

Atención a las personas con dislexia en la formación universitaria: recomendaciones para la gestión institucional y la práctica docente

Miguel Lázaro

Departamento de Psicología Experimental, Procesos Cognitivos y Logopedia de la Universidad Complutense de Madrid 

Juan C. Ripoll Salceda

Colegio Santa María la Real de Sarriguren y Universidad de Navarra. 

Marta Ferrero

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. 

Paz Suárez-Coalla

Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo. 

David Saldaña

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla. 

Manuel Perea

Departamento de Metodología y ERI-Lectura, Universitat de València. 

Joana Acha

Departamento de Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo. Universidad del País Vasco UPV/EHU. 

<https://dx.doi.org/10.5209/rlog.93726>

Recibido 16 de enero de 2024 • Primera revisión 24 de marzo de 2024 • Aceptado 6 de mayo de 2024

Resumen: La universidad española incorpora cada vez a un mayor número de personas con discapacidad y con necesidades específicas de apoyo (NEA). Esta incorporación se realiza en el marco de la ley conocida como LOSU, que insta a las universidades a favorecer la inclusividad y accesibilidad en la enseñanza superior. Pese a esta ley, las universidades españolas no suelen contar con los recursos humanos y económicos necesarios para afrontar convincentemente dicha inclusión. Un grupo de estudiantes con NEA especialmente numeroso es el de aquellos con dislexia. Para este estudiantado existen diversas guías y orientaciones, si bien no parecen provenir de un estudio suficientemente amplio y riguroso de la bibliografía especializada. En este trabajo realizamos una revisión profunda de la bibliografía específica sobre la atención universitaria al estudiantado con dislexia y analizamos los resultados obtenidos. Fruto de esta revisión y análisis se genera una serie de propuestas de carácter institucional y de práctica docente que tienen por objeto mejorar la inclusión y accesibilidad de los estudios universitarios al estudiantado con dislexia. Para cumplir con la legislación española en relación con la inclusión y accesibilidad del estudiantado con NEA, es necesario realizar inversiones y tomar decisiones basadas en la información que aporta la evidencia científica disponible.

Palabras clave: dislexia; evaluación; reglamentación; universidad.

ENG Attention for people with dyslexia in higher education: Recommendations at institutional and teaching practice level

Abstract: Spanish universities incorporate an increasing number of students with disabilities and special educational needs (SEN). This tendency takes place within the framework of the law known as LOSU, which urges universities to promote inclusiveness and accessibility in higher education. Despite this, Spanish universities usually do not have sufficient human and economic resources to convincingly address such inclusion. A group particularly affected by this lack is students with dyslexia. Although there are guidelines and orientations for this sample in many universities, they do not seem to be based on a sufficiently broad and rigorous study of the specialized bibliography. In this work we carried out an in-depth review of the specific bibliography and analyzed the results obtained. As a result of this literature review and analysis, a series of proposals of institutional character and teaching practice are suggested with the aim of improving the inclusion and accessibility of the students with dyslexia to university education. To comply

with the Spanish law regarding the inclusion and accessibility of students with SEN, it is necessary to make investments and new decisions based on the knowledge provided by the available literature.

Keywords: dyslexia; assessment; regulation; university students.

Sumario:

Cómo citar: Lázaro, M., Ripoll, J., Ferrero, M. et al. (2024). Atención a las personas con dislexia en la formación universitaria: recomendaciones para la gestión institucional y la práctica docente. *Revista de Investigación en Logopedia* 14(1), e93726 <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.93726>

