario que concluía el recorrido. Como también confirma el estudio de Frydemberg et al. (2004), una de las principales fuentes de estrés escolar para los niños y adolescentes se debe precisamente a la preocupación por los exámenes y el fracaso escolar.

También la última intervención se abrió con un enlace a las anteriores y fue seguida por la presentación del tema y sus objetivos; este encuentro se percibió inmediatamente como preparatorio de los siguientes exámenes y, por tanto, los estudiantes reconocieron fácilmente la relación entre las dos acciones. Luego nos centramos directamente en el tema del encuentro describiendo las principales emociones, identificando sus funciones y tratando de reconocer su impacto en las experiencias no sólo escolares sino de vida. Algunos vídeos también permitieron a los estudiantes identificarse en situaciones que generan ansiedad y reflexionar sobre sus respuestas. En esta fase, guiada por la psicóloga y realizada de forma colectiva, pudimos constatar un alto nivel de participación entre los estudiantes y, en algunos casos, incluso la necesidad de expresar sus emociones y estados de ánimo.

A través de un Power Point, se presentaron luego unos modelos teóricos sobre la ansiedad y se proporcionaron algunas estrategias para facilitar el hablar en público (*public speaking* en inglés). Esta fase, puramente teórica, interesó a un buen número de estudiantes, pero también se observó distracción y menor interés entre el resto de los estudiantes, incluso entre aquellos que estuvieron más atentos en la acción anterior. Probablemente esto puede deberse a la

diferente tipología de acción y al consiguiente nivel de implicación: muy alto en la identificación con los protagonistas de las situaciones de ansiedad, más bajo en la escucha de los contenidos exclusivamente teóricos.

La última fase del encuentro fue totalmente experiencial y, como ya se ha descrito en el párrafo anterior, requirió la implicación activa de los estudiantes que intentaron poner en práctica lo aprendido anteriormente y encontrar nuevas soluciones para gestionar su ansiedad de hacer un examen y de hablar en público. El encuentro finalizó con el habitual momento de reflexión y debate en el plenario sobre la experiencia y con el "Take away", es decir, lo que los estudiantes se llevaban del encuentro. Entre las consideraciones compartidas por parte de los estudiantes fueron: "experiencia importante, no sólo a nivel escolar", "mayor conciencia sobre las emociones y sobre cómo nos afectan", "necesidad de extender a todos los estudiantes desde los primeros años de la escuela estas estrategias para hacer frente a la ansiedad sobre todo la relacionada con los exámenes".

Como ya se ha mencionado, el clima relacional, así como los niveles de interés y de atención fueron variables en casi todas las escuelas y, en nuestra opinión, estuvieron condicionados por el tipo de acción llevada a cabo. En efecto, pudimos observar la misma tendencia en casi todas las clases: climas de apertura, implicación y de significativas interacciones encontradas durante las fases experienciales, se alternaron a actitudes de menor interés y participación por parte de los estudiantes durante las fases más teóricas. Sin embargo, a pesar de esta fluctuación en los niveles de interés y participación en las diferentes fases, en base a las observaciones realizadas, podemos afirmar que la tercera intervención fue apreciada por casi todos los estudiantes. Además señalamos que la implicación emocional detectada fue muy alta y nunca se encontró en otras intervenciones a tales niveles de identificación así como una gran exigencia de expresar emociones y estados de ánimo.

A la conclusión de todo el recorrido, a partir de las observaciones realizadas, creemos que la mayoría de los estudiantes acogieron positivamente las intervenciones, considerándolas eficaces. Los niveles de interés y de participación registrados, aunque con algunas diferencias entre las ramas de las escuelas, fueron siempre bastante elevados y las positivas respuestas finales que hemos recibido, han confirmado nuestras observaciones.

En este caso también, parece que se han alcanzado los objetivos fijados: los estudiantes fueron acompañados en una fase muy delicada de su escolarización con experiencias dirigidas y con la aportación de estrategias y herramientas capaces de facilitar tanto el uso consciente de las mismas como la adquisición de un método de estudio adecuado. Las experiencias llevadas

a cabo también han contribuido a reforzar en muchos de ellos, sobre todo en los estudiantes disléxicos, el sentido de autoeficacia y, como dijeron algunos de ellos, "les dio la convicción de que podían ser capaces de hacerlo".

También aún se destaca que la presencia de los docentes curriculares en las intervenciones representó para los mismos una oportunidad efectiva de formación sobre técnicas y estrategias que pueden apoyar no sólo a los estudiantes disléxicos, sino que pueden convertirse en "facilitadores del aprendizaje" para todos los estudiantes. En algunos casos observamos en efecto una actitud diferente de los profesores antes y después de la intervención ya que pudieron comprobar cómo los estudiantes que consideraban con un nivel inferior, indiferentes o poco comprometidos, en cambio pudieron obtener buenos resultados con el uso de herramientas y estrategias adecuadas. Esto, como algunos de ellos nos dijeron al final de los encuentros, les ha llevado a la mayoría de ellos a cuestionarse sobre los métodos y las modalidades de enseñanza utilizados y a considerar la necesidad de una reformulación de su método con el fin de promover experiencias escolares positivas y el logro del éxito escolar en todos los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo observado, podemos por tanto afirmar que en la totalidad de los casos, los resultados de las fichas de observación de las intervenciones han confirmado cuanto ha emergido en las encuestas de satisfacción rellenas por los estudiantes al final de cada intervención de las cuales surgió un elevado nivel de satisfacción tanto con respecto a las intervenciones, como con respecto al proyecto en su totalidad.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

5. CONCLUSIONES

Ha llegado el momento de dar respuesta a las preguntas que dieron lugar a esta investigación, de comprobar si se han alcanzado los objetivos planteados y de confirmar o rechazar las hipótesis en las que se ha basado este estudio. En esta sección se concluye por tanto el proceso que se inició precisamente a partir de la problemática de la investigación y del planteamiento de las preguntas iniciales, de las que luego surgieron los objetivos y las hipótesis del estudio.

5.1. Respuestas a las preguntas planteadas

Los datos recogidos y los resultados obtenidos aquí nos permiten ahora responder a las preguntas planteadas inicialmente que se articularon en generales, específicas y metodológicas.

5.1.1. Preguntas generales

- ¿En qué medida los estudiantes disléxicos continúan sus estudios en la universidad?

Esta es una de las principales cuestiones en las que se basó esta investigación y de la que surgen las demás. En general, sabemos que los estudiantes disléxicos en las universidades siguen estando poco representados (Richardson y Wydell, 2003). Incluso en Italia, donde se ha llevado a cabo la investigación, la presencia de estudiantes disléxicos en las universidades es limitada, aunque estudios recientes (ANVUR, 2021; CENSIS, 2017) informan de un aumento creciente y constante del número de estudiantes disléxicos matriculados en la universidad. En vista de ello, se planteó la cuestión de cuántos estudiantes disléxicos hoy en día continúan sus estudios en la universidad.

Nuestros resultados en realidad no nos permiten responder de manera completa y precisa a esta pregunta porque no se refieren a las elecciones tomadas por los estudiantes disléxicos tras el diploma, sino exclusivamente a sus intenciones con respecto a los estudios universitarios, por tanto no sabemos cuántos estudiantes disléxicos de nuestro estudio se matricularon realmente en la universidad después de haber obtenido el diploma. Por otra parte, esta investigación tenía como objetivo principal conocer las intenciones de los estudiantes así que no se investigó si se cumplieron estas intenciones y en caso afirmativo, tampoco sabemos como se materializaron. Sin embargo, basándonos en lo que surgió de nuestros resultados, podemos suponer y responder que incluso hoy en día, a pesar del aumento de las inscripciones que señalan los estudios citados anteriormente, los estudiantes disléxicos en la universidad constituyen una presencia mucho

menor que los estudiantes no disléxicos, ya que sólo un número limitado de nuestros estudiantes piensa continuar sus estudios en la universidad (31,9%). La mayoría de ellos (68,1% en total) de hecho, no piensa inscribirse en la universidad o siguen indecisos.

- ¿Los estudiantes disléxicos consideran la universidad como una opción factible?

La respuesta a esta pregunta está estrechamente relacionada con la anterior. Ya hemos informado de que la mayoría de los estudiantes disléxicos de nuestra investigación (68,1%) piensan no matricularse en la universidad o aún no están decididos a hacerlo. De ello podemos deducir que, como ya han señalado algunas investigaciones citadas anteriormente (Guaraldi et al.,2018; Oliverio, 2013), la mayor parte de estos estudiantes siguen considerando la universidad una vía difícil de seguir y por tanto poco factible.

- ¿Cuáles son las variables que entran en juego en sus elecciones de posgrado?

Algunas investigaciones ya presentadas en el Marco teórico (Battistutta et al., 2018; Pitt y Soni, 2017; Rapus-Pavel et al.,2018) han destacado las numerosas variables que pueden entrar en juego e influir no sólo en la trayectoria escolar, sino también en las experiencias personales y sociales de los estudiantes disléxicos. Entre estas, la edad del diagnóstico, el grado de la dislexia y el apoyo proporcionado a los estudiantes por familias y docentes.

Con especial referencia en lo que respecta al presente estudio, de los resultados descubrimos que la mayor parte de los estudiantes disléxicos habían sido diagnosticados en edad temprana (7-10 años), no tenían comorbilidad y habían sido apoyados con intervenciones (como logopedia y actividades extraescolares), aunque, como se destacó anteriormente, no se disponía de información sobre los tiempos, la duración y las modalidades de tales intervenciones. Estos hallazgos nos llevan a reflexionar sobre el papel que estas variables jugaron aquí y nos llevan a suponer que, a pesar de su relevancia, estos factores por sí solos no siempre son suficientes para garantizar el rendimiento académico de estos estudiantes y su inclusión en la educación superior. En este sentido, Colenbrander et al. (2018) confirman la importancia de la identificación temprana para desarrollar al máximo todo el potencial educativo de los niños disléxicos; sin embargo, al mismo tiempo advierten que esta no puede ser el único factor protector, ya que las dificultades lectoras pueden persistir en periodos posteriores. Por lo que,

señalan la necesidad de combinar y complementar la identificación temprana con acciones continuas de seguimiento e intervenciones adecuadas.

De eso derivaría la necesidad de considerar también otros factores, el primero de todos, las relaciones con padres y profesores. Tal y como se puso de manifiesto en algunos estudios anteriores (Furrer y Skinner, 2003; O'Connor y McCartney, 2007), en efecto la familia puede desempeñar un papel fundamental a la hora de reconocer y hacer frente adecuadamente a las dificultades de los estudiantes, interviniendo con prontitud, animando y apoyando psicológicamente a los estudiantes. Asimismo, otros estudios (Grasselli, 2012; Knight, 2018; Woodcock, 2021) han atribuido igual importancia a la escuela y a los profesores que con sus actitudes y sus acciones pueden determinar el destino no sólo escolar, sino de vida de los estudiantes disléxicos.

Por lo tanto, podemos concluir que, si bien algunos factores puedan parecer más importantes que otros, un efecto duradero y realmente eficaz proviene principalmente de la integración y la combinación de varios y diferentes factores.

- ¿Qué factores pueden facilitar su transición a los estudios superiores y, por el contrario, cuáles pueden impedirla?

Esta pregunta profundiza aún más en la anterior. Se plantea la cuestión, aún más concreta sobre qué factores específicos puedan apoyar u obstaculizar precisamente la transición de los estudiantes disléxicos a la universidad. Algunas de las investigaciones mencionadas anteriormente en el capítulo específico (Domenici, 2015; Oliverio, 2013) han puesto de manifiesto la importancia de acciones de orientación y estrategias operativas para facilitar la elección tras el diploma. Otras investigaciones (Ghisi et al., 2016; Re et al., 2014; Riddick et al., 1999) por su parte han demostrado la existencia de trastornos de carácter psicológico y emocional secundarios a las DEA entre los estudiantes disléxicos universitarios y el alto riesgo de abandono durante el primer año de universidad (Burgalassi et al., 2017). A partir de estos estudios, parece posible identificar al menos dos importantes factores que pueden facilitar u obstaculizar la transición universitaria de los estudiantes disléxicos: una eficaz orientación y el refuerzo de aspectos psicológicos y emocionales. Los resultados de las fichas cumplimentadas por los estudiantes de nuestro estudio confirmarían de hecho la alta incidencia de factores psicológicos emocionales en la elección post diploma aunque no nos permiten establecer con certeza el papel real desempeñado por las intervenciones de orientación en tales elecciones.

Lo reportado hasta ahora pues nos lleva a concluir que la existencia de estos dos factores puede realmente apoyar a los estudiantes disléxicos en su escolarización y en particular facilitar su transición a la universidad; por el contrario, la ausencia de los mismos factores puede obstaculizar o incluso impedir que accedan a la educación superior. Sin embargo, cabe subrayar también que, aun reconociendo la importancia de estos factores, los datos y la información recopilados sobre los estudiantes disléxicos con las fichas sugieren la incidencia de otros factores que, en mayor o menor medida pueden contribuir a determinar una elección tan importante para la vida de los estudiantes. Por ello, sería oportuno ampliar la situación indagada y profundizar y analizar también el nivel de la dislexia, las características de la familia, el contexto socio-cultural, el recorrido escolar tanto de los estudiantes que eligen continuar los estudios, como de los que no piensan inscribirse en la universidad y de los que no han decidido aún.

- ¿Hay aspectos comunes en los estudiantes disléxicos que se matriculan en la universidad?

Un reciente estudio realizado por la Universidad de Módena y Reggio Emilia (Italia) en el que participaron 40 trabajadores con DEA, licenciados y en algunos casos estudiantes que habían abandonado los estudios universitarios, reveló que:

(...) muchos de los estudiantes con DEA que se matriculan en la universidad son estudiantes procedentes de los bachilleratos, apoyados por sus familias, provistos y equipados de instrumentos compensatorios y con una dificultad específica de aprendizaje de tipo leve o moderado. En las universidades, de hecho, no hay estudiantes con DEA de especial gravedad. (Guaraldi, 2018, p.7)

Los resultados de nuestro estudio confirmarían plenamente estas consideraciones, dado que hemos encontrado los mismos aspectos en la mayoría de los estudiantes disléxicos que habían decidido continuar sus estudios universitarios. Los datos y las informaciones recogidas con las fichas nos permitieron de hecho conocer a cada estudiante disléxico y hacer una especie de “perfil”; esto permitió también identificar algunos puntos comunes. La mayoría de los estudiantes disléxicos que manifestaron su intención de ir a la universidad fueron diagnosticados a una edad temprana, no tenían comorbilidades, contaban con el apoyo de las

familias, que les proporcionaron intervenciones y herramientas adecuadas y cursaban los bachilleratos.

- ¿Cómo se puede apoyar a los estudiantes en esta eventual transición, promoviendo y favoreciendo elecciones inclusivas?

Seguramente, las últimas respuestas nos permiten identificar los principales factores y las estrategias más eficaces que pueden ayudar a los estudiantes en esta etapa crucial y favorecer elecciones formativas inclusivas. Por lo tanto, en términos generales, se puede afirmar que un apoyo familiar adecuado, unas experiencias escolares positivas, caracterizadas por una buena relación con los profesores y por el uso consciente de instrumentos, permiten a los estudiantes obtener un buen rendimiento. Esto fortalecería su autoestima y su sentido de auto-eficacia y también podría favorecer una mayor motivación y una mayor propensión a continuar sus estudios. Sin embargo, en ausencia de tales condiciones, necesariamente se deben diseñar y poner en marcha intervenciones específicas para reforzar los aspectos psicológicos que faltan o están dañados por prolongadas experiencias escolares negativas, con el fin de ofrecer a los estudiantes oportunidades de crecimiento y de conciencia, permitiéndoles revisar su manera de "estar en la escuela". Estas acciones, como ya se ha señalado, aumentarían y potenciarían aún más sus efectos si se llevaran a cabo conjuntamente con los profesores y las familias. De hecho, los resultados de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de diseñar intervenciones adecuadas para ayudar y apoyar a los estudiantes disléxicos no sólo durante las fases cruciales de los procesos de toma de decisiones, sino también a lo largo de sus estudios; por tanto familias y profesores están llamados a desempeñar un papel fundamental en todo el recorrido escolar y a convertirse en aliados valiosos con un objetivo común: el crecimiento personal y el éxito formativo de los estudiantes.

5.1.2. Preguntas específicas

Como ya se ha señalado en el capítulo correspondiente, las preguntas específicas se han presentado según la línea de pertenencia, por lo tanto, también en lo que se refiere a las respuestas se procederá de la misma manera. A continuación, se presentan las respuestas relativas a la Línea 1:

- ¿Cuáles son las intenciones de los estudiantes disléxicos al final de la escuela con respecto a los estudios universitarios?

El principal objetivo de esta línea era conocer las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios. Los resultados obtenidos nos permiten responder de manera precisa a esta pregunta y también han permitido responder, al menos en parte, a la pregunta que ha dado origen a esta investigación. Partiendo de las intenciones expresadas por los estudiantes disléxicos de este estudio, de hecho hemos podido deducir también en qué medida los estudiantes disléxicos se matriculan en la universidad. Nuestros resultados muestran que el 39,1% de los estudiantes disléxicos piensan matricularse en la universidad; por el contrario, la mayoría de los estudiantes (68,1) no tiene la intención de asistir a la universidad (40,4%) o aún no lo han decidido (27,7%).

- ¿Cuáles son las principales razones por las que los estudiantes disléxicos no tienen la intención de continuar sus estudios universitarios?

Los estudiantes reconocieron e identificaron personalmente las razones que motivaron sus intenciones; por lo tanto, basándonos en nuestros resultados, podemos responder con precisión también a esta pregunta. Entre las diferentes opciones propuestas, las principales indicadas por los estudiantes disléxicos (con el mismo porcentaje del 19,1%) fueron "Recorrido universitario considerado demasiado difícil o temor/preocupación por el fracaso" y "Escasa inclinación o interés a continuar los estudios". La tercera opción señalada por los estudiantes, aunque con un porcentaje considerablemente más bajo (10,6%), fue "Necesidad/interés por conseguir pronto un empleo". También se propusieron otras opciones, como "Empleo ya asegurado", "Falta de información sobre la organización universitaria" y "Falta de información sobre los programas universitarios," "Esfuerzo económico", pero fueron seleccionadas en menor medida; algunas opciones, como "Ubicación de la universidad", ni siquiera fueron consideradas.

- ¿Las razones por las que piensan no matricularse en la universidad, están relacionados con el itinerario escolar?

Si se observan detenidamente las dos primeras razones reconocidas como decisivas por los estudiantes disléxicos que no tienen intención de continuar los estudios universitarios, se puede

deducir que están estrechamente relacionadas con su trayectoria escolar. Creer que los estudios universitarios son demasiado difíciles y tener miedo a fracasar dan a entender que estos estudiantes no han tenido experiencias escolares positivas y satisfactorias, sino que por el contrario, han experimentado y vivido fracasos escolares que han dejado en ellos huellas tangibles como la convicción de que no son lo suficientemente capaces de afrontar los estudios superiores. También la otra principal motivación contiene elementos que hacen referencia a experiencias escolares fatigosas y agotadoras en las que los estudiantes han percibido y experimentado dificultades que más tarde han reconocido y definido como "escasa inclinación o interés". En efecto, atribuirse una escasa tendencia o un escaso interés en continuar los estudios parece ser una interpretación de los estudiantes derivada de las prolongadas experiencias escolares de dificultad y fatiga, así como de un bajo rendimiento escolar.

- ¿Cuál es el grado de incidencia de la autoestima y del sentido de autoeficacia de los estudiantes disléxicos en tales elecciones?

Los datos obtenidos y la respuesta dada anteriormente mostrarían claramente la implicación de algunos factores psicológicos y emocionales (especialmente ansiedad, baja autoestima y motivación) en las principales razones indicadas por los estudiantes disléxicos que no pensaban matricularse en la universidad o que estaban aún indecisos (ej. preocupación por el fracaso, escasa inclinación o interés). Sin embargo, no podemos afirmar con certeza ni la real implicación ni el grado de incidencia de estos aspectos psicológicos-emocionales porque en este estudio no se ha considerado una medición objetiva explícita de estos aspectos mediante el uso de herramientas específicas para determinarla; esta carencia se considera una limitación dentro de este trabajo. Por ello, serían necesarias futuras investigaciones para verificar la efectiva implicación de estos factores y confirmar lo que aquí se puede sólo suponer.

- ¿Existen diferencias entre las intenciones de los estudiantes disléxicos y no disléxicos con respecto a los estudios universitarios?

Los resultados, como ya hemos visto, han mostrado diferencias significativas entre las intenciones de los estudiantes disléxicos y no disléxicos con respecto a los estudios superiores. Por lo tanto, podemos responder con precisión a esta pregunta comparando los datos de los dos grupos. El dato más evidente se refiere a la proporción de estudiantes disléxicos que no tenían intención de continuar sus estudios universitarios o que aún no lo han decidido (68,1% en total):

esta cifra era significativamente mayor que la de los estudiantes no disléxicos que tenían las mismas intenciones (42%). En el caso de los estudiantes disléxicos que pensaban continuar sus estudios universitarios (39,1%), se observa un número significativamente menor en comparación con los estudiantes no disléxicos que tenían intención de matricularse (55,3%).

- ¿Existen diferencias entre las razones de los estudiantes disléxicos y no disléxicos que no tienen intención de continuar sus estudios?

Podemos responder con precisión también a esta pregunta. Como ya se ha informado, nuestros resultados muestran en efecto diferencias significativas también entre las motivaciones de los dos grupos de estudiantes. Las principales razones señaladas por los dos grupos de estudiantes que no pensaban continuar sus estudios universitarios, eran de hecho diametralmente opuestas. La mayoría de los estudiantes disléxicos, como hemos visto, no pensaba inscribirse en la universidad bien porque consideraba el recorrido demasiado arduo y temía no conseguirlo o bien porque se atribuía una escasa propensión o un interés por el estudio; un porcentaje mucho menor de estudiantes indicó la necesidad de encontrar un trabajo pronto. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes no disléxicos que no pretendía matricularse en la universidad atribuía esta intención a la "Necesidad/interés por conseguir pronto un empleo" o al hecho de que ya tenían un "Empleo ya asegurado" (por ejemplo, en empresas/actividades familiares). Los principales motivos indicados por los estudiantes disléxicos fueron elegidos pues significativamente en menor medida por los no disléxicos.

- Conocer a tiempo las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios ¿puede servir para acompañarlos de manera eficaz en la posible transición?

Como ya se ha informado, el 31,9 % de los estudiantes disléxicos pensaba matricularse en la universidad, pero la mayoría de ellos (71 %) aún no había elegido o identificado la carrera que realizar; en cambio, el 68,1 % de los estudiantes dijo que no tenía intención de matricularse en la universidad o que aún no había decidido si lo haría. A la luz de estos resultados, consideramos que conocer únicamente las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios, (saber si tienen o no intención de continuar sus estudios en la universidad), no nos permite acompañarlos adecuadamente en su eventual transición. No obstante, puede

constituir un primer significativo paso para planificar y poner en marcha acciones más específicas destinadas y orientadas a la adquisición de competencias útiles para una elección consciente. Creemos también que estas acciones deben dirigirse tanto a aquellos que tienen la intención de continuar sus estudios, pero aún no han decidido qué carrera seguir, como aquellos que no pretenden matricularse en la universidad porque piensan que no pueden tener éxito.

En lo que respecta a la Línea 2, las respuestas correspondientes son las siguientes:

- ¿Qué tipología de acciones dirigidas a los estudiantes disléxicos pueden favorecer su transición de la escuela a la universidad evitando posibles fenómenos de renuncia anticipada o de autoexclusión del recorrido formativo?

Esta pregunta, como ya se notó, constituye el punto de unión entre las dos líneas. A partir de la respuesta anterior, y en referencia a algunos estudios anteriormente mencionados sobre este tema (Domenici, 2015; Oliverio, 2013), en general podemos confirmar y reiterar que acciones específicas pueden sin duda apoyar a los estudiantes disléxicos en la delicada fase de transición y evitar el riesgo tanto de elecciones no autónomas y dictadas por creencias y autopercepciones incorrectas como de fenómenos de autoexclusión del contexto educativo. Por lo que se refiere a la tipología de estas acciones, de lo que se desprende de este estudio, sería conveniente diversificarlas y ajustarlas según la situación: en el caso de quienes tienen intención de inscribirse y que ya han identificado el curso de estudios, serían útiles acciones dirigidas a verificar la coherencia entre el curso elegido por los estudiantes y sus intereses, sus aspiraciones y estilos de aprendizaje. Si, en cambio los estudiantes pretenden inscribirse, pero no han elegido aún la carrera, (y este es el caso de la gran mayoría de los estudiantes de este estudio, el 71%), convendría diseñar acciones orientativas que permitan acompañar adecuadamente a los estudiantes en hacer una elección del curso de estudios lo más autónoma y a la vez orientada, para que se pueda ajustar a sus estilos de aprendizaje, intereses y aspiraciones.

Por el contrario, en el caso de los estudiantes disléxicos que no tienen intención de inscribirse en la universidad o que aún están indecisos, sería necesario investigar más a fondo, profundizando en las razones de esta intención para comprobar y verificar si son el fruto de creencias, convicciones y autopercepciones erróneas; en tal caso sería conveniente preparar con prontitud específicas acciones y experiencias capaces de ofrecerles una nueva y más real visión

de sí mismos. Los resultados de las intervenciones realizadas en este estudio revelarían no solo la eficacia sino también la necesidad de llevar a cabo estas acciones.

- ¿Cómo reforzar en los estudiantes disléxicos posibles aspectos psicológicos-emocionales deficitarios o dañados y eliminar las creencias erróneas sobre sí mismos que podrían llevarles a abandonar los estudios?

Esta pregunta se relaciona estrechamente con lo dicho anteriormente sobre aquellos estudiantes que toman decisiones educativas basándose solo en creencias y autopercepciones a menudo erróneas. En nuestro estudio, hemos visto que las principales motivaciones señaladas por los estudiantes disléxicos que no pensaban matricularse en la universidad se refieren a experiencias emocionales y percepciones subjetivas muy probablemente derivadas de fracasos y experiencias escolares negativas. Es fácil deducir que debido a dichas experiencias, los estudiantes han percibido los estudios demasiado difíciles, lo que les ha llevado a atribuirse una escasa propensión o interés por estudiar hasta el punto de creer no ser capaces de afrontarlos. La natural consecuencia en estos casos, como también se ha informado en algunas investigaciones (Grasselli 2012; Guaraldi et al., 2010), casi siempre es un progresivo distanciamiento de la escuela hasta llegar a la evasión y a la renuncia: los estudiantes deciden entonces no continuar los estudios universitarios y optan por otras vías que, sin embargo, no siempre están en línea con sus intereses y aspiraciones reales. En estos casos, captar a tiempo estas convicciones e intenciones podría ser determinante para poner en marcha cuanto antes, acciones específicas de refuerzo psicológico-emocional en las que los estudiantes puedan experimentar y poner a prueba sus capacidades reales reforzando su sentido de autoeficacia. Solo así podrán reemplazar gradualmente una imagen negativa y deficiente de sí mismos por una más eficaz y positiva y en definitiva, pensar que “poder hacerlo”.

Las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional desarrolladas en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión”, representan un ejemplo en este sentido. Los resultados del “Test AMOS” mostraron un positivo impacto de dichas acciones precisamente en las dimensiones “Ansiedad y Resiliencia” y “Convicciones”. Sin embargo hay que señalar que, si bien los estudiantes mostraron apreciar y beneficiarse de dichas intervenciones, por las razones ya explicadas anteriormente, estas mismas fueron limitadas por la cantidad y se iniciaron en una fase muy probablemente tardía con respecto a las necesidades reales de los estudiantes.

Por tanto, podemos concluir que el tipo de intervención como la realizada en esta investigación, aunque tuvo una respuesta positiva, para tener consecuencias permanentes y reforzar realmente en los estudiantes algunos aspectos psicológico-emocionales carentes como la autoestima y la motivación, debería iniciarse tempranamente y llevarse a cabo sistemáticamente durante su trayectoria escolar.

- ¿Qué necesitan los estudiantes disléxicos para tomar elecciones formativas conscientes y autónomas?

Sin duda, los estudiantes disléxicos necesitan intervenciones específicas que les ayuden a tomar decisiones conscientes y autónomas en mayor medida que sus compañeros no disléxicos. Sus experiencias escolares, en efecto, si no intervienen factores protectores, pueden minar su autoestima y su motivación e influir de manera significativa en sus elecciones formativas. De ahí que, como ya se ha señalado antes, y como también algunos estudiantes han puesto de manifiesto durante las intervenciones, sería oportuno poner en marcha acciones específicas de apoyo no solo en la proximidad de la elección post diploma, sino también desde los años escolares anteriores. Una acción, aunque sea válida y eficaz, si se lleva a cabo solo en el último año escolar, podría no producir los resultados deseados, ya que no tendría un impacto profundo y duradero, sino solo superficial.

En cuanto al tipo de intervención, consideramos que acciones de apoyo como las desarrolladas en el proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión", pueden ser útiles para ayudarles a tomar decisiones formativas más conscientes. Los resultados del "Test AMOS", como ya se ha destacado, muestran la eficacia y el impacto real del realizado sobre todo en dimensiones psicológicas y emocionales. También los resultados de las encuestas de satisfacción cumplimentadas por los estudiantes y de las fichas de observación revelan la utilidad y la eficacia de las intervenciones realizadas y, al mismo tiempo, la necesidad de desarrollar y preparar acciones dirigidas a apoyar a los estudiantes disléxicos en esta fase de su formación. En la práctica totalidad de los resultados, los niveles de interés y satisfacción expresados son bastante elevados y la tendencia es cada vez mayor; los estudiantes de hecho, en su gran mayoría, han demostrado que aprecian y se benefician de estas intervenciones.

En conclusión, mencionamos una vez más que la tipología de las intervenciones llevadas a cabo en el proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" puede ayudar realmente a los estudiantes disléxicos a tomar decisiones conscientes, pero, para que sean incisivas y eficaces, las

intervenciones deberían iniciarse a partir del tercer curso de secundaria y llevarse a cabo de forma sistemática. Sin embargo, como ya se ha informado en varias ocasiones, conviene reiterar que aquí no podemos afirmar con certeza el impacto de estas intervenciones en las efectivas elecciones de los estudiantes, ya que en este estudio se carece de medidas objetivas relacionadas con la posible relación entre las intervenciones realizadas y las decisiones tomadas por los estudiantes después del diploma. En otras palabras, no se puede comprobar la efectividad de estas acciones sobre todo con vistas a una transición a la universidad porque en este estudio se han considerado las intenciones de los estudiantes, pero no se han recopilado datos objetivos sobre cuántos de ellos se han matriculado realmente en la universidad tras haber participado en las intervenciones específicas previstas.

- ¿Cuáles son, por tanto, los temas en los que se debe centrar la atención en la planificación de estas intervenciones?

Sobre la base de las respuestas ya dadas hasta ahora, parece claramente que los temas en los que debe centrarse la atención a la hora de planificar las intervenciones de apoyo a los estudiantes disléxicos pueden resumirse en dos conceptos clave: el refuerzo psicológico-emocional y la orientación formativa. Sin embargo, teniendo en cuenta sobre todo los resultados de las fichas rellenas por los estudiantes sobre los motivos de sus intenciones, consideramos y concluimos que el primer aspecto necesario e imprescindible a tener en cuenta es el refuerzo de aspectos psicológicos y emocionales como la autoestima y la motivación ya que, si faltan o están dañados, pueden afectar y condicionar todo el proceso de aprendizaje y las elecciones formativas de los estudiantes. Solo después, podrán preverse otras intervenciones de apoyo que deben tener como objetivo el desarrollo en los estudiantes de las capacidades y competencias de orientación, útiles para hacer una elección lo más consciente posible y acorde con su proyecto personal y profesional.

5.1.3. Preguntas metodológicas sobre la investigación

- ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada para el desarrollo de este tema?

Como ya se ha señalado en varias ocasiones, esta investigación se articula en dos líneas claramente diferenciadas; de hecho, el tema general (los estudiantes disléxicos en la transición de la escuela a la universidad) se divide en dos ramas distintas que, aunque complementarias, tienen objetivos diferentes y características distintas. La exigencia de respetar la identidad de las dos líneas, desarrollando al mismo tiempo el tema tratado, ha requerido la adopción de una metodología mixta en la que los dos principales enfoques (cuantitativo y cualitativo) pudieran proporcionar las estrategias y las herramientas más adecuadas para alcanzar los objetivos de la investigación.

- ¿La adopción de un único enfoque metodológico podría empobrecer toda la investigación?

Por las razones expuestas anteriormente, la adopción de un único enfoque habría reducido el potencial de esta investigación y no habría garantizado la plena consecución de los objetivos fijados. A pesar de la mayor prevalencia del enfoque cuantitativo, un uso exclusivo de este enfoque en efecto habría penalizado y empobrecido toda la investigación. En particular, aunque la mayor parte de los resultados se han obtenido a través de técnicas e instrumentos cuantitativos, el uso de técnicas e instrumentos cualitativos aportó otras perspectivas y datos adicionales que, sin duda, han ampliado y ofrecido un mayor y más completo conocimiento del tema tratado.

- ¿El enfoque cuantitativo podría adaptarse a ambas líneas o resultaría insuficiente?

A pesar de que en este estudio se reconoce que el enfoque cuantitativo y sus instrumentos predominan, hay que admitir que esto por sí solo habría respondido sin duda a los objetivos de la Línea 1, pero no habría podido adaptarse a algunas de las exigencias de la Línea 2, resultando insuficiente para lograr algunos objetivos importantes de la investigación que, en cambio, presuponían y requerían un enfoque fluido, dinámico y abierto como el cualitativo.

- ¿Qué enfoque resultaría más eficaz para observar y verificar la eficacia de las intervenciones específicas?

A nivel teórico y a primera vista, el uso exclusivo del enfoque cualitativo parecía suficiente e incluso más eficaz para lograr este importante objetivo de investigación de la Línea 2. La capacidad de observar de las situaciones y los procesos, su adaptabilidad a los cambios y a los imprevistos hicieron el enfoque cualitativo fuera ideal para lograr este tipo de objetivos. Sin embargo, se comprendió que incluso para lograr este objetivo de la mejor manera posible, era apropiada la combinación de los dos enfoques; por lo tanto, para obtener una visión más completa de la situación investigada, también se utilizaron herramientas cuantitativas como el Test AMOS y las encuestas de satisfacción elaboradas por los estudiantes, que proporcionaron resultados objetivos, ordenados, cuantificados y verificables.

- ¿La integración de ambos enfoques en el mismo estudio podría asegurar una comprensión válida y fiable de la situación indagada?

También en este caso, la respuesta se deriva de las anteriores y aparece con toda su claridad. A pesar de la aparente antítesis que los ha mantenido alejados e incluso opuestos durante muchas décadas, los dos enfoques, como sostienen algunos estudios ya citados (Campelli, 1996; Corbetta, 2014; Marradi, 2007; Trobia, 2005) pueden, en cambio, encontrarse, combinarse y coexistir serenamente, potenciando y mejorando la investigación y enriqueciéndola con significados y contenidos. También en el caso del presente estudio, podemos concluir que la combinación de los dos enfoques y el uso de las distintas herramientas fue fructífera ya que garantizó una recogida de información útil y variada, una visión más amplia y una lectura más profunda de la situación investigada.

5.2. Cumplimiento de objetivos

A continuación, presentamos un informe sobre el cumplimiento de los objetivos (diferenciados en generales y específicos) establecidos en esta tesis doctoral.

5.2.1. Objetivos generales

- Recopilar los datos sociodemográficos de los estudiantes disléxicos e informaciones sobre su recorrido escolar.

El objetivo se ha alcanzado ampliamente ya que, a través de las fichas dirigidas a los estudiantes y a las familias respectivamente, se recogieron sus datos sociodemográficos y una gran cantidad de información sobre su trayectoria escolar. Gracias a esta información, fue posible trazar un perfil individual para cada estudiante disléxico, que luego permitió hacer algunas generalizaciones y detectar unos elementos comunes.

- Investigar las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios.

El objetivo se ha cumplido plenamente: los resultados obtenidos han mostrado de manera detallada las intenciones de los estudiantes disléxicos de nuestro estudio. Por tanto, sabemos exactamente cuántos estudiantes disléxicos pensaban matricularse en la universidad después del diploma, cuántos pensaban no continuar sus estudios y cuántos estaban todavía indecisos sobre qué hacer.

- Identificar las razones detrás de las intenciones de los estudiantes que no pretenden matricularse en la universidad.

Estrechamente relacionado con el objetivo anterior, este objetivo pretendía conocer también las razones por las que los estudiantes disléxicos no pensaban matricularse en la universidad o aún estaban indecisos. También en este caso, el objetivo se alcanzó por completo, ya que los resultados han revelado las razones que los propios estudiantes reconocieron como decisivas para motivar su intención de no matricularse en la universidad o su indecisión sobre qué hacer.

- Observar y comprobar el papel y la eficacia de intervenciones específicas para favorecer y promover elecciones conscientes en los estudiantes disléxicos.

Este objetivo, muy relevante y al mismo tiempo bastante complejo, solo se ha alcanzado parcialmente. Por una parte, en efecto, han sido efectuadas todas las intervenciones específicas establecidas en fase de planeamiento y, como destaca de los resultados del “Test AMOS”, dichas intervenciones han resultado eficaces sobre todo en tres dimensiones (“Estrategias de Estudio”, “Ansiedad y Resiliencia” y “Convicciones”). También de las encuestas de satisfacción rellenas por los estudiantes y de las fichas de observación sobre las

intervenciones surgió un resultado muy positivo en la casi totalidad de los sujetos junto a niveles de participación e interés bastante altos y constantes. Por otro lado, estos resultados nos permitieron observar exclusivamente la eficacia y la utilidad de las intervenciones percibidas por los estudiantes, pero no de afirmar que estas intervenciones favorecen elecciones formativas conscientes en ellos ya que no se recogieron información y datos objetivos sobre el real impacto de dichas intervenciones a la hora de tomar decisiones con respecto a los estudios universitarios. Por lo tanto, este objetivo puede considerarse parcialmente alcanzado.

5.2.2. Objetivos específicos

- Investigar el porcentaje de estudiantes disléxicos que no tienen intención pasar a la universidad.

Los resultados obtenidos nos permitieron conocer con precisión no solo el porcentaje de estudiantes disléxicos de este estudio que no tenían intención de matricularse en la universidad, sino también el porcentaje de los que aún no sabían si continuar con los estudios universitarios y el de los que pensaban en matricularse. Por lo tanto, este objetivo puede considerarse plenamente alcanzado.

- Comparar las intenciones de los estudiantes disléxicos y no disléxicos con respecto a los estudios universitarios.

Aunque esta tesis se centraba principalmente en los estudiantes disléxicos, con el fin de obtener más datos útiles para el logro de los objetivos, se ha recogido la misma información también sobre los estudiantes no disléxicos. Por lo tanto, fue posible comparar las intenciones de los dos grupos de estudiantes con respecto a la continuación de sus estudios en la universidad. De esta comparación, como ya se informó en los resultados, surgieron diferencias significativas: el porcentaje de estudiantes no disléxicos que pensaban matricularse en la universidad después del diploma (55,3%) era casi el doble que el de estudiantes disléxicos que tenían la misma intención (31.9%). Por lo tanto, este objetivo se ha alcanzado plenamente.

- Investigar las razones de los estudiantes disléxicos y no disléxicos que no tienen intención pasar a la universidad.

Los resultados obtenidos de las fichas cumplimentadas por los estudiantes disléxicos y no disléxicos también han mostrado muy claramente sus razones detrás de su intención de no continuar con los estudios universitarios o de su indecisión. También en este caso, la comparación de las razones señaladas por los dos grupos reveló diferencias significativas: las razones aducidas por los dos grupos eran diametralmente opuestas entre sí. Por tanto, el objetivo puede considerarse alcanzado en su totalidad.

- Analizar el grado de incidencia de las razones de los estudiantes disléxicos y no disléxicos que no quieren matricularse en la universidad.

Al ser una profundización y al mismo tiempo una ampliación y extensión del anterior, este objetivo también se alcanzó por completo. En efecto los resultados permitieron conocer detalladamente el grado de incidencia de cada razón seleccionada por los dos grupos de estudiantes e identificar y por tanto detectar las principales razones responsables de su intención de no inscribirse en la universidad o de su incertidumbre sobre qué hacer.

- Experimentar un modelo de intervención capaz de sustentar los procesos de elección y facilitar la transición de los estudiantes, sobre todo disléxicos del contexto escolar al contexto universitario.

El proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión", que se originó a partir de la idea proyectual de esta tesis, ha sido incluido en los Programas experimentales de orientación del COP de la Universidad de Messina con el objetivo de apoyar a los estudiantes, sobre todo a los disléxicos, en sus procesos decisionales. Hemos ya informado que todas las intervenciones específicas establecidas en la fase de planificación se han llevado a cabo puntualmente, por tanto, la experimentación tuvo lugar, aunque con algunas modificaciones con respecto al plan inicial. Por esta razón, el objetivo podría considerarse alcanzado.

No obstante, se reitera una vez más que no ha sido posible verificar objetivamente si estas intervenciones han facilitado realmente la transición del entorno escolar al universitario sobre todo de los estudiantes disléxicos porque no se dispone de datos objetivos que indiquen esta correlación ni de información sobre las elecciones de los estudiantes después de la graduación. Por lo tanto, el objetivo puede considerarse alcanzado solo parcialmente.

- Observar la relevancia y el impacto de las intervenciones específicas en los estudiantes.

Gracias a la acción combinada de las encuestas de satisfacción rellenas por los estudiantes al final de las intervenciones, de la observación participante y de los resultados de las fichas de observación, se pudo observar y controlar el impacto de las intervenciones. Los datos obtenidos, en efecto, mostraron claramente cómo los estudiantes percibieron y respondieron a las acciones. La gran mayoría de los estudiantes del estudio, como ya se ha señalado, encontraron las intervenciones útiles y positivas hasta el punto de considerar conveniente su repetición en los años siguientes y de sugerir comenzar las intervenciones antes del último año de escuela. Por lo tanto, se puede decir que este objetivo se ha alcanzado plenamente.

- Destacar el nivel de participación y motivación de los estudiantes hacia las intervenciones específicas.

Estrechamente relacionado con el anterior, del que constituye una profundización, también este objetivo puede considerarse totalmente cumplido: los resultados de la observación participante y de las fichas de observación específicamente elaboradas y utilizadas durante las intervenciones, han permitido en efecto detectar el nivel de participación, interés y motivación de los estudiantes hacia las intervenciones. A pesar de algunas diferencias entre los distintos institutos y entre algunas clases, la participación y el interés de los estudiantes, como ya se ha señalado, han sido siempre bastante elevados y constantes.

- Observar el clima relacional (latente y no latente) de la clase durante las intervenciones.

Del mismo modo, la observación participante y las fichas utilizadas permitieron detectar también el clima percibido en el aula y las dinámicas relacionales creadas tanto entre los estudiantes como con los conductores de las intervenciones. Los resultados han mostrado, en general, un buen clima y dinámicas relacionales bastante positivas, aunque con diferencias ya destacadas entre las distintas escuelas y las diferentes clases. Por lo tanto, el objetivo se ha cumplido plenamente.

- Averiguar el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a las intervenciones específicas desarrolladas.

También este objetivo puede considerarse plenamente alcanzado. En efecto, las encuestas de satisfacción cumplimentadas por los estudiantes al final de las intervenciones permitieron analizar objetivamente su nivel de satisfacción, no sólo sobre aspectos específicos de cada intervención, sino también sobre la intervención en general y sobre el proyecto en su conjunto. Como ya se ha dicho, el grado de satisfacción de los estudiantes siempre ha sido bastante satisfactorio y constante, aunque con algunas diferencias entre los distintos institutos. Además, estos datos positivos confirman plenamente los resultados de la observación participante.

A continuación, se presentan dos tablas recapitulativas que resumen el nivel de cumplimiento de los objetivos.

Tabla 39

El nivel de cumplimiento de los objetivos generales

OBJETIVOS GENERALES	NIVEL DE CUMPLIMIENTO
Recopilar los datos sociodemográficos de los estudiantes disléxicos e informaciones sobre su recorrido	Totalmente cumplido
Investigar las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios.	Totalmente cumplido
Identificar las razones detrás de las intenciones de los estudiantes que no pretenden matricularse en la universidad.	Totalmente cumplido
Observar y comprobar el papel y la eficacia de intervenciones específicas para favorecer y promover elecciones conscientes en los estudiantes disléxicos.	Parcialmente cumplido

Tabla 40*El nivel de cumplimiento de los objetivos específicos*

OBJETIVOS ESPECIFICOS	NIVEL DE CUMPLIMIENTO
Investigar el porcentaje de estudiantes disléxicos que no tienen intención pasar a la universidad	Totalmente cumplido
Comparar las intenciones de los estudiantes disléxicos y no disléxicos con respecto a los estudios universitarios	Totalmente cumplido
Investigar las razones de los estudiantes disléxicos y no disléxicos que no tienen intención pasar a la universidad	Totalmente cumplido
Analizar el grado de incidencia de las razones de los estudiantes disléxicos y no disléxicos que no quieren matricularse en la universidad	Totalmente cumplido
Experimentar un modelo de intervención capaz de sustentar los procesos de elección y facilitar la transición de los estudiantes, sobre todo disléxicos del contexto escolar al contexto universitario.	Parcialmente cumplido
Observar la relevancia y el impacto de las intervenciones específicas en los estudiantes.	Totalmente cumplido
Destacar el nivel de participación y motivación de los estudiantes hacia las intervenciones específicas	Totalmente cumplido
Observar el clima relacional (latente y no latente) de la clase durante las intervenciones	Totalmente cumplido
Averiguar el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a las intervenciones específicas desarrolladas	Totalmente cumplido

5.3. Contraste de hipótesis

La particular articulación de esta tesis doctoral en dos líneas de investigación ha dado lugar a una serie de hipótesis sobre la situación investigada (estudiantes disléxicos al final de su recorrido escolar) que se confirmarán o rechazarán a continuación. No obstante, se especifica que todas estas hipótesis se derivan y giran en torno a la hipótesis inicial: a partir de la consideración de que el número de estudiantes disléxicos en la universidad es aún limitado, se supone que esto se debe principalmente a experiencias escolares negativas que minan, socavan y debilitan algunos aspectos psicológicos y emocionales de los estudiantes disléxicos hasta desanimarlos y disuadirlos de la idea de continuar sus estudios.

Desde aquí, se ramificaron las dos líneas de investigación, una que investigaba las intenciones de los estudiantes con respecto a la continuación de los estudios universitarios y las

razones subyacentes, la otra que pretendía verificar y comprobar la eficacia de intervenciones específicas de apoyo a los estudiantes disléxicos capaces de acompañarlos en esta delicada fase de transición y de ayudarles a tomar decisiones no condicionadas por experiencias escolares negativas y de sentidos de inadecuación, pero conscientes y en línea con sus capacidades e intereses reales. Por tanto, comenzaremos con la argumentación de la hipótesis principal sobre la que se ha planteado esta tesis doctoral, que era:

La presencia de estudiantes disléxicos en la universidad, aunque está en constante crecimiento, sigue siendo hoy limitada, principalmente debido a sus experiencias escolares negativas y a los consiguientes trastornos psicológicos y emocionales.

Esta hipótesis está totalmente confirmada por al menos dos razones: en lo que respecta a las experiencias escolares negativas, de los resultados de las fichas de recogida de datos de nuestra muestra de estudiantes disléxicos del último año de secundaria surgió un porcentaje considerable de estudiantes de 20 años (10,6%), lo que significa que estos estudiantes han tenido suspensos durante su escolarización. En segundo lugar, los resultados también revelaron las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios y las razones subyacentes de estas intenciones. Como ya se ha dicho, el 68,1% de los estudiantes disléxicos afirmaron que no tenían intención de matricularse en la universidad o que aún estaban indecisos. Las fichas también indicaron las razones de estas intenciones: con el mismo porcentaje del 19,1%, las principales razones señaladas por los estudiantes disléxicos que no tenían intención de continuar sus estudios universitarios o que aún no lo habían decidido eran "Recorrido universitario considerado demasiado difícil o temor/ preocupación por el fracaso" y "Escasa inclinación o interés a continuar los estudios".

Como se puede deducir fácilmente, se trata de motivaciones de carácter psicológico-emocional: en el primer caso, los estudiantes probablemente perciben el recorrido universitario como demasiado desafiante y exigente para ellos y, por tanto, tienen miedo y se preocupan, como algunos de ellos dijeron, "de no ser capaces de lograrlo". En la base de la segunda motivación, en cambio, habría una errónea autopercepción de los estudiantes disléxicos que, debido a sus dificultades escolares y a posibles fracasos, se atribuyen una escasa inclinación e interés en continuar los estudios. De todas formas, ambas razones provocarían en los estudiantes una actitud de evitación y autoexclusión respecto a la universidad. Solo el 10,6% de los estudiantes

disléticos en efecto atribuye a la "Necesidad/interés por conseguir pronto un empleo" el motivo para no continuar sus estudios universitarios.

A continuación, se procederá a validar de forma total o parcial las siguientes hipótesis particulares:

a. Las dificultades de aprendizaje pueden hacer que las trayectorias escolares de los estudiantes disléticos sean más agotadores y difíciles que los de los estudiantes no disléticos y pueden provocar trastornos psicológicos y emocionales como ansiedad, baja autoestima, escaso sentido de autoeficacia y desmotivación.

Como ya se ha dicho, todas las hipótesis posteriores derivan de la inicial y constituyen una profundización o una ampliación de la misma. En este caso, la presente hipótesis profundiza y desarrolla aún más lo expresado anteriormente en la inicial: sugiere de hecho que, a causa de la dislexia y las otras DEA, los recorridos escolares de estos estudiantes pueden ser mucho más agotadores y fatigosos que los de los no disléticos y que, como posible consecuencia, en los estudiantes disléticos pueden surgir en mayor medida trastornos psicológicos y emocionales como ansiedad, baja autoestima, escaso sentido de la autoeficacia y desmotivación en comparación con los no disléticos. En primer lugar, esta hipótesis ya se vería confirmada por los resultados presentados anteriormente que revelan un porcentaje bastante alto (10,6%) de estudiantes disléticos de 20 años, dato que supone suspensos, repeticiones y fracasos en sus itinerarios escolares. Esta cifra es aún más significativa si se la compara con el porcentaje de estudiantes no disléticos de 20 años que asistían al último año de escuela (2,1%). La gran diferencia entre los dos porcentajes confirma aún más la hipótesis de que para los estudiantes disléticos la escuela puede ser tan agotadora y difícil hasta el punto de provocar un mayor número de fracasos, repeticiones y suspensos.

Además, a través de los datos obtenidos, es posible suponer la implicación de factores psicológicos y emocionales asociados a las DEA. En efecto, las principales razones indicadas por los estudiantes disléticos revelan, como hemos visto, una clara matriz psicológica-emocional. También en este caso, la hipótesis se corrobora aún más al comparar estos resultados con los de los estudiantes no disléticos que, por el contrario, atribuyen a la "Necesidad/interés por conseguir pronto un empleo" y "Empleo ya asegurado" las principales razones de su intención de no matricularse en la universidad. Se trata de dos razones de orden práctico en las que no parece estar implicado ni intervenir ningún aspecto psicológico-emocional.

Esto confirmaría que los estudiantes no disléxicos están menos expuestos al riesgo de trastornos psicológicos y emocionales, que a menudo suelen ser secundarios a la dislexia y las DEA. En base a lo dicho anteriormente, la hipótesis inicial queda totalmente confirmada.

b. Estos trastornos psicológicos-emocionales secundarios a las DEA repercuten en la vida de los estudiantes disléxicos y pueden condicionar e influir en sus elecciones formativas como la de la elección universitaria.

Esta hipótesis se basa en los numerosos estudios presentados en el Marco teórico que han demostrado las consecuencias psicológicas, emocionales y sociales de la dislexia también en ámbito universitario. Como hemos visto de hecho, la presencia de una DEA puede tener un impacto significativo no solo en el itinerario escolar sino también en diferentes áreas de la vida de estos estudiantes, ya que se enfrentan diariamente con experiencias de dificultades, fatiga resultados que a menudo no corresponden con sus esfuerzos. Una identidad construida sobre estas experiencias cotidianas de fracaso y frustración, puede tener pues un alcance tan fuerte que determine importantes consecuencias no solo personales y escolares, sino también en el ámbito social, relacional y profesional. Por tanto, si no intervienen factores protectores, estas experiencias suelen provocar trastornos psicológicos y emocionales que alejan cada vez más a los estudiantes disléxicos de la escuela (el principal lugar donde se enfrentan a continuas dificultades y frustraciones) y que pueden condicionar y afectar también sus elecciones educativas y formativas.

Esta implicación parece confirmarse también de los resultados de nuestro estudio donde surgió que el 68,1% de los estudiantes disléxicos tienen la intención de interrumpir sus estudios o aún están indecisos a hacerlo principalmente debido a razones de carácter psicológico y emocional como la ansiedad por no poder hacer frente a los estudios universitarios, una baja autoestima y un escaso sentido de autoeficacia que probablemente es percibido por los estudiantes como una falta de interés o inclinación hacia los estudios. En cambio, el porcentaje de estudiantes no disléxicos que no piensan continuar sus estudios universitarios o aún no están decididos, como también mostró el análisis, es significativamente menor (42%) y tal intención es a causa de motivos de orden práctico como la necesidad o el interés de conseguir pronto un empleo y tener ya un trabajo asegurado. A la luz de esto, esta hipótesis está confirmada plenamente.

c. En la mayoría de los casos, los estudiantes disléxicos, si no reciben el apoyo adecuado, no consideran la universidad como una opción posible para ellos, y pueden contentarse con caminos considerados más fáciles, aunque no son coherentes con sus aspiraciones y talentos.

Las investigaciones ya mencionadas muestran la necesidad y la eficacia de diversos tipos de intervenciones para apoyar a los estudiantes disléxicos. En cuanto a un apoyo específico destinado a acompañar a los estudiantes precisamente en esta importante fase de elección educativa, que puede tener igualmente repercusiones a nivel profesional y social, algunos estudios (Domenici, 2015; Guaraldi, 2018; Oliviero, 2013) insisten en la necesidad de implementar precisas acciones y estrategias de apoyo y asesoramiento que permitan a los estudiantes orientarse entre las múltiples oportunidades formativas y tomar la decisión más coherente y adecuada para cada uno de ellos.

De los datos obtenidos en este estudio se deduce que la mayoría de los estudiantes disléxicos no consideran la universidad como una posibilidad educativa real; sin embargo, no se puede afirmar que con el apoyo adecuado (como las intervenciones implementadas en este estudio), los estudiantes disléxicos pueden decidir continuar sus estudios universitarios en lugar de tomar otras elecciones, que se consideran más fáciles y factibles, aunque no estén en línea con sus aspiraciones. En efecto, nuestro estudio se centró sólo en las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios, pero no se comprobó si estas intenciones fueron confirmadas después del diploma. Además, no se utilizaron instrumentos que permitieran establecer una correlación entre el impacto de las intervenciones y la elección tomada por los estudiantes después de las intervenciones. Por tanto, esta hipótesis sólo puede confirmarse parcialmente.

d. La presencia de algunos factores protectores puede animar y alentar a los estudiantes disléxicos a continuar sus estudios universitarios.

Esta hipótesis puede confirmarse sólo parcialmente. Como ya se ha destacado en múltiples ocasiones, la identificación temprana del trastorno, el grado de la dislexia y la provisión de tratamiento se consideran importantes factores protectores que pueden reducir o evitar el riesgo de trastornos psicológicos-emocionales y de fracaso escolar y formativo. Sin embargo, los datos de que disponemos no nos permiten establecer una correlación entre estos factores protectores y la intención de matricularse en la universidad de los estudiantes disléxicos de nuestro estudio.

Como se informó anteriormente, la mayoría de estos estudiantes habían sido diagnosticados a una edad temprana, no presentaban comorbilidades y habían recibido apoyo, aunque no sabemos el nivel de la calidad y de la cantidad de este apoyo. A pesar de ello, el 68,1% de ellos no tenía intención de matricularse en la universidad o aún estaba indeciso. Sin embargo, no se han investigado otros factores muy relevantes, como las relaciones con la familia y el profesorado. Por lo tanto, son necesarios más estudios y el uso de instrumentos objetivos para establecer una posible correlación entre factores específicos protectores y la elección de los estudiantes disléxicos de continuar los estudios universitarios.

e. Conocer a tiempo las posibles intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios puede ser útil para diseñar, planificar y realizar intervenciones de apoyo más específicas y adecuadas.

Esta hipótesis se confirma plenamente. Conocer de antemano las intenciones de los estudiantes disléxicos respecto a la continuación de sus estudios en la universidad, pero sobre todo las razones subyacentes a estas intenciones, puede permitir el diseño, la elaboración y aplicación de las acciones más adecuadas y que mejor respondan a las específicas necesidades de los estudiantes. En el caso de la presente investigación, obtener estas informaciones nos permitió no solo confirmar la hipótesis inicial, sino también planificar intervenciones centradas en los aspectos más afectados.

En concreto, las principales razones aducidas por los estudiantes disléxicos que no querían matricularse en la universidad han revelado una clara matriz psicológica y emocional. Por consiguiente, en la preparación y en el diseño de las intervenciones específicas del proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión” se hizo amplio hincapié precisamente en estos aspectos.

f. Intervenciones específicas pueden reforzar aspectos emocionales y psicológicos deficitarios en los estudiantes disléxicos como la autoestima, el sentido de autoeficacia y la motivación y en consecuencia, ayudar a los estudiantes a elegir la opción más coherente acorde a sus aspiraciones y talentos.

Esta hipótesis sólo puede confirmarse parcialmente. Sobre la base de los resultados obtenidos, por un lado, se puede afirmar que las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional diseñadas y realizadas dentro del proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión” han tenido

un impacto positivo en los estudiantes. Como ya señalado, los resultados del “Test AMOS” mostraron en efecto la eficacia de las intervenciones sobre todo en dos dimensiones relacionadas con factores psicológicos-emocionales (“Ansiedad y Resiliencia” y “Convicciones”) en comparación con otras. Como también se desprendió de la observación participante, estas intervenciones afectaron e involucraron a la mayoría de los estudiantes, suscitando en ellos reflexiones y crecimiento personal.

Por otra parte, esto no fue suficiente para afirmar la correlación entre el refuerzo de estos aspectos y la toma de decisiones formativas conscientes y coherentes con las aspiraciones y el potencial de los estudiantes. En este estudio de hecho, no se consideró ni se utilizó una herramienta que midiera estas dimensiones de manera objetiva y científica; además, como ya se informó, no se investigaron las elecciones formativas que tomaron los estudiantes después del diploma, sino solo sus intenciones con respecto a la continuación de sus estudios universitarios. Por consiguiente, no fue posible conocer ni el grado de incidencia de las intervenciones realizadas en las elecciones realizadas ni si las decisiones tomadas por los estudiantes después del diploma han sido realmente acordes con sus aspiraciones.

g. Las intervenciones de orientación formativa pueden favorecer y fomentar en los estudiantes una mayor conciencia y autonomía en la toma de decisiones sobre su futuro.

También en este caso, la hipótesis puede confirmarse solo parcialmente. Sabemos que la orientación, tal y como informan algunas investigaciones ya mencionadas, desempeña un papel importante en las elecciones formativas de los estudiantes ya que puede fomentar y favorecer en ellos una toma de decisiones cada vez más conscientes. Por tanto, podemos considerar la orientación un importante factor protector frente el riesgo de abandono escolar y formativo, así como un potente y poderoso instrumento de inclusión (Oliverio, 2013).

Las intervenciones de orientación formativa llevadas a cabo en el ámbito de esta investigación, tal y como se desprende de los resultados, contaron con la aprobación y aceptación de la casi totalidad de los estudiantes de nuestro estudio, quienes además subrayaron la necesidad de iniciar dichas intervenciones en fases previas. Sin embargo, aunque tales resultados confirmarían esta hipótesis, no se puede afirmar que gracias a estas intervenciones de orientación formativa los estudiantes hayan podido tomar decisiones conscientes y autónomas sobre su futuro porque, como se ha señalado en varias ocasiones, en este estudio no se investigaron y comprobaron sus decisiones realizadas tras el diploma, ni se utilizaron medidas

objetivas para establecer y determinar el posible impacto de estas intervenciones. Por lo tanto no podemos confirmar totalmente esta hipótesis.

5.4. Conclusiones generales

A la luz de lo anterior y de los resultados obtenidos, podemos concluir que se alcanzaron la mayoría de los objetivos y han confirmado la mayoría de las hipótesis iniciales.

Referente a la Línea 1, cuyo objetivo principal era conocer las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios, los resultados muestran exactamente hasta qué punto los estudiantes pensaban inscribirse en la universidad. Concretamente, descubrimos que la mayoría de los estudiantes disléxicos de este estudio no tenían intención de matricularse en la universidad o eran todavía inciertos y que este número en total era significativamente mayor que el de los estudiantes no disléxicos que tenían las mismas intenciones. Descubrimos también que las razones señaladas por los estudiantes de los dos grupos para motivar su intención de no continuar sus estudios resultaron ser completamente opuestas. En efecto, entre las principales razones de los estudiantes disléxicos como se ha subrayado ampliamente, surgió una clara implicación de factores psicológicos y emocionales, mientras que no se encontró tal implicación en las de los estudiantes no disléxicos. Estos resultados no solo confirman lo que destaca de la mayor parte de los estudios sobre el papel de los aspectos psicológicos-emocionales en las DEA y sobre su significativo impacto en las vidas de los estudiantes disléxicos (Carroll e Iles, 2006; Gibson y Kendall, 2010; Livingston et al., 2018; Sako, 2016), sino también nos permiten concluir que tales aspectos tan relevantes, deben ser tenidos en la debida consideración si se quiere acompañar eficazmente y sustentar a los estudiantes disléxicos en la transición entre la escuela y la universidad. Por lo tanto, se puede concluir que son necesarias futuras investigaciones para indagar e investigar objetivamente la implicación de estos factores, de la que puede surgir también la necesidad de diseñar intervenciones específicas para apoyar a los estudiantes disléxicos a lo largo de sus estudios, y especialmente durante las fases cruciales de los procesos de toma de decisiones, como las consideradas en este estudio.

Con referencia a la Línea 2, que principalmente pretendía observar el papel y la eficacia de intervenciones específicas para promover elecciones conscientes e inclusivas en los estudiantes disléxicos, se puede concluir que también este objetivo ha sido alcanzado aunque solo en parte. De hecho, todas las intervenciones establecidas en fase de planeamiento han sido

efectuadas y, como destaca de los resultados del “Test AMOS”, de las encuestas de satisfacción rellenas por los estudiantes y de las fichas de observación, dichas intervenciones han sido apreciadas por la casi totalidad de los estudiantes que consideraron positivas y útiles por tanto cada intervención como también el entero proyecto. Estos datos confirmarían pues no solo la eficacia sino también la necesidad de esta tipología de intervenciones para acompañarlos y apoyarlos en sus procesos de toma de decisiones.

Sin embargo, a pesar de esto, no podemos concluir que el objetivo se cumplió totalmente ya que no se puede afirmar que las acciones desarrolladas en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión” realmente hayan ayudado a los estudiantes disléxicos a tomar decisiones más conscientes. De hecho, aquí sólo se investigaron las intenciones expresadas por los estudiantes con respecto a los estudios universitarios antes de las intervenciones, pero no se exploraron las decisiones tomadas por los estudiantes después del diploma ni se comprobó la posible correlación entre las intervenciones y sus decisiones. Por eso, a efectos de averiguar la efectiva eficacia de las intervenciones para conseguir los objetivos fijados, se consideran necesarias futuras investigaciones adicionales y la utilización de específicos instrumentos para medir objetivamente el impacto de tales intervenciones.

Por último, como también se había previsto inicialmente en el diseño de esta investigación y dado lo que surgió de los resultados, sería conveniente y útil poner en marcha paralelamente a las intervenciones específicas ya desarrolladas, acciones dirigidas a los docentes sobre la función de control/apoyo percibido por los estudiantes, como planear intervenciones específicas de sensibilización dirigidas a las familias para el refuerzo de la función de apoyo.

Podemos entonces concluir que, para favorecer en los estudiantes disléxicos el éxito académico y procesos de inclusión formativa, es necesaria la adopción de un enfoque holístico que reconozca la complejidad de las diferentes facetas de la dislexia, así como la necesidad de aplicar e implementar a tiempo intervenciones específicas e integradas, proponiendo estrategias eficaces y creando relaciones fructíferas entre las figuras educativas implicadas. Este es el camino a seguir para apoyar adecuadamente a los estudiantes disléxicos en sus retos y desafíos escolares, emocionales y sociales y para promover en ellos decisiones formativas que sean lo más posible conscientes e inclusivas.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

6. DISCUSIÓN

Tras haber respondido a las preguntas iniciales, haber comprobado si se han alcanzado los objetivos, haber confirmado o rechazado las hipótesis en las que se ha basado esta tesis y, por tanto, haber extraído de este modo las conclusiones, en esta sección se analizarán críticamente tanto los resultados obtenidos como el procedimiento por el que se ha llevado a cabo el trabajo. También se identificarán los elementos problemáticos/limitaciones que surgieron y las consecuencias que han determinado, así como se examinarán las aportaciones que este estudio puede brindar para allanar el camino a nuevas investigaciones.

6.1. Análisis crítico de los resultados

Un primer dato de carácter general que debe analizarse con detenimiento es el porcentaje de estudiantes disléxicos de nuestro estudio, que resultó del 10,68% dado que participaron en el proyecto 440 estudiantes, de los cuales 47 con certificación de DEA. Este porcentaje es muy superior a lo informado por los dos últimos estudios que se efectuaron en Italia, que proporcionaron los principales datos relativos a los alumnos con DEA.

El primero de estos estudios (MIUR, 2019), que se refiere al curso escolar 2017/2018, en efecto muestra que en total, el número de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje en las escuelas italianas de cada orden y grado era de 276.109, lo que equivale a un porcentaje del 3,2% del total de alumnos. En el segundo y último estudio hecho al respecto, llevado a cabo por el Ministerio de la Instrucción (MI, 2020) y referido al año escolar 2018/2019, se desprende que el número de los alumnos con DEA en todas las escuelas italianas había aumentado ya que en total, los alumnos con DEA eran 298.114, con un porcentaje del 4,9%.

Examinando en detalle la distribución de los alumnos con DEA en los distintos niveles escolares, el primer estudio (MIUR, 2019) muestra que en el orden escolar considerado en esta tesis, la secundaria de segundo grado (instituto), el número de estudiantes disléxicos era de 124.837 de un total de estudiantes de 2.667.983 con un porcentaje de 4,68%. Como se observa en la Tabla 41, este porcentaje es sólo superado por la escuela secundaria de primer grado (E.S.O.), donde el porcentaje de estudiantes con DEA es de 5,61%.

Tabla 41

Alumnos con DEA y total alumnos por orden de escuela - a. e. 2017/2018 (MIUR, 2019, p. 6)

Orden escolar	Alumnos con DEA	Total de alumnos	% alumnos con DEA
Escuela infantil *	1.717	1.474.592	0,12%
Escuela primaria *	53.379	2.726.410	1,96%
Escuela secundaria de I grado	96.176	1.713.935	5,61%
Escuela secundaria de II grado	124.837	2.667.983	4,68%
TOTAL	276.109	8.582.920	3,22%

* para la educación infantil y para el primer y segundo curso de la escuela de primaria se trata de alumnos con riesgo de DEA, identificados tras pruebas específicas en los centros sanitarios competentes; nota: no se dispone de datos sobre la provincia de BZ (Bolzano). Fuente: MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole [Oficina de Gestión del Patrimonio Informativo y Estadístico - Encuestas sobre las escuelas].

Por el siguiente estudio del MI (2020), como se puede observar en la Tabla 42, en general se destaca un incremento de los estudiantes con DEA; además el estudio confirma los resultados del estudio anterior en cuanto destaca que el mayor porcentaje de alumnos con DEA (5,9%) se encuentra en la escuela secundaria de primer grado (E.S.O.), seguido por la escuela secundaria de segundo grado (instituto), donde se encuentran 143.609 estudiantes con DEA con un porcentaje del 5,3%, y por la escuela primaria con un porcentaje de alumnos del 3,1%.

Tabla 42

Alumnos con DEA y total alumnos por orden de escuela - a. e. 2018/2019 (MI,2020, p. 5)

Orden escolar	Alumnos con DEA	Total de alumnos	% alumnos con DEA
Primaria (III-IV-V año)	52.105	1.661.770	3,1%
Secundaria de I grado	102.400	1.725.037	5,9%
Secundaria de II grado	143.609	2.690.676	5,3%
TOTAL	298.114	6.077.483	4,9%

Nota: los datos de la provincia de Bolzano son de la fuente "Istat - Indagine sull'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola statale e non statale". ("Istat - Encuesta sobre la integración de los alumnos con discapacidad en la escuela estatal y no estatal").

Fuente: MI - DGSIS - Gestione Patrimonio informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole [Gestión Patrimonio informativo y Estadística - Encuestas sobre las escuelas].

El ya citado estudio del **CENSIS (2017)** había puesto de manifiesto que en Italia el número de estudiantes con DEA tiene un aumento exponencial. En particular, dicho estudio indica que en el año escolar 2014/2015 los estudiantes con DEA eran casi 68.000, número que había aumentado en un 180,9% respecto al año escolar 2011/2012. Como se observa en la Tabla 43, a partir de la comparación de este dato del CENSIS (68.000) con los de dos estudios antes mencionados (124.837 y 143.609), el número de estudiantes con DEA en la escuela secundaria de segundo grado en efecto siguió aumentando hasta duplicarse y más allá en el plazo de cuatro años, confirmando la tendencia al alza señalada por dicho estudio.

Tabla 43

La tendencia del número de alumnos con DEA

ESTUDIO	AÑO ESCOLAR	NÚMERO DE LOS ALUMNOS CON DEA
CENSIS (2017)	2014/2015	68.000
MIUR (2019)	2017/2018	124.837
MI (2020)	2018/2019	143.609

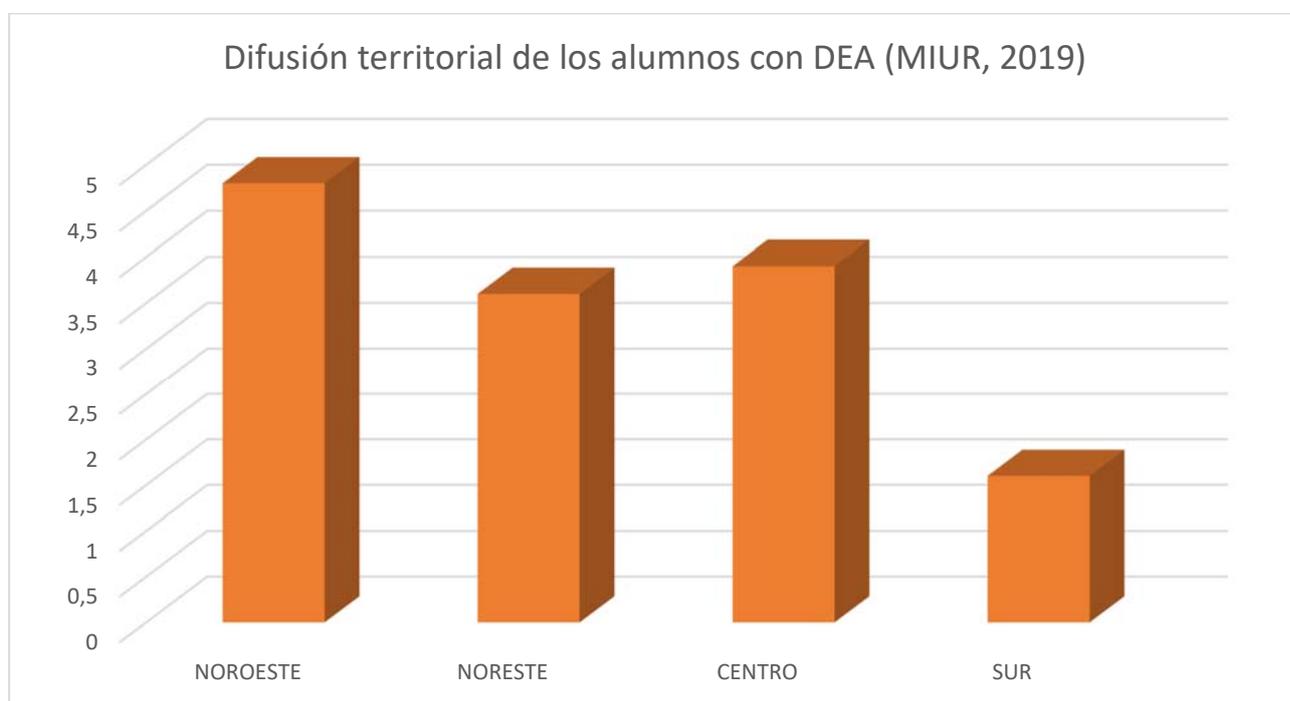
Un aumento tan exponencial puede deberse a una serie de factores. Según el estudio del CENSIS (2017), los procesos de reforma del sistema de educación secundaria italiano pueden haber producido tales efectos en la progresión de los estudios de los estudiantes con DEA. Otro importante factor estaría relacionado con la entrada en vigor de la Legge n. 170/2010 (MIUR, 2010), que atribuye importantes tareas a la escuela, tanto en lo que se refiere a la identificación temprana de los estudiantes con DEA como a la aplicación e implementación de medidas e intervenciones y estrategias que sean capaces de garantizar a estos estudiantes, el derecho a la educación y el éxito escolar. Sin embargo, incluso teniendo en cuenta esta evidente tendencia al alza, el porcentaje de estudiantes disléxicos de nuestro estudio sigue siendo considerablemente mayor que los datos presentados hasta ahora.