Introducción

La universidad española incorpora y forma cada vez a un mayor número de personas con discapacidad (Fundación Universia, 2021). En la actualidad, la vigente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (más conocida como LOSU), regula en cierto modo la formación universitaria de las personas con discapacidad y con necesidades específicas de apoyo (NEA en adelante), pues en su Artículo 37 indica que “Las universidades favorecerán que las estructuras curriculares de las enseñanzas universitarias resulten inclusivas y accesibles. En particular, adoptarán medidas de acción positiva para que el estudiantado con discapacidad pueda disfrutar de una educación universitaria inclusiva, accesible y adaptable, en igualdad con el resto del estudiantado, realizando ajustes razonables, tanto curriculares como metodológicos, a los materiales didácticos, a los métodos de enseñanza y al sistema de evaluación”. Además, en su Artículo 43 obliga a las universidades a contar con un servicio específico de atención a la diversidad. Por lo tanto, si bien esta ley no desarrolla acciones específicas para que su Artículo 37 pueda considerarse satisfecho, claramente exhorta a las universidades a estudiar y llevar a cabo las medidas necesarias, dentro de su alcance, para tratar de que el estudiantado con discapacidad y con NEA realice sus estudios universitarios con la mayor igualdad de condiciones posible con respecto al resto de estudiantes. La incorporación de este artículo a la LOSU implica que no proponer, adoptar e implementar efectivamente medidas para favorecer la formación universitaria de las personas con discapacidad y NEA supone, de facto, el incumplimiento de la citada ley.

El desarrollo de estas medidas no es en modo alguno sencillo, pues exige conocer: primero, de forma experta cada una de las discapacidades y NEA sobre las que se vayan a realizar propuestas; segundo, cómo se organizan los títulos universitarios; y, tercero, los recursos de los que se dispone —y los que serían razonablemente necesarios—. En estos momentos son los distintos servicios de atención a la discapacidad, obligatorios desde la promulgación de la LOSU, y la Red SAPDU (Servicios de Atención a Personas con Discapacidad en las Universidades) los que han tratado de desarrollar y promover diferentes medidas para este alumnado. Fruto de sus esfuerzos, algunas de estas medidas adoptadas son, en principio, de obligado cumplimiento por parte de las universidades, lo que supone un primer paso hacia la meta de tener un marco que asegure el cumplimiento del citado Artículo 37. No obstante, la labor de los servicios de atención a la diversidad y la Red SAPDU no es suficiente si no se acompaña de un apoyo efectivo por parte de los distintos rectorados. Como indica Terzi (2014), si la Universidad quiere verdaderamente contribuir al desarrollo y a la carrera de todas las personas de forma inclusiva, teniendo en cuenta sus distintas capacidades y NEA —y con la dislexia en particular—, debe poner el bienestar, la diversidad y la igualdad de oportunidades en el centro del sistema de un modo creíble. Kirkland (2009) indica que la formación de las personas con dislexia en la universidad requiere de cambios legislativos, institucionales y pedagógicos dentro de los cuales se ubicarían las pautas de seguimiento por parte de las facultades, profesorado y alumnado. Por lo tanto, la propuesta de acciones prácticas realizadas hasta el momento no es suficiente para asegurar el cumplimiento de lo obligado por el Artículo 37 de la LOSU, sino que es necesario promover un cambio conceptual profundo a nivel institucional y profesional que va más allá de la mera enunciación de intenciones y que requiere, necesariamente, de una cierta inversión económica. Cualquier conjunto de medidas que nazca bajo el deseo de tener un impacto profundo y real en la formación universitaria de las personas con dislexia, debe considerar la política rectoral, así como las distintas concepciones y sensibilidades que tienen en torno a esta las personas que forman parte de la comunidad universitaria.

El presente documento analiza la situación específica del estudiantado con dislexia, entendiendo esta como una dificultad persistente de la lectura. En concreto, de acuerdo con Lyon et al. (2003), la dislexia es una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico que se caracteriza por falta de fluidez y aparición de errores lectores, así como por dificultades en el deletreo y decodificación del mensaje escrito. Estas dificultades serían resultado de alteraciones fonológicas no esperables, considerando las habilidades cognitivas y en otras áreas del lenguaje de las personas. La dislexia, por lo tanto, tiende a implicar dificultades en la comprensión lectora, incluso en personas con suficiente experiencia lectora y amplio vocabulario, como podría ser el perfil esperado del estudiantado universitario. La dislexia se integra formalmente en el ámbito educativo, dentro de las necesidades específicas de aprendizaje.