Entre los numerosos datos que aportan los dos estudios (MIUR,2019 y MI, 2020), también hay uno que se refiere a la difusión territorial de los alumnos con DEA. Como muestra

la Figura 18, en el estudio del MIUR (2019), el mayor porcentaje de alumnos con certificación de DEA se registra en las regiones del Noroeste de Italia (4,8%); las regiones del Centro y del Noreste muestran porcentajes de estudiantes menores pero que no se diferencian mucho entre ellos, (3,9% y del 3,6%, respectivamente). En cambio, en las regiones del Sur de Italia, los porcentajes disminuyen considerablemente hasta el 1,6%.

Figura 18

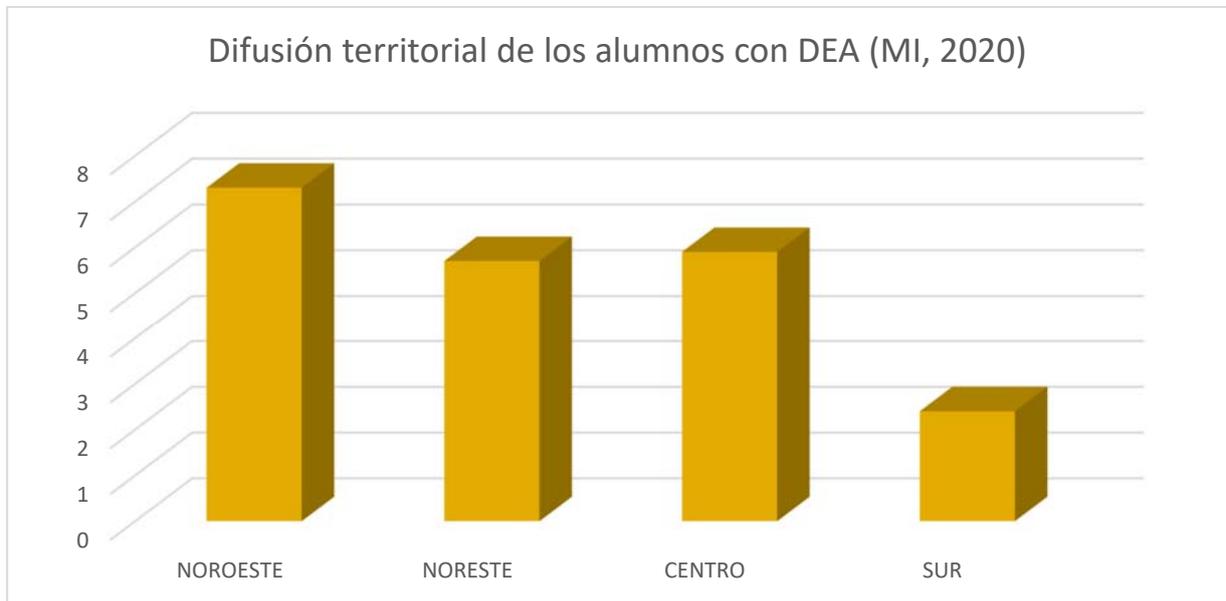
Alumnos con DEA en % del total alumnos por área territorial-a. e. 2017/2018



Esta difusión se confirma también por el estudio del MI (2020) que, como se puede observar en la Figura 19, informa mayores porcentajes de estudiantes con DEA en el Noroeste de Italia (7,3%), seguidos por las regiones del Centro y del Noreste que muestran porcentajes bastante similares (5,9% y 5,7% respectivamente). También en este estudio, el porcentaje de los alumnos con DEA en el Sur es muy inferior a las demás regiones de Italia (2,4%).

Figura 19

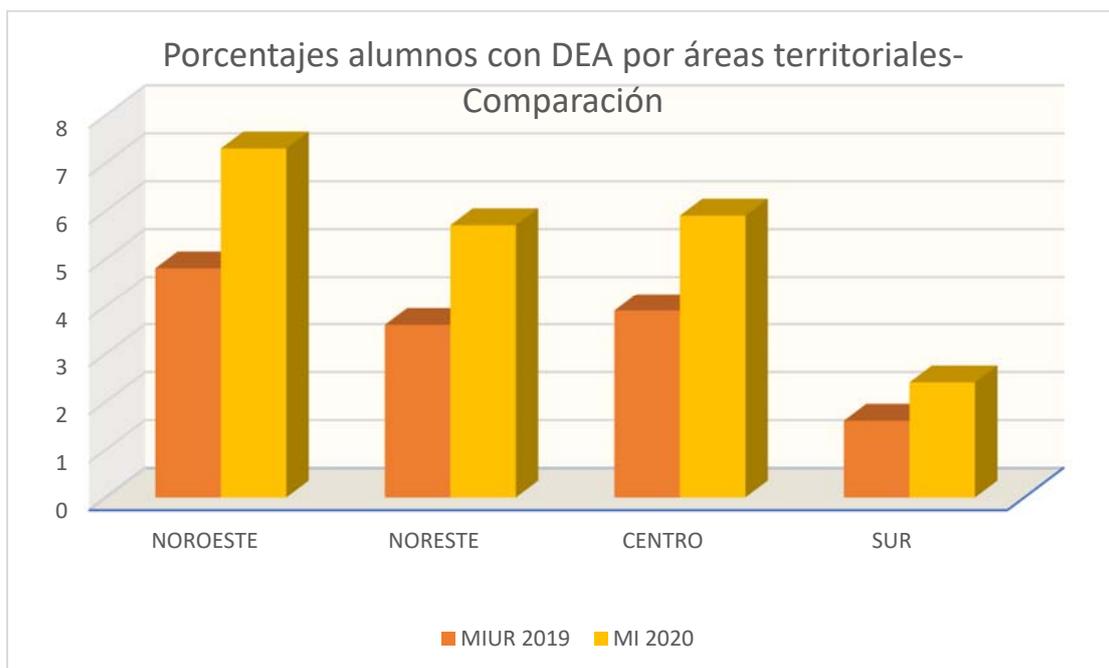
Alumnos con DEA en % del total alumnos por área territorial- a.e. 2018/2019



La siguiente Figura muestra una comparación entre los porcentajes de los estudiantes con DEA en las diferentes regiones italianas, proporcionados por los dos estudios.

Figura 20

Comparación entre los dos estudios (MIUR, 2019 y MI, 2020) respecto a los porcentajes de estudiantes con DEA por áreas territoriales



Como se puede observar, de la comparación de los dos estudios se destaca un general aumento de los estudiantes con DEA, mientras que la difusión territorial de los estudiantes sigue siendo sustancialmente la misma.

Por último, cabe subrayar que también este dato sobre la distribución territorial se diferencia según las órdenes de la escuela. En nuestro caso, en el estudio del MIUR (2019), el dato total referido a la escuela secundaria de segundo grado (4,68%) se reduce notablemente en el Sur de Italia donde el porcentaje de estudiantes con DEA es del 2%. Una situación que permanece casi sin cambios el año siguiente: el estudio del MI (2020) muestra de hecho que el porcentaje total de estudiantes con DEA de las escuelas secundarias de segundo grado (5,3%), en el Sur es solo del 2,4%. Vale la pena especificar más los datos relativos a Sicilia, la región del Sur de Italia donde se llevó a cabo nuestra investigación: no conocemos el dato referido a la escuela secundaria de segundo grado en Sicilia, pero el estudio señala que el porcentaje total de alumnos con DEA disminuye aún más y llega incluso al 1,3% (MIUR, 2019) para aumentar hasta el 2.0% en el año siguiente (MI, 2020).

Por lo tanto, llama la atención la clara diferencia entre los porcentajes presentados en los dos estudios del MIUR(2019) y del MI (2020) y los de nuestra investigación; de hecho, la cifra que se desprende de nuestro estudio (10,68%) no corresponde ni se acerca en absoluto a los porcentajes que resultan de estos dos importantes estudios italianos, ni en lo que respecta al orden escolar (secundaria de segundo grado): 4,68% (MIUR, 2019) y 5,3% (MI,2020) sino sobre todo, en lo que se refiere al dato cruzado del orden escolar y de la difusión territorial de la escuela secundaria de segundo grado en el Sur de Italia que era del 2% (MIUR, 2019) y del 2,4% (MI 2020). Una posible explicación de tal discrepancia puede venir dada por la selección de nuestra muestra. Como ya se informó en el apartado específico, dentro de cada escuela que participó en el proyecto, entre todas las clases del último año se identificaron y se eligieron aquellas en las que había una mayor presencia de estudiantes disléxicos. Por consiguiente, el número de los estudiantes disléxicos de las quintas clases implicadas (47 sobre 440 estudiantes) arrojaba como resultado un elevado porcentaje; si, en vez, consideramos los números generales, como se puede observar en la Tabla 44, el número total de estudiantes de todas las quintas clases de cada escuela era de 1153, de los cuales 60 eran disléxicos.

Tabla 44

Números totales de los estudiantes del quinto año de los institutos participantes

INSTITUTO	Número total estudiantes de los quintos cursos	Número total estudiantes disléxicos de los quintos cursos	Número estudiantes disléxicos de los quintos cursos involucrados en el proyecto
Bachillerato Estatal "E. Ainis"	180	9	6
I.I.S. "Antonello"	214	12	8
Bachillerato Artístico "E. Basile"	80	8	7
I.T.E.S. "A.M. Jaci"	155	7	7
Bachillerato clásico "G. La Farina"	111	3	2
I.S. MAJORANA (asociado al I.I.S. Verona Trento)	22	5	4
Bachillerato clásico "F. Maurolico"	85	2	2
I.S. "G. Minutoli"	78	2	2
Bachillerato "S. Quasimodo" (asociado al I.I.S. Minutoli)	50	1	1
I.I.S. "Verona Trento"	143	9	6
Instituto "S. Ignazio"	11	1	1
Instituto "S.V. Modica"	24	1	1
TOTAL	1153	60	47

De estos números resulta en cambio un porcentaje del 5,2%, dato que, si bien aún mayor, aparece mucho más acorde con el reportado por el estudio del MIUR (2019) con respecto al orden de escuela (4,68%) y que coincide casi perfectamente con el reportado por el estudio del MI (2020), que era del 5,3%. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que estos datos se refieren al total de alumnos con DEA en la escuela secundaria de segundo grado; si en cambio, atendemos a los datos cruzados del orden escolar (secundaria de segundo grado) y del área territorial (Sur de Italia), nuestro dato es todavía superior a los proporcionados por los dos estudios.

Otro aspecto a tener en cuenta para explicar la discrepancia entre los porcentajes se refiere a la distribución de los estudiantes disléxicos en las diferentes tipologías de escuelas. Como ya se ha señalado en los resultados, se ha encontrado una presencia diferente de estos estudiantes según la rama de las escuelas: el 44,7% asistía a una escuela técnica, mientras que sólo el 8,6% asistía a los bachilleratos. Dado que la mayoría de las escuelas participantes (7 de

12) eran escuelas técnicas, podemos deducir que en nuestro estudio había una mayor presencia de estudiantes disléxicos, lo que explicaría aún más el alto porcentaje que resultó.

Teniendo en cuenta esta consideración de carácter general, con el fin de respetar la identidad de las dos Líneas de investigación y facilitar al mismo tiempo la comprensión de este análisis, procederemos a continuación a examinar críticamente los resultados según su línea de pertenencia y siguiendo el orden con el que fueron presentados en el específico bloque.

6.1.1. Análisis relativo a la Línea 1

6.1.1.1. Intenciones de los dos grupos de estudiantes con respecto a los estudios universitarios y razones subyacentes.

Los resultados de la tercera sección de las fichas relativa a las intenciones tras el diploma de los estudiantes disléxicos, mostraron claramente que la mayoría de ellos (68,1%) no pensaban ir a la universidad o aún no estaban seguros de qué hacer. Como ya se señaló anteriormente, las dificultades experimentadas a diario en la escuela pueden llevar a estos estudiantes a pensar que no pueden continuar sus estudios universitarios y por tanto a decidir no inscribirse en la universidad. Además, estas observaciones parecen confirmarse aún más por los motivos detrás de las intenciones de los estudiantes disléxicos que no pretendían proseguir los estudios universitarios y de los que aún no estaban seguros. Entre las diferentes opciones propuestas, de hecho, las principales indicadas por los estudiantes disléxicos fueron (con el mismo porcentaje del 19,1%) "Recorrido universitario considerado demasiado difícil o temor/ preocupación por el fracaso" y "Escasa inclinación o interés a continuar los estudios".

Estas razones indicadas por los estudiantes disléxicos sugieren por tanto la implicación de algunos factores psicológicos y emocionales que a menudo están relacionados con la dislexia. Esta posible implicación estaría en consonancia con muchos estudios ya citados (Chiappedi y Baschenis, 2016; Haft et al., 2019; Mugnaini et al., 2009; Nelson y Harwood, 2011; Novita, 2016; Riddick et al., 1999) que han indicado ampliamente tanto el riesgo en los estudiantes disléxicos de trastornos psicológicos-emocionales secundarios, en particular una mayor ansiedad y una menor autoestima, como el impacto crucial que estos pueden tener en diferentes ámbitos de sus vidas. Además, otros estudios han demostrado un nivel más elevado de "miedo al fracaso" en los estudiantes disléxicos que en los controles (Tops et al., 2019) y un menor nivel de autoestima (Ingesson, 2007). En este último estudio se comprueba también que

la mayoría de los estudiantes disléxicos eligen ramas profesionales en la escuela secundaria de segundo grado y deciden no continuar los estudios universitarios. Estos dos resultados en particular están plenamente en consonancia con los del presente estudio, en el que casi la mitad de los estudiantes disléxicos (44,7%) asistían a escuelas técnicas y profesionales y la mayoría de ellos (68,1%) pensaba no ir a la universidad o estaba indeciso, justificando esta intención con "el temor por el fracaso", una de las dos razones más indicadas por los estudiantes disléxicos de nuestra muestra.

La hipótesis de la posible implicación de factores psicológicos y emocionales en las elecciones formativas de los estudiantes disléxicos adquiere mayor relevancia si se compara con los datos de los estudiantes no disléxicos. Como ya se ha destacado, en efecto, se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos. En primer lugar, según los resultados del análisis, se observaron diferencias significativas en la intención de continuar o no con los estudios universitarios. El porcentaje de estudiantes no disléxicos que pensaba ir a la universidad (55,3%) resultó casi el doble que el de los estudiantes disléxicos (31,9%).

En segundo lugar, se observaron diferencias significativas también entre los dos grupos en cuanto a las razones que motivaron sus intenciones. En efecto, las razones identificadas como determinantes por los estudiantes disléxicos que no deseaban proseguir sus estudios fueron "Recorrido universitario considerado demasiado difícil o temor/preocupación por el fracaso" y "Escasa inclinación o interés a continuar los estudios". También los estudiantes no disléxicos seleccionaron estas razones, pero con una frecuencia significativamente menor. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes no disléxicos indicaron como razón principal para no continuar los estudios universitarios, "Necesidad/interés por conseguir pronto un empleo", que en cambio era una de las razones menos marcadas por los estudiantes disléxicos. Como se desprende claramente de los datos recopilados, las razones indicadas por los dos grupos fueron diametralmente opuestas. De ello, se puede suponer que los estudiantes no disléxicos no tienen las mismas experiencias escolares negativas y emocionalmente dolorosas que a menudo pueden estar relacionadas con las dificultades de aprendizaje y que suelen tener un significativo impacto en otras áreas. Por tanto se expondrían así a niveles más bajos de riesgo de trastornos emocionales y psicológicos que los estudiantes disléxicos, como en efecto han sugerido también algunos estudios (Ghisi et al., 2016; Riddick et al., 1999). Las razones subyacentes de sus intenciones tampoco parecían estar relacionadas con experiencias escolares negativas y con vivencias emocionales dolorosas ya que eran principalmente de naturaleza objetiva y práctica, mientras que para los estudiantes disléxicos eran más subjetivas o personales.

6.1.1.2. Datos sociodemográficos de los estudiantes e informaciones sobre su recorrido escolar.

Si bien las variables sociodemográficas entre los dos grupos de estudiantes no mostraron efectos significativos y no parecieron estar relacionadas con las intenciones tras el diploma de los estudiantes, es útil considerar brevemente las tendencias relacionadas con las diferencias en las variables de “Género” y “Año de nacimiento”.

Con respecto a la variable “Género”, la mayor proporción de estudiantes varones en el grupo de los disléxicos (61,7%) confirmaría los resultados de los estudios que han reportado una prevalencia de la dislexia en los varones (Arnett et al., 2017; Katusic et al., 2001; Quinn, 2018).

En cuanto a la segunda variable “Año de nacimiento”, la comparación de las proporciones de estudiantes disléxicos (10,6%) y no disléxicos (2,1%) en la veintena sugiere que durante la escolarización de los estudiantes disléxicos se produjeron más suspensos que los estudiantes no disléxicos. Esto está en consonancia con los estudios que indicaron el riesgo de bajo rendimiento académicos y fracaso escolar en los estudiantes disléxicos (Carvalhois y da Silva, 2007; Gibson y Kendall, 2010; Guaraldi et al., 2010).

También por lo que se refiere a la subdivisión de los estudiantes disléxicos en las diferentes ramas de estudio, como se ha indicado anteriormente, casi la mitad de ellos (44,7%) asistían a una escuela técnica, mientras que la minoría asistía a los bachilleratos (8,6%). Debido a la constitución del segundo grupo, creado intencionadamente en las mismas clases que los estudiantes disléxicos, no existe una comparación representativa aquí con los estudiantes no disléxicos. Una posible clave de lectura para explicar la clara diferencia entre ambos porcentajes (44,7% y 8,6%) puede ser proporcionada por la estructura de las escuelas secundarias en Italia. En el sistema escolar italiano, como ya se ha descrito, las escuelas secundarias superiores incluyen tanto las escuelas secundarias de primer grado (E.S.O.) como las secundarias de segundo grado (institutos), que tienen una duración de 3 años (11-13 años) y 5 años (14-19 años), respectivamente. Las escuelas secundarias (institutos) a su vez, se dividen en bachilleratos (clásico, científico, artístico), institutos técnicos e institutos profesionales. Como se informó también en otros estudios (Guaraldi, 2018; Ingesson, 2007), la elección de las escuelas técnicas y vocacionales en lugar de los bachilleratos para los estudiantes disléxicos parece deberse a la extendida creencia de que pueden alcanzar mejores resultados en los estudios técnicos y prácticos en lugar de los teóricos. Sus dificultades de aprendizaje y sus

fracasos escolares, junto con los posibles consejos de los padres y profesores de secundaria de primer grado, podrían llevar a los estudiantes disléxicos a pensar que tienen más posibilidades de éxito emprendiendo estudios considerados más fáciles y más alcanzables como los técnicos y vocacionales, aunque estos estudios podrían no coincidir con sus verdaderos intereses y aspiraciones.

El testimonio de Samuele Gamba, ex estudiante disléxico con una gran pasión por el arte, hoy pintor y autor del cuadro de la portada de esta tesis, confirma esta forma de pensar generalizada y extendida entre los docentes: "Quería ir al bachillerato artístico pero en la secundaria de primer grado (E.S.O.) me dijeron que nunca lo conseguiría. Me dejé convencer y me inscribí en un curso para ser ayudante de cocina. Me decían que no era disléxico sino retrasado. Todavía lo recuerdo" (Iotti, P., 27 de abril de 2018. *Samuele Gamba: il mondo visto attraverso la dislessia*). <https://caffebok.it/2018/04/27/samuele-gamba-mondo-visto-la-dislessia/>

Desafortunadamente, muchos profesores a la hora de dirigir a los estudiantes disléxicos entre el primer y el segundo ciclo de secundaria, (entre la E.S.O. y los institutos) a menudo no tienen en cuenta sus pasiones y sus talentos, sino sólo sus capacidades con respecto a su rendimiento escolar. Por lo tanto, como en el caso de Samuele Gamba, consideran que los bachilleratos son inaccesibles para ellos porque los consideran demasiado difíciles y a menudo orientan a los estudiantes disléxicos hacia una escuela profesional porque consideran que para ellos es mejor aprender un oficio y encontrar un trabajo. Este último aspecto es especialmente importante a la hora de elegir la escuela secundaria de segundo grado, ya que la asistencia en escuelas más técnicas y prácticas en la mayoría de los casos, es considerada para estos estudiantes como una ayuda que les facilita para la búsqueda y encuentro de un trabajo.

Las futuras oportunidades de empleo en efecto son uno de los factores más importantes que interesan y motivan las elecciones de la mayoría de los estudiantes. Según el Informe del Sistema Informativo Excelsior di Unioncamere-ANPAL (2019), entre 2019 y 2023, las profesiones técnicas serán las que ofrecerán las mayores oportunidades de trabajo. Por tanto se suele considerar, a menudo erróneamente, que las escuelas técnicas y profesionales al proporcionar competencias específicas y prácticas, pueden asegurar a los diplomados mejores y mayores perspectivas de empleo. En cambio, los estudios universitarios se consideran la continuación natural de los bachilleratos (sobre todo clásicos y científicos) ya que, si bien no ofrecen ninguna formación profesional específica, sin embargo garantizan un nivel de

preparación y un método de estudio adecuados para afrontar cualquier tipo de estudios universitarios.

Es necesario hacer hincapié en cómo esta forma consolidada y difundida de pensar y dirigir a los estudiantes disléxicos, es errónea e incluso peligrosa ya que puede tener consecuencias muy negativas en su recorrido formativo. La elección de una escuela secundaria de segundo grado que no tenga en cuenta sus estilos de aprendizaje, sus intereses y sus pasiones, de hecho puede sofocar la motivación y provocar el fracaso de los estudiantes, ya que estudiarán asignaturas que, si bien más prácticas, no les interesan o que no comprenden de lleno y por esto, podrían tener dificultades para obtener resultados satisfactorios. Eso por supuesto podría reforzar aún más su creencia y convicción de que no son capaces de estudiar y les podría llevar a pensar que no podrán continuar sus estudios superiores en la universidad y por tanto interrumpir su formación.

6.1.1.3. Datos y resultados específicos sobre los estudiantes disléxicos en las fichas para las familias.

Los resultados de la tercera sección de las fichas dirigidas exclusivamente a las familias de los estudiantes disléxicos que se referían a la edad del diagnóstico, a las posibles comorbilidades con la dislexia y las intervenciones efectuadas en apoyo de los estudiantes disléxicos, mostraron lo siguiente.

La mayoría de los estudiantes habían sido diagnosticados entre los 7 y los 10 años. Esto podría indicar que hay más información y atención sobre la dislexia, muy probablemente gracias a la Legge n. 170/2010 (MIUR, 2010). Como ya se mencionó, esta Ley exige que las escuelas asuman un papel de mayor responsabilidad hacia los alumnos con DEA y, entre las tareas requeridas está precisamente la identificación temprana de la DEA. Como dice al respecto esta Ley en el artículo 3, “Es tarea de las escuelas de todos los niveles, incluidas las escuelas infantiles, activar, previa comunicación específica a las familias afectadas, intervenciones oportunas, adecuadas para identificar los casos sospechosos de DEA de los estudiantes” (art. 3, parr.3). Esto con el fin de realizar tan pronto como sea posible el diagnóstico, tras lo cual se identificarán y se aplicarán las estrategias y las medidas más adecuadas para el estudiante que se indicarán en su Plan Didáctico Personalizado, que está dirigido a reducir el malestar relacional y emocional de los estudiantes con DEA y a promover el su éxito escolar, tal y como figura entre los principales objetivos de la Ley citada antes.

En cuanto a las posibles comorbilidades, según lo observado aquí, las más frecuentes fueron el trastorno del déficit de atención (7,7%) y el trastorno de ansiedad (5,5%). Estos datos coinciden tanto con algunos estudios (Gagliano et al., 2007 b; Germanò et al. 2010; Sánchez-Morán et al., 2018) que destacan la estrecha correlación entre el trastorno de déficit de atención/hiperactividad y la dislexia, como con lo que afirman Coskun et al. (2018), quienes señalaron que el trastorno de déficit de atención y el trastorno de ansiedad son los trastornos más frecuentes asociados a la dislexia. En cambio, los porcentajes de los estudiantes que tienen un trastorno asociado en nuestro estudio no son coherentes con lo afirmado por la Consensus Conference (2007) y por algunos estudios (Gagliano et al., 2007 a; Stella et al., 2009) que señalan por el contrario la presencia de un alta tasa de comorbilidad con las DEA. En los resultados de nuestra investigación, de hecho, se destaca que el 18,8 % de los 47 estudiantes tienen un trastorno relacionado mientras el 22,% no tiene ninguna comorbilidad.

Por último, las fichas dirigidas a las familias indicaron que las intervenciones más realizadas para apoyar a los estudiantes disléxicos después del diagnóstico fueron la logopedia y las clases particulares para los deberes, ambas con un porcentaje del 12%. Este resultado podría deberse tanto a la posible correlación entre la dislexia y los trastornos del lenguaje (Cornoldi et al., 2014; Delage y Durrleman, 2018) como a la necesidad de un apoyo adecuado para los deberes también con la utilización de instrumentos específicos como los mapas conceptuales, que a menudo los padres no son capaces de proporcionar a sus hijos. Se precisa también que sólo el 2,2% de los estudiantes de la muestra no ha recibido ningún tipo de ayuda a su dificultad.

6.1.2. *Análisis relativo a la Línea 2*

6.1.2.1. “Test AMOS-Nueva Edición”.

La administración del “Test AMOS” antes y después de las intervenciones específicas, arrojó resultados objetivos sobre determinadas dimensiones y contribuyó a medir el impacto de las intervenciones realizadas dentro del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión". Cabe recordar que solo el grupo experimental de nuestro estudio ha realizado las intervenciones específicas de refuerzo de aspectos psicológico-emocionales y de orientación formativa, mientras que el grupo de control efectuó sólo una intervención de orientación informativa (la participación en el Salón de la Orientación).

Comparando las medias por cada escala individual y grupo, se destacó que el grupo experimental indicaba una variación de la tendencia, en cambio, el grupo de control mostraba una cierta estabilidad de la tendencia. Eso nos hace suponer que las intervenciones han resultado eficaces. La eficacia de las intervenciones efectuadas se destacaría aún más en algunas dimensiones ya que en el grupo experimental, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la fase de pre test y post test respectivamente en las tres dimensiones “Ansiedad y Resiliencia”, “Convicciones” y “Estrategias de Estudio”; en cambio, las intervenciones parecen haber demostrado menor eficacia con respecto a las dimensiones “Actitud al Estudio” y “Estilos Cognitivos”.

Esto puede deberse al hecho de que estos últimos aspectos ya están bastante consolidados en esta fase de la escolarización (último año de secundaria de segundo grado) y que, por lo tanto, es más difícil modificar en un breve lapso de tiempo un enfoque del estudio adquirido desde hace años o estilos cognitivos ligados mucho a la subjetividad y la consciencia del estudiante. O bien, otra clave de lectura para comprender mejor este resultado, podría ser que los estudiantes aún no habían adquirido un personal enfoque del estudio o que no tenían una consciencia adecuada de sus propios estilos cognitivos, por lo tanto, debido a los plazos tan ajustados, una nueva adquisición resultó difícil o de corta duración. En ambos casos, hay que tener en cuenta que el número de intervenciones realizadas fue tan limitado que probablemente no ha permitido a los estudiantes ni aprender y adquirir, ni elaborar y madurar diferentes enfoques al estudio y ser conscientes de sus estilos cognitivos.

Por el contrario, las dimensiones en las que se han producido diferencias significativas antes y después de las intervenciones (“Ansiedad y Resiliencia”, “Convicciones” y “Estrategias de estudio”) son probablemente más fácilmente modificables e incluso en un plazo más breve. Otra interpretación posible es que esta tipología de intervenciones aunque realizadas en un tiempo reducido, ha resultado ser más eficaz en algunas dimensiones en lugar que en otras.

En todo caso, en lo que se refiere a la dimensión "Estrategias de Estudio", las intervenciones han proporcionado en efecto numerosos estímulos y situaciones en las que los estudiantes han podido experimentar y poner en práctica de inmediato lo aprendido; esto puede haberles permitido comprobar la eficacia de las nuevas estrategias de estudio propuestas y familiarizarse con ellas más rápidamente.

En cuanto a las otras dimensiones en las que surgió una diferencia significativa "Ansiedad/Resiliencia" y "Convicciones", los dos tipos de intervención realizadas (refuerzo de los aspectos psicológicos-emocionales y orientación formativa) podrían haber permitido a los

estudiantes adquirir una mayor conciencia de sus fortalezas y debilidades, de reflexionar sobre las modalidades de aprendizaje para ellos más facilitadoras y eficaces, de experimentar positivamente las nuevas estrategias con la consiguiente la sensación de "poder hacerlo". Fortalecer el sentido de la autoeficacia por lo tanto, también podría haber tenido como consecuencia la reducción en los estudiantes de la ansiedad relacionada con el rendimiento escolar, aumentando su capacidad de resiliencia, influyendo e incluso modificando sus convicciones sobre sí mismos y apoyando también la motivación. A este respecto, el estudio de Tashakkori et al., (1990) confirma que, aunque en la adolescencia tardía (el grupo de edad de los estudiantes de nuestro estudio) la autoestima ya está estructurada y es bastante estable, también se pueden producir cambios positivos que afectan a otras variables importantes para el yo y las convicciones sobre el yo.

Los resultados obtenidos confirmarían también lo reportado por algunos estudios ya mencionados (Ingesson 2007; Taylor et al., 2009; Waterfield, 2002) que, dada la alta frecuencia de trastornos psicológicos emocionales en los estudiantes disléxicos, recomiendan la puesta en marcha de acciones dirigidas a apoyarlos en su recorrido formativo.

6.1.2.2. Encuestas de satisfacción.

La eficacia de las intervenciones surgida por los resultados del "Test AMOS" tiene un valor aún más significativo si a estos se asocia el dato descriptivo de las encuestas de satisfacción, de las que se deduce y desprende un nivel general de satisfacción bastante elevado por parte de los estudiantes sobre las intervenciones realizadas. Conviene recordar que, por las razones ya expuestas en el apartado específico, las encuestas de satisfacción se refieren únicamente a las intervenciones de orientación formativa.

De estos datos resultaría que la satisfacción por parte de los estudiantes sobre las intervenciones han ido siempre aumentando aunque ya desde la primera intervención, el nivel general de satisfacción ha sido bastante elevado. Esto puede deberse a la novedad de los contenidos y de las estrategias propuestas, así como a la modalidad de taller y experiencial utilizada que ha suscitado interés e involucró a la casi totalidad de los estudiantes. Todas las intervenciones en efecto, como ya se detalló en el apartado correspondiente, hacían referencia a una metodología activa y se articularon según el ciclo de aprendizaje de Kolb.

En particular, las dos primeras intervenciones, centradas en estrategias para favorecer respectivamente la escucha durante una lección y el aprendizaje de textos escritos,

proporcionaron a los estudiantes algunas estrategias operativas que pudieron experimentar inmediatamente tanto en el aula como a través de la participación en la clase universitaria. La última intervención sobre la gestión de la ansiedad relacionada con un examen oral, la más esperada por la mayoría de los estudiantes, les permitió en vez experimentar algunas técnicas y tratar de manera estratégica y eficaz una de las principales fuentes de estrés para un estudiante. La retroalimentación inmediata sobre las estrategias probadas y la conciencia de un mayor sentido de autoeficacia podrían explicar aún más el alto consenso y satisfacción con respecto a esta intervención.

Además, como ya se informó, la casi totalidad de los resultados de las encuestas confirmarían no sólo la positividad y la utilidad de cada intervención percibidas por los estudiantes, sino también la satisfacción con respecto a las expectativas iniciales, la percepción de utilidad con respecto a todo el proyecto y su utilidad en volver a hacerlo en los años sucesivos. Esto nos confirma aún más el éxito de las intervenciones, ya que la mayoría de los estudiantes ha percibido el espíritu y la utilidad de un proyecto que, a pesar de su compleja articulación, ha mantenido siempre el carácter de unidad y continuidad entre las intervenciones.

Sin embargo cabe reiterar que, si bien el nivel general de satisfacción hacia las intervenciones de orientación formativa ha sido siempre bastante elevado, se encontraron ligeras diferencias entre algunas escuelas. Esto podría deberse a la tipología de la rama de la escuela: los estudiantes de los bachilleratos, en comparación con los estudiantes de los institutos técnicos o vocacionales, tienen probablemente una mayor familiaridad con tareas más teóricas y escolares como las que se propusieron en algunas fases de las intervenciones. Por otro lado, sin embargo, la tipología de trabajo puramente experiencial y de taller permitió a la gran mayoría de los estudiantes beneficiarse de las intervenciones, como se desprende de nuestros datos.

6.1.2.3. Fichas de observación.

También los resultados de las fichas de observación de las intervenciones, en la mayoría de los casos, han confirmado lo que ha surgido de las encuestas de satisfacción. Tanto en lo que se refiere al recorrido de refuerzo de los factores psicológico-emocionales como al recorrido de orientación formativa, siempre hubo en efecto niveles de interés y participación bastante altos en la mayoría de los estudiantes.

Los datos relativos a las intervenciones de orientación formativa ya han sido comentados, por lo que, para explicar las posibles razones del positivo impacto de estas intervenciones se reitera brevemente lo ya destacado y expuesto anteriormente, es decir la modalidad de taller y experiencial de las intervenciones, la experimentación de estrategias operativas inmediatamente reproducibles, el aumento del sentido de autoeficacia que derivó de inmediato de las tareas realizadas.

Hay que prestar especial atención en cambio a los resultados de las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional, para las que no se han utilizado las encuestas de satisfacción; por tanto, las observaciones realizadas proporcionaron la única información sobre el impacto de estas intervenciones en los estudiantes. Como ya se ha mencionado ampliamente en los resultados, los estudiantes parecían estar cada vez más interesados e incluso implicados emocionalmente. Los comentarios y las actitudes de los estudiantes disléxicos en particular, siempre pusieron de manifiesto la necesidad de poner en marcha acciones de refuerzo psicológico-emocional para sustentarlos no sólo en el momento de la transición del contexto escolar al contexto universitario para aumentar en ellos la capacidad de elegir la opción más adecuada con respecto a su proyecto personal y profesional, sino también durante todo su recorrido escolar. Se reitera en este sentido que los datos más significativos surgidos por las fichas de los estudiantes disléxicos son el temor de no lograr en los estudios universitarios y la percepción de una escasa inclinación hacia los estudios; por eso la mayoría de ellos pensaba en no continuar con los estudios.

Los resultados de nuestras observaciones por tanto confirman en gran medida tanto las muy numerosas y ya citadas investigaciones (Alexander-Passe, 2009; Chiappedi y Baschenis, 2014; Grasselli, 2012; Haft et al., 2019; Mugnaini et al., 2009; Novita, 2016; Riddick et al., 1999), que han informado y señalado la alta incidencia en los estudiantes disléxicos de trastornos psicológicos-emocionales como la ansiedad, la depresión, la baja autoestima, la desmotivación así como los estudios ya mencionados que ponen de manifiesto la necesidad de apoyar a los estudiantes disléxicos con diversos tipos de intervenciones (Claassens y Lessing, 2015; Ghisi et al., 2016; Waterfield, 2002). El impacto positivo de estas acciones puede explicarse precisamente por la real necesidad percibida por los estudiantes disléxicos de beneficiarse de un refuerzo psicológico-emocional. Según la hipótesis de esta investigación, debido a experiencias escolares agotadoras y difíciles, los estudiantes disléxicos a menudo desarrollan trastornos psicológicos-emocionales que pueden condicionar y afectar a toda su vida e influir en importantes elecciones educativas, como la que investigamos en este estudio.

Un trabajo sobre los perfiles de personalidad de los estudiantes disléxicos (Gagliano et al., 2014) confirma que la dislexia y el fracaso escolar, a largo plazo, podrían afectar negativamente tanto a las experiencias emocionales como a los rasgos de la personalidad de los estudiantes. Por tanto, si la escuela no pone en práctica estrategias metodológicas y didácticas adecuadas y proporciona a los estudiantes las herramientas apropiadas, es muy fácil que estos se alejen gradualmente de la escuela, hasta el punto de abandonarla.

Como ya señaló Shrewsbury (2016), el punto de partida para las intervenciones de apoyo a los estudiantes disléxicos debería ser la conciencia de sus puntos fuertes y débiles, de sus procesos cognitivos y relacionales, de sus estilos de aprendizaje. Las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional llevadas a cabo en el ámbito del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" en efecto, han tenido en la máxima consideración precisamente estos aspectos y han tratado de desarrollar en los estudiantes un proceso de autoconocimiento de sus propios estilos de aprendizaje que por una parte redujera los posibles sentimientos de inadecuación, inseguridad y frustración causados a menudo por un bajo rendimiento escolar, por otra les lleve llevara a no atribuirse siempre y solo a sí mismos la responsabilidad del eventual fracaso escolar.

Una confirmación ulterior de la eficacia de estas intervenciones y del cumplimiento y logro de los objetivos fijados, nos la proporcionaron directamente justo los estudiantes disléxicos, quienes en la mayoría de los casos subrayaron y enfatizaron la necesidad y la utilidad de estas intervenciones ya que, como nos dijeron, les dieron la sensación de que "podían hacerlo" y les "animaron a no rendirse".

6.2. Análisis crítico del procedimiento de investigación

Como en el caso de los resultados obtenidos, también en lo que se refiere al análisis del procedimiento aplicado, el balance es bastante positivo. A grandes rasgos podemos afirmar que la investigación, en su conjunto, se ha desarrollado de acuerdo a lo previsto en la fase de diseño, pero hay que señalar también que algunos puntos se han modificado durante el proceso. En los bloques específicos ya se ha hecho referencia a los ajustes y a las adaptaciones realizadas; en esta sección comentaremos más a fondo algunos puntos y se aclarará qué ha hecho necesaria su modificación y si, en cualquier caso, se ha logrado el objetivo perseguido.

6.2.1. Duración

El primer aspecto importante sobre el que hay que detenerse, ya que ha implicado algunos ajustes, se refiere a la duración de la investigación.

En su fase de diseño, esta tesis preveía en efecto, una duración de dos años escolares durante los cuales se efectuarían las intervenciones específicas para los estudiantes de cuarto y quinto año de la escuela secundaria de segundo grado. De este modo, queríamos obtener información sobre el impacto de las intervenciones también en relación con su inicio (cuarto o quinto año). En concreto, se quería observar y comprobar si, llevando a cabo las intervenciones a partir del cuarto año, una elaboración más gradual de las experiencias realizadas y una mayor asimilación de los contenidos propuestos habrían permitido a los estudiantes desarrollar una mayor conciencia y conocimiento de sí mismos, de sus propias características y estilos cognitivos, favoreciendo así la adquisición más profunda, estable y duradera de capacidades y competencias orientativas útiles para la elección.

Esta intención, en línea con algunas investigaciones que recomiendan poner en marcha a tiempo acciones de tipo orientativo (Domenici, 2015; Oliverio, 2013) sin embargo, no se ha podido llevar a la práctica por una serie de razones. La principal problemática que condicionó y obstaculizó la realización de el proyecto en dos años escolares, fue la necesidad de conciliar los tiempos de la investigación con los de la redacción de la tesis y de la conclusión del programa de doctorado. Acompañar a los estudiantes de cuarto curso durante dos años escolares con intervenciones específicas seguramente habría tenido un mayor y más profundo impacto, pero también habría dilatado de manera excesiva los tiempos de la investigación y de la redacción de esta tesis. El programa de doctorado preveía para la autora de la tesis también la realización de unas actividades obligatorias (presentación de un poster científico, participación en un congreso internacional como relatora y publicación de un artículo en una revista científica) que requerían su tiempo y que difícilmente se podían adaptar a un proyecto de una duración de dos años.

Además, había algunas exigencias de los Entes implicados relacionadas tanto con otras iniciativas y actividades que debían realizar en el mismo plazo como con las figuras profesionales a involucrar en el proyecto. Para las intervenciones de orientación formativa el COP hizo una convocatoria de licitación y luego seleccionó a los tres psicólogos que, sin embargo solo podían ser empleados con contratos anuales; esto significaba que era necesario repetir el procedimiento y la formación de otras figuras para el segundo año. La AID por su

parte tenía dificultades para contratar durante dos años a sus expertos que, como ya se ha mencionado, son en su mayoría socios que, sin embargo, tienen su propio empleo profesional y no podían comprometerse durante dos años consecutivos.

Todas estas cuestiones llevaron al grupo de trabajo a modificar la idea inicial de la tesis y a buscar una adaptación entre la consecución de los objetivos y las reales exigencias que surgieron. Por tanto aún siendo consciente del diferente impacto de las intervenciones y de la menor información y datos que se obtendrían, el grupo de trabajo decidió reducir la duración de la investigación a un solo año escolar.

6.2.2. Número de los estudiantes

La reducción del tiempo de la investigación afectó inevitablemente a otros aspectos, como el número de estudiantes que debían participar. Como se ha señalado, para obtener mayor información sobre el impacto de las intervenciones, inicialmente estaba previsto involucrar a estudiantes de cuarto y quinto año. Sin embargo, a la hora de seleccionar los participantes, se constató que el número total de estudiantes de cuarto y quinto años habría sido muy elevado y que no habría sido posible realizar tantas intervenciones para todos estos estudiantes, tanto porque el proyecto duraba solo un año escolar como porque el número de expertos implicados no habría sido suficiente para cubrir un número tan elevado de intervenciones a realizar. Por tanto, era necesario elegir también uno de las dos clases (de cuarto o de quinto año).

Además cabe destacar una vez más que dado la temática de la investigación, el principal requisito para alcanzar los objetivos era seleccionar el mayor número de estudiantes disléxicos y al mismo tiempo formar también el grupo de control. Si se hubieran seleccionado clases de dos años diferentes, teniendo que respetar un número limitado de estudiantes para permitir la realización de las intervenciones para todos, se habría corrido el riesgo de no involucrar a un número suficiente de estudiantes disléxicos, limitando así el alcance de la investigación y la consecución de sus objetivos. Por tanto, para formar dos grupos muestra de estudiantes que fueran significativos por el número de estudiantes disléxicos era necesario elegir los estudiantes de un solo año (o de cuarto o de quinto). La elección fue pues forzada: la investigación estaba dirigida a estudiantes disléxicos al final de la escuela y uno de los principales objetivos era observar la eficacia de las intervenciones destinadas a apoyar sus elecciones formativas tras el diploma. Se decidió que solo participaran estudiantes de quinto año.

En este punto, conviene recordar una vez más que, a pesar de estas medidas y ajustes, fue necesario recurrir a dos grupos de muestras diferentes. Las razones de esta elección ya se han explicado en el apartado correspondiente, pero se comentarán más aquí.

Al seleccionar los estudiantes, se han planteado de hecho algunas cuestiones que debían abordarse. Nos referimos en primer lugar a las modalidades de implicación y participación de los estudiantes disléxicos. Dirigir las intervenciones exclusivamente a los estudiantes disléxicos habría podido crear en ellos resistencias y rechazos que habrían comprometido el éxito de la investigación. Como ya se ha señalado anteriormente y sobre la base de lo que Stella (2010 b) afirmó, en la mayoría de los casos los estudiantes disléxicos de la escuela secundaria tienden a ocultar sus dificultades; por consiguiente, intervenciones dirigidas específicamente a ellos podían ser consideradas como discriminatorias y por tanto ser rechazadas. Para evitar esta situación y promover, por el contrario, intervenciones altamente inclusivas, el grupo de trabajo enseguida decidió ampliar y extender todas las acciones e intervenciones previstas en fase de diseño también a todos los compañeros de las clases de los estudiantes disléxicos. La implicación de los estudiantes no disléxicos, además de garantizar al proyecto el necesario carácter de inclusividad, también habría permitido obtener más información útil para alcanzar los objetivos mediante la creación de un grupo de control. Por tanto, se creó una primera muestra formada por el grupo de 47 estudiantes disléxicos presentes en las clases seleccionadas y otro grupo de control compuesto por 47 estudiantes no disléxicos pertenecientes a las mismas clases con las mismas características sociodemográficas.

Esta muestra resultó adecuada para alcanzar los objetivos de la Línea 1, que pretendía conocer las intenciones de los estudiantes disléxicos respecto a los estudios universitarios, mientras que enseguida se hizo evidente que no lo habría sido para el logro de los objetivos de la Línea 2, al menos por dos razones. La primera, ya expuesta detalladamente en el apartado correspondiente (“Selección de la muestra”), se refería a la imposibilidad de formar dos grupos - muestra dentro de una misma clase tanto por razones de carácter organizativo como de carácter relacional y emocional. La segunda estaba relacionada con la cuestión de las ausencias: en efecto, en el caso de la cumplimentación de las fichas, incluso en caso de ausencia el día de la cumplimentación colectiva los estudiantes cumplimentaron de forma individual la ficha, permitiendo la recogida de los datos y la consecución de los objetivos previstos. En el caso de la recogida de los datos relativos a la Línea 2, sin embargo, no se pudo avanzar de la misma manera porque las fechas de las intervenciones se habían organizado y fijado según un calendario preciso acordado entre el grupo de trabajo, los expertos y los profesores referentes

de cada escuela. Por lo tanto, en caso de ausencia de los estudiantes, no era posible repetir la misma intervención para la misma clase en otro día.

Por estas razones, habría sido muy difícil, si no imposible, trabajar con la misma muestra de la Línea 1, por lo que se optó por la selección de otra muestra (cuya constitución se ha descrito en el apartado correspondiente), que se adaptase mejor a las necesidades de la investigación. Sin embargo, incluso este tipo de selección, como ya explicado detalladamente, reveló posteriormente algunas cuestiones críticas siempre relacionadas con las ausencias efectuadas tanto por clases enteras como individualmente por los estudiantes; estas ausencias, han reducido de hecho en gran medida el número de la muestra experimental de la investigación.

A pesar de estos elementos críticos debido a esta reducción, los grupos muestra seleccionados con este criterio permitieron igualmente obtener resultados significativos y alcanzar la mayoría de los objetivos de la Línea 2.

6.2.3. Implicación de las familias

Otro aspecto que ha sufrido cambios se refiere a las intervenciones para las familias. Para potenciar el efecto de las intervenciones dirigidas a los estudiantes, el proyecto preveía en efecto también acciones específicas dirigidas a los profesores y a sus familias.

En lo que se respecta a los docentes, se logró mantener el propósito inicial y, aunque con modalidades diferentes debido a la diversa función que los profesores desempeñaban dentro de la escuela (docentes referentes para las DEA y para la orientación, docentes coordinadores de las clases, docentes de las clases), se involucraron activamente en las varias acciones cerca de 50 profesores de todas las escuelas participantes.

En cambio, se encontraron dificultades para poner en marcha las acciones inicialmente previstas para las familias. Como se ha indicado anteriormente, se habían planificado cuatro acciones que habrían debido involucrar activamente en el proyecto a las familias de los estudiantes: el objetivo principal era dirigirlos hacia una atenta lectura de las características de sus hijos, con una mirada particular a los aspectos emocionales que condicionan sus elecciones educativas y al mismo tiempo, también sensibilizarlas sobre su importante función de apoyo incluso en esta delicada fase de la elección formativa. Por las razones expuestas en el apartado correspondiente, que se refieren principalmente al tiempo reducido a un solo año escolar y al número de los expertos que tenían que efectuar todas las intervenciones en cada instituto, el

grupo de trabajo se encontró pronto con la imposibilidad de llevar a cabo lo previsto. No obstante, se decidió involucrar a las familias con otras modalidades, que ya se han descrito en detalle, pero de las que se propone a continuación nuevamente una tabla esquemática.

Tabla 45

La implicación de las familias

	MODALIDAD DE IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS
1.	Carta informativa sobre las finalidades y las actividades del proyecto y solicitud de autorización para los estudiantes menores de edad
2.	Compilación de la ficha de recogida de los datos
3.	Participación en la Jornada de presentación del proyecto
4.	Solicitud de autorización para el suministro del Test AMOS y la relativa presentación de las finalidades de la acción
5.	Encuentros mensuales con los docentes referentes
6.	Participación en la Jornada conclusiva del proyecto

Cabe subrayar que, a pesar de que la intención de estos ajustes se centraba en lograr la mayor participación posible de las familias, no todas las acciones tuvieron la participación esperada. Nos referimos principalmente a la oportunidad brindada a los padres de realizar reuniones mensuales relativos al proyecto y a sus temas con los docentes referentes y los expertos. Solo unas pocas familias, en comparación con el número total, aprovecharon esta oportunidad, probablemente debido a compromisos laborales que les han impedido participar en las reuniones, que eran organizadas por la mañana. Se observó una mayor presencia y participación en la Jornada inaugural del proyecto y en la Jornada conclusiva, en la que asistieron principalmente las familias de los estudiantes que habían finalizado el recorrido y que recibieron el certificado de participación. Las otras dos modalidades de contacto (carta de información, cumplimentación de la ficha) en cambio, llegaron a la totalidad de las familias cumpliendo su propósito.

No podemos decir cuál habría sido la participación y el impacto de las cuatro reuniones previstas inicialmente; sin embargo, en conjunto, estas adaptaciones han logrado el objetivo de implicar a las familias llamando la atención sobre su papel fundamental en la vida de sus hijos y en el apoyo de sus procesos decisionales.

6.2.4. Instrumentos

Una última consideración se refiere a los instrumentos utilizados en esta tesis. En el proyecto inicial, para lograr los objetivos, se pensaba recurrir a cuestionarios autocompilados dirigidos a los estudiantes, a los docentes y a las familias, a una prueba sociométrica y a la técnica de la observación participante durante las intervenciones.

En cuanto a los cuestionarios, habida cuenta de la especificidad de la información que se pretendía recopilar y de la falta de instrumentos ya existentes que se adaptaran y ajustaran al propósito perseguido, el grupo de trabajo diseñó y elaboró específicamente unas fichas de recogida de datos para los estudiantes, para los docentes y las familias que resultaron plenamente adecuadas para alcanzar los objetivos fijados y han permitido también reunir mucha otra información y datos útiles.

En lo que concierne a la prueba sociométrica, que inicialmente se había pensado utilizar junto a otros instrumentos para observar la eficacia de las intervenciones específicas, el grupo de trabajo constató que esta no podía satisfacer plenamente este objetivo aunque podía proporcionar información importante sobre la estructura relacional latente y no de las clases. Por tanto se decidió no utilizarla y recurrir únicamente a la observación participante que, por otro lado podía aportar mucha información, incluyendo el clima relacional en las clases. A pesar de esto, el grupo de trabajo consideró que su uso exclusivo probablemente no era suficiente para garantizar una visión más profunda y amplia; por lo tanto, como ya se informó, para el logro de este objetivo, esencial de esta tesis, se consideró conveniente integrar las herramientas ya identificadas. Después de una cuidadosa búsqueda, eligió pues el “Test AMOS - Nueva Edición” (De Beni et al., 2014) estableciendo realizar dos administraciones, antes y después de las intervenciones. Además, para obtener aún más información sobre el impacto de las intervenciones en los estudiantes, el grupo de trabajo diseñó una encuesta de satisfacción que los estudiantes debían rellenar al final de cada intervención. La acción integrada de estas herramientas resultó muy eficaz y permitió alcanzar plenamente el objetivo fijado.

Estos son, en definitiva, los aspectos que han tenido que sufrir unas modificaciones y adaptaciones, que sin embargo no han alterado la estructura del proyecto. De hecho, incluso con estos cambios en la duración del proyecto, en el número de estudiantes implicados, en el número de intervenciones efectuadas y en los instrumentos utilizados, los resultados obtenidos han permitido recoger una gran cantidad de información y alcanzar la mayoría de los objetivos fijados.

En cambio, otros aspectos muy relevantes del procedimiento, como la recogida de datos y la puesta en práctica de las intervenciones, se llevaron a cabo según el diseño inicial y alcanzaron por completo los objetivos para los que fueron diseñados.

6.3. Elementos problemáticos y limitaciones

Si bien este estudio presenta características originales e innovadoras, tanto por el tema que aborda, como por la implicación directa de los estudiantes en el reconocimiento de las razones de sus intenciones respecto a los estudios universitarios, así como por la experimentación de un modelo de intervenciones destinado a acompañar a los estudiantes disléxicos en una fase delicada de su trayectoria educativa, deberían considerarse, sin embargo algunas limitaciones.

Una vez más, es necesario proceder a considerar por separado las dos líneas de investigación que, aunque se derivan de la misma situación investigada, han constituido esencialmente dos estudios distintos con objetivos, metodología e instrumentos propios.

6.3.1. Limitaciones relacionadas con la Línea 1

La principal limitación en esta línea fue el tamaño de la muestra, ya que sólo había 47 estudiantes disléxicos en las 12 (de 19) escuelas secundaria de segundo grado (instutos) de Mesina que participaron en el proyecto. Por lo tanto, nuestros resultados no se pueden generalizar a toda la población estudiantil con dislexia en Italia, por dos razones principales.

La primera es que el tamaño de nuestra muestra es modesto, aunque como hemos relevado, la proporción de los estudiantes disléxicos (10,7%) era significativa en comparación con el número total de estudiantes implicados en el proyecto (440). La segunda razón es la homogeneidad de las variables étnicas y geográficas, dado que la mayoría de los estudiantes eran italianos (de la misma ciudad de Messina), y que las escuelas que participaron estaban todas ubicadas en Messina, aunque estuvieran distribuidas en zonas con características socioculturales muy diferentes entre sí. Por lo tanto, para generalizar más ampliamente estos resultados, sería necesario en estudios futuros considerar y comparar datos similares recogidos en otras ciudades italianas de diferentes regiones.

La otra limitación se refiere a algunos aspectos psicológico-emocionales (en particular: autoestima, ansiedad, motivación), que parecen estar implicados en las motivaciones indicadas por los estudiantes disléxicos que pensaban no inscribirse en la universidad o que estaban

inciertos. La implicación de estos factores, si bien supuesta en el presente estudio, no no fue considerada y medida específicamente, así como la correlación de estos factores con el rendimiento escolar, que en vez, como se ha mostrado anteriormente en algunos estudios (Nevill y Rhodes, 2004; Pollak, 2005; Van Ameringen et al.,2003), parecería estar fuertemente correlacionado.

Por lo tanto, se necesitan investigaciones futuras tanto para generalizar más los resultados obtenidos aquí, tanto para investigar objetivamente la implicación de factores emocionales y psicológicos en las elecciones educativas de los estudiantes disléxicos, junto con las medidas de su rendimiento escolar.

6.3.2. Limitaciones relacionadas con la Línea 2

También en el caso de la segunda línea, el tamaño de la muestra fue una limitación importante. Por las razones ya aclaradas, aquí la muestra de los estudiantes se ha reducido considerablemente llegando a 55 estudiantes, de los cuales sólo seis eran disléxicos. Dado que este estudio se centra principalmente en estos estudiantes, es evidente que, con un número tan reducido, los resultados solo pueden aportar una información en términos generales sobre la eficacia de las intervenciones, pero no se pueden generalizar a todos los estudiantes disléxicos, tanto de nuestro estudio como en general.

En concreto basándonos en los resultados obtenidos, hemos podido afirmar que el impacto de las intervenciones ha sido positivo, ya que han surgido datos significativos del “Test AMOS” y la casi totalidad de los estudiantes (incluidos los disléxicos) han afirmado que encontraron estas intervenciones útiles y eficaces. Sin embargo, para poder generalizar más nuestros resultados. sería conveniente realizar más estudios con un mayor número de estudiantes disléxicos para confirmar lo que se desprende de este estudio.

Otra limitación fue que las intervenciones se llevaron a cabo sólo en el último año de escuela y no a partir del cuarto año, como se había previsto inicialmente. Por lo tanto, para cubrir este vacío y comprobar la eficacia de las intervenciones a efectos de elecciones conscientes y posiblemente inclusivas de los estudiantes disléxicos, serían necesarios estudios adicionales sobre el impacto de estas intervenciones, iniciadas al menos a partir del cuarto año de escuela secundaria de segundo grado y realizadas de forma sistemática, como lo avalan también algunos estudios (Domenici, 2015; Oliverio,2013).

Finalmente, incluso si esto no constituye una verdadera limitación, ya que no estaba entre los objetivos de este estudio, debemos reiterar nuevamente que no se han considerado las elecciones educativas efectivamente hechas por los estudiantes disléxicos después de su diploma; esto con el fin de comprobar si estas elecciones eran más conscientes y, en el caso de aquellos estudiantes que temían no lograr y por eso renunciaban a continuar los estudios, también más inclusivas. De hecho, no sabemos si tras la realización de las intervenciones, las elecciones de los estudiantes disléxicos fueron más conscientes y si algún estudiante disléxico de nuestro estudio que había declarado no querer continuar sus estudios por el temor de no lograr o estaba indeciso, decidió después matricularse en la universidad.

Por tanto, aunque el objetivo de nuestro estudio era investigar únicamente las intenciones de los estudiantes disléxicos, consideramos conveniente ampliar esta investigación con futuras investigaciones centradas en las elecciones hechas por los estudiantes disléxicos como consecuencia de intervenciones de apoyo específicas como las realizadas en esta investigación.

6.4. Aportaciones del estudio

A pesar de la presencia de estos elementos problemáticos y limitaciones, el balance de este estudio es ciertamente positivo ya que se han realizado varias contribuciones significativas a la investigación en este campo.

En primer lugar, se centró la atención sobre un tema todavía poco investigado y tratado obteniendo también resultados relevantes. Como ya se ha informado, existe una gran cantidad de investigaciones sobre los múltiples y variados aspectos de la dislexia, pero todavía hay pocos estudios que se hayan centrado precisamente en la transición de los estudiantes disléxicos de la escuela a la universidad. En efecto, la mayoría de los estudios mencionados anteriormente se han centrado principalmente sobre la dislexia tanto en el ámbito escolar como en el universitario, pero no han abordado suficientemente el delicado y crucial segmento que sirve de puente entre ambos contextos (escuela y universidad).

Además, a partir de este tema general, nuestra investigación ha puesto de relieve dos aspectos igualmente relevantes que han dado lugar a dos líneas de investigación diferentes pero que interactúan entre sí. La primera tenía como objetivo principal investigar las intenciones de los estudiantes disléxicos con respecto a los estudios universitarios y entender sobre todo qué razones les hace decidir si matricularse o no en la universidad. Esta es probablemente la

contribución más importante de este estudio, ya que fueron los propios estudiantes quienes revelaron las razones de sus intenciones. En efecto, hasta la fecha no existen otros estudios similares en los que los mismos protagonistas expliquen directamente qué determina sus intenciones respecto a una elección tan relevante. La aportación científica de este estudio se ve confirmada además por la publicación en la prestigiosa revista internacional "Dyslexia" (índice de impacto de 1.887) del artículo "Students with dyslexia between school and university: post diploma choices and the reasons that determine them. An Italian study " (<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/dys.1692>) que se basó precisamente en la primera línea de esta investigación.

Imagen 43

La portada de la revista Dyslexia



Estos resultados han aportado también elementos importantes para la definición, planificación y diseño de intervenciones específicas de apoyo a los estudiantes disléxicos de los últimos años de los institutos y esto ha constituido el punto de conexión con la segunda línea de investigación.

La experimentación llevada a cabo constituye también una adicional aportación significativa a nivel científico ya que, con el proyecto " Recorridos Orientativos de Inclusión", se ha puesto en marcha el prototipo de un modelo de intervención para acompañar a los estudiantes disléxicos en el delicado momento de la elección tras el diploma y su posible transición a la universidad. La importancia y relevancia de esta experimentación se desprende claramente de los resultados obtenidos, que animan a su repetición e inclusión en las buenas prácticas que deben adoptarse en esta circunstancia tan delicada. Una vez más, el valor de esta experimentación ha sido reconocido a nivel internacional, ya que el proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" ha sido incluido en la sección de "Buenas Prácticas" del proyecto

europeo "New Tools for Inclusion of Dyslexic Students" (TIDE) que se presentará más adelante.

Sin embargo hay que precisar que, a pesar de la positiva experiencia llevada a cabo y los resultados obtenidos, el equipo del COP pretendía proceder en una nueva realización del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" en los años sucesivos aportando las siguientes modificaciones, la mayor parte de las cuales ya estaban previstas en el diseño inicial de esta tesis:

- aplicar el protocolo en un tiempo más amplio;
- aumentar y diversificar el número de las intervenciones;
- incrementar la muestra de los estudiantes, sobre todo los disléxicos;
- planear intervenciones para potenciar las funciones metacognitivas de los estudiantes;
- realizar acciones dirigidas a los docentes sobre la función de apoyo percibida por los estudiantes;
- promover acciones de formación permanente sobre las DEA dirigidas a los docentes escolares y universitarios;
- diseñar intervenciones de sensibilización dirigidas a las familias para mejorar su función de apoyo.

Otra importante aportación del estudio fue la de implicar directamente los estudiantes que, también en el caso de la Línea 2, a través de las encuestas de satisfacción, evaluaron en primera persona la eficacia y la utilidad de las intervenciones propuestas y nos brindaron importantes indicaciones sobre las fortalezas y las debilidades de las intervenciones, confirmando al mismo tiempo la importancia de tener en debida cuenta las voces de las personas afectadas. Como se puso de manifiesto en algunas investigaciones ya citadas en el Marco teórico (Glazzard, 2010; Pitt y Soni, 2017; Riddick et al.,1997; Stampoltzis y Polychronopoulou, 2009; Wennås Brante, 2013), la voz y las opiniones de los estudiantes son muy importantes tanto para detectar sus necesidades, pensamientos, creencias y convicciones, como para predisponer y organizar intervenciones específicas y soluciones eficaces capaces de responder de la forma más adecuada y constructiva.

Entre las aportaciones de esta investigación, es necesario subrayar otra: el diseño y la realización de herramientas especialmente construidas que han revelado su eficacia en la consecución de los objetivos fijados cumpliendo a la perfección con su función. A través de las fichas dirigidas a estudiantes, docentes y familias y de la encuesta sobre el conocimiento de las DEA, se recogió una gran cantidad de información y datos que no solo permitieron alcanzar

plenamente la mayoría de los objetivos fijados, sino que también proporcionaron información interesante sobre otros aspectos relacionados con la dislexia. Sin embargo, como ya se ha mencionado, en este estudio no se utilizaron todos los datos recogidos, ya que solo se tomaron en consideración los datos necesarios para el logro de los objetivos establecidos.

Finalmente, consideramos que una última e importante aportación de esta tesis ha sido reconocer y resaltar la novedad y la eficacia de un proyecto realizado en sinergia por escuelas y universidad. De las investigaciones ya efectuadas, en efecto resulta que no han sido desarrollados estudios análogos al presente trabajo, ni de un punto de vista teórico, ni metodológico y operativo. En muchos Ateneos italianos se realizan ya desde hace tiempo actividades de orientación, también con los institutos, pero se trata sobre todo de acciones de orientación informativa y asesoramiento informativo. A partir de la entrada en vigor de la normativa sobre las DEA, las universidades italianas en efecto han empezado a poner en marcha las "formas de orientación y acompañamiento" recomendadas por el artículo 7 del Decreto Ministeriale n. 5669 (MIUR, 2011 a, p.5) pero no resultan haber sido realizadas iniciativas basadas sobre una red de colaboración integrada Escuela-Universidad y dirigidos a construir y experimentar un modelo de orientación formativa destinada a los estudiantes (disléxicos en particular) en la transición de la escuela a la universidad.

La acción sinérgica por parte de Escuela y Universidad llevada a cabo en el presente proyecto, por tanto ha representado una oportunidad única para todos los estudiantes: acompañados en el delicado momento de la conclusión del ciclo escolar, gracias a este proyecto han efectuado en efecto un recorrido que, a través de la adquisición de una mayor conciencia y de la gradual familiarización con el contexto universitario, ha tratado de garantizarles continuidad en los aprendizajes, la completa actuación de las experiencias formativas y orientativas al fin de realizar auténticos procesos de inclusión.

6.5. Nuevas líneas de investigación

Las consideraciones hechas sobre las aportaciones y las limitaciones de este estudio han aportado nuevos elementos que se deben tener en cuenta para ulteriores líneas de investigación que se presentarán de manera más detallada en esta sección.

En esta tesis se han abordado diversos aspectos relacionados con la dislexia, la mayoría de los cuales luego se han articulado y desarrollado en dos líneas distintas. Por ello, una vez

más, es conveniente proceder considerando las particularidades de las dos líneas y diferenciando los nuevos, posibles estudios que pueden surgir de cada una de ellas.

6.5.1. En relación a la Línea 1

La primera importante línea de investigación sería la de investigar la implicación de algunos factores psicológicos y emocionales (en particular: ansiedad, baja autoestima y desmotivación) en las intenciones y elecciones de los estudiantes disléxicos con respecto a la continuación de los estudios universitarios. El papel de estos aspectos en efecto, parece ser particularmente relevante al afectar significativamente no solo el recorrido escolar de los estudiantes sino también su vida personal y social (Livingston et al., 2018; Novita, 2016; Sako, 2016).

En nuestro estudio, esta implicación surgió claramente de las respuestas de los estudiantes que pensaban no continuar sus estudios en la universidad o que estaban indecisos sobre qué hacer (temor por el fracaso y percepción de escasa inclinación o interés por los estudios) pero, al no haberse utilizado una medida objetiva, no hemos podido confirmar esta estrecha correlación que sin embargo estaba en la base de las hipótesis de nuestra investigación. Por lo tanto, consideramos que la implicación de estos aspectos psicológicos-emocionales en las elecciones educativas de los estudiantes disléxicos, señalada y sugerida por este estudio, debería ser explorada más a fondo en futuros estudios por mediciones objetivas.

De la implicación de estos factores, como ya se ha señalado, también se derivaría la necesidad de diseñar intervenciones específicas para reforzar precisamente algunos aspectos psicológicos-emocionales en los estudiantes disléxicos a lo largo de sus estudios, así como durante las fases cruciales de los procesos de toma de decisiones, como las consideradas en el presente estudio. Por esta razón, sería interesante que futuras líneas de investigación siguiesen explorando aún más lo que se ha logrado en este estudio al observar en particular el efectivo impacto y alcance de intervenciones de refuerzo psicológico-emocional en las decisiones formativas tomadas por los estudiantes disléxicos.

También los datos recogidos podrían allanar el camino para ulteriores investigaciones que respondan de manera más completa a algunas de las preguntas iniciales como investigar sobre los factores que facilitan o obstaculizan la continuación de los estudios universitarios para los estudiantes disléxicos. En este estudio surgió de hecho la implicación de algunos factores en particular, como el papel de la familia, el contexto sociocultural y el rendimiento escolar en condicionar las elecciones educativas de los estudiantes disléxicos, pero al no haber sido

investigados y medidos objetivamente estos factores, son necesarias futuras investigaciones para confirmar lo que aquí sólo se ha detectado.

Otra interesante línea de investigación, complementaria a la anterior, sería la de identificar y comprobar la existencia de posibles aspectos comunes en los estudiantes disléxicos que deciden emprender los estudios universitarios y en aquellos que, en cambio, deciden no continuar sus estudios. Aquí hemos encontrado los mismos puntos en común en los estudiantes disléxicos que planeaban continuar sus estudios con los de un estudio realizado por la Universidad de Módena y Reggio Emilia, (Guaraldi, 2018) pero serían necesarios más estudios tanto para confirmar y generalizar lo que hemos encontrado aquí, así como para identificar posibles elementos comunes incluso en los estudiantes disléxicos que no piensan matricularse en la universidad.

Finalmente, como se informó anteriormente en las limitaciones, también sería conveniente ampliar esta investigación a otras regiones italianas con el fin de generalizar nuestros resultados. Los ya mencionados estudios del MIUR (2019) y del MI (2020) muestran en efecto que la difusión territorial de los estudiantes disléxicos en Italia varía considerablemente según las zonas geográficas y que en Sicilia, región del Sur donde se ha realizado esta investigación, se registra el porcentaje de estudiantes disléxicos de secundaria de segundo grado más bajo de Italia: el 2% según el estudio del MIUR (2019) y el 2,4% para el estudio del MI (2020). Por lo tanto, para comparar y generalizar en mayor medida los resultados obtenidos aquí, serían interesantes futuras investigaciones que repliquen este estudio en otras zonas italianas, donde el porcentaje de estudiantes disléxicos es considerablemente más elevado, lo que presupondría una diferente y mayor atención hacia las DEA.

6.5.2. En relación a la Línea 2

Se subrayó repetidamente que las intervenciones específicas llevadas a cabo en esta investigación para apoyar a los estudiantes tuvieron una retroalimentación positiva: tanto las encuestas de satisfacción rellenas por los estudiantes, como las fichas de observación han mostrado en efecto elevados niveles de interés, participación y satisfacción. El “Test AMOS” también mostró resultados significativos en algunas dimensiones investigadas antes y después de las intervenciones. (“Ansiedad y Resiliencia”, “Convicciones” y “Estrategias de Estudio”) corroborando aún más su eficacia.

Sin embargo, también se señaló que estos resultados no nos permiten afirmar ni que estas intervenciones hayan ayudado realmente a los estudiantes disléxicos a tomar decisiones conscientes, ni que hayan facilitado o favorecido la posible transición a la universidad de aquellos que pensaban no continuar los estudios superiores por razones de naturaleza psicológico-emocional.

A partir de estas consideraciones, resulta claro que la primera, necesaria línea sería la de analizar más a fondo el impacto de estas intervenciones y comprobar objetivamente el tipo de correlación entre intervenciones como las efectuadas en este estudio y las elecciones tras el diploma de los estudiantes disléxicos. Es decir, comprobar si, como consecuencia de estas intervenciones, los estudiantes disléxicos son capaces de elegir conscientemente su siguiente etapa formativa y, en caso de que no estuvieran dispuestos a continuar sus estudios en la universidad o no estuvieran decididos a hacerlo por razones psicológicas-emocionales (la preocupación de no lograr o una autopercepción de tener una escasa inclinación en continuar los estudios), si estas intervenciones pueden favorecer una elección más inclusiva a nivel formativo, evitando renuncias anticipadas y autoexclusión con respecto a los estudios universitarios. En cuanto a la implicación de factores psicológicos-emocionales en las elecciones de los estudiantes disléxicos, cabe recordar que la hipótesis inicial de esta tesis atribuye precisamente a algunos de estos factores una gran parte de responsabilidad en la determinación de las elecciones formativas de los estudiantes disléxicos y por esto consideró las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional prioritarias frente a otros tipos de intervenciones.

En el proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" sin embargo los estudiantes manifestaron su satisfacción solo para las intervenciones de orientación formativa, mientras que para las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional, además de los resultados del "Test AMOS", solo tenemos las observaciones participantes. Por lo tanto, para investigar de manera más completa lo que se suponía en esta investigación, sería interesante una futura línea que escuchara y tuviera en cuenta las voces de los estudiantes, que observase cómo acogen dichas intervenciones y que analizase objetivamente el impacto y el alcance que intervenciones de refuerzo psicológico-emocional tienen en los estudiantes disléxicos y en sus procesos decisionales.

A partir de lo dicho anteriormente sobre la muestra, otra línea conveniente sería la de observar y analizar el impacto de intervenciones como las realizadas en este estudio con un número razonable de estudiantes disléxicos para poder generalizar los resultados. Por las

razones ampliamente descritas y aclaradas, en nuestro estudio la muestra se ha reducido considerablemente y se quedaron sólo seis estudiantes disléxicos, un número demasiado reducido para poder afirmar en términos absolutos la eficacia de las intervenciones, que sin embargo surgió de los resultados.

Otro aspecto ya considerado inicialmente en esta tesis y posteriormente por el grupo de trabajo, del que surgiría la utilidad de una otra línea, sería el de verificar y poner a prueba el alcance de lo logrado en nuestro estudio mediante el desarrollo de las mismas intervenciones específicas pero en un periodo de tiempo más largo. Por las razones ya explicadas, tanto la duración de la investigación como el número de intervenciones han sido inferiores a lo previsto inicialmente, por lo que somos conscientes de que los resultados habrían podido ser diferentes si la investigación se hubiera iniciado ya desde el cuarto año y las intervenciones se hubieran llevado a cabo de manera más sistemática y diversificada.

Además, como ya se estableció inicialmente en esta tesis, se sigue insistiendo sobre el importante papel desempeñado por profesores y familias en las elecciones formativas de los estudiantes disléxicos. Dado que no hay muchas investigaciones que aborden este tema en particular, una futura línea de investigación podría llenar esta laguna observando y analizando el papel de las familias y los profesores en acompañar a los estudiantes disléxicos en la fase crucial de toma de decisiones que resultan decisiva para su futuro formativo y profesional.