Necesidades específicas de aprendizaje en el ámbito universitario

Una cuestión clave a la hora de desarrollar modificaciones en los contenidos y metodologías docentes para las personas con dislexia, en concordancia con el informe desarrollado por el *Disabled Student Sector Leadership Group* para el Gobierno del Reino Unido (2017) y con un modelo social de la discapacidad en mente (Oliver 1980), es entender que las necesidades que experimentan las personas con dislexia están, en

gran medida, relacionadas con el modo en que se desarrollan las clases y demás vida universitaria. Es decir, no se trata de una característica intrínseca que dificulte el aprendizaje en sí mismo, sino de unas características personales que dificultan el aprendizaje en las condiciones particulares en que este se desarrolla. Las metodologías y los objetivos de aprendizaje no son por tanto neutrales, sino que favorecen o dificultan la consecución de los objetivos docentes en función de determinadas características personales que no están necesariamente ligadas a la capacidad de aprendizaje de contenidos y competencias (Cameron, 2020). Así, si imaginamos un estudiante con discapacidad visual, es claro que facilitarle las lecturas de una determinada asignatura en braille, por ejemplo, sería adecuado. Esto no implica ventaja alguna para este estudiante en comparación con los demás, sino que le permite afrontar los contenidos en similares condiciones a las de sus iguales. En definitiva, la idea que se persigue es la de, en la medida de lo posible, generar situaciones de aprendizaje que hagan que las personas con alguna NEA afronten los estudios con similares oportunidades a las del estudiantado sin NEA.

Medidas específicas para el estudiantado universitario con dislexia

En este estudio nos centramos en el análisis particular de las necesidades de las personas con dislexia en el ámbito universitario. No obstante, la base que sustentará algunas de nuestras propuestas se relaciona con las personas con discapacidad o NEA en su conjunto. El objetivo es, de acuerdo con *Disabled Student Sector Leadership Group* (2017), contribuir no meramente a disminuir la desventaja de las personas con dislexia en la Universidad, sino a que el estudiantado con NEA pueda disfrutar de una educación universitaria inclusiva, accesible y adaptable, en igualdad de condiciones con el resto.

Respuestas y recursos institucionales

Dotación suficiente de las oficinas de atención a la discapacidad y, cuando existiere en particular, de la oficina para la atención a las personas con dislexia

Como sabemos, el número de personas con discapacidad en la Universidad está creciendo, lo que es también claro en el caso de las personas con dislexia. Los datos de Stampoltzis y Polychronopoulou (2009) para Grecia indican que un 0,16% del alumnado universitario tiene dislexia, aunque consideran que este porcentaje podría infrarrepresentar la tasa real. Richardson y Wydell (2003), en línea con las sospechas de los autores griegos, muestran que en el Reino Unido un 0,46% del estudiantado universitario tiene dislexia. No obstante, este dato se ha visto incrementado posteriormente (ver Taylor et al., 2009, Beck, 2022 para el conjunto de estudiantes con NEA y los datos de la *Higher Education Statistics Agency*, 2023).

Los datos en España también indican un aumento en la última década de las personas con discapacidad en la Universidad (Fundación Universia, 2021). Aunque los datos publicados no especifican el tipo de discapacidad, sí es claro que en diez años (específicamente en el periodo del año 2010 al 2020) el número de este alumnado prácticamente se ha duplicado (más de 20 000 estudiantes tienen discapacidad).

El aumento en el número de estudiantes con NEA, y con dislexia en particular, implica además un aumento evidente en el trabajo administrativo y técnico. Como sabemos, este trabajo es fundamental para el correcto devenir en el día a día de las instituciones, por lo que intensificar los recursos humanos de las oficinas de atención es probablemente necesario en todos los puntos de atención universitarios españoles. No obstante, un mayor número de estudiantes no implica, *per se*, la necesidad de aumentar la inversión económica en relación con otra suerte de cosas. De hecho, los estudios consultados y analizados no informan directamente de los presupuestos de las oficinas de atención y de su relación con la calidad de la asistencia, por ejemplo. Lo que sí implica la mayor presencia de este alumnado en las aulas es la necesidad de anticiparse a la aparición de situaciones, cada vez más habituales, de desamparo conceptual y normativo tanto para el alumnado como para el profesorado. La creación de este marco es crucial, pues servirá para una toma de decisiones más homogénea, basada en unas normas y preceptos conocidos y, por tanto, anticipables.

Difusión de las oficinas de apoyo al estudiantado con dislexia, especialmente al de primer curso

Son numerosas las investigaciones que encuentran que una parte importante del alumnado con dislexia no recibe apoyo alguno del servicio pertinente de su universidad (MacCullagh et al., 2017). Lo anterior tiene una enorme importancia, pues se ha observado que no contar con los apoyos suficientes de manera temprana se relaciona con un peor rendimiento académico (Beckett y Darell, 2020). Dado que actualmente la tendencia general es prestar estos apoyos de forma tardía (Henderson, 2017), resulta apremiante acelerar el acceso a las ayudas. Para evitar que factores personales puedan influir en la tardanza en acudir a las oficinas de atención, Byrne (2018) y Mortimore y Crozier (2006) proponen que se proporcione al alumnado la información y los detalles de localización y servicios de estas oficinas al inicio de sus estudios universitarios. En estos primeros contactos sería necesario evitar que se haga hincapié en la diferenciación entre estudiantes con y sin NEA y que se dé una imagen positiva de las ayudas que potencialmente se pueden solicitar. Todo lo anterior debe ser compatible con la confidencialidad (Ahluwalia, 2009). Es importante tener este aspecto en cuenta porque si el estudiantado no percibe garantía de la máxima confidencialidad, es probable que nunca solicite las medidas susceptibles de serle de ayuda.

Las jornadas de bienvenida que organizan gran cantidad de universidades y facultades constituyen un momento muy propicio para dar a conocer con mensajes cuidadosamente elaborados las oficinas de atención. Además, contar con páginas web de fácil acceso y manejo pueden contribuir también a difundir estas

oficinas y a homogeneizar su denominación entre las universidades españolas, contribuyendo así a la generación de una “marca” que facilite su identificación y reconocimiento (Ignaciuk y Łockiewicz, 2022).

Ofertar formación al profesorado y reconocer la figura de un experto en dislexia en cada facultad

En las universidades y facultades españolas no es infrecuente que exista la figura del experto en algún área específica que requiera de una atención particular. Con distintas denominaciones, numerosas facultades reconocen la labor del experto en diversidad, mediación o nuevas tecnologías, por ejemplo. Sin embargo, la figura del experto en discapacidad o NEA (o en dislexia en este caso) es muy inusual. La labor de esta figura puede ser muy relevante para la creación y modificación de planes de estudio, así como la elaboración del marco normativo que definirá la relación pedagógica entre profesorado y alumnado. En efecto, dado que son las memorias de los grados y las fichas docentes las que determinan qué contenidos y qué métodos de evaluación se van a adoptar, es deseable que en estos documentos se hayan considerado las necesidades de las personas con dislexia.