Además de estas líneas de investigación, que pueden directamente relacionarse con las dos líneas en las que se articuló esta tesis, los diversos aspectos sobre la dislexia que se consideraron y la gran cantidad de datos que se recogieron aquí ofrecen numerosas ideas para futuros estudios que, aunque permanecen en el ámbito del tema general investigado, no se encuadran específicamente en una de estas dos líneas. Nos referimos en particular a dos aspectos.

El primero atañe a los conocimientos sobre la dislexia de los estudiantes disléxicos y no disléxicos. La ficha ideada por el director de esta tesis prof. Mateo Arias Romero y realizada por el grupo de trabajo, recogió una serie de informaciones sobre lo que los estudiantes (disléxicos y no) saben y piensan de la dislexia, de las DEA, del modo de abordarla y de su gestión. Una investigación en profundidad de estos datos sería una novedad en el panorama de las investigaciones sobre la dislexia, ya que no existen estudios en este sentido. Analizar objetivamente el tipo de información y conocimientos que poseen los estudiantes (disléxicos y no), por una parte, proporcionaría una serie de datos útiles, sobre todo en cuanto a la posible presencia de prejuicios y estereotipos relacionados con la dislexia que, como ya se ha señalado,

pueden ser causa de malentendidos y de conflictos en las dinámicas relacionales en el aula. Por otra parte, estos resultados indicarían el camino para informar correctamente a los estudiantes sobre los aspectos menos claros de la dislexia y aumentar su conciencia en este respecto; al mismo tiempo, permitirían emprender específicas acciones dirigidas a abordar y gestionar adecuadamente posibles situaciones de malentendidos y conflicto y promover en cambio, relaciones serenas no sólo en el aula, sino en todos los contextos sociales.

El segundo aspecto que debería tenerse en cuenta para futuros estudios se refiere a la transición previa entre el primer y el segundo grado de secundaria (entre la E.S.O. y los institutos). En la ficha utilizada en esta investigación, hemos preguntado a los estudiantes cuáles fueron las razones que les llevaron a elegir la escuela a la que asistían. Sería interesante analizar nuestros datos y profundizar en futuras investigaciones no solo la posible implicación de las DEA en la elección de la escuela secundaria de segundo grado (instituto) sino también las consecuencias que esta elección puede tener a la hora de decidir el paso formativo después del diploma. Este también es un aspecto no muy considerado por la investigación pero que podría ser muy provechoso y útil: de hecho una elección no autónoma y no acorde con los intereses reales de los estudiantes, sino realizada de forma superficial y no consciente o incluso condicionada por factores externos y sugerencias de familiares y profesores, como ya hemos señalado, podría resultar errónea y afectar significativamente al nuevo camino escolar, que podría resultar difícil o aburrido, y que en cualquier caso desmotivaría al estudiante con respecto al estudio, aumentando así el riesgo de dificultades y fracasos escolares. Todo eso, a su vez, podría contribuir a fortalecer en los estudiantes la convicción de que no están hechos para la escuela y, por tanto, inducirlos incluso a abandonar los estudios.

A la luz de lo anterior, consideramos que el estudio presentado en esta tesis podría dar lugar a numerosas e innovadoras líneas de investigación que enriquecerían el corpus de los estudios ya existentes sobre los estudiantes disléxicos en esta precisa fase de su recorrido formativo y que desarrollarían otros aspectos relacionados con la dislexia hasta ahora poco considerados.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

7. APLICACIONES

(para qué y para quiénes)

Los contextos donde la investigación desarrollada en esta tesis encuentra su aplicación natural e ideal son principalmente la escuela y la universidad; sin embargo, dado que el tema tratado tiene un amplio rango de acción, son posibles aplicaciones también dentro de algunas asociaciones, en primer lugar aquellas que se ocupan de dislexia. En esta sección examinaremos pues donde y cómo esta tesis puede aplicarse, especificando para quién y para qué.

7.1. Ámbito escolar

La escuela es el principal contexto en el que se ha desarrollado esta investigación y sin duda es la escuela que puede acoger y recibir de forma más inmediata y provechosa posible lo que aquí se ha realizado. Ya se ha destacado ampliamente su papel en facilitar u obstaculizar los procesos de aprendizaje y el éxito educativo y formativo de cada estudiante. En efecto, es en la escuela donde la dislexia se manifiesta por primera vez en todo su alcance y que, también a causa de actitudes inadecuadas por parte del profesorado, puede extenderse a trastornos de otra naturaleza, sobre todo psicológica y emocional, afectando a otras áreas además de la meramente educativa y escolar.

Llegados a este punto, nos gustaría dejar que fueran las palabras de un estudiante disléxico las que describieran el impacto que pueden tener la escuela y las dificultades específicas de aprendizaje para un alumno. Proponemos pues un extracto del testimonio de Matteo, de 21 años, estudiante de segundo año de Derecho en la Universidad de Roma 3 durante la Conferencia en línea "Dislessia in facoltà", organizada el 19 de mayo de 2021 de la Associazione Morgana y la Associazione Athena de la Universidad de Mesina en colaboración con la Associazione Italiana Dislessia, sección de Messina.

<https://www.letteraemme.it/dislessia-in-facolta-mercoledi-19-levento-organizzato-da-athena-e-morgana/>

Imagen 44

El cartel de la Conferencia en línea " Dislessia in facoltà"



CRONACA 13 Maggio 2021 Redazione Comment

“Dislessia in facoltà”, mercoledì 19 l’evento organizzato da Athena e Morgana

Matteo comienza su testimonio de esta manera:

“Mis problemas relacionados con la dislexia, la disgrafía y la discalculia se pusieron de manifiesto inmediatamente, al comienzo de la escuela primaria, por lo tanto, al primer impacto con la escuela.

Mi maestra, por desgracia creía que todos éramos iguales y quería que todos estáramos en el mismo nivel, y eso no me ayudó. Con el paso del tiempo esta actitud de la maestra empezó a causarme malestar físico; a menudo llegaba a sentirme mal porque la maestra a menudo me presionaba, siempre me preguntaba las tablas de multiplicar, cosa que yo en aquella época no conseguía memorizar, insistía en que yo leyera correctamente y también me presionaba mucho en la escritura.

Esto, además del malestar físico, me causó también malestar psicológico, sufría mucho de ansiedad, porque no me sentía igual que los demás”.

Estas pocas líneas contienen todo el sufrimiento de un niño que de repente se encuentra ante dificultades que no puede explicar, a peticiones de los profesores que le resultan imposibles de satisfacer y a las consecuencias psicológicas que se derivan. Las palabras de Matteo constituyen

el testimonio vivo y directo de lo reportado por los numerosos estudios que subrayan y destacan el riesgo de trastornos psicológicos-emocionales vinculados a la dislexia y a las DEA y que por eso, requieren de las escuelas y del profesorado una formación adecuada y continua para poder afrontar y gestionar adecuadamente las DEA.

Esto, como ya se ha destacado varias veces, es un aspecto crucial de la cuestión: todavía hoy, con demasiada frecuencia, como también señala Blanco García (2009), muchos profesores no cuentan con una formación adecuada en materia de dislexia que les permita no solo tratarla adecuadamente, sino incluso reconocerla.

Tener una DEA en efecto no representaría en sí mismo un obstáculo para alcanzar objetivos personales y educativos; los obstáculos en cambio, pueden estar constituidos precisamente por la falta o el escaso conocimiento sobre la dislexia por parte de los demás, sobre todo en el contexto escolar. No conocer las DEA y en consecuencia, no reconocerlas, lleva de hecho a los docentes a actuar sobre la base de ideas, convicciones e iniciativas personales, pero sin algún fundamento educativo o científico. Nos referimos en particular a las actitudes y a las conductas inapropiadas por parte del profesorado, a la incorrecta o escasa preparación sobre la dislexia, tanto en lo que se refiere a su detección/identificación (a menudo tardía) como por lo que se refiere a su gestión (a menudo superficial e inapropiada). Con demasiada frecuencia, en efecto, muchos profesores se acercan a sus alumnos disléxicos sin una formación adecuada y establecen relaciones ya viciadas por prejuicios y falsas creencias que los llevan a cometer errores tanto a nivel didáctico como relacional.

Dado que, en tal manera, la escuela puede incluso potenciar y exacerbar la dificultad de aprendizaje y generar trastornos psicológicos-emocionales, es en la escuela el primer lugar donde hay que poner necesariamente las condiciones para evitar estas situaciones, aún hoy desgraciadamente muy extendidas. Además de una formación y una actualización continuas para los profesores, es necesario también apoyar a los estudiantes desde el inicio de su recorrido con intervenciones específicas, como las desarrolladas en esta investigación, que les permitan reforzar aspectos psicológicos-emocionales carentes, expresarse plenamente y experimentar el éxito. Lo experimentado aquí demuestra que esto es posible, la escuela puede brindar apoyos adecuados y que los estudiantes encontraron las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional no sólo positivas y útiles sino necesarias. Conviene reiterar que este tipo de intervención también puede funcionar no solo para las DEA: dada la complejidad y la diversidad que hoy en día caracterizan a las aulas, en las cuales cada estudiante tiene su estilo de aprendizaje y sus necesidades educativas, en efecto se presta a ser aplicada en diversos

contextos y para todos los estudiantes, no solo los disléxicos, revelando así su carácter altamente eficaz e inclusivo.

A pesar de la especial atención prestada en este estudio a las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional, también el otro tipo de intervención (de orientación formativa) puede encontrar su propio espacio y ser aplicada a la escuela de manera estable y sistemática, por ejemplo dentro de programas específicos como los protocolos de orientación de salida ya previstos en las escuelas italianas para los estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria de segundo grado (instituto).

Las intervenciones aquí realizadas por tanto podrían constituir una significativa oportunidad de crecimiento y de formación tanto para los estudiantes como para los profesores. Por un lado, pueden en efecto aumentar la conciencia de los estudiantes sobre sus propios estilos cognitivos y de aprendizaje, proporcionarles nuevas herramientas y estrategias de estudio que pueden mejorar su rendimiento escolar, contribuyendo también a aumentar su sentido de autoeficacia y su autoestima y a desarrollar capacidades auto-orientativas y procesos decisionales. Por otro, la aplicación sistemática de estas intervenciones implica para el profesorado una formación continua sobre las metodologías y estrategias que favorecen el aprendizaje para todos los estudiantes. De aquí puede derivarse también una revisión constante y crítica de los metodologías didácticas que pueden resultar poco eficaces y a la consiguiente adopción de un nuevo estilo de enseñanza y nuevas metodologías más funcionales para las necesidades y exigencias de las clases, cada vez más multifacéticas y diversificadas en cuanto a estilos de aprendizaje, estilos cognitivos y necesidades educativas.

Docentes y estudiantes son, por tanto los destinatarios y los protagonistas de estas intervenciones porque es a ellos a quienes se dirigen, pero al mismo tiempo constituyen la parte activa e imprescindible para su efectiva aplicación y realización.

7.2. Ámbito universitario

Si bien la escuela representa el primer contexto en el que puede y debería aplicarse este estudio, para alcanzar los objetivos de nuestra investigación, la universidad es la otra orilla a la que hay que desembarcar.

Consideramos en efecto que las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional, dada la necesidad y eficacia observadas, deben realizarse a lo largo de toda la trayectoria escolar de los estudiantes, pero en el último tramo del recorrido en particular, podrían determinar y crear

las condiciones para promover y favorecer una elección tras el diploma consciente en los estudiantes disléxicos y apoyarlos en la eventual transición a la universidad, donde sin embargo se deben seguir realizándose intervenciones de apoyo.

Como señalan también algunos estudios (Guaraldi et al. 2010, 2018; Oliverio, 2013), los retos y desafíos para los estudiantes disléxicos en efecto no terminan en la escuela, sino que continúan en la universidad: incluso en este contexto, si no se ponen en marcha medidas para una correcta acogida y gestión de la dislexia y las DEA, el riesgo de que los estudiantes disléxicos encuentren dificultades y se desanimen hasta el punto de abandonar los estudios universitarios es muy elevado, especialmente durante el primer año. El impacto con un mundo nuevo, más abierto y menos vinculado a reglas cotidianas como el escolar, con métodos de estudio y evaluación diferentes de los conocidos, con relaciones más amplias pero más superficiales con los compañeros y profesores, por un lado puede facilitar a algunos estudiantes, pero por otro lado podría tener como consecuencia hacerlos sentir "perdidos" y desorientados.

De estas consideraciones se desprende que, además de las intervenciones ya implementadas por la mayoría de las universidades italianas a raíz de la Legge n. 170/2010 (MIUR, 2010) y dirigidas a los estudiantes disléxicos que acaban de matricularse, son necesarias también intervenciones-puente entre las dos vertientes educativas, como las realizadas en esta investigación, dirigidas principalmente a aquellos estudiantes que aún no han madurado la idea de matricularse en la universidad o que no tienen intención de hacerlo sobre todo por el temor a no ser capaces y fracasar. Sin embargo, para que sea sólido y eficaz, este "puente" debe ser construido conjuntamente por escuelas y universidades con acciones bien diseñadas y compartidas. Acciones específicas pero aisladas y limitadas a un solo ámbito podrían ser, de hecho, desvinculadas, inconexas y poco estables, mientras que ganarían y adquirirían fuerza y eficacia de su acción sinérgica y combinada.

Las intervenciones realizadas en esta investigación podrían, por tanto, encontrar una aplicación congruente y eficaz también en la universidad, como parte de los programas de orientación para el ingreso que ya las universidades italianas ponen en marcha, pero que se verían enriquecidas y potenciadas aún más si se compartieran con las escuelas los objetivos y si se aplicaran las acciones diseñadas sinérgicamente. Esta combinación, realizada y experimentada por el COP, que ha insertado los "Recorridos Orientativos de Inclusión" entre sus programas experimentales de orientación, responde perfectamente a una doble exigencia: por un lado, acompañar a los estudiantes disléxicos a cruzar el espacio que separa las dos orillas educativas no solo a través del conocimiento gradual de su estilo cognitivo, de su estilo de

aprendizaje, de su fortalezas y debilidades, de sus aspiraciones y talentos, sino también a través de experiencias prácticas que favorezcan una exposición gradual a las actividades universitarias como clases y exámenes y que les permita conocer y familiarizarse con este nuevo contexto formativo, su organización y su funcionamiento. Por otra parte, con estas intervenciones integradas se implicarían y sensibilizarían un mayor número de profesores; en su puesta en práctica, de hecho se involucrarían activamente no solo a los Responsables de los Departamentos correspondientes (Discapacidad y DEA), sino también a los docentes universitarios, la casi totalidad de los cuales aún hoy no están informados suficientemente sobre la dislexia y su correcta gestión en el ámbito universitario.

También en este caso, por tanto, la aplicación sistemática en la universidad de las acciones realizadas en esta investigación supondría una participación activa no solo de los estudiantes, que se beneficiarían de estas acciones logrando tomar decisiones más conscientes y autónomas, sino también de una mayoría cada vez mayor de docentes, que de este modo estarían adecuadamente y constantemente informados y formados sobre los instrumentos, las medidas y las modalidades de enseñanza y de evaluación que deben adoptarse con los estudiantes disléxicos, haciendo de la universidad un lugar de formación más inclusivo.

7.3. Asociaciones

Del mismo modo, este estudio también podría aplicarse adecuadamente dentro de algunas asociaciones, en particular de las que se ocupan de dislexia.

En Italia, como ya se ha informado, el principal punto de referencia al respecto es la Associazione Italiana Dislessia, fundada en 1997 en Bologna y que hoy, está activa y cuenta con más allá de 18.000 asociados (padres y familiares de los niños y jóvenes disléxicos, docentes, jóvenes con DEA, técnicos y profesionales del sector médico-sanitario) y 98 secciones en todo el territorio italiano. Por tanto, dado que el principal propósito de la AID es aumentar el conocimiento y la sensibilización sobre la dislexia y las DEA y que, para ello, colabora con las instituciones y los servicios que se ocupan de niños y de jóvenes disléxicos, el trabajo realizado en esta investigación podría contribuir al logro de este objetivo. Al colaborar con la escuela y otros organismos educativos, entre ellos incluida la universidad, la AID tiene de hecho la gran oportunidad de llegar, informar, sensibilizar e implicar a las principales figuras involucradas en la gestión de las DEA: las familias y los profesores.

En este sentido, queremos aquí llamar la atención sobre la importancia que la aplicación de la presente investigación podría representar, en particular para las familias que se verían menos involucradas en la aplicación de las intervenciones en el ámbito escolar y universitario.

Ya hemos tenido ocasión de subrayar el papel crucial de la familia en la identificación y gestión de las DEA; en particular, según Navalany et al. (2015) la familia, por su constante compromiso y involucramiento activo, puede ser considerada como un experto. Por esta razón, en su idea inicial, en la presente investigación se pretendía implicar directamente a las familias con intervenciones específicas, sobre todo con el fin de hacerlas conscientes de su importante función de apoyo y acompañamiento en la vida de sus hijos, incluso en la fase de sus elecciones formativas.

A pesar de la centralidad de su papel, en efecto todavía hoy muchas familias de los niños y estudiantes disléxicos no suelen estar preparadas para proporcionar a sus hijos un apoyo adecuado, por lo que estas acciones constituirían oportunidades necesarias no solo de sensibilización y formación, sino también de asesoramiento específico y soporte eficaz. La participación de la AID, sección de Messina en esta investigación y la contribución dada a la realización del proyecto "Recorridos Orientativos de Inclusión" tuvieron exactamente este propósito; a través de la firma del Protocolo de Acuerdo, la AID, sección de Messina se ha comprometido de hecho a llevar a cabo las intervenciones de refuerzo psicológico-emocional y ha seguido a los estudiantes durante toda la duración del proyecto, proporcionando también información y asesoramiento a las familias.

Esta contribución, aún más reforzada y estructurada, podría convertirse por tanto en una práctica de aplicación sistemática: proporcionar a las familias indicaciones e información correctas y asesoramiento específico sobre la mejor manera de apoyar a sus hijos, tanto a nivel psicológico y emocional como a nivel escolar, podría tener en efecto repercusiones positivas en sus itinerarios escolares e incluso en sus elecciones educativas y formativas. Además, la aplicación de estas intervenciones podría extenderse también a otras secciones italianas de la AID y también a otras asociaciones que se ocupan de los estudiantes disléxicos; esta difusión ampliaría el alcance de estas intervenciones y otorgaría a las asociaciones un papel activo de co-protagonista en la promoción de iniciativas capaces de apoyar de manera eficaz a los estudiantes disléxicos.

En definitiva, lo que se desprende de este análisis es que la aplicación en los ámbitos considerados de lo realizado en el presente estudio no solo es posible, sino que es deseable y necesaria. Las intervenciones específicas dirigidas a los estudiantes aplicadas en estos contextos

y realizadas e implementadas sinérgicamente por las principales figuras involucradas (docentes y familias), pueden realmente sacar fuerza y eficacia de esta reciprocidad e interacción y contribuir de manera significativa al logro de su objetivo común: el éxito personal y formativo de los estudiantes disléxicos.

Un éxito que pasa y se materializa principalmente a través de la realización de una palabra clave: conciencia. Solo a través de un camino de autoconocimiento de sus propias características, intereses, aptitudes, estilos cognitivos y relacionales, fortalezas y debilidades, los estudiantes disléxicos pueden adquirir de hecho ese pensamiento crítico y una plena conciencia que les permita tomar decisiones autónomas, no condicionadas por factores y motivaciones que a veces están desconectadas de las características y las aptitudes de cada uno de ellos. El desarrollo de una plena conciencia puede, por tanto, hacer germinar y florecer esas competencias y capacidades orientativas necesarias para tomar las decisiones "justas" para cada uno, es decir, elecciones que valoran, que gratifican, que permiten la plena expresión de sí mismo.

Es esta una de las principales tareas que corresponde a la escuela y a la familia: favorecer y promover en los estudiantes el desarrollo de una conciencia cada vez mayor de sí mismos, de su modo de ser y de estar en el mundo; una conciencia que se revela como un salvoconducto para un auténtico crecimiento y para la adquisición de la capacidad de orientarse de forma autónoma y proseguir su recorrido formativo de manera eficaz y gratificante respetando la singularidad de cada uno de ellos.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

8. PUBLICACIONES Y OTRAS PARTICIPACIONES DERIVADAS DE LA TESIS DOCTORAL

La investigación que constituyó el objeto de esta tesis doctoral ya ha producido numerosos frutos, testimonio del interés suscitado por la temática tratada que, conteniendo varios y originales aspectos relativos a la dislexia, ha obtenido una retroalimentación positiva tanto en diferentes conferencias y congresos internacionales sobre las DEA, la orientación y la inclusión, como en algunas publicaciones italianas y españolas.

Destacamos de nuevo los dos importantes resultados obtenidos en esta investigación; en primer lugar la publicación en la renombrada revista científica internacional “Dyslexia” del artículo "Students with dyslexia between school and university: post diploma choices and the reasons that determine them. An Italian study", que tuvo por objeto lo que se desarrolló en la Línea 1 de esta tesis. Del mismo modo, se subraya la inserción de este estudio, con particular referencia a lo llevado a cabo en la Línea 2, en la sección "Buenas prácticas" del Proyecto Europeo "New Tools for Inclusion of Dyslexic Students" (TIDE) [Nuevas Herramientas para la Inclusión de Estudiantes Disléxicos], nacido de la colaboración entre la Universidad de Módena y Reggio Emilia, For Modena (Formación Profesional para los territorios de Módena), la Universidad de Atenas, la Universidad Goldsmith de Londres y el Departamento de Estudios de Viena.

También cabe recordar, que el principal periódico de la ciudad de Messina, “Gazzetta del Sud”, ha publicado seis artículos siguiendo toda la investigación desde el día de su presentación oficial hasta el día de la Jornada conclusiva.

En este apartado, por tanto, se presentarán y se enumerarán las publicaciones y las participaciones derivadas de esta tesis y se volverán a proponer los artículos publicados por la “Gazzetta del Sud” sobre las diferentes fases de la investigación.

8.1. Publicaciones

- Actas del Congreso Internacional Erickson 11^a edición "La calidad de la inclusión escolar y social" (2017).
- Libros V Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de Salud (2018).
- Libro de las V y VI Jornadas de Doctorado en Ciencias de la Educación - Universidad de Granada (2019).
- Artículo “Students with dyslexia between school and university: post diploma choices and the reasons that determine them. An Italian study” en la revista Dyslexia.

Donato, A., Muscolo, M., Arias Romero, M., Capri, T., Calarese, T., y Olmedo Moreno, E. M. (2021). Students with dyslexia between school and university: Post-diploma choices and the reasons that determine them. An Italian study. *Dyslexia*, 28(1), 110-127.

Imagen 45

El artículo “Students with dyslexia between school and university: post diploma choices and the reasons that determine them. An Italian study”



The image shows the cover of a research article. At the top left, the journal title "Dyslexia" is written in a large, bold, red font, with the subtitle "An International Journal of Research and Practice" in a smaller, red font below it. To the right of the title is a decorative graphic of a pile of small, grey, 3D letters. Below the journal title, the text "RESEARCH ARTICLE" is followed by a purple padlock icon and the words "Open Access". To the right of this are four circular icons: a person, a scale, a document, and a speech bubble. The main title of the article, "Students with dyslexia between school and university: Post-diploma choices and the reasons that determine them. An Italian study", is displayed in a large, bold, black font. Below the title, the authors' names are listed: "Antonella Donato" (with an envelope icon), "Maria Muscolo", "Mateo Arias Romero", "Tindara Capri", "Tiziana Calarese", and "Eva María Olmedo Moreno". At the bottom, it says "First published: 27 July 2021" followed by a vertical bar and the DOI link "https://doi.org/10.1002/dys.1692".

Dyslexia
An International Journal of Research and Practice

RESEARCH ARTICLE |  Open Access | 

Students with dyslexia between school and university: Post-diploma choices and the reasons that determine them. An Italian study

Antonella Donato  Maria Muscolo, Mateo Arias Romero, Tindara Capri, Tiziana Calarese, Eva María Olmedo Moreno

First published: 27 July 2021 | <https://doi.org/10.1002/dys.1692>

8.2. Poster

Se señala la participación en dos congresos internacionales con la presentación del siguiente Póster científico "Las DEA entre la escuela y la universidad: intervenciones de recuperación motivacional y orientación educativa".

Imagen 46.

El Poster "Las DEA entre la escuela y la universidad: intervenciones de recuperación motivacional y orientación educativa"

I DSA TRA SCUOLA E UNIVERSITA':
Interventi di recupero motivazionale e di orientamento formativo
Antonella Donato - Università di Granada

Introduzione
I Disturbi Specifici dell'Apprendimento intenziono una specifica abilità (lettura, scrittura, calcolo) senza intaccare l'intelligenza, in quanto non determinati da un ritardo cognitivo, né da deficit sensoriali o neurologici. Secondo la loro più accreditata, non hanno un'origine neurobiologica ma, se la loro definizione esclude una matrice psicologica, sociale, ambientale e culturale, in realtà tutti questi aspetti giocano un ruolo significativo nell'evoluzione del disturbo e pertanto, necessitano di un approccio che ne riconosca la complessità sia di un trattamento multifattoriale. (Carletta, R., & Carbone, R.)
I DSA infatti, come confermato da numerosi studi, (Della, G., Genovese, F., Ghisleni, E., Guarati, G.) sono quasi sempre associati a disturbi secondari (ansia, depressione, stati d'infatuazione, demotivazione) causati dal senso di inferiorità, inadeguatezza e frustrazione patognomi dagli studenti in ambito scolastico e che determinano pesanti conseguenze negative anche sul piano emotivo, relazionale e sociale.
Tuttavia, con una solida base teorica del disturbo, con l'utilizzo di strumenti adeguati e di misure adeguate è possibile contrastare l'insorgere di tali disturbi e offrire agli studenti un graduale processo di accettazione di sé insieme ad un recupero di autonomia e motivazione. (Ciccarelli, R.)

Soggetti e metodologia
La ricerca è condotta all'interno di 12 scuole secondarie di II grado situate a periferia del Comune di Messina, in Italia principalmente agli studenti con certificazione di DSA del 1° anno, ma prevede sia il coinvolgimento delle classi alle quali appartengono gli studenti, sia della loro famiglia, sia dei docenti.
Sono stati inclusi circa 300 studenti, di cui 47 con DSA, 500 famiglie, 24 docenti referenti per l'orientamento e per i DSA e 20 docenti coordinatori delle classi coinvolte.
Al fine del presente studio, per raggiungere gli obiettivi prefissati, si è ritenuto utile l'adozione di un disegno descrittivo e fenomenologico basato su una metodologia qualitativa che prevede l'utilizzo dei seguenti strumenti:
- Schede di raccolta dati rivolti agli studenti, ai docenti, alle famiglie;
- Test ANKOS - Erickson (Maturità cognitive e Motivazione)
- Checklist di osservazione degli interventi;
- Questionari di gradimento e di efficacia degli interventi proposti.

Risultati
Attraverso l'elaborazione parziale delle schede di raccolta dati somministrate a studenti, famiglie e docenti, è emerso che, per gli studenti, la scelta scolastica è determinata principalmente dai suggerimenti forniti da genitori e familiari e in secondo luogo, dalle informazioni ottenute durante gli Open Day.
Tra gli studenti che decidono di seguire un percorso universitario, quasi il 50% non riesce ad individuare uno specifico corso di studi, inoltre, emerge in maniera significativa l'intento di non riuscire a sostenere gli studi universitari perché considerati troppo impegnativi.
Dalle schede rivoltate alle classi di orientamento nelle scuole partecipanti, risultano alcune criticità dalle quali scaturisce l'esigenza di:
- azioni di orientamento mirate;
- azioni di accompagnamento;
- Patti di una metodologia laboratoriale;
- un maggiore coinvolgimento di docenti e famiglie.

Conclusioni
Dall'analisi dei dati finora elaborati, emergono già significative differenze nelle risposte, dovute alla diversa tipologia delle istituzioni scolastiche e negli indirizzi considerati.
Per quanto concerne gli studenti, le principali differenze riguardano:
- i criteri di scelta dell'attuale scuola;
- il percorso scolastico (scuola di scuola, ripetizioni);
- la scelta post diploma.
Per quanto riguarda le famiglie, le maggiori differenze sono relative al:
- stile di studio del genitore;
- alla loro situazione lavorativa;
- ai criteri di scelta della scuola attualmente frequentata dal figlio/a.
Tuttavia, nonostante tali differenze, i risultati confermano la necessità di azioni orientative complesse basate su interventi di riorientazione rivolti non solo agli studenti, ma che prevedano anche il coinvolgimento delle famiglie e la collaborazione dei docenti.

Riferimenti bibliografici
Ciccarelli, R., e Genovese, F., Ghisleni, E., & Guarati, G. (2015). *Dislessia e giovani adulti: Strumenti compensativi e strategie per il successo*. Edizioni Erickson.
Carletta, R. (2009). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna, Il Mulino.
Carletta, R., & Carbone, R. (2012). *Comprensione e multifattorialità dei DSA*. Edizioni Arca.
Genovese, F., Ghisleni, E., Guarati, G., & Della, G. (2015). *Dislessia e università: Esperienze e interventi di supporto*. Edizioni Erickson.
Ghisleni, E. (2015). *Leggere la dislessia. Strategie ricomprendimento compensative*. Armando Editore.
Lorenzini, G., & Carletta, R. (2015). *La qualità dell'integrazione scolastica: dislessia, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali*. (2012). Edizioni Erickson.
Lorenzini, G. (2015). *Il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (allegato al Decreto Ministeriale n. 5859/12 luglio 2012).
Stella, G. (2015). *Teorie di dislessia. Bambini di oggi e di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*. EA. Utet Librai.
Stella, G. (2016). *La dislessia*. Il Mulino.
Ciccarelli, R., Di Bella, R., Donato, A., Nuvolanti, C. (2014). *Test ANKOS: Maturità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Erickson.

- Congresso Internacional "Risorse e prospettive per adolescenti e adulti con DSA"
("Recursos y perspectivas para adolescentes y adultos con DEA"), 4 de Octubre 2017,
Aula Magna- Policlínico Universitario de Messina (Italia).

Imagen 47

El cartel del Congreso Internacional “Risorse e prospettive per adolescenti e adulti con DSA”



- Congreso Internacional “Decent work, Equity and Inclusion” (“Trabajo decente, Equidad e Inclusión”), 5-7 de Octubre 2017, Universidad de Padova (Italia).

Imagen 48

El cartel del Congreso Internacional “Decent work, Equity and Inclusion”



8.3. Participaciones

- Congreso Internacional "Risorse e prospettive per adolescenti e adulti con DSA" ("Recursos y perspectivas para adolescentes y adultos con DEA"), 4 de octubre de 2017, Aula Magna- Policlínica Universitaria de Messina (Italia).
- Congreso Internacional Erickson, 11.^a edición "La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale" ("La Calidad de la inclusión escolar y social"), 3-4-5 de noviembre de 2017, Palacongressi, Rimini (Italia).

Imagen 49

Los carteles del Congreso Internacional Erickson, 11.^a edición "La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale"

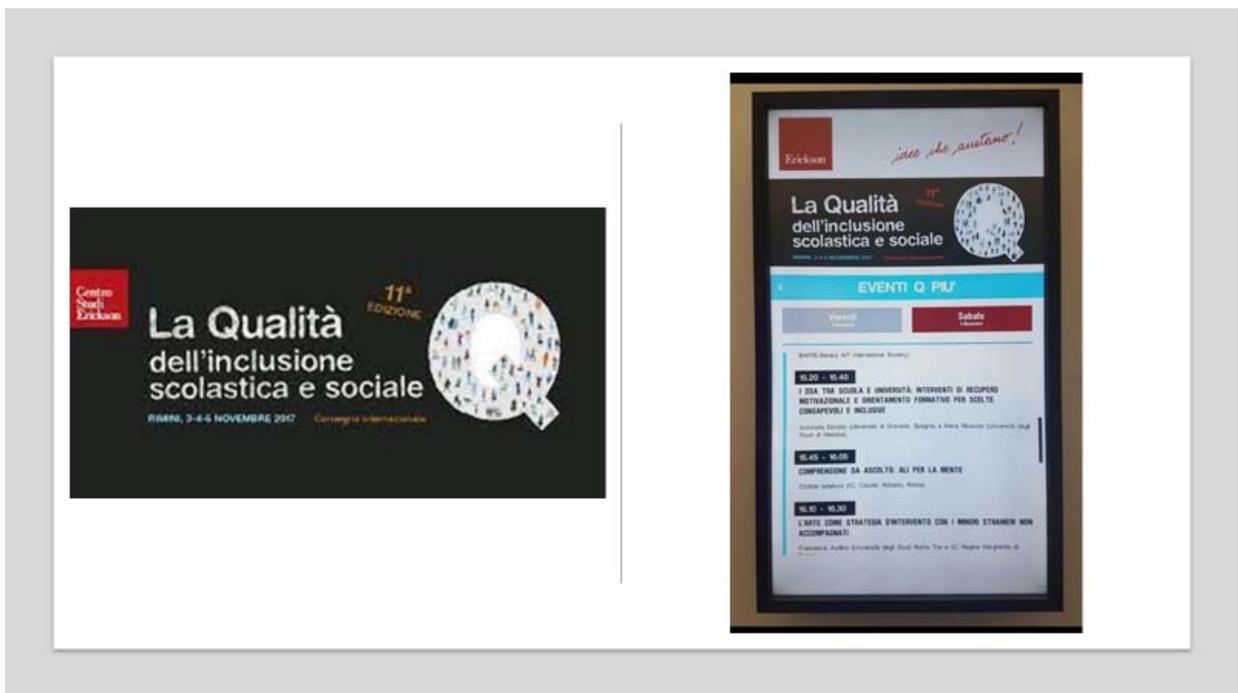


Imagen 50

La participación de la autora de la tesis al Congreso Internacional Erickson, 11.ª edición “La Qualità dell’inclusione scolastica e sociale”



- XI Seminario sobre los temas de la dislexia evolutiva en el adulto “DSA – ORIENTAMENTO E VALUTAZIONE. LA FUNZIONE EDUCATIVA” (“DEA – ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN. LA FUNCIÓN EDUCATIVA”), 4 de mayo 2018, Aula Magna Centro Servicios Universitarios - Universidad de Módena y Reggio Emilia (Italia).

Imagen 51

Los carteles del Seminario sobre los temas de la dislexia evolutiva en el adulto “DSA – ORIENTAMENTO E VALUTAZIONE. LA FUNZIONE EDUCATIVA”

A flyer for a seminar. The top part features logos for UNIMORE and other institutions. The main text is in a red box: "XI SEMINARIO SULLE TEMATICHE DELLA DISLESSIA EVOLUTIVA NELL'ADULTO DSA - ORIENTAMENTO E VALUTAZIONE LA FUNZIONE EDUCATIVA Venerdì 4 maggio 2018 - Aula Magna - Centro Servizi Universitari - Largo del Pozzo, 71 - Modena". Below this, it lists the scientific committee and the organizing committee. To the right, there is a schedule of events: 14:00 "Progetto TIDE: lo stato dell'arte" and 14:30 "I DSA tra Scuola e Università: interventi di recupero motivazionale e di orientamento formativo per scelte consapevoli".