La tarea de este experto, de acuerdo con Rolak et al. (2022), implicaría también realizar las actividades necesarias, en coordinación con las oficinas de atención, para que el profesorado de su facultad conociera con una mínima profundidad en qué consiste la dislexia y qué impacto puede tener en la universidad. Este conocimiento no debe darse por supuesto. De hecho, Knight (2018) observó en su encuesta con 2 600 docentes de Inglaterra y Gales que estos tenían, en su conjunto, un escaso conocimiento de la dislexia y que, en su gran mayoría, reconocían no haber tenido formación en relación con esta. Igualmente, Pirttimaa et al. (2015) observaron un escaso conocimiento sobre la dislexia en un amplio número de docentes de Finlandia, incluso después de haber finalizado un proyecto a nivel nacional que perseguía precisamente darla a conocer entre ellos. El desconocimiento sobre la discapacidad en general y sobre la dislexia en particular tiene gran impacto a la hora de tratar a las personas y a las situaciones que pueden ocurrir en las aulas (por ejemplo, Beckett y Darnell, 2020; Mortimore y Crozier, 2006; Quick, 2013). Además, se ha observado que las creencias del profesorado en relación con la discapacidad no son fácilmente modificables (Jordan et al., 2009; Pajares, 1992). Knight (2018) defiende que la formación del profesorado basada en la evidencia científica ayuda a la eliminación de prejuicios, a la aproximación más empática a los potenciales conflictos y a la toma de decisiones mejor fundamentadas (ver también Beckett y Darnell, 2020; Pino y Mortari, 2014). En este sentido, el trabajo de Nielsen (2011) es muy importante, pues muestra la enorme relevancia e influencia que tiene para el alumnado la visión que tienen sus docentes acerca de sus dificultades. De hecho, uno de los motivos que más menciona para no acudir a los servicios de atención universitarios es precisamente la impresión de que el profesorado tiene una actitud negativa hacia la dislexia o hacia sus dificultades y el deseo de no exponerse a situaciones que anticipan como desagradables (Byrne, 2018; Cowen, 2018; Stampoltzis et al., 2015). Dada la relación entre las expectativas implícitas del profesorado y el rendimiento del alumnado universitario con dislexia (Honstra et al., 2015), la formación del profesorado y la reflexión acerca de sus actitudes puede ser fundamental para optimizar su práctica educativa (ver Moriña y Biagiotti, 2021).

Y es que, aunque la dislexia tiene consecuencias en primera instancia para el estudiantado, también afecta a la labor del profesorado. Olofsson et al. (2012) entrevistó a un conjunto de docentes universitarios suecos y obtuvo información muy relevante. Por ejemplo, para una parte de los docentes, la atención a las personas con dislexia les suponía una carga de tiempo enorme. Además, frecuentemente les resultaba difícil saber cuándo estaban ayudando suficientemente y cuándo podrían estar excediéndose. Incluso algún docente se mostró en desacuerdo con realizar modificaciones en sus clases argumentando que el estudiantado con estas necesidades debería asistir a otros estudios y que las ayudas podrían suponer una degradación en el nivel de exigencia de los contenidos (ver también Tinklin et al., 2004). La improvisación y la falta de un marco específico genera la necesidad de respuestas *ad hoc* en docentes que no son expertos en el ámbito específico de la dislexia, de modo que es razonable que emerja la sensación de una inversión excesiva de tiempo. La formación del profesorado permitiría no solamente saber con claridad qué ayudas son pertinentes y cuáles no, sino también optimizar el tiempo destinado a esto (Pirttimaa et al., 2015). Entendemos que la formación no debería tener como objetivo convertir en expertos en dislexia al profesorado. Serían suficientes algunas pinceladas teóricas en relación con la dislexia y una mayor profundidad en aspectos metodológicos y organizativos de la labor docente. El objeto sería aportar conocimientos para una mejor acción didáctica en relación con la atención del estudiantado con NEA y con dislexia en particular. Esta formación debería ofertarse a todo el profesorado mediante los distintos cursos de actualización que suelen ofrecer las universidades. En esta línea, sería interesante integrar esta formación dentro de la que se comenzará a impartir al profesorado Ayudante Doctor bajo la LOSU.