Imagen 52

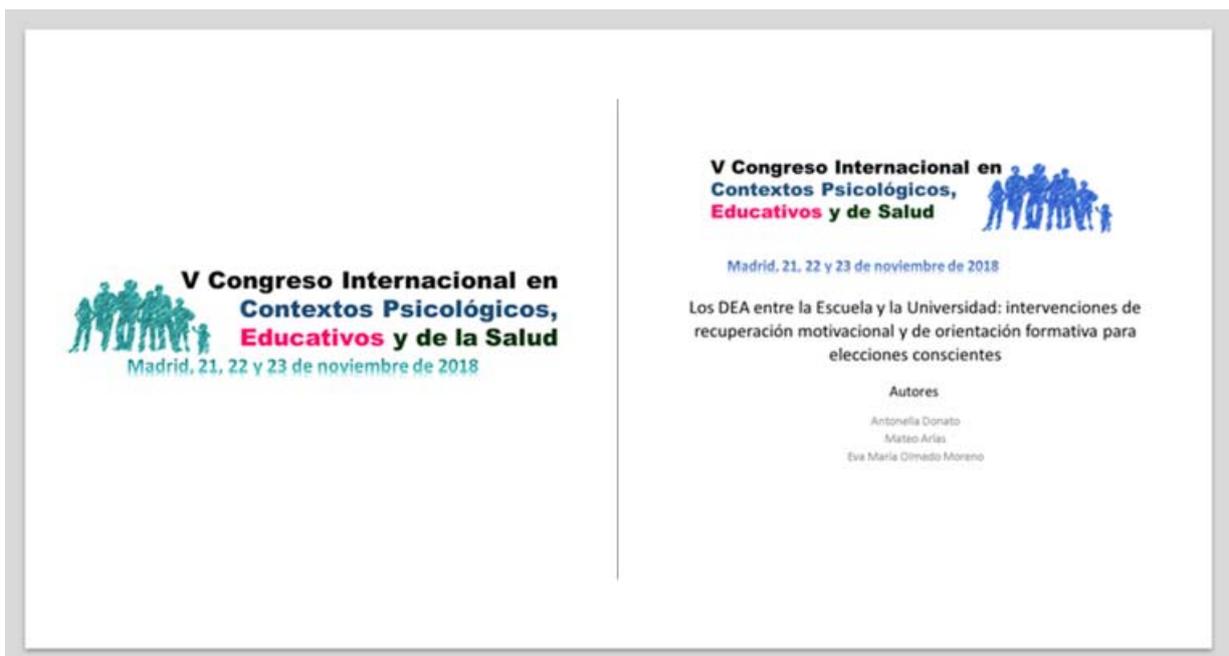
La participación de la autora de la tesis al Seminario sobre los temas de la dislexia evolutiva en el adulto “DSA – ORIENTAMENTO E VALUTAZIONE. LA FUNZIONE EDUCATIVA”



- V Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de Salud. Madrid 21-22-23 de noviembre de 2018.

Imagen 53

Los carteles del V Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de Salud



- Proyecto Europeo "New Tools for Inclusion of Dyslexic Students" (TIDE) – sección “Buenas Prácticas”.

Imagen 54

El cartel del Proyecto Europeo "New Tools for Inclusion of Dyslexic Students" (TIDE)



8.4. Artículos publicados en el periódico “Gazzetta del Sud” de Messina

- Artículo “Dislessia e percorsi di inclusione”, 4 de octubre de 2017.

Imagen 55

El artículo “Dislessia e percorsi di inclusione”.



- Artículo “Scuola -Ateneo. Percorsi di inclusione contro la dislessia” 10 de octubre de 2017.

Imagen 56

El artículo “Scuola -Ateneo. Percorsi di inclusione contro la dislessia”.



- Artículo “I percorsi orientativi di condivisione- inclusione”, 12 de noviembre de 2017.

Imagen 57

El artículo “I percorsi orientativi di condivisione- inclusione”.



- Artículo “La ricerca che crea inclusione, 27 de febrero de 2018.

Imagen 58

El artículo “La ricerca che crea inclusione”.



- Artículo “Percorsi di inclusione per studenti. Oggi evento conclusivo”, 7 de junio de 2018.

Imagen 59

El artículo “Percorsi di inclusione per studenti. Oggi evento conclusivo”.



- Artículo “Supportare gli alunni in difficoltà nella scelta degli studi d’Ateneo”, 27 de junio de 2018.

Imagen 60

El artículo “Supportare gli alunni in difficoltà nella scelta degli studi d’Ateneo”.





UNIVERSIDAD
DE GRANADA

9. FUENTES

9.1. Referencias bibliográficas

- Adkins, A., y Turman, C. (2018, 5-7 de marzo). *Assistive technologies for dyslexic students*. 12th International Technology, Education and Development Conference (INTED). Valencia, Spain. INTED2018 Proceedings, 9387-9390. <http://dx.doi.org/10.21125/inted.2018.2321>
- Aladwani, A. M., y Al Shaye, S. S. (2012). PRIMARY SCHOOL TEACHERS' KNOWLEDGE AND AWARENESS OF DYSLEXIA IN KUWAITI STUDENTS. *Education*, 132(3).
- Alexander-Passe, N. (2009). *Dyslexic Children and Depression: Empirical Evidence*. En *Depression in Children* (p.312). Nova Science Publishers.
- Alexander-Passe, N. (2012). *Dyslexia and depression: The hidden sorrow: An investigation of cause and effect*. Novinka/Nova Science Publishers.
- Alexander-Passe, N. (2015). Investigating Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) Triggered by the Experience of Dyslexia in Mainstream School Education? *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 5(6), 1-10. DOI: 10.4172/2161-0487.1000215
- Alloway, T. P., y Carpenter, R. K. (2020). The relationship among children's learning disabilities, working memory, and problem behaviours in a classroom setting: Three case studies. *The Educational and Developmental Psychologist*, 37(1), 4-10. DOI: <https://doi.org/10.1017/edp.2020.1>
- Altschwager, T., Dolan, R., y Conduit, J. (2018). Social brand engagement: How orientation events engage students with the university. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 26(2), 83-91. DOI: 10.1016/j.ausmj.2018.04.004
- Al-Yagon, M., y Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The journal of special education*, 38(2), 111-123. doi:10.1177/00224669040380020501
- Amaturo, E. (2012). *Metodologia della ricerca sociale*. UTET Università.
- Amaturo, E., y Punziano, G. (2016). *I Mixed Methods nella ricerca sociale*. Carocci.
- American Psychiatric Association. (1995). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4.^a ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.^a ed.). Washington, DC: Author.
- Armstrong, D., y Humphrey, N. (2009). RESEARCH SECTION: Reactions to a diagnosis of dyslexia among students entering further education: development of the 'resistance–

- accommodation' model. *British Journal of Special Education*, 36(2), 95-102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00408.x>
- Arnett, A. B., Pennington, B. F., Peterson, R. L., Willcutt, E. G., DeFries, J. C., y Olson, R. K. (2017). Explaining the sex difference in dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 719-727. doi:10.1111/jcpp.12691
- Arrowsmith-Young, B. (2012). *The woman who changed her brain: And other inspiring stories of pioneering brain transformation*. Simon and Schuster.
- Atkinson J. W. (2007). *Psicologia del successo*. Edizioni Brancato.
- Bäcker, A., y Neuhäuser, G. (2003). Internalizing and externalizing syndrome in reading and writing disorders. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(5), 329-337.
- Bandura, A. (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Edizioni Erikson.
- Barbera, F. (2013). *Un'insolita compagna: la dislessia*. CLEUP.
- Barbosa, T., Rodrigues, C. C., Mello, C. B. D., Silva, M. C. D. S., y Bueno, O. F. A. (2019). Executive functions in children with dyslexia. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*, 77, 254-259. <https://doi.org/10.1590/0004-282X20190033>
- Baroja, M. F. F., Paret, A. M. L., y de Riesgo, C. P. (1985). *La dislexia: origen, diagnóstico y recuperación*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Battistutta, L., Comissaire, E., y Steffgen, G. (2018). Impact of the time of diagnosis on the perceived competence of adolescents with dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 170-178. doi:10.1177/0731948718762124
- Benedet, M. J. (2013). *Cuando la " Dislexia" no es Dislexia*. Editorial CEPE.
- Benso, E. (2012). *La dislessia: una guida per genitori e insegnanti: teoria, trattamenti e giochi*. Il leone verde.
- Berget, G., y Fagernes, S. (2018). "I'm not stupid"-Attitudes Towards Adaptation Among People with Dyslexia. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 237-247). Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-91238-7_20
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Ariel.
- Berlin, R. (1887). *Eine besondere art der wortblindheit (dyslexie)*. Bergmann.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., y Patrizi, N. (2018). Strategie cognitive per l'autoregolazione dell'apprendimento e motivazione allo studio. Costruzione di Profili medi del funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale per la prevenzione del drop-out.

- Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (17), 139-159. doi: [http:// dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-bias](http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-bias)
- Bishop, J. H., y Mane, F. (2001). The impacts of minimum competency exam graduation requirements on high school graduation, college attendance and early labor market success. *Labour Economics*, 2(8), 203-222.
- Blanco García, A.I.(2009). Dislexia, escuela y exclusión social: un estudio desde la sociología acerca de la educación especial. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, (5/6), 199-224. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.443>
- Bona, C. (2018). *La emoción de aprender: historias inspiradoras de escuela, familia y vida*. Plaza& Janés.
- Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V., y Suardi, A. (2016). Specific learning disorders: A look inside children's and parents' psychological well-being and relationships. *Journal of learning disabilities*, 49(5), 532-545. DOI: 10.1177/0022219414566681
- Bonifacci, P., Tobia, V., Marra, V., Desideri, L., Baiocco, R., y Ottaviani, C. (2020). Rumination and Emotional Profile in Children with Specific Learning Disorders and Their Parents. *International journal of environmental research and public health*, 17(2), 389. DOI: 10.3390/ijerph17020389
- Booth, T., y Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Edizioni Erickson.
- Borkowski, J. G. (1988). Metacognizione e acquisizione di forza ("empowerment"): implicazioni per l'educazione di alunni con handicap o difficoltà di apprendimento. En C. Cornoldi y R. Vianello (Coord.). *Handicap, comunicazione e linguaggio* (pp. 36-48). Juvenilia.
- Bouffard, T., y Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational studies*, 29(1), 19-38. <https://doi.org/10.1080/03055690303270>
- Bridgeman, B., McCamley-Jenkins, L., y Ervin, N. (2000). Predictions of freshman grade-point average from the revised and recentered SAT® I: Reasoning Test. *ETS Research Report Series*, 2000(1), i-16. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2000.tb01824.x>
- Byrne, B. M., y Gavin, D. A. (1996). The Shavelson Model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 215. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.215>

- Burgalassi, M., Biasi, V., Capobianco, R., y Moretti, G. (2017). The phenomenon of Early College Leavers. A case study on the graduate programs of the Department of Education of "Roma Tre" University. *Italian Journal of Educational Research*, 17, 105-126. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1905>
- Bustamante, J.C., Antoñanzas J.L., Escolano E., Blasco A.C., Coma-Rosello T., y Lizalde M. (2017). "STUDENT SATISFACTION WITH THE UNIVERSITY ORIENTATION PROGRAM OF THE FACULTY OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF ZARAGOZA". En *10th annual International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 2954-2958). <http://dx.doi.org/10.21125/iceri.2017.0833>
- Cabot, N. B. (2013). *Guía para padres de niños disléxicos*. Editorial Síntesis.
- Camacho-Conde, J. A., y Filgueira-Álvarez, D. (2019). Programa de Intervención Psicopedagógica de Alumnos con Dislexia. *REIDOCREA*. 8, 250-266. <http://hdl.handle.net/10481/57766>
- Camara, W. J., y Echternacht, G. (2000). The SAT I and high school grades: Utility in predicting success. In *in college (College Board Research Notes 10)*.
- Campelli, E. (1996). Metodi qualitativi e teoria sociale. En C. Cipolla y A. De Lillo. *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi* (p.25). Franco Angeli.
- Cancer, A., Manzoli, S., y Antonietti, A. (2016). The alleged link between creativity and dyslexia: Identifying the specific process in which dyslexic students excel. *Cogent Psychology*, 3(1), 1190309. <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1190309>
- Carawan, L. W., Nalavany, B. A., y Jenkins, C. (2016). Emotional experience with dyslexia and self-esteem: the protective role of perceived family support in late adulthood. *Aging & mental health*, 20(3), 284-294. <http://dx.doi.org/10.1080/13607863.2015.1008984>
- Cardano, M., y Cioffi, M. (2016). Una differenza senza nome. Narrazioni autobiografiche di dislessici adulti. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 57(2), 263-292. DOI: 10.1423/83814
- Carotenuto M., Messina A., Monda V., Precenzano F., Iacono D., Verrotti A., Piccorossi A., Gallai B., Roccella M., Parisi L., Maltese A., Lavano F., Marotta R., Lavano S.M., Lanzara V., Ferrentino R.I., Pisano S., Salerno M., Valenzano A., ...Esposito, M. (2017). Maternal Stress and Coping Strategies in Developmental Dyslexia: An Italian Multicenter Study. *Frontiers in Psychiatry*, 8, 295. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2017.00295>
- Carretta, W., y Romualdi, I. (2012). *GENIALITA'INTRINSECHE*. Photocity Edizioni.
- Carroll, J. M., e Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British journal of educational psychology*, 76(3), 651-662.

<https://doi.org/10.1348/000709905X66233>

- Carvalhais, L. S. D. A., y Silva, C. (2007). Social and emotional consequences of dyslexia: a case study. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 21-29.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100003>
- Carvalhais, L., y da Silva, C. F. (2010). Developmental Dyslexia: Perspectives on Teacher Training and Learning Disabilities in Portugal. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(2), 1-8.
- Caskey, J., Innes, P., y Lovell, G. P. (2018). Making a difference: Dyslexia and Social Identity in Educational Contexts. *Support for learning*, 33(1), 73-88.
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12192>
- Castellón, E. G., Bernal, N. C., Gómez, M. C. A., y Callau, A. A. (2021). Estudio de intervención psicopedagógica de un caso de dislexia desde la inclusión educativa. *Revista educación, investigación, innovación y transferencia*. (1), 51-77. <https://orcid.org/0000-0001-8113-6601>
- Centro Studi Investimenti Sociali [CENSIS]. (2017). *Cinquantesimo (51°) Rapporto sulla situazione sociale del Paese/2017*. Franco Angeli.
- Chiappedi, M., y Baschenis, I. M. (2014). Specific learning disorders and anxiety: a matter of school experience?. *Minerva Pediatrica*, 68(1), 51-55.
- Choy, L. T. (2014). The Strengths and Weaknesses of Research Methodology: Comparison and Complimentary between Qualitative and Quantitative Approaches. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 19(4), 99-104.
- Claassens, T., y Lessing, A. C. (2015). Young adult learners with dyslexia: their socio-emotional support needs during adolescence. *Journal of Psychology in Africa*, 25(1), 32-36. <https://doi.org/10.1080/14330237.2015.1007599>
- Colenbrander, D., Ricketts, J., y Breadmore, H. L. (2018). Early Identification of Dyslexia: Understanding the Issues. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 817-828. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0007
- Cooper, R. E. (2011). Neurodiversità e dislessia: strategie di compensazione o approcci diversi? En E. Genovese, E. Ghidoni y G. Guaraldi. *Dislessia e giovani adulti: Strumenti compensativi e strategie per il successo* (pp. 113-127). Edizioni Erickson.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Cornoldi, C. (1991). *I disturbi dell'apprendimento. Aspetti psicologici e neuropsicologici*. Il Mulino.

- Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Il Mulino.
- Cornoldi, C., Giofre, D., Orsini, A., y Pezzuti, L. (2014). Differences in the intellectual profile of children with intellectual vs. learning disability. *Research in Developmental Disabilities*, 35(9), 2224-2230. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.05.013>
- Coskun, G. N., Gurbuz, H. G. A., Ceri, V., y Dogangun, B. (2018). Psychiatric comorbidities in children with specific learning disability. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1),87-94. doi: [10.5455/apd.262350](https://doi.org/10.5455/apd.262350)
- Cowen, S. E. (1988). Coping Strategies of University Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(3), 161-164. <https://doi.org/10.1177/002221948802100308>
- Crescenzi, F., Rossi, S., Aurigemma, F, Cammisa, C., Dormi, D.,Lopez, L., y Penge, R.(2011). *I DSA a scuola. Una guida per gli insegnanti*. Libri Liberi Editore.
- Cunti, A., y Priore, A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Franco Angeli.
- Curatola, A., y Ciambrone, R. (2012). *Complessità e multifattorialità dei DSA*. Edizioni Anicia.
- Curatola, A., y Surace, P. (2017). Libroterapia e dislessia: oltre la valenza compensativa dell'e-book. *Italian Journal of Educational Research*, (18), 199-214.
- Davis, R. D. (2011). *The Gift of Dyslexia. Why some of the brightest people can't read and how they can learn*. Souvenir Press.
- Dawson, M., y Cook, F. (2013). Student Support in Education:“You Get Out What You Put In!”. En *ICERI2013 Proceedings*, 2729-2738. IATED.
- De Beni, R., Zamperlin, C., Meneghetti, C., Cornoldi, C., Fabris, M., Tona, G. D. M., y Moè, A. (2014). *Test AMOS Nuova edizione. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Erickson.
- Degirmenci, N., Baglama, B., y Yucesoy, Y. (2020). The Use of Technology in Dyslexia: An Analysis of Recent Trends. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(5), 30-39. <https://www.learntechlib.org/p/217140/>
- Delage, H., y Durrleman, S. (2018). Developmental dyslexia and specific language impairment: distinct syntactic profiles?.*Clinical Linguistics & Phonetics*, 32(8), 758-785. <https://doi.org/10.1080/02699206.2018.1437222>

- De Lima, R. F., Salgado-Azoni, C. A., Dell'Agli, B. A. V., Baptista, M. N., y Ciasca, S. M. (2020). Behavior Problems and Depressive Symptoms in Developmental Dyslexia: Risk Assessment in Brazilian Students. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(3), 141-148.
doi: [10.36131/cnfioritieditore20200301](https://doi.org/10.36131/cnfioritieditore20200301)
- Delogu, A. (2019). *Dove finiscono le parole. Storia semiseria di una dislessica*. Rai Libri.
- de Mora Sanchez, Rafael. (2018). *El alma del disléxico*. Ediciones i.
- Di Renzo, M., y Bianchi di Castelbianco, F. (2013). *Le dislessie. Conoscere la complessità per non medicalizzare*. Magi Edizioni.
- Doikou-Avlidou, M. (2015). The Educational, Social and Emotional Experiences of Students with Dyslexia: The Perspective of Postsecondary Education Students. *International Journal of Special Education*, 30(1), 132-145.
- Domenici, G. (2015). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Edizioni Laterza.
- Eboli, G., y Corsano, P. (2017). Loneliness in children and adolescents with Learning Disabilities: A review. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 21(1), 25-50.
- Echegaray-Bengoa, J., y Soriano-Ferrer, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44(2), 63-69.
<https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001>
- Egea, V. M. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje en Educación Primaria: Disortografía, Disgrafía, Dislexia y T-DAH*. Punto Rojo Libros.
- Eide, B. L., y Eide, F. F. (2012). *The Dyslexic Advantage: Unlocking the Hidden Potential of the Dyslexic Brain*. Penguin.
- Eide, B. L., y Eide, F.F. (2020). *Las ventajas de ser disléxico*. Ediciones Obelisco.
- Elliot, A. J., y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliott, J. G., y Grigorenko, E. L. (2014). *The Dyslexia Debate*. Cambridge University Press.
- Fasanella, A., y Tanucci, G. (2006). *Orientamento e carriera universitaria. Ingressi e abbandoni in cinque Facoltà dell'Università di Roma "La Sapienza" nel nuovo assetto didattico*. Franco Angeli Editore.
- Fera, B. (2016). *Il bambino dimenticato*.

- Fostick, L., y Revah, H. (2018). Dyslexia as a multi-deficit disorder: Working memory and auditory temporal processing. *Acta Psychologica*, 183, 19-28.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.actpsy.2017.12.010>
- Frank, R., y Livingston, K.E. (2002). *The secret life of the dyslexic child*. Rodale.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5(4), 192-214.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199912\)5:4<192::AID-DYS144>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4<192::AID-DYS144>3.0.CO;2-N)
- Frydenberg*, E., Lewis, R., Bugalski, K., Cotta, A., McCarthy, C., Luscombe-smith, N., y Poole, C. (2004). Prevention is better than cure: coping skills training for adolescents at school. *Educational Psychology in Practice*, 20(2), 117-134.
<https://doi.org/10.1080/02667360410001691053>
- Fulgeri, G. M. (2010). La costruzione dell'identità nella dislessia. En E. Genovese, E. Ghidoni, G.Guaraldi e G. Stella (Coord.). *Dislessia e Università. Esperienze e interventi di supporto* (pp. 70-78). Erickson.
- Furnes, B., y Norman, E. (2015). Metacognition and Reading: Comparing Three Forms of Metacognition in Normally Developing Readers and Readers with Dyslexia. *Dyslexia*, 21(3), 273-284. <https://doi.org/10.1002/dys.1501>
- Furrer, C., y Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148.
doi:10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gagliano, A., Germanò, E., Calabrese, T., Magazù, A., Grosso, R., Siracusano, R. M., y Cedro, C. (2007 a). La comorbidity nella dislessia: studio di un campione di soggetti in età evolutiva con disturbo di lettura. *Dislessia*, 4(1),21-39.
- Gagliano, A., Germanò, E., y Calamoneri, F.(2007 b).Disturbi specifici dell'apprendimento e ADHD: caratteristiche e natura dell'associazione. *Giornale Italiano di psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 27,216- 228.
- Gagliano, A., Siracusano, R., Boncoddò, M., Calabrese, T., Ilardo, G., Fidi, D., Grosso, R., Lamberti, M., Ciuffo, M., Rosina, S., Cedro, C., y Germanò, E. (2014). Personality profiles of dyslexic children: a study with the Big Five Questionnaire. *Life Span and Disability*, 17(1), 7-24.
- Gamba, S. (2019). *Rendere visibile l'invisibile. La dislessia ve la spiego dipingendo*. Libriliberi Editore.
- Gerber, P. J., Reiff, H. B., y Ginsberg, R. (1996). Reframing the Learning Disabilities Experience. *Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 98-101.

<https://doi.org/10.1177/002221949602900112>

Germanò, E., Gagliano, A., y Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and Dyslexia. *Developmental neuropsychology*, 35(5), 475-493.

<https://doi.org/10.1080/87565641.2010.494748>

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., y Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of educational research*, 71(2), 279-320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>

Ghidoni, E., Guaraldi, G., Genovese, E., y Stella, G. (2012). *Dislessia in età adulta. Percorsi ed esperienze tra università e mondo del lavoro*. Edizioni Erickson.

Ghione, V. (2005). *La dispersione scolastica. Le parole chiave*. Carocci.

Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S., y Mammarella, I. C. (2016). Socioemotional Features and Resilience in Italian University Students with and without Dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 7, 478. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00478>

Gibson, S., y Kendall, L. (2010). Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning*, 25(4), 187-193.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01465.x>

Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning*, 25(2), 63-69. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01442.x>

Goldston, D. B., Walsh, A., Arnold, E. M., Reboussin, B., Daniel, S. S., Erkanli, A., Nutter, D., Hickman, E., Palmes, G., Snider, E., y Wood, F. B. (2007). Reading Problems, Psychiatric Disorders, and Functional Impairment from Mid-to Late Adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 25-32. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000242241.77302.f4>

Goncalves Rodrigues, E. S. (2018). Interventions with the Use of Technologies in Higher Education for Dyslexic Students. *Humanidades & Inovacao*, 5(9), 81-90.

Gooch, D., Vasalou, A., Benton, L., y Khaled, R. (2016, May). Using Gamification to Motivate Students with Dyslexia. En *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 969-980. <https://doi.org/10.1145/2858036.2858231>

Gosk, U., y Dominiak-Kochanek, M. (2018, 5-7 de marzo). *PERCEIVED SOCIAL SUPPORT AND SCHOOL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DYSLEXIA*. 12th International Technology, Education and Development Conference (INTED). Valencia, Spain. INTED2018 Proceedings, 1564-1571. doi: [10.21125/inted.2018.0269](https://doi.org/10.21125/inted.2018.0269)

- Grasselli, B. (2012). *Leggere la dislessia. Resilienza, riconoscimento, competenze*. Armando Editore.
- Greco, S. (2018). *Con gli occhi di un DSA*. Europa Edizioni.
- Greenham, S.L. (1999). Learning Disabilities and Psychosocial Adjustment: A Critical Review. *Child Neuropsychology*, 5(3), 171-196. <https://doi.org/10.1076/chin.5.3.171.7335>
- Grenci, R. (2015). *Le aquile sono nate per volare. Il genio creativo nei bambini dislessici*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Grenci, R., y Zanoni, D. (2011). *Storie di normale dislessia. 15 dislessici famosi raccontati ai ragazzi*. Angolo Manzoni.
- Grenci, R., y Zanoni, D. (2015). *Storie di straordinaria dislessia. 15 dislessici famosi raccontati ai ragazzi*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Guaraldi, G. (2018). *DSA E MONDO DEL LAVORO. Esperienze di vita e strategie compensative*. Erickson.
- Guaraldi, G., Pedroni, P., y Moretti Fantera, M. (2010). *Al diploma e alla laurea con la dislessia. Storie di vita e metodologie per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Edizioni Erickson.
- Guaraldi, G., Valenti, A., y Genovese, E. (2018). *DSA: dalla scuola secondaria all' università. Percorsi per il successo formativo*. Erickson.
- Gwernan-Jones, R., y Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66-86. doi: 10.1002/dys.393
- Haft, S. L., Duong, P. H., Ho, T. C., Hendren, R. L., y Hoefft, F. (2019). Anxiety and Attentional Bias in Children with Specific Learning Disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(3), 487-497. doi:10.1007/s10802-018-0458-y
- Harackiewicz, J. M., y Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 904. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.5.904>
- Harvey, L., Drew, S., y Smith, M. (2006). *The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy*. The Higher Education Academy.
- Hatcher, J., Snowling, M. J., y Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 119-133. <https://doi.org/10.1348/000709902158801>
- Hellendoorn, J., y Ruijssenaars, W. (2000). Personal Experiences and Adjustment of Dutch Adults with Dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21(4), 227-239.

<https://doi.org/10.1177/074193250002100405>

- Henderson, R. D. A. (2003). *Brassey's International Intelligence Yearbook*. Potomac Books, Inc.
- Herrera Cides, J. (2011). LA DISLEXIA EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO. *Revista Educativa CEP Villamartín. Clave XXI*, 6.
- Hiebert, B., Wong, B., y Hunter, M. (1982). Affective Influences on Learning Disabled Adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 5(4), 334-343.
<https://doi.org/10.2307/1510915>
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Hill, E., Posey, T., Gómez, E., y Shapiro, S. L. (2018). Student Readiness: Examining the Impact of a University Outdoor Orientation Program. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 10(2). <https://doi.org/10.18666/JOREL-2018-V10-I2-7184>
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital word-blindness*. HK Lewis & Company, Limited.
- Holttum, S. (2016). Dyslexia: is it genetic and what does this mean for social inclusion? *Mental Health and Social Inclusion*, 20, 202-207.
<https://doi.org/10.1108/MHSI-08-2016-0024>
- Huang, Y., He, M., Li, A., Lin, Y., Zhang, X., y Wu, K. (2020). Personality, Behavior Characteristics, and Life Quality Impact of Children with Dyslexia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1415. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041415>
- Humphrey, N. (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers. *Support for Learning*, 18(3), 130-136. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00295>
- Hunt, L. M. (2015). *Fish in a Tree*. Penguin.
- Huntington, D. D., y Bender, W. N. (1993). Adolescents with Learning Disabilities at Risk? Emotional Well-being, Depression, Suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 159-166. <https://doi.org/10.1177/002221949302600303>
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Edizioni Erickson.
- Ianes, D., y Cramerotti, S. (Eds.). (2013). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12. 2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Edizioni Erickson.

- Ianes, D., y Tortello, M. (Eds.). (1999). *La qualità dell'integrazione scolastica: disabilità, disturbi dell'apprendimento e differenze individuali* (Vol. 24). Edizioni Erickson.
- Ibañez, J.J.(2016). *Dislexia: Tratamiento completo basado en imágenes*. Autoediciones TAGUS.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing Up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults. *School Psychology International*, 28(5), 574-591
<https://doi.org/10.1177/0143034307085659>
- Ingram, A., Pianu, E., y Welsh, R. (2007). Supporting dyslexic Scottish university hospitality students: positive actions for the future?. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 19(7), 606-611.
- Irak, M., Turan, G., Güler, B., y Orgun, Z. (2019). Investigating memory functions in dyslexia and other specific learning disorders. *Life Span and Disability*, 22(2), 223-253.
- Ismail, A. S., y Zulkurnain, N. S. Z. (2019). The Role of Environment As Third Teacher Towards The Development Of Educational Space For Dyslexic Children. *International Journal of Built Environment and Sustainability*, 6(2), 51-62. <https://doi.org/10.11113/ijbes.v6.n2.356>
- Jantzen, C. (2014). *Dyslexia: Learning disorder or creative gift?*. Floris Books.
- Kalka, D., y Lockiewicz, M. (2018). Happiness, Life Satisfaction, Resiliency and Social Support in Students with Dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 493-508. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1411582>
- Kanani, Z., Adibsereshki, N., y Haghgoo, H. A. (2017). The Effect of Self-Monitoring Training on the Achievement Motivation of Students With Dyslexia. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 430-439.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02568543.2017.1310154>
- Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M., y Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(3), 165-170. DOI: 10.4103/0022-3859.57388
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Barbaresi, W. J., Schaid, D. J., y Jacobsen, S. J. (2001, November). Incidence of Reading Disability in a Population-Based Birth Cohort, 1976–1982, Rochester, Minn. *Mayo Clinic Proceedings*, 76(11), 1081-1092.
<https://doi.org/10.4065/76.11.1081>

- Kirby, A., Davies, R., y Bryant, A. (2005). Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners?. *British Journal of Special Education*, 32(3), 122-126. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2005.00384.x>
- Kirwan, B., y Leather, C. (2011). Students' voices: a report of the student view of dyslexia study skills tuition. *Support for Learning*, 26(1), 33-41. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01472.x>
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24(3), 207-219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT Press.
- Kuncel, N. R., Credé, M., y Thomas, L. L. (2007). A Meta-Analysis of the Predictive Validity of the Graduate Management Admission Test (GMAT) and Undergraduate Grade Point Average (UGPA) for Graduate Student Academic Performance. *Academy of Management Learning & Education*, 6(1), 51-68. <https://doi.org/10.5465/amle.2007.24401702>
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., y Ones, D. S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the Graduate Record Examinations: Implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin*, 127(1), 162-181. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.127.1.162>
- Kuncel, N. R., y Hezlett, S. A. (2007). Standardized Tests Predict Graduate Students' Success. *Science*, 315(5815), 1080-1081. <https://doi.org/10.1126/science.1136618>
- Kurnoff, S. (2001). *The human side of dyslexia*. London Universal Publishing.
- Kussmaul, A. (1877). Diseases of the nervous system and disturbances of speech. *Cyclopedia of the practice of medicine*, 770-778.
- Langer, N., Benjamin, C., Becker, B. L., y Gaab, N. (2019). Comorbidity of reading disabilities and ADHD: Structural and functional brain characteristics. *Human Brain Mapping*, 40(9), 2677-2698. <https://doi.org/10.1002/hbm.24552>
- Langston, R. W. (2009). *The power of dyslexic thinking: How a learning disability shaped six successful careers*. BookPros, LLC.
- Larsen, M. R., Sommersel, H. B., y Larsen, M. S. (2013). *Evidence on dropout phenomena at universities*. Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Lau, K. L., y Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190.

- <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00195>
- Leite, S. (2012). Dyslexia Through the Eyes of Primary School Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 41-46. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.381>
- Lewandowski, L. J., Berger, C., Lovett, B. J., y Gordon, M. (2016). Test-Taking Skills of High School Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(6), 566-576. <https://doi.org/10.1177/0734282915622854>
- Liccardo, T. (2013). Dislessia e Disturbi Specifici dell'apprendimento: l'importanza del rapporto tra famiglia e scuola. En P. Valerio, A. Pepino, y S. Oliverio (Coord.). *Disturbi Specifici dell'apprendimento e formazione, tra scuola e università. Uno sguardo interdisciplinare* (pp.39-44). Ateneapoli.
- Lichtenstein, S., y Zantal-Wiener, K. (1988). *Special Education Dropouts*. ERIC Digest# 451.
- Lithari, E. (2019). Fractured academic identities: Dyslexia, secondary education, self-esteem and school experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 280-296. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1433242>
- Livingston, E. M., Siegel, L. S., y Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135. <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>
- Lizalde Gil, M., Casanova Lopez, O., Serrano Pastor, R. M., y Escolano Perez, E. (2018). University Orientation Plan for New Students. Programming of Actions and Development of Materials. *Revista Española de Orientacion y Psicopedagogia*, 29(1), 41-54.
- Łodygowska, E., Cheć, M., y Samochowiec, A. (2017). Academic motivation in children with dyslexia. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 575-580. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1157783>
- Lombardi, G. F. (2012). La legislazione internazionale in materia di dislessia: Uno sguardo d'insieme e un'analisi della legislazione britannica e americana. *AP Generale*.
- Long, L., Macblain, S., y Macblain, M. (2007). Bridging the holistic and academic divide: beyond the mechanics of learning to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 124-134.
- Lopes, J. A., Gomes, C., Oliveira, C. R., y Elliott, J. G. (2020). Research studies on dyslexia: participant inclusion and exclusion criteria. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 587-602. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1732108>

- López Sala, A. (2017). *Dislexia: un enfoque teórico-práctico. Todos estamos implicados*. Horsori Monográficos.
- Lorenzo, S. T. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.
- Lowe, M. R. (2002). *Dyslexia, a different ability: A phenomenological study*. Pacifica Graduate Institute.
- Lucangeli, D. (2011). Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale a sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente: è possibile insegnare a «voler apprendere»? *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione* (pp.237-246). *Le Monnier*.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., y Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.
- MacCullagh, L. (2014). Participation and experiences of students with dyslexia in higher education: a literature review with an Australian focus. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19(2), 93-111. <https://doi.org/10.1080/19404158.2014.921630>
- MacCullagh, L., Bosanquet, A., y Badcock, N. A. (2017). University Students with Dyslexia: A Qualitative Exploratory Study of Learning Practices, Challenges and Strategies. *Dyslexia*, 23(1), 3-23. <https://doi.org/10.1002/dys.1544>
- Macdonald, S. J., y Deacon, L. (2019). Twice upon a time: Examining the effect socio-economic status has on the experience of dyslexia in the United Kingdom. *Dyslexia*, 25(1), 3-19. <https://doi.org/10.1002/dys.1606>
- Madriaga, M. (2007). Enduring disablism: students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability & Society*, 22(4), 399-412. <https://doi.org/10.1080/09687590701337942>
- Malinowski, B. (2013). *Argonauts of the western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea [1922/1994]*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315014463>
- Manzoli, S., y Antonietti, A. (2016). Gli studenti con dislessia sono creativi? Uno studio nella scuola secondaria di primo grado. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 20(1), 125-138. doi: 10.1449/83133.

- Marinelli, C. V., Romano, G., Cristalli, I., Franzese, A., y Di Filippo, G. (2016). Autostima, stile attributivo e disturbi internalizzanti in bambini dislessici. *Dislessia*, 13(3), 297-310.
- Marradi, A. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*. Il Mulino.
- Marshall, A. (2013). *The Everything Parent's Guide to Children with Dyslexia: Learn the Key Signs of Dyslexia and Find the Best Treatment Options for Your Child*. Simon and Schuster.
- Martínez, F. (2012). *El reto de la dislexia*. Plataforma.
- Mather, N., White, J., y Youman, M. (2020). Dyslexia around the world: A snapshot. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 25(1), 1-17.
<https://doi.org/10.18666/LDMJ-2020-V25-I1-9552>
- McKissock, C. (2001). Counselling and Supporting Adults with Dyslexia. En M. Hunter-Carsch (ed.) *Dyslexia: A Psychosocial Perspective* (pp. 245–53). Whurr.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363-381. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040701>
- Michaels, C. R., y Lewandowski, L. J. (1990). Psychological adjustment and family functioning of boys with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 23(7), 446-450.
<https://doi.org/10.1177/002221949002300709>
- Miles, T. R., Gilroy, D., y Du Pre, E. A. (2007). *Dyslexia at college*. Routledge.
- Miles, T. R., y Miles, E. (1999). *Dyslexia: A Hundred Years on*. McGraw-Hill Education (UK).
- Moreno-Yaguana, P. E., y Sanchez-Garcia, M. F. (2018). Questionary of Necessities from University Orientation. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion-e Avaliacao Psicologica*, 2(47), 95-109. <https://doi.org/10.21865/RIDEP47.2.07>
- Mortimore, T., y Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in higher education*, 31(2), 235-251.
<https://doi.org/10.1080/03075070600572173>
- Moura, O., Simões, M. R., y Pereira, M. (2015). Working Memory in Portuguese Children With Developmental Dyslexia. *Applied Neuropsychology: Child*, 4(4), 237-248.
<https://doi.org/10.1080/21622965.2014.885389>
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G., y Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics*, 5(4), 255-264.
<https://doi.org/10.1007/s12519-009-0049-7>

- Musetti, A., Eboli, G., Cavallini, F., y Corsano, P. (2019). Social Relationships, Self-esteem, and Loneliness in Adolescents with Learning Disabilities. *Clinical Neuropsychiatry*, 16(4), 165-172.
- Nachshon, O., y Horowitz-Kraus, T. (2019). Cognitive and emotional challenges in children with reading difficulties. *Acta Paediatrica*, 108(6), 1110-1114. <https://doi.org/10.1111/apa.14672>
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W., y Rennick, R. A. (2011). Psychosocial Experiences Associated With Confirmed and Self-Identified Dyslexia: A Participant-Driven Concept Map of Adult Perspectives. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 63-79. <https://doi.org/10.1177/0022219410374237>
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W., y Sauber, S. (2015). Adults with Dyslexia, an Invisible Disability: The Mediational Role of Concealment on Perceived Family Support and Self-Esteem. *The British Journal of Social Work*, 45(2), 568-586. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct152>
- Nalavany, B. A., Logan, J. M., y Carawan, L. W. (2018). The relationship between emotional experience with dyslexia and work self-efficacy among adults with dyslexia. *Dyslexia*, 24(1), 17-32. <https://doi.org/10.1002/dys.1575>
- Nasti, L. (2013). Disturbi Specifici dell'Apprendimento, aspetti clinici e psicologici. En P. Valerio, A. Pepino, y S. Oliverio (Coord.). *Disturbi Specifici dell'apprendimento e formazione, tra scuola e università. Uno sguardo interdisciplinare* (pp.33-37). Ateneapoli.
- Nelson, J. M., y Gregg, N. (2012). Depression and Anxiety Among Transitioning Adolescents and College Students With ADHD, Dyslexia, or Comorbid ADHD/Dyslexia. *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 244-254. <https://doi.org/10.1177/1087054710385783>
- Nelson, J. M., y Harwood, H. (2011). Learning Disabilities and Anxiety: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0022219409359939>
- Nelson, J. M., y Liebel, S. W. (2018). Socially Desirable Responding and College Students with Dyslexia: Implications for the Assessment of Anxiety and Depression. *Dyslexia*, 24(1), 44-58. <https://doi.org/10.1002/dys.1563>
- Nelson, J. M., Lindstrom, W., y Foels, P. A. (2015). Test Anxiety Among College Students With Specific Reading Disability (Dyslexia): Nonverbal Ability and Working Memory as Predictors. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 422-432.

- <https://doi.org/10.1177/0022219413507604>
- Nevill, A., y Rhodes, C. (2004). Academic and social integration in higher education: a survey of satisfaction and dissatisfaction within a first-year education studies cohort at a new university. *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 179-193.
<https://doi.org/10.1080/0309877042000206741>
- Nicolson, R. I., y Fawcett, A.J.(1999). Developmental dyslexia: The role of the cerebellum. *Dyslexia*, 5(3), 155-177.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199909\)5:3<155::AID-DYS143>3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199909)5:3<155::AID-DYS143>3.0.CO;2-4)
- Nicolson, R. I., y Fawcett, A. (2010). *Dyslexia, Learning, and the Brain*. MIT Press.
- Norwich, B. (2007). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International Perspectives and Future Directions*. Routledge.
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279-288. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>
- O'Byrne, C., Jagoe, C., y Lawler, M. (2019). Experiences of dyslexia and the transition to university:a case study of five students at different stages of study. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 1031-1045. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602595>
- Occhini, L. (2018). Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 75-98.
doi: [http:// dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-occh](http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-occh)
- O'Connor, E., y McCartney, K. (2007). Examining Teacher–Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207302172>
- Oliverio, S. (2013). Il pre-orientamento formativo tra Scuola Secondaria di II grado e Università. En P. Valerio, A. Pepino, y S. Oliverio (Coord.). *Disturbi Specifici dell'apprendimento e formazione, tra scuola e università. Uno sguardo interdisciplinare* (pp.137-144). Ateneapoli.
- Orton, S. T. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 14(5),581-615. doi:10.1001/archneurpsyc.1925.02200170002001
- Osman, A., Yahaya, W. A. J. W., y Ahmad, A. C. (2015). Educational Multimedia App for Dyslexia Literacy Intervention: A Preliminary Evaluation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 405-411. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.489>

- Ozernov-Palchik, O., Norton, E. S., Wang, Y., Beach, S. D., Zuk, J., Wolf, M., Gabrieli, J.D.E., y Gaab, N. (2019). The relationship between socioeconomic status and white matter microstructure in pre-reading children: A longitudinal investigation. *Human Brain Mapping, 40*(3), 741-754. <https://doi.org/10.1002/hbm.24407>
- Pachankis, J. E. (2007). The psychological implications of concealing a stigma: A cognitive-affective-behavioral model. *Psychological Bulletin, 133*(2), 328-345. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.133.2.328>
- Packiam Alloway, T. (2020). *Pedro y el reto del mapa. Un libro sobre la dislexia*. EDICIONES SM.
- Palladino, P., Poli, P., Masi, G., y Marcheschi, M. (2000). The Relation Between Metacognition and Depressive Symptoms in Preadolescents with Learning Disabilities: Data in Support of Borkowski's Model. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*(3), 142-148.
- Palombo, J. (2001). *Learning disorders & disorders of the self in children & adolescents*. Norton & Company.
- Passos Dos Santo, C. (2011). *Un'esperienza di dislessia*. Simple.
- Pedroni, P. (2010). Il ruolo delle figure educative nella scuola secondaria di secondo grado. En G. Guaraldi, P. Pedroni y M. Moretti Fantera. *Al diploma e alla laurea con la dislessia. Storie di vita e metodologie per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. (pp.61-91). Edizioni Erickson.
- Pennac, D. (2010). *Diario di scuola*. Feltrinelli Editore.
- Pérez, E. P. (2018). *Diagnóstico e intervención en la dislexia, la disortografía y la disgrafía*. Lebón.
- Peterson, R. L., y Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet, 379*(9830), 1997-2007. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60198-6)
- Pitt, S., y Soni, A. (2017). Students' experiences of academic success with dyslexia: A call for alternative intervention. *Support for Learning, 32*(4), 387-405. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12182>
- Polacco, P., y Forbes, K. (1998). *Thank you, Mr. Falker*. Philomel Books.
- Pollak, D. (2005). *Dyslexia, the self and higher education: learning life histories of students identified as dyslexic*. Stylus Publishing, LLC.
- Polychroni, F., Koukoura, K., y Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers?. *European Journal of Special Needs Education, 21*(4), 415-430.

- <https://doi.org/10.1080/08856250600956311>
- Porter, J. E., y Rourke, B. P. (1985). Socioemotional functioning of learning-disabled children: A subtypal analysis of personality patterns. In B. P. Rourke (Ed.), *Neuropsychology of learning disabilities: Essentials of subtype analysis* (pp. 257–280). The Guilford Press.
- Pringle Morgan, W. (1896). A case of congenital word blindness. *British medical journal*, 2(1871), 1378. <https://dx.doi.org/10.1136%2Fbmj.2.1871.1378>
- Protopapas, A., y Parrila, R. (2018). Is dyslexia a Brain Disorder?. *Brain Sciences*, 8(4), 61. <https://doi.org/10.3390/brainsci8040061>
- Quinn, J. M. (2018). Differential identification of females and males with reading difficulties: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 31(5), 1039-1061. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9827-8>
- Ragins, B. R. (2008). Disclosure Disconnects: Antecedents and Consequences of Disclosing Invisible Stigmas across Life Domains. *Academy of Management Review*, 33(1), 194-215. <https://doi.org/10.5465/amr.2008.27752724>
- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?. *Current Opinion in Neurobiology*, 13(2), 212-218. [https://doi.org/10.1016/S0959-4388\(03\)00035-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4388(03)00035-7)
- Rapus-Pavel, J., Vitalic, H. S., y Rejec, T. (2018). Schoolwork of Adolescents with Dyslexia: Comparison of Adolescents', Mothers' and Teachers' Perspectives. *International Journal of Special Education*, 33(2), 264-278.
- Rawson, M. B. (1986). The Many Faces of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 179-191.
- Re, A. M., Ghisi, M., Guazzo, E., Boz, F., y Mammarella, I. C. (2014). Difficoltà psicologiche negli studenti universitari con dislessia. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 18(2), 279-290. DOI: 10.1449/77638
- Reid, G. (2005). *Dyslexia: a complete guide for parents*. John Wiley & Sons.
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. John Wiley & Sons.
- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia. Una experiencia personal a través de la investigación*. Paidós Ibérica.
- Ricciardi Serafino de Conciliis, A. (2013). Star bene in classe. En P. Valerio, A. Pepino, y S. Oliverio (Coord.). *Disturbi Specifici dell'apprendimento e formazione, tra scuola e università. Uno sguardo interdisciplinare* (pp.45-51). Ateneapoli.
- Richardson, J. T., y Wydell, T. N. (2003). The representation and attainment of students with dyslexia in UK higher education. *Reading and Writing*, 16(5), 475-503.

- Riddick, B. (2012). *Living with Dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities*. Routledge.
- Riddick, B., Farmer, M., y Sterling, C. M. (1997). *Students and dyslexia: Growing up with a specific learning difficulty*. John Wiley & Sons.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., y Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, 5(4), 227-248.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199912\)5:4%3C227::AID-DYS146%3E3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4%3C227::AID-DYS146%3E3.0.CO;2-6)
- Riva, F. (2017). *Il pesce che scese dall'albero: La mia storia di dislessico felice*. Sperling & Kupfer.
- Robinson, F. P. (1946). *Effective study*. Harper & Brothers.
- Roos, S. (2018). *At Home with Dyslexia: A Parent's Guide to Supporting Your Child*. Robinson.
- Rose, J. (2009). Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: an independent report.
- Rowan, L. (2014). University transition experiences of four students with dyslexia in New Zealand. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19(2), 129-136.
<https://doi.org/10.1080/19404158.2014.923478>
- Saday Duman, N., Öner, Ö., y Aysev, A. (2017). The effect of educational therapy on self-esteem and problem behaviors in children with specific learning disability. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 18(1), 85-92.
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., y Kiuru, N. H. (2019). The Role of Learning Difficulties in Adolescents' Academic Emotions and Academic Achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 52(4), 287-298. <https://doi.org/10.1177/0022219419841567>
- Sako, E. (2016). The Emotional and Social Effects of Dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(2), 233-241. <https://doi.org/10.26417/ejis.v2i2.p233-241>
- Salceda, J. C. R., y Alonso, G. A. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 85-100.
<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.11.001>
- Sánchez-Domenech, I. (2018). Reinterpreting dyslexia. A differentiating proposal for an inclusive neurodidactics. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 78 (1), 127-147.
- Sánchez-Morán, M., Hernández, J. A., Duñabeitia, J. A., Estévez, A., Bárcena, L., González-Lahera, A., Bajo, M.T., Fuentes, L.J., Aransay, A.M., y Carreiras, M. (2018). Genetic association study of dyslexia and ADHD candidate genes in a Spanish cohort:

- Implications of comorbid samples. *PLoS ONE*, 13(12), e0209718.. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209718>
- Schmitt, A., y Clemens, M. L. H. (1992). *Brilliant idiot: An Autobiography of a Dyslexic*. Good Books.
- Schultz, P. (2016). *La mia dislessia: Ricordi di un premio Pulitzer che non sapeva né leggere né scrivere*. Donzelli Editore.
- Scorza, M., Zonno, M., y Benassi, E. (2018). Dyslexia and psychopathological symptoms in Italian university students: A higher risk for anxiety disorders in male population? *Journal of Psychopathology*, 24(4), 193-203.
- Seligman, M. E. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412.
- Serrano, F., y Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 13-34.
- Shafranov-Kutsev, G. F. (2015). Contemporary challenges and realities of professional orientation efforts within the system 'school–university–labor market'. *Sociological Studies*, 1(1), 120-128.
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming Dyslexia. A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. Vintage.
- Shrewsbury, D. (2016). Dyslexia in general practice education: considerations for recognition and support. *Education for Primary Care*, 27(4), 267-270. <https://doi.org/10.1080/14739879.2016.1194170>
- Smart, L., y Wegner, D. M. (2000). The hidden costs of hidden stigma. En T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, y J. G. Hull (Eds.). *The social psychology of stigma* (pp. 220–242). Guilford Press.
- Smith-Spark, J. H. (2018). A review of prospective memory impairments in developmental dyslexia: Evidence, explanations, and future directions. *The Clinical Neuropsychologist*, 32(5), 816-835. <https://doi.org/10.1080/13854046.2017.1369571>
- Smith-Spark, J. H., Henry, L. A., Messer, D. J., Edvardsdottir, E., y Zięcik, A. P. (2016). Executive functions in adults with developmental dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 53, 323-341. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.03.001>
- Soler, J. (2015). The dyslexia debate. *Educational Research*. 57(4), 472- 475. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1088736>
- Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J., y Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about

- developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 91-110. DOI: 10.1007/s11881-015-0111-1
- Stagg, S. D., Eaton, E., y Sjoblom, A. M. (2018). Self-efficacy in undergraduate students with dyslexia: a mixed methods investigation. *British Journal of Special Education*, 45(1), 26-42. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12200>
- Stampoltzis, A., y Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 307-321. <https://doi.org/10.1080/08856250903020195>
- Stein, J., y Walsh, V. (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in neurosciences*, 20(4), 147-152. [https://doi.org/10.1016/S0166-2236\(96\)01005-3](https://doi.org/10.1016/S0166-2236(96)01005-3)
- Stella, G. (2001). *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*. Fabbri.
- Stella, G. (2007). *Storie di dislessia. Bambini di oggi e di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana*. Libri Liberi.
- Stella, G. (2010 a). Disturbi specifici di apprendimento: un'introduzione. In G. Simoneschi (a cura di), *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva. Annali della Pubblica Istruzione* (pp.3-17). Le Monnier.
- Stella, G. (2010 b). Presentazione. En G. Guaraldi, P. Pedroni, y M. Moretti Fantera. *Al diploma e alla laurea con la dislessia. Storie di vita e metodologie per la scuola secondaria di secondo grado e l'università* (pp. 7-10). Edizioni Erickson.
- Stella, G. (2017). *La dislessia. Quando un bambino non riesce a leggere*. Il Mulino.
- Stella, G., Ferrara, M., Scorza, M., Zonno, M.P., y Boni, C. D. (2018). DSA e memoria di lavoro. En G. Guaraldi, A. Valenti, y E. Genovese. *DSA: dalla scuola secondaria all'università. Percorsi per il successo formativo* (pp.23-31). Erickson.
- Stella, G., Franceschi, S., y Savelli, E. (2009). Disturbi associati nella dislessia evolutiva: uno studio preliminare. *Dislessia*, 6(1),31- 49.
- Stella, G., y Savelli, E. (2011). *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la legge 170*. Edizioni Erickson.
- Stella, G., y Zoppello, M. (2018). *Nessuno è somaro. Storie di scolari, genitori e insegnanti*. Il Mulino.
- Strauss, A. A., y Lehtinen, L. E. (1947). *Psychopathology and education of the brain-injured child*. Grune & Stratton.

- Tanner, K. (2009). Adult dyslexia and the 'conundrum of failure'. *Disability & Society*, 24(6), 785-797. <https://doi.org/10.1080/09687590903160274>
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. <http://dx.doi.org/10.4135/9781506335193>
- Tashakkori, A., Thompson, V. D., Wade, J., y Valente, E. (1990). Structure and stability of self-esteem in late teens. *Personality and Individual Differences*, 11(9), 885-893. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90268-V](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90268-V)
- Taylor, M. J., Duffy, S., y England, D. (2009). Teaching students with dyslexia in higher education. *Education + Training*, 51(2), 139-149. <https://doi.org/10.1108/00400910910941291>
- Terzi, L. (2005). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x>
- Thakkar, A. N., Karande, S., Bala, N., Sant, H., Gogtay, N. J., y Sholapurwala, R. (2016). Is anxiety more common in school students with newly diagnosed specific learning disabilities? A cross-sectional questionnaire-based study in Mumbai, Maharashtra, India. *Journal of Postgraduate Medicine*, 62(1), 12. doi: [10.4103/0022-3859.167663](https://doi.org/10.4103/0022-3859.167663)
- Tops, W., Glatz, T., Premchand, A., Callens, M., y Brysbaert, M. (2020). Study strategies of first-year undergraduates with and without dyslexia and the effect of gender. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 398-413. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1703580>
- Tressoldi, P. E., y Vio, C. (2012). *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Edizioni Erickson.
- Trobia, A. (2005). *La ricerca sociale quali-quantitativa*. Franco Angeli.
- Valdois, S., Bosse, M. L., y Tainturier, M. J. (2004). The cognitive deficits responsible for developmental dyslexia: Review of evidence for a selective visual attentional disorder. *Dyslexia*, 10(4), 339-363. <https://doi.org/10.1002/dys.284>
- Van Ameringen, M., Mancini, C., y Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17(5), 561-571. doi:10.1016/S0887-6185(02)00228-1
- Vázquez, A. J. S., Fonseca, L. D. L. Á. C., Mozo, D. B., y Céspedes, I. T. (2017). La dislexia, la disgrafía y la discalculia: sus consecuencias en la educación ecuatoriana. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 21(1), 766-772.

- Vega, F. C., Soriano-Ferrer, M., y Rello, L. (2019). *Dislexia. Ni despiste, ni pereza. Todas las claves para entender el trastorno*. La Esfera de los Libros.
- Velicer, W.F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41(3), 321-327. <https://doi.org/10.1007/BF02293557>
- Velicer, W. F., Eaton, C. A., y Fava, J. L. (2000). Construct Explication through Factor or Component Analysis: A review and Evaluation of Alternative Procedures for Determining the Number of Factors or Components. *Problems and Solutions in Human Assessment*, 41-71. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4397-8_3
- Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and Research*. The MIT Press.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., y 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>
- Vertua, F. (2011). *Dislesia. Il codice scritto, un'arrampicata a tetti continui*. Il Melograno.
- Vicari, S., Finzi, A., Menghini, D., Marotta, L., Baldi, S., y Petrosini, L. (2005). Do children with developmental dyslexia have an implicit learning deficit?. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 76(10), 1392-1397. <http://dx.doi.org/10.1136/jnnp.2004.061093>
- Volkmer, S., Galuschka, K., y Schulte-Körne, G. (2019). Early identification and intervention for children with initial signs of reading deficits-A blinded randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 59, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.09.002>
- Wang, L. C., y Chung, K. K. H. (2018). Co-morbidities in Chinese children with attention deficit/hyperactivity disorder and reading disabilities. *Dyslexia*, 24(3), 276-293. <https://doi.org/10.1002/dys.1579>
- Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., y Joshi, R. M. (2014). What Do Preservice Teachers from the USA and the UK Know about Dyslexia?. *Dyslexia*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.1002/dys.1459>
- Waterfield, J. (2002). Dyslexia: Implications for Learning, Teaching and Support. *Planet*, 6(1), 22-24. <https://doi.org/10.11120/plan.2002.00060022>
- Wells, A. (2011). *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*. Guilford Press.
- Wennås Brante, E. (2013). 'I don't know what it is to be able to read': how students with dyslexia experience their reading impairment. *Support for Learning*, 28(2), 79-86. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12022>

- West, T. G. (1991). *In the mind's eye: Visual thinkers, gifted people with learning difficulties, computer images, and the ironies of creativity*. Prometheus Books.
- Winton, A. (2016). *Dislessia - Guida Pratica per Ragazzi. Consigli e tecniche che potrebbero non insegnarti a scuola*. Red Edizioni.
- Woodcock, S. (2021). Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward students with and without specific learning difficulties. *Dyslexia*, 27(1),110-125. <https://doi.org/10.1002/dys.1651>
- World Federation of Neurology (1968). *Report of research group on developmental dyslexia and world illiteracy*. Bulletin of the Orton Society,18, 21-22.
- Wyschkon, A., Schulz, F., Gallit, F. S., Poltz, N., Kohn, J., Moraske, S., Bondü, R., von Aster, M., y Esser, G. (2017). 5-year course of dyslexia–Persistence, sex effects, performance in reading and spelling, and school-related success. *Zeitschrift für Kinder-und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 46(2), 107-122. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000535>
- Yu, X., Zuk, J., y Gaab, N. (2018). What Factors Facilitate Resilience in Developmental Dyslexia? Examining Protective and Compensatory Mechanisms Across the Neurodevelopmental Trajectory. *Child Development Perspectives*, 12(4), 240-246. <https://doi.org/10.1111/cdep.12293>
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(2p2), 1-27. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0025848>
- Zanchi, P., Tobia, V., Dentella, L., Chessa, G., Vio, C., Pesenti, S., y Marzocchi, G. M. (2018). Allenare la lettura migliora la lettura... e il benessere scolastico? *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 22(2), 351-371. DOI: 10.1449/90834
- Zuppardo, L., Fuentes, A. R., Pirrone, C., y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 26(2), 175-183. <https://doi.org/10.5093/psed2020a4>

9.2. Webgrafía

- Agencia Estatal Boletín Oficial de Estado. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n. 106, de 04/05/2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Agencia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca [ANVUR]. (2021). *Indagine Disabilità, DSA e accesso alla formazione universitaria*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/05/Risultati-indagine-ANVUR-disabilita-e-DSA.pdf>
- Associazione Italiana Dislessia [AID]. (2022 a). *Chi può fare la diagnosi e a chi rivolgersi?* <https://www.aiditalia.org/it/la-dislessia/diagnosi>
- Associazione Italiana Dislessia [AID]. (2022 b). *I disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)* <https://www.aiditalia.org/it/la-dislessia>
- Associazione Italiana Dislessia [AID]. (2022 c). *Chi siamo*. <https://www.aiditalia.org/it/chi-siamo>
- British Dyslexia Association [BDA]. (2022). About dyslexia. <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia>
- Consensus Conference. (2007). *Disturbi Evolutivi Specifici di apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il modello della Consensus conference*. https://www.aiditalia.org/Media/Documents/consensus/indicazioni_consen sus_DSA2007.pdf
- Cutrera, G.(2008). Demone bianco. *Ebook retrieved from* http://www.impegnocivile.it/progetti/BreakingBarriers/Documenti/demone_bianco_Gi acomo%20Cutrera.pdf
- European Commission. (2010). EUROPE 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- Federación Española de Dislexia [FEDIS]. (2022). La dislexia. <http://fedis.org/dislexia/>
- LISBON EUROPEAN COUNCIL 23 AND 24 MARCH 2000. *PRESIDENCY CONCLUSIONS*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Ministero dell'Istruzione [MI] – DGSIS - Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica. (2020). *I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2018/2019*.

https://miur.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+DSA+-+a.s.+2018_2019.pdf/a2f114e9-b59a-1c5d-730c-e4aecb5aad7e?version=1.0&t=160

Ministero dell'Istruzione [MI]. (2022). *Sistema educativo di istruzione e di formazione*.

<https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (1995). Circolare

Ministeriale n.197 del 2 de junio. *Predisposizione di attività didattiche ed educative da attuarsi all'inizio dell'a.s. 1995/96 negli istituti d'istruzione superiore*.

<https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/norme/002%20CM%20197%20de1%20%20giugno%201995.pdf>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2010). Legge 8 ottobre

2010, n.170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento (DSA) in ambito scolastico*.

https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2011 a). Decreto

Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669 *Alunni con Disturbo specifico di apprendimento*.

https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2011 b). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.

Allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/187572/Linee+guida+per+il+diritto+allo+studio+degli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento.pdf/663faecd-cd6a-4fe0-84f8-6e716b45b37e?version=1.0&t=1495447020459>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] - Direzione Generale per gli

Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi. (2013). *Alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento AA.SS. 2010/2011 e 2011/12*. http://www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/alunni_dsa.pdf

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2014). *Linee Guida*

Nazionali per l'orientamento permanente. Nota prot. N. 4232 19/02/2014

https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR] – Ufficio Statistica e Studi.

(2019). *I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2017/2018*.

<https://www.miur.gov.it/-/i-principali-dati-relativi-agli-alunni-con-disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa-anno-scolastico-2017-2018>

Ministero dell'Università e della Ricerca [MUR] – Ufficio di Statistica. (2022). *I numeri della formazione*. <http://ustat.miur.it/>

Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica [MURST]. (1997). Decreto Ministeriale n. 245 del 21 de julio *Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento*. GU n. 175 del 29.7.97.

https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm245_97.html

Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica [MURST] y Ministero della Pubblica Istruzione [MPI]. (1997). Documento del gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento-29.04.97 *L'Orientamento nelle scuole e nelle università*. <https://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/or29497.html>

Sistema Informativo Excelsior di [Unioncamere-ANPAL](https://www.unioncamere.net/). (2019). *Previsione dei Fabbisogni Occupazionali e Professionali in Italia a medio termine (2019-2023)*.

https://excelsior.unioncamere.net/index.php?option=com_content&view=article&id=364:previsioni-dei-fabbisogni-occupazionali-e-professionali-in-italia-a-medio-termine-2019-2023&catid=108&Itemid=1698

Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza [SINPIA]. (2005). *Linee guida per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento*.

<https://www.anupitnpee.it/linee-guida/dsa/384-linee-guida-per-i-disturbi-dell'apprendimento.html>

World Health Organization. (1992). *CIE 10: Trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. MEDITOR.

<https://apps.who.int/iris/handle/10665/40510>

VV. AA. (2022). *PROTOCOLOS DE DETECCIÓN Y CTUACIÓN EN DISLEXIA para Bachillerato*. <https://www.disfam.org/wp-content/uploads/2018/05/Protocolo-Dislexia-Bachillerato.pdf>

Yiwen, C. (2018, February 27). How dyslexia remains invisible in Chinese schools. *Sixth Tone*. Retrieved from <http://www.sixthtone.com/news/1001806/howdyslexia-remains-invisible-in-chinese-schools>



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

ANEXOS

Anexo I

Comunicación del COP a los Directores escolares de Messina

Esta es la comunicación con la que el Centro Orientación y Placement de la Universidad de Messina propuso a los institutos de Mesina un proyecto de investigación-acción destinado a aumentar en los estudiantes la motivación para seguir estudiando y a adquirir competencias orientativas.

En la comunicación se adjuntaba también una ficha de adhesión para recoger información y formalizar la participación de las escuelas interesadas en el proyecto de investigación.

Como ya se informó en el apartado correspondiente, de los 19 institutos de la ciudad de Mesina, se han adherido a la propuesta de proyecto del COP 12 centros.



Egregi Dirigenti Scolastici,

Il Centro Orientamento e Placement, in collaborazione con Associazione Italiana Dislessia sez. di Messina e l'Università di Granada e nell'ambito delle azioni di orientamento previste per l'anno 2017, si appresta a svolgere una ricerca azione finalizzata a sperimentare percorsi di orientamento volti ad accrescere negli studenti la motivazione allo studio e l'acquisizione di competenze orientative utili alla scelta e al potenziamento dei fattori di successo scolastico ed universitario. Tali azioni, coerentemente con le linee guida nazionali sull'orientamento permanente e il D.M. 81/2008 e successivi, si iscrivono all'interno di una politica sempre più orientata a garantire il diritto allo studio di tutti gli studenti.

L'interesse per la partecipazione alle azioni proposte deve essere manifestato al Centro Orientamento e Placement entro e non oltre il **20/02/2017**, in modo da consentire agli uffici i successivi adempimenti organizzativi ed amministrativi. L'adesione deve essere formalizzata attraverso la compilazione e l'invio della scheda allegata all'indirizzo orientamento@unime.it.

Per qualsiasi informazione o chiarimento, contattare Unità Orientamento del Centro Orientamento e Placement, dott.sse Domenica Fotia (090.6768272), e Stefania Sambataro

(090.6768664).

Sulla base delle adesioni pervenute, verranno organizzati incontri finalizzati alla definizione del campione e delle modalità di avvio del programma.

Confidando nel Vs interesse e gentile partecipazione, porgiamo Distinti Saluti.

Il Presidente del Centro Orientamento e Placement

Prof. Dario Caroniti

Centro Orientamento e Placement

Via Consolato del Mare 41

98122 Messina



Università degli Studi di Messina

SCHEDE ADESIONE RICERCA AZIONE DI ORIENTAMENTO

da restituire entro il 20/02/2017 al seguente indirizzo email

orientamento@unime.it

- ISTITUZIONE SCOLASTICA

.....

- NUMERO DELLE SEDI ASSOCIATE

.....

- NUMERO E TIPOLOGIA DEGLI INDIRIZZI PRESENTI

.....
.....
.....

- NUMERO DELLE CLASSI QUINTE

.....

- NUMERO DEGLI STUDENTI CON CERTIFICAZIONE DI DSA PRESENTI NELLE CLASSI QUINTE

CLASSE	SEDE	STUDENTI CON DSA

- SONO PRESENTI DOCENTI REFERENTI PER:

- ORIENTAMENTO SI NO

- DSA / BES SI NO

- SONO STATE ATTIVATE AZIONI SU:

- ORIENTAMENTO SI NO

(se SI, descrivere brevemente l'azione)

.....

.....

.....

- DSA SI NO

(se SI, descrivere brevemente l'azione)

.....

.....

.....

Referente da contattare

Nome e Cognome

.....

Ruolo all'interno dell'Istituzione scolastica

.....

Telefono

.....

E-mail

.....

Luogo e data

Firma

Il Dirigente Scolastico

Anexo II

Solicitud de autorización por parte del COP a la Universidad de Granada



Università degli Studi di Messina

A la atención: Eva Maria Olmedo (Universidad de Granada)

La Universidad de Mesina; por medio del Centro de Orientación y Colocación, y con el apoyo de la Asociación Italiana de la Dislexia, la Fundación Bonino Pulejo y los colegios de Mesina; ha empezado un proyecto de orientación experimental: "Los trastornos específicos del aprendizaje entre el colegio y la universidad"

El proyecto de doctorado ha sido aprobado desde la Universidad de Granada el 14 de diciembre de 2016 por la estudiante Antonella Donato y el director de tesis Mateo Arias, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Granada.

¿ Nos preguntamos si la Universidad de Granada podría dar carácter formal a esta iniciativa?

Quedando a su disposición, reciba un cordial saludo.

Mesina 06/03/2017

El Presidente del Centro de Orientación y Colocación.

Prof. Dario Caroniti

Anexo III

Respuesta de la Universidad de Granada al COP



**Programa de Doctorado de
Ciencias de la Educación**

**Asunto:
Rdo. Escrito**

Fecha: 15 de marzo de 2017
Destinatario:
Prof. Dario Caroniti

Mediante escrito de fecha 6 de marzo de 2017 Prof. Dario Caroniti se dirige al Director de la Tesis Doctoral de D.^a Antonella Donato y a la Coordinación del Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada), solicitando la aprobación del trabajo de campo relacionado con "Los trastornos específicos del aprendizaje entre el colegio y la universidad".

El Director de la Tesis Doctoral Dr. D. Mateo Arias y la Coordinadora del PD en Ciencias de la Educación Dra. D.^a Eva María Olmedo, una vez estudiada la propuesta, ha acordado comunicarle lo siguiente:

Dar carácter formal a la iniciativa del trabajo de campo de la doctoranda en los términos que se especifican en la carta de solicitud.

14

Lo que se comunica para su conocimiento y efectos,

Director de la Tesis Doctoral



Fdo. Dr. D. Mateo Arias

Coordinadora del PD de
Ciencias de la Educación



Fdo. Dra. D.^aEva María Olmedo

Anexo IV

Ficha de recogida de datos para los estudiantes



RECORRIDOS ORIENTATIVOS DE INCLUSIÓN

Ficha de recogida de datos

Estudiantes

Esta ficha está destinada a la recogida de datos sociodemográficos y de informaciones útiles para el desarrollo del proyecto.

El tratamiento de los datos se realiza con total respeto y privacidad.

- A) Nombre y apellido**
- B) Género**
- C) Lugar de nacimiento**
- D) Año de nacimiento**.....
- E) Domicilio**
- F) Instituto**
- G) Rama de estudio**
- H) Has elegido el actual instituto como consecuencia de:**
1. Orientación efectuada en la escuela secundaria (E.S.O. en España)
 2. Sugerencias proporcionadas por los docentes de la escuela secundaria (E.S.O.)
 3. Participación en la Jornada de Puertas Abiertas (Open Day) en los Institutos
 4. Sugerencias ofrecidas por padres y familiares
 5. Ubicación del Instituto
 6. Presencia de hermanos o familiares en el Instituto
 7. Presencia de compañeros o amigos en el Instituto
 8. Servicios prestados (ventanilla de escucha, transportes...)
 9. Otro (especificar).....

I) ¿ Desde que año eres estudiante de este instituto?

1. Primer año
2. Segundo año
3. Tercer año
4. Cuarto año

J) El actual instituto responde a tus expectativas iniciales:

1. SI
2. NO
3. EN PARTE

K) ¿Cuáles son las asignaturas que más te interesan?

1. Asignaturas lingüísticas - geostorico literarios
2. Asignaturas matemáticas
3. Asignaturas técnico-científicas
4. Asignaturas jurídicas-económicas
5. Asignaturas socio-pedagógicas
6. Asignaturas artísticas

L) ¿En que asignaturas encuentras mayores dificultades?

1. Asignaturas lingüísticas-geostorico literarios
2. Asignaturas matemáticas
3. Asignaturas técnico-científicas
4. Asignaturas jurídicas-económicas
5. Asignaturas socio-pedagógicas
6. Asignaturas artísticas

M) ¿Crees que continuarás tus estudios en la Universidad?

1. SI
2. NO
3. NO SÉ

N) Universidad SI

1. He elegido ya el curso de estudios
2. Aún no sé que curso de estudios elegiré

O) Universidad NO (señala las razones):

1. Escasa inclinación o interés a continuar los estudios
2. Esfuerzo económico
3. Ubicación de la Universidad
4. Recorrido universitario considerado demasiado difícil o temor/ preocupación por el fracaso
5. Necesidad/interés por conseguir pronto un empleo
6. Empleo ya asegurado (por ejemplo, un trabajo/empleo en la empresa familiar)
7. Otro (especificar).....

P) Universidad NO SÉ (señala las razones):

1. Falta de información sobre la organización universitaria
2. Falta de información sobre los programas de estudios universitarios
3. Falta de información sobre las oportunidades de trabajo
4. Escasa inclinación o interés a continuar los estudios
5. Recorrido universitario considerado demasiado difícil o temor/ preocupación por el fracaso
6. Ubicación de la Universidad
7. Esfuerzo económico
8. Necesidad/interés por conseguir pronto un empleo
9. Empleo ya asegurado (por ejemplo, un trabajo/empleo en la empresa familiar)
10. Otro (especificar).....

Gracias por tu colaboración

Anexo V

Ficha de recogida de datos para las familias



RECORRIDOS ORIENTATIVOS DE INCLUSIÓN

Ficha de recogida de datos

Familias

**Esta ficha está destinada a la recogida de datos sociodemográficos y de
informaciones útiles para el desarrollo del proyecto**

El tratamiento de los datos se realiza con total respeto y privacidad

PADRE

A) Nombre y apellido

B) Edad

C) Lugar de nacimiento

D) Titulación / Nivel de estudio

1. Diploma educación primaria
2. Diplomatura escuela secundaria de primer grado (E.S.O.)
3. Diplomatura (Instituto)
4. Grado/Licenciatura
5. Otro (especificar)

E) Situación laboral actual

1. Trabajo independiente (por ejemplo comerciante, abogado)
2. Asalariado (por ejemplo empleado, enseñante)
3. Trabajo de tiempo determinado(por ejemplo trabajo part time, prestación ocasional)
4. Desempleado
5. Jubilado

MADRE

F) Nombre y apellido

G) Edad

H) Lugar de nacimiento

I) Titulación /Nivel de estudio

1. Diploma educación primaria
 2. Diplomatura escuela secundaria de primer grado (E.S.O.)
 3. Diplomatura (Instituto)
 4. Grado/Licenciatura
 5. Otro (especificar)
-

J) Situación laboral actual

1. Trabajo independiente (por ejemplo comerciante, abogado)
2. Asalariada (por ejemplo empleada, enseñante.)
3. Trabajo de tiempo determinado (por ejemplo trabajo part time, prestación ocasional)
4. Desempleada
5. Jubilada

K) Numero de hijos

1. 1
2. 2
3. 3 y más de 3

L) En el recorrido escolar del hijo/a han habido cambios:

1. SI
2. NO

M) En el recorrido escolar del hijo/a ha tenido suspensos:

1. SI
2. NO

N) Habéis elegido el actual instituto como consecuencia de:

1. Orientación realizada en la escuela de secundaria (E.S.O.)
2. Sugerencias proporcionadas por los docentes de la escuela de secundaria (E.S.O.)
3. Participación a la Jornada de Puertas Abiertas (Open Day) en los Institutos
4. Sugerencias ofrecidas por familiares y amigos
5. Ubicación del Instituto
6. Presencia de otros hijos o familiares en el Instituto
7. Presencia de compañeros o amigos del hijo en el Instituto
8. Servicios prestados (ventanilla de escucha, transportes...)
9. Otro

Si su/a hijo/a tiene la certificación de DEA (Dificultades Específicas del Aprendizaje) señalar:

O) Edad del hijo/a al momento del diagnóstico de DEA

1. de 7 a 10 años
2. de 11 a 14 años
3. de 15 a 18 años

P) Posibles trastornos relacionados con la dislexia y las DEA

1. Trastorno de déficit de atención/hiperactividad
2. Trastorno oposicionista provocativo
3. Trastorno de la conducta
4. Trastorno del tono del estado de ánimo
5. Trastorno de ansiedad
6. Trastorno de desarrollo de la coordinación
7. Otro

Q) El tipo de intervención efectuada una vez realizado el diagnóstico

1. Logopedia
2. Training psicopedagógico
3. Clases particulares para los deberes
4. Otro

Gracias por su colaboración

Anexo VI

Ficha de recogida de datos para los docentes



RECORRIDOS ORIENTATIVOS DE INCLUSIÓN

Ficha de recogida de datos

Docentes

La ficha es destinada a la recogida de informaciones útiles para el desarrollo del proyecto

El tratamiento de los datos se realiza con total respeto y privacidad

A) Nombre y apellido

B) Instituto

C) Función desarrollada en el Instituto

1 Docente referente por las DEA

2 Docente referente por la orientación

D) En su instituto se han realizado acciones de orientación?