Tutela del estudiantado con dislexia

Proponemos que el estudiantado con dislexia tenga un tutor o tutora, con formación específica, que le sirva de apoyo durante su etapa universitaria. Aunque no parece haber evidencia sólida que muestre que el porcentaje de personas con dislexia que finalizan sus estudios universitarios sea menor que el de las personas sin dislexia (Jorgensen et al. 2005; Richardson, 2015), en lo que sí hay consenso, y se debe hacer hincapié, es en que tener dislexia dificulta enormemente la carrera académica (ver, Pirttimaa et al., 2015). Prueba de esto es que, por ejemplo, las personas con dislexia tardan más tiempo en finalizar los estudios universitarios (Tops et al., 2021). La clave para que el estudiantado con dislexia acabe sus estudios en un porcentaje similar al del estudiantado sin dislexia se relaciona con las ayudas recibidas y con el momento en que comienza a recibir las —mayor probabilidad de finalizar los estudios cuanto antes se reciban las ayudas— (Richardson y

Wydell, 2003). Dentro de las posibles ayudas, la tutoría académica ha demostrado ser una de las más importantes (Hocke, 2012). Idealmente, esta tutela debe ser ejercida por personas con conocimientos específicos para recomendar estrategias de aprendizaje eficaz o aportar información sobre los errores de lectura y escritura cometidos (Chevalier et al., 2015). Es decir, para que la tutela tenga efectividad sobre el proceso de aprendizaje no debe consistir en un mero acompañamiento formal, sino tratarse de una suerte de asesoría informada (Tops et al., 2023) que sea percibida por las personas destinatarias como un apoyo real, que vaya más allá del mero cumplimiento de la normativa por parte de la institución (Beck, 2022).

Si la universidad dispone de clínicas propias, unidades de atención o convenios que lo posibiliten, ofrecer atención profesional integral al estudiantado

Es un hecho evidente que dar acceso a las clínicas propias u otros organismos que dependan de las universidades para la atención profesional de este alumnado sería de notable ayuda. Su trabajo se centraría en la mejora de las dificultades persistentes asociadas a la dislexia que van, muchas veces, más allá de los procesos puramente lectores (Hatcher et al., 2002; o Swanson y Hsieh, 2009 para los resultados de un metaanálisis).

La evidencia científica es clara a la hora de mostrar mejoras en el rendimiento lector, no solamente en población infantil, sino también adulta (ver Vender et al., 2022 para una revisión sistemática) si el entrenamiento o intervención se realiza adecuadamente. Pero, además, esta mejoría no se refiere en exclusiva a los aspectos más puramente lectoescritores, sino que las investigaciones también muestran resultados positivos en los niveles de autoestima de esta población (Nukari et al., 2022). De hecho, los problemas de autoestima y ansiedad son dos aspectos importantes que acompañan al estudiantado con dislexia por encima, en promedio, del resto de estudiantes (Carrol e Iles, 2006; Novita, 2016; Tops et al., 2021) y tienen repercusión en los resultados académicos universitarios (Moriña y Biagiotti, 2021). Los resultados positivos obtenidos en investigaciones realizadas en personas con dislexia justifican la necesidad de proveer, cuando sea posible y cuando a criterio profesional se considere oportuno, de este tipo de ayuda. Las clínicas universitarias de logopedia y psicología son claramente las más apropiadas para estas intervenciones, aunque otros servicios con que puedan contar las distintas universidades podrían serlo también.

Medidas y recursos relacionados con la práctica docente

Las propuestas que realizaremos a continuación pretenden dar respuesta a las necesidades asociadas a distintas dimensiones de la práctica docente, como por ejemplo la actitud del profesorado respecto al alumnado con dislexia, la metodología docente empleada (incluyendo el apoyo obtenido en el aula, las instrucciones, la organización de la clase), las acciones compensatorias en el aula (incluyendo el uso de dispositivos digitales o de materiales adaptados con tipografías o recursos específicos) y las modalidades de evaluación. En todo caso, los distintos estudios, normalmente realizados mediante entrevistas, cuestionarios o encuestas, destinadas a profesorado y alumnado, revelan dos aspectos estrechamente relacionados, a saber: i) el estudiantado tiene dificultades y necesidades diversas, no homogéneas, en relación con sus estudios; ii) el estudiantado —y profesorado— tiene distintos pareceres acerca de qué medidas le benefician y son necesarias y qué medidas ni le benefician ni, consecuentemente, serían necesarias. El hecho de que haya tal divergencia en la experiencia de las ayudas, así como de las expectativas en torno a ellas, subraya que no es pertinente emplear las mismas ayudas en todos los casos (Polychroni et al., 2006), ni tampoco pensar que un mero listado de “pautas” puede ser suficiente (*Disabled Student Sector Leadership Group*, 2017; Ignaciuk y Łockiewicz, 2022).

En general, las dificultades experimentadas por el estudiantado con dislexia en la universidad son numerosas y variadas (ver MacCullagh et al. 2017; Mortimore y Crozier, 2006; Olofsson et al., 2015; Rolak et al., 2023; Tops et al., 2023). Este estudiantado manifiesta dificultades en aspectos tan relevantes para el éxito académico como los siguientes:

- tomar apuntes en clase;
- seguir las diapositivas durante la impartición de la clase;
- manejar información correctamente en los buscadores, plataformas online y otras herramientas electrónicas;
- leer en voz alta en clase y estar al día con todas las lecturas requeridas por el profesorado, especialmente si están en inglés (en los casos en que esta lengua sea extranjera);
- escribir textos y, además, hacerlo sin faltas de ortografía;
- planificar y organizar la realización de las tareas en pasos secuenciales;
- terminar los exámenes, presentaciones u otras tareas en el plazo disponible.

Para hacer frente a estas dificultades, y aun a otras, cada universidad ha desarrollado diversas propuestas. Mortimore y Crozier (2006) observaron tan solo dos propuestas compartidas por más de la mitad de las diecisiete universidades que participaron en su estudio. Mostramos a continuación un resumen de las medidas que documenta la bibliografía (Beckett y Darnell, 2020; Cameron et al., 2018; MacCullagh et al. 2017; Mortimore y Crozier, 2006; Olofsson et al., 2012; Rolak et al., 2023; Taylor et al., 2009):

- tiempo extra para realizar los trabajos y exámenes —usualmente del 25%—;
- realización de pruebas y evaluaciones en aulas independientes;

- tutores con formación en dislexia para la obtención de consejos y ayuda;
- provisión de los materiales de clase (presentaciones, archivos en formato PDF etc.) de forma previa a la clase;
- grabaciones en audio o vídeo de las clases, con un procedimiento regulado por la institución;
- acceso, regulado por la institución, a apuntes tomados por otras personas de la clase;
- realización de exámenes u otras pruebas de evaluación de desarrollo en procesador de texto con corrector de errores ortográficos;
- lectura en voz alta de las preguntas o enunciados de los exámenes;
- exámenes orales en lugar de escritos;
- provisión de los textos en fuentes grandes y papeles en color (este tipo de ayudas se analizan en el apartado final de este documento);
- permiso para el uso de programas de conversión del texto en voz.

En todo caso, como dijimos más arriba, la valoración que hace el estudiantado con dislexia de estas medidas de apoyo es tremendamente dispar. Por ejemplo, Olofsson et al. (2012) observan que los estudiantes que participaron en su estudio indicaron tanto que el tiempo extra en los exámenes les era de mucha ayuda como que no les era de ayuda en absoluto; igualmente se observaron comentarios opuestos en torno al valor de los apuntes de los compañeros. Mortimore y Crozier (2006) realizaron la misma observación en relación con la realización de exámenes orales en lugar de los escritos. De hecho, como indican Callens et al. (2012), no parece haber evidencia de que un porcentaje adicional de tiempo en los exámenes o el uso de correctores de texto (O'Rourke et al., 2020) suplan la falta de conocimiento o la necesaria capacidad intelectual. Por lo tanto, ¿por qué no disponer de un conjunto de ayudas dentro de las cuales el estudiante, junto con su tutor, puedan escoger?

La diversa valoración del estudiantado en relación con las acciones de ayuda tiene probablemente que ver con las también diversas estrategias que desarrolla para salvar las dificultades que tiene. MacCullagh et al. (2017), Mortimore y Crozier