1 SI

2 NO

Si han sido desarrolladas

Título de la acción

- Clases implicadas.....

- Acción efectuada autónomamente SI NO

- Acción efectuada en colaboración con otras Instituciones (Universidad, etc) SI NO

- Acción actuada en colaboración con la escuela secundaria (E.S.O.) SI NO

- Recursos profesionales implicados en la acción.....

.....

- Puntos fuertes observados en la acción

.....
- Criticidades observadas en la acción.....
.....

E) En su instituto se han realizado acciones de orientación dirigidas a los estudiantes con DEA?

1 SI

2 NO

Si han sido desarrolladas

Título de la acción

- Clases implicadas.....
- Acción efectuada autónomamente SI NO
- Acción efectuada en colaboración con otras Instituciones (Universidad, etc) SI NO
- Acción actuada en colaboración con la escuela secundaria (E.S.O.) SI NO
- Recursos profesionales implicados en la acción.....
.....
- Puntos fuertes observados en la acción
-
- Criticidades observadas en la acción.....
.....

F) Exigencias/necesidades percibidas

.....
.....

G) Propuestas/ sugerencias para nuevas acciones

.....
.....

Gracias por su colaboración

Anexo VII

Ficha de recogida de datos sobre los números de los estudiantes disléxicos



RECORRIDOS ORIENTATIVOS DE INCLUSIÓN

Ficha de recogida de datos

Número de los estudiantes (año 2017/2018)

El tratamiento de los datos se realiza con total respeto y privacidad

- A) INSTITUTO
- B) SEDE ASOCIADA
- C) NÚMERO TOTAL DE LOS ESTUDIANTES
- D) NÚMERO TOTAL DE LOS ESTUDIANTES CON CERTIFICACIÓN DE DEA.....
- E) DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DEA EN LOS CURSOS

CURSO	NÚMERO TOTAL CLASES	NÚMERO TOTAL ESTUDIANTES	NÚMERO TOTAL ESTUDIANTES CON CERTIFICACIÓN DE DEA
PRIMERO			
SEGUNDO			
TERCERO			
CUARTO			
QUINTO			

Anexo VIII
“Test AMOS-Nueva Edición”

<h1>AMOS</h1> <p><i>De Beni et al.</i></p>	Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università
	QUESTIONARIO SULLE STRATEGIE DI STUDIO – QSS PRIMA PARTE

Qui di seguito viene presentato un elenco di comuni strategie che possono essere utilizzate per studiare. A prescindere ora dalla considerazione di quello che fai generalmente, considera il caso ideale di una persona che, entro limiti di tempo ragionevoli, in piena tranquillità segua un metodo soddisfacente per studiare un testo d'esame. In che misura adotterebbe ciascuna delle strategie indicate? Assegna un valore di 1 se pensi che la strategia non sarebbe di alcuna utilità e non meriterebbe di essere mai utilizzata e un valore di 7 se pensi che essa sarebbe della massima utilità. Assegna le altre valutazioni 2, 3, 4, 5, 6 per tutti i casi intermedi. Ecco l'elenco delle strategie. Tieni conto del fatto che ne abbiamo elencate moltissime e che, certamente, non potrebbero mai essere usate tutte contemporaneamente. Il tuo compito è esaminarle una per volta e valutare quanto ciascuna potrebbe essere utile, prescindendo dal fatto che ne siano usate pure altre.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Pensare alle cose che eventualmente già si conoscono sull'argomento							
2. Scegliere un modo diverso di affrontare lo studio a seconda del tipo di testo e di obiettivi							
3. Farsi una tabella di marcia per lo studio: quanto tempo? Distribuito come?							
4. Dare una scorsa veloce al testo prima di iniziare la lettura							
5. Leggere almeno una volta ad alta voce il testo							
6. Sottolineare durante la prima lettura							
7. Sottolineare usando evidenziatori o matite di diverso colore							
8. Prendere appunti durante lo studio							
9. Accompagnare lo studio con musica o altra fonte audiovisiva di sottofondo							
10. Prendere precauzioni relative al proprio benessere psicofisico (alimentazione, sonno, orari) per massimizzare i benefici dello studio							
11. Studiare in ambienti comuni (ad esempio in biblioteca, nella camera dove studia qualcun altro, ecc.) per farsi ispirare dall'esempio altrui e non disperdersi							
12. Durante la lettura cercare di prevedere ciò che verrà detto nelle parti successive del testo							

134 AMOS

	1	2	3	4	5	6	7
13. Durante lo studio riassumere per iscritto con parole proprie							
14. Durante lo studio ripetersi con parole proprie i punti più salienti							
15. Cercare di personalizzare i punti principali domandandosi se li si condivide, se si adattano al proprio caso personale, ecc.							
16. Cercare degli esempi concreti per quei punti significativi che lo consentono							
17. Alla fine dello studio riassumere per iscritto il capitolo							
18. Farsi schemi e diagrammi							
19. Scrivere a fianco del testo delle idee guida							
20. Cercare di memorizzare i punti principali con qualche trucco mnemonico (metodo dei luoghi, metodo della storia, ecc.)							
21. Cercare di memorizzare nomi, date o elementi tecnici con qualche trucco mnemonico (associazioni, rime, metodo fonetico, connessioni bizzarre, ecc.)							
22. Controllare che si stia comprendendo il testo							
23. Prendere immediatamente delle contromisure se si ha l'impressione di non capire							
24. Lasciar perdere il punto specifico o sospendere lo studio se la sensazione di non comprendere si protrae e riprenderlo successivamente							
25. Controllare e prendere precauzioni per non distrarsi							
26. Informarsi su quali potrebbero essere le domande d'esame							
27. Immaginare per proprio conto quali potrebbero essere le domande dell'esame							
28. Provare a ripetere quello che si è letto, anche prima di aver finito lo studio sistematico (ad esempio alla fine di un capitolo/argomento)							
29. Ripassare alla fine dello studio							
30. Ripassare a distanza di tempo							
31. Studiare con un amico							
32. Ripetere la materia con un amico							
33. Intervallare lo studio del capitolo con lo studio di altri argomenti							
34. Evidenziare i punti poco ricordati e concentrare il ripasso su di essi							
35. Cercare di integrare con altri testi o sussidi							

	1	2	3	4	5	6	7
36. Individuare un'idea di particolare interesse e svilupparla oltre quanto viene detto nel testo							
37. Domandarsi quali sono i punti del capitolo più interessanti, quali i più discutibili							
38. Decidere di non studiare certi argomenti perché poco rilevanti							
39. Fare una prova dell'esame/verifica o interrogazione, anticipando con l'immaginazione le caratteristiche dell'evento, in modo da essere preparati a gestire l'ansia e gli imprevisti							

<h1>AMOS</h1> <p>De Beni et al.</p>	Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università
	QUESTIONARIO SULL'APPROCCIO ALLO STUDIO – QAS

Qui di seguito sono riportate alcune frasi che si riferiscono all'attività di studio, leggi una alla volta e riporta le tue risposte a fianco. Ricorda che:

- 1 = mai (o per niente d'accordo)
- 2 = qualche volta (o poco d'accordo)
- 3 = spesso (o abbastanza d'accordo)
- 4 = molto spesso (o molto d'accordo)
- 5 = sempre (o moltissimo d'accordo).

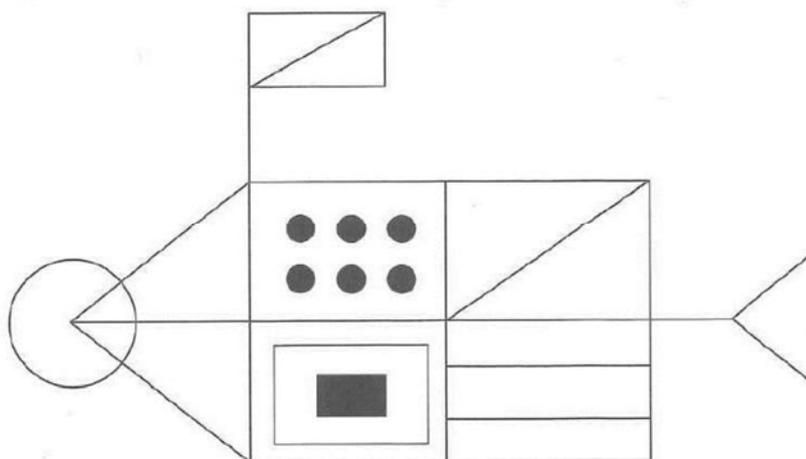
	1	2	3	4	5
1. All'inizio del pomeriggio passo in rassegna tutte le cose che devo fare					
2. Ho l'abitudine di controllare se veramente ho capito ciò che ho studiato, ponendomi delle domande o facendo esercizi					
3. In genere le valutazioni che mi danno i docenti corrispondono a quelle che io stesso/a mi assegno					
4. Mentre faccio degli esercizi evito di controllare se sto procedendo bene					
5. Anche se devo prepararmi per un'interrogazione/esame impegnativi, tendo a rimandare il più possibile il momento dello studio					
6. Quando studio cerco di ripetere parola per parola quello che è scritto nel testo					
7. Cerco di prevedere il tipo di compito/esame che mi aspetta					
8. Durante la spiegazione del docente, amo fare dei collegamenti					
9. Quando preparo un compito o un'interrogazione/esame cerco di prevedere quali domande potrebbe farmi il docente					
10. Durante lo studio personale dedico sempre una parte del tempo a verificare quanto so					
11. Faccio molta attenzione quando i docenti interrogano/fanno gli esami, per capire cosa pretendono					
12. Mentre il docente parla, mi faccio delle annotazioni per ricordare e capire meglio					
13. Mi è capitato più di una volta di essermi accorto/a solo all'ultimo momento di una verifica/esame importante					

142 AMOS

	1	2	3	4	5
14. Mi è capitato più di una volta di prendere un brutto voto che non mi attendevo					
15. Quando non ho studiato abbastanza, ne sono consapevole					
16. Mi piace soffermarmi a pensare a come la mia mente lavora					
17. Quando non ricordo qualcosa che avevo studiato, cerco di capire per quali ragioni ho dimenticato					
18. Mi piace trovare una spiegazione al fatto che certe volte ricordo e altre no					
19. Nello studio bisogna concentrarsi senza perdere tempo a domandarsi che cosa è più facile e cosa è più difficile					
20. Non mi pare importante raccogliere informazioni sulle modalità di svolgimento delle prove/esami					
21. Mentre studio mi rendo conto subito delle cose che non ho capito bene					
22. Mi capita di trovarmi all'ultimo momento con molto materiale da fare/studiare					
23. Non presto particolare attenzione alle osservazioni dei docenti quando interrogano i miei compagni					
24. Non riesco a capire di avere sbagliato					
25. Non riesco quasi mai a prevedere come andranno le mie interrogazioni/prove/esami					
26. Quando studio mi risulta difficile distinguere le informazioni che ricorderò bene da altre che farò fatica a ricordare					
27. Sono pronto/a per una verifica/esame prevista per un determinato giorno					
28. Quando studio mi capita di andare a rivedere informazioni collegate che avevo visto in altre occasioni					
29. Non sono disposto/a a fare esercizi/approfondimenti non richiesti per essere meglio preparato/a per una prova/esame					
30. Per imparare bene quello che si studia è importante leggere tutto con la stessa attenzione					
31. Prima di un'interrogazione/verifica/esame riesco a organizzarmi il materiale senza bisogno di andare a rileggermi di nuovo tutto					
32. Prima faccio le cose che mi piacciono, poi i compiti/studio					
33. Quando faccio i compiti o studio penso al modo migliore per affrontare queste attività					
34. Cerco di avere chiaramente in testa il quadro degli impegni di studio che mi attendono					
35. Dopo un'interrogazione/compito/esame non riesco quasi mai a capire come sono andato/a					

	1	2	3	4	5
36. Quando leggo cerco di formulare delle domande sul contenuto					
37. Durante lo studio cerco di usare le mie parole nel ripetere il contenuto di un testo					
38. Quando studio cerco di restare il più possibile aderente al contenuto del testo					
39. Sono consapevole dei miei limiti e delle mie capacità					
40. Trovo inutile cercare di capire le ragioni di particolari errori commessi					
41. Quando studio cerco di capire quello che leggo					
42. Quando studio per un compito/un'interrogazione/un esame tengo presente ciò che il docente ritiene importante					
43. Quando studio, inizio con le materie/argomenti che mi serviranno di più il giorno dopo					
44. Riesco subito a capire se un compito/esame è facile o difficile					
45. Se mi è andata male un'interrogazione/prova/esame capisco se è stato perché non conoscevo l'argomento bene o perché non mi è riuscito di esplorarlo adeguatamente					
46. Quando studio mi interrompo di frequente per fare cose piacevoli					
47. Di solito so organizzare il tempo di studio così da farci rientrare anche i miei hobby					
48. Dopo un compito/esame scritto capisco quasi sempre se sono andato/a bene o male					
49. Quando studio mi piace rielaborare a modo mio quanto leggo					
50. Se mi va male un compito/esame cerco di individuarne i motivi					

AMOS <i>De Beni et al.</i>	Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università
	QUESTIONARIO SUGLI STILI COGNITIVI – QSC STILE COGNITIVO GLOBALE/ANALITICO



Guarda la figura per 30 secondi, poi coprila e disegna qui sotto.

148 AMOS

Rispondi alle seguenti domande avvalendoti di una scala 1-5 dove:

- 1 = per niente
- 2 = poco
- 3 = abbastanza
- 4 = molto
- 5 = moltissimo.

	1	2	3	4	5
Ho disegnato lo schema generale in modo esauriente					
Ho disegnato gran parte dei particolari					
Adesso torna a guardarla e di quanto è vera la seguente affermazione: <i>mi colpisce di più la forma complessiva che i vari dettagli che la compongono</i>					

Rispondi alle seguenti domande riprendendo la scala dove:

- 1 = mai
- 2 = qualche volta
- 3 = spesso
- 4 = molto spesso
- 5 = sempre.

	1	2	3	4	5
Quando racconto qualcosa mi piace soffermarmi sui particolari					
Quando osservo un quadro mi colpisce la visione di insieme					
Quando guardo una figura cerco, per prima cosa, di analizzarla anche nei dettagli					
Mi è facile capire un argomento se l'insegnante prima me lo inquadra a grandi linee					
Riesco a capire meglio una cosa se mi viene spiegata punto per punto					
Mi sento preparato quando ho una visione globale dell'argomento					

<h1>AMOS</h1> <p><i>De Beni et al.</i></p>	Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università
	QUESTIONARIO SUGLI STILI COGNITIVI – QSC STILE COGNITIVO VERBALE/VISIVO

Guarda questo foglio velocemente e di quanto è vero, seguendo la scala 1-5, dove:
 1 = per niente 2 = poco 3 = abbastanza 4 = molto 5 = moltissimo

Sono andato per prima cosa, a leggere le parole _____



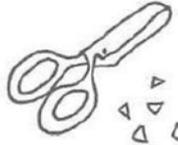
ROSPO

PIZZA



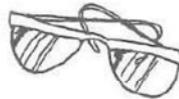
CORDA

TAZZA



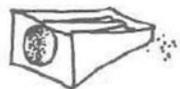
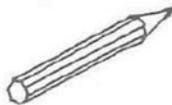
BARCA

SCALA



PASTA

NERVI



PORTA

PRATO



STUFA

CAMPO

150 AMOS

Adesso cerca di memorizzare tutto il contenuto della pagina in 60 secondi. Poi, hai altri 60 secondi per scrivere, qui sotto, tutte le parole e le figure che ricordi.

Rispondi alla seguente domanda, seguendo la scala 1-5, dove:

1 = per niente 2 = poco 3 = abbastanza 4 = molto 5 = moltissimo.

	1	2	3	4	5
Ho ricordato un numero di figure nettamente superiore al numero di parole					

Rispondi alla seguente domanda, seguendo la scala 1-5, dove:

1 = mai
 2 = qualche volta
 3 = spesso
 4 = molto spesso
 5 = sempre.

	1	2	3	4	5
Mi riescono bene i giochi con le parole (anagrammi, sciarade, inventare parole nuove)					
Mi resta più in mente la parte scritta dei libri di testo che non i grafici					
Mi piacciono i libri di testo in cui ci sono tante figure					
Comprendo meglio quando mi posso servire di schemi, grafici o tabelle					
Mi viene facile e immediato esprimermi con un testo scritto					
Preferisco studiare su rappresentazioni visive che su parole					
È più facile che mi ricordi l'aspetto visivo di un luogo che il suo nome					

<h1>AMOS</h1> <p><i>De Beni et al.</i></p>	Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università
	QUESTIONARIO SULLE CONVINZIONI – QC

PRIMA PARTE: TEORIA DELLA PROPRIA INTELLIGENZA

Indica il tuo grado di accordo per ciascuna delle affermazioni seguenti avvalendoti della seguente scala:

- 1 = fortemente d'accordo
- 2 = d'accordo
- 3 = abbastanza d'accordo
- 4 = abbastanza contrario
- 5 = contrario
- 6 = fortemente contrario.

	1	2	3	4	5	6
1. Tu hai un certo grado di intelligenza e puoi fare ben poco per cambiarla						
2. La tua intelligenza è qualcosa di te che non puoi cambiare molto						
3. Indipendentemente da chi tu sia, puoi sempre cambiare il tuo livello di intelligenza						
4. A essere sinceri, non puoi proprio cambiare la tua quantità di intelligenza						
5. Puoi sempre cambiare in misura notevole la tua quantità di intelligenza						
6. Puoi imparare cose nuove, ma non puoi cambiare la tua intelligenza						
7. Indipendentemente da quanta intelligenza tu abbia, puoi sempre cambiarne un po'						
8. Puoi cambiare in modo considerevole il tuo livello di base di intelligenza						

184 AMOS

SECONDA PARTE: TEORIA DELLA PROPRIA PERSONALITÀ

Indica il tuo grado di accordo per ciascuna delle affermazioni seguenti avvalendoti della seguente scala:

- 1 = fortemente d'accordo
- 2 = d'accordo
- 3 = abbastanza d'accordo
- 4 = abbastanza contrario
- 5 = contrario
- 6 = fortemente contrario.

	1	2	3	4	5	6
1. Alcune persone hanno una buona personalità, altre no e non possono cambiarla molto						
2. La personalità di ognuno è una parte di sé che può essere cambiata ben poco						
3. Una persona può fare delle cose per indurre gli altri ad apprezzarla, ma non può cambiare la sua vera personalità						
4. Indipendentemente dalla sua personalità, chiunque può sempre cambiare il suo modo di comportarsi						
5. Nessuno può cambiare molto la sua personalità						
6. La gente può sempre cambiare la propria personalità						

TERZA PARTE: FIDUCIA NELLA PROPRIA INTELLIGENZA

1. Scegli l'affermazione che è più vera per te

- a) Di solito, penso di essere intelligente
- b) Mi domando se sono intelligente

Adesso, indica quanto è vera per te l'affermazione che hai scelto, ponendo una crocetta nel quadrato sottostante:

molto vera vera vera fino a un certo punto

2. Scegli l'affermazione che è più vera per te

- a) Quando inizio una nuova lezione, di solito sono sicuro/a che sarò capace di impararla
- b) Quando inizio una nuova lezione, spesso penso che potrei non essere capace di impararla

Adesso, indica quanto è vera per te l'affermazione che hai scelto, ponendo una crocetta nel quadrato sottostante:

molto vera vera vera fino a un certo punto

3. Scegli l'affermazione che è più vera per te

- a) Non ho molta fiducia nelle mie capacità intellettuali
 b) Ho abbastanza fiducia nelle mie capacità intellettuali

Adesso, indica quanto è vera per te l'affermazione che hai scelto, ponendo una crocetta nel quadrato sottostante:

molto vera vera vera fino a un certo punto

QUARTA PARTE: FIDUCIA NELLA PROPRIA PERSONALITÀ
--

1. Scegli l'affermazione che è più vera per te

- a) Quando incontro persone nuove, non sono sicuro/a che piacerò loro
 b) Quando incontro persone nuove, sono sicuro/a che piacerò loro

Adesso, indica quanto è vera per te l'affermazione che hai scelto, ponendo una crocetta nel quadrato sottostante:

molto vera vera vera fino a un certo punto

2. Scegli l'affermazione che è più vera per te

- a) Se io fossi un'altra persona che sceglie un amico, non sono sicuro/a che sceglierei me stesso/a
 b) Se io fossi un'altra persona che sceglie un amico, sono sicuro/a che sceglierei me stesso/a

Adesso, indica quanto è vera per te l'affermazione che hai scelto, ponendo una crocetta nel quadrato sottostante:

molto vera vera vera fino a un certo punto

3. Scegli l'affermazione che è più vera per te

- a) Sono sicuro/a che alla gente piaccia la mia personalità
 b) Non sono sicuro/a che alla gente piaccia la mia personalità

Adesso, indica quanto è vera per te l'affermazione che hai scelto, ponendo una crocetta nel quadrato sottostante:

molto vera vera vera fino a un certo punto

186 AMOS

QUINTA PARTE: PERCEZIONE DI ABILITÀ

Esprimi una valutazione delle seguenti dimensioni, secondo la scala:

- 1 = scarso/a
- 2 = insufficiente
- 3 = sufficiente
- 4 = buono/a
- 5 = ottimo/a.

	1	2	3	4	5
1. La tua abilità di studio					
2. La personale facilità di studio					
3. Il tuo successo nello studio					
4. La tua possibilità di riuscita nello studio					
5. L'importanza per te di riuscire nello studio					

SESTA PARTE: OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

Per ogni coppia, scegli una delle due alternative, cerchiando la lettera a) oppure b).

In una situazione di studio preferisci affrontare:

- a) compiti che sono abbastanza difficili e che affronti come sfide per misurare le tue abilità
- b) compiti che sono abbastanza facili da darti la sicurezza di fare bene
- a) compiti veloci e facili da fare, così non ti preoccupi di sbagliare
- b) compiti difficili e nuovi così impari qualcosa
- a) compiti che sono difficili, anche se c'è il rischio di sbagliare
- b) compiti che sono facili, così non fai molti errori
- a) compiti che sai già fare
- b) compiti nuovi che non hai affrontato prima.

<h1>AMOS</h1> <p><i>De Beni et al.</i></p>	Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università
	QUESTIONARIO ANSIA E RESILIENZA – QAR

Per ognuna delle affermazioni qui sotto riportate esprimi il tuo grado di accordo da 1 = «per nulla» a 5 = «del tutto».

	1	2	3	4	5
1. Supero l'agitazione e la tensione e mi riprendo dai momenti di difficoltà nello studio					
2. Il solo pensiero di affrontare un esame/una verifica mi manda nel panico					
3. L'ansia per l'esame/una verifica mi impedisce di concentrarmi					
4. Riesco a superare la mia irritazione nei confronti di un professore					
5. Mi sento forte di fronte alle difficoltà					
6. Se un argomento di studio mi sembra troppo complicato mi innervosisco e non riesco ad affrontarlo					
7. La mia vita di ogni giorno a scuola/all'università è piena di cose che mi interessano					
8. Di fronte agli argomenti difficili da capire vado in ansia					
9. Più si avvicina la data dell'esame/di una verifica in classe e più l'ansia mi prende					
10. Riesco a superare la mia irritazione nei confronti di un amico/a					
11. Le mie interazioni universitarie/scolastiche sono per la maggior parte gradevoli					
12. Il solo pensare alle situazioni d'esame/un compito in classe mi mette in ansia					
13. Sono in grado di superare la mia delusione per un insuccesso scolastico/universitario					
14. Ci sono alcune materie di studio il cui solo pensiero mi mette in ansia					

Anexo IX

Encuesta de satisfacción sobre las intervenciones dirigida a los estudiantes



RECORRIDOS ORIENTATIVOS DE INCLUSIÓN

Encuesta de satisfacción

Esta breve encuesta de satisfacción nos ayudará a comprender cómo la acción propuesta ha sido percibida y cómo ella se puede mejorar.

La encuesta es ANÓNIMA

ACCIÓN..... FECHA..... INSTITUTOCURSO..... GÉNERO M F EDAD.....

1. La acción en su totalidad te ha parecido

A) Positiva

1	2	3	4
Nada	Poco	Bastante	Mucho

B) Útil

1	2	3	4
Nada	Poco	Bastante	Mucho

2. Los contenidos tratados eran de tu conocimiento

1	2	3	4
Nada	Poco	Bastante	Mucho

3. Las temáticas afrontadas han sido profundizadas suficientemente

1	2	3	4
Nada	Poco	Bastante	Mucho

4. Las modalidades de interacción y conducción te han parecido eficaces

1	2	3	4
Nada	Poco	Bastante	Mucho

5. Tus expectativas con respecto a esta actividad han sido satisfechas

1	2	3	4
Nada	Poco	Bastante	Mucho

6. Hay otros aspectos del argumento considerado que no se han tratado pero que habrías querido afrontar

1	2	3	4
Nada	Poco	Bastante	Mucho

7. ¿Crees que esta acción puede alcanzar los objetivos del proyecto, (aumentar la motivación al estudio y adquirir competencias orientativas útiles a la elección)

1	2	3	4
Nada	Poco	Bastante	Mucho

8. ¿Crees/piensas que el proyecto debería ser propuesto de nuevo en los próximos años?

1	2	3	4
Nada	Poco	Bastante	Mucho

Gracias por tu colaboración

Anexo X

Ficha de observación sobre las intervenciones



Recorridos Orientativos de Inclusión

Ficha de observación de las intervenciones

Observadora: Antonella Donato

Lugar	
Fecha y hora	
A Número total de los estudiantes presentes 1) menos de 15 2) de 15 a 30 3) de 30 a 50 4) más de 50	Curso Número estudiantes
B Acción 1) Intervención de orientación formativa 2) Intervención de refuerzo de aspectos psicológicos-emotivos 3) Otro	Título y contenidos de la acción
C Objetivo general de la acción 1) Orientación formativa 2) Refuerzo de aspectos psicológicos-emotivos 3) Otro	Objetivo/os específicos de la acción
D Contexto 1) Clase 2) Aula Magna del instituto	

4) Aula universitaria 5) Otro	
E Quién desarrolla la acción 1) Orientadores COP 2) Expertos AID 3) Docentes universitarios 4) Otro	
F El observador interviene en la actividad 1) SI 2) NO	Como y cuando interviene
G Los docentes están presentes durante la acción 1) SI 2) NO	
H Los docentes intervienen 1) SI 2) NO	Como y cuando intervienen
I Duración de la acción 1) - 1 h 2) 1 h 3) + 1 h	
L Fases de la acción 1) Presentación 2) Desarrollo 3) Conclusión 4) Intercambio	
M Inicio 1) Enlace con la intervención precedente 2) Explicitación del objetivo 3) Elemento sorpresa 4) Ningún inicio	
N Tipología de la acción - +	

1) Oral 2) Escrita 3) Dirigida 4) Autónoma																																														
O Modalidad de trabajo 1) Colectiva 2) Individual 3) En pareja 4) Pequeño grupo																																														
P Modalidad de interacción 1) Los destinatarios no son implicados 2) Los destinatarios son parcialmente implicados 3) Los destinatarios son totalmente implicados																																														
Q Recursos humanos /instrumentos 1) Estudiantes tutor 3) Video/imagenes 4) Cuestionaros/ apuntes 5) Otro																																														
R Clima relacional percibito																																														
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>-</th> <th></th> <th></th> <th>+</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1) Amigable</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>2) Colaborativo</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>3) Tranquilo</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>4) Indiferente</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>5) Desconfiado</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>7) Formal</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>6) Nervioso</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>8) Otro</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		-			+	1) Amigable	1	2	3	4	2) Colaborativo	1	2	3	4	3) Tranquilo	1	2	3	4	4) Indiferente	1	2	3	4	5) Desconfiado	1	2	3	4	7) Formal	1	2	3	4	6) Nervioso	1	2	3	4	8) Otro					
	-			+																																										
1) Amigable	1	2	3	4																																										
2) Colaborativo	1	2	3	4																																										
3) Tranquilo	1	2	3	4																																										
4) Indiferente	1	2	3	4																																										
5) Desconfiado	1	2	3	4																																										
7) Formal	1	2	3	4																																										
6) Nervioso	1	2	3	4																																										
8) Otro																																														
S Niveles de interés de los destinatarios hacia la acción	1) Están atentos - 1 2 3 4 + 2) Piden aclaraciones y explicaciones - 1 2 3 4 +																																													

	<p>3) Aceptan positivamente estímulos y observaciones - 1 2 3 4 +</p> <p>4) Participan activamente - 1 2 3 4 +</p> <p>5) Aparecen motivados a continuar el recorrido - 1 2 3 4 +</p>
Notas y otras observaciones	

Anexo XI

**Carta informativa sobre el proyecto enviada
por los Directores escolares a las familias**

Esta es la carta informativa con la que los Directores escolares de los institutos participantes en el proyecto “Recorridos Orientativos de Inclusión” presentaron el mismo a las familias y les informaron sobre sus finalidades y sus acciones.

Como se ha explicado detalladamente en el capítulo correspondiente, se adjuntaron a esta comunicación la solicitud de autorización para la participación de los estudiantes menores de edad y la ficha de recogida de datos destinada a las familias, que ha constituido una importante herramienta para la recogida de información útil para el desarrollo de la investigación.

Messina, XX/XX/XXXX

Gentilissimi genitori,

L'Istituto XY, ha recentemente aderito ad una proposta dell'Università degli Studi di Messina finalizzata a realizzare percorsi orientativi di inclusione.

Nello specifico, il Centro Orientamento e Placement dell'Ateneo, nell'ambito delle azioni di orientamento previste per l'anno 2017/2018, si appresta a svolgere una ricerca azione finalizzata a sperimentare percorsi di orientamento volti ad **accrescere negli studenti la motivazione allo studio** e l'acquisizione di **competenze orientative** utili alla scelta e al **potenziamento dei fattori di successo scolastico ed universitario**. Tali azioni, coerentemente con le linee guida nazionali sull'orientamento permanente e il D.M. 81/2008 e successivi, si iscrivono all'interno di una politica sempre più orientata a garantire il diritto allo studio di tutti gli studenti.

L'obiettivo della sperimentazione è verificare come azioni di orientamento mirate a **sostenere gli studenti** nell'acquisizione di un **diverso approccio allo studio**, avvicinandoli gradatamente ai **metodi di apprendimento** utilizzati nel contesto universitario, e nella motivazione e **rimotivazione** rispetto al proprio progetto personale e professionale, possano consentire agli studenti scelte funzionali allo sviluppo del proprio percorso di vita e, soprattutto, non preclusive di opportunità spesso non adeguatamente considerate perché valutate difficili da percorrere.

In tale cornice, l'Istituto ha aderito alla proposta dell'Ateneo peloritano, promossa in collaborazione con l'Associazione Italiana Dislessia sez. di Messina e l'Università di Granada, coinvolgendo, in via sperimentale, le classi XX e YY.

La prima fase del progetto prevede la raccolta di informazioni utili a personalizzare gli interventi rispetto ai reali fabbisogni delle classi coinvolte.

In una fase successiva, prevista per il prossimo anno scolastico, si svolgeranno attività laboratoriali e didattiche mirate, che integreranno le azioni di orientamento e le lezioni tradizionali.

Per partecipare è necessario consegnare l'allegata autorizzazione, unitamente al breve questionario compilato, alla Prof. XX, Referente di progetto, entro e non oltre il _____.

Cordialmente,

Il Dirigente Scolastico

AUTORIZZAZIONE A PARTECIPARE AL PROGETTO
“PERCORSI ORIENTATIVI DI INCLUSIONE”
UNIVERSITA’ DEGLI STUDI DI MESSINA

Autorizzo il/la proprio/a figlio/a _____ frequentante la
classe _____ sez. _____ a partecipare al programma “PERCORSI ORIENTATIVI DI
INCLUSIONE”, promosso dall’Università di Messina, che si svolgerà a partire dal mese di
maggio 2017 e per tutto l’anno scolastico 2017/2018.

Firma

Padre _____

Madre _____

Anexo XII

Ficha de recogida de datos sobre los conocimientos de los estudiantes sobre la dislexia



RECORRIDOS ORIENTATIVOS DE INCLUSIÓN

Ficha de recogida de datos

La ficha intenta recoger informaciones sobre el conocimiento que poseen los estudiantes sobre las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA)

El tratamiento de los datos se realiza con total respeto y privacidad.

Nombre y apellido
InstitutoCurso

A) ¿Sabes qué son la dislexia y las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA)?

- 1) Nada 2) Poco 3) Bastante 4) Mucho

B) ¿Cuál crees que es el aspecto más implicado en la dislexia y las DEA?

1. Lenguaje
2. Comprensión
3. Atención
4. Memoria
5. Lectura, escritura y cálculo
6. Comportamiento (conducta)
7. Otro

C) ¿Sabes que muchos personajes (muchas personalidades) famosos e importantes en campo (ámbito) científico, artístico, político, social (Albert Einstein, Thomas Edison, Pablo Picasso, John Lennon, Tom Cruise, John Kennedy, Steve Jobs, Walt Disney etc.) eran disléxicos?

- 1) Nada 2) Poco 3) Bastante 4) Mucho

D) ¿En qué contexto crees que se manifiestan mayormente las DEA? (Puedes señalar más opciones)

1. Escuela
2. Familia
3. Trabajo / profesión
4. Grupo de amigos
5. Otro (especificar).....

E) Piensas que la dislexia o una DEA pueda provocar:

- | | | | | |
|----------------------------------|---------|---------|-------------|----------|
| 1) Ansiedad | 1) Nada | 2) Poco | 3) Bastante | 4) Mucho |
| 2) Depresión | 1) Nada | 2) Poco | 3) Bastante | 4) Mucho |
| 3) Bajon de la autoestima | 1) Nada | 2) Poco | 3) Bastante | 4) Mucho |
| 4) Desmotivación | 1) Nada | 2) Poco | 3) Bastante | 4) Mucho |

F) ¿Según tú, en la escuela, qué acciones y medidas pueden reducir las dificultades debidas por la dislexia y por las DEA? (Puedes señalar más opciones)

1. Uso de instrumentos compensatorios (ordenador, calculador, mapas conceptuales, esquemas de síntesis etc.)
2. Uso de estrategias para memorizar (imágenes, colores etc.)
3. Más ejercicios
4. Actividades didácticas en pequeños grupos
5. Otro (especificar)

G) ¿Alguna vez tienes o has tenido dificultades en las siguientes actividades escolares?

1. Leer correctamente y por mucho tiempo
1) Nada 2) Poco 3) Bastante 4) Mucho

2. Mantener atención y concentración durante las lecciones por mucho tiempo
1) Nada 2) Poco 3) Bastante 4) Mucho
3. Comprender un texto escrito
1) Nada 2) Poco 3) Bastante 4) Mucho
4. Tomar notas
1) Nada 2) Poco 3) Bastante 4) Mucho
5. Exponer conceptos y argumentos
1) Nada 2) Poco 3) Bastante 4) Mucho
6. Recuperar rápidamente informaciones (datos numéricos, fechas, fórmulas, conceptos, etc.)
1) Nada 2) Poco 3) Bastante 4) Mucho
7. Otro (especificar)
.....

L) ¿Si tuvieras algunas dificultades escolares hablarías con alguien?

1. SI 2. NO 3. NO SÉ

M) Si has escrito SI, señala con quién hablarías:

1. Familia (padres, hermanos/as, parientes)
 2. Profesores (Docentes)
 3. Amigo /a
 4. Compañero/a de la clase o de la escuela
 5. Otro (especificar)
-

N) Si has escrito NO o NO SÉ señala las posibles razones

1. Vergüenza
2. Malestar
3. Temor de no ser entendido
4. Otro (especificar)

Gracias por tu colaboración

**Tesis Doctoral dirigida por:
Prof. Mateo Arias Romero**



2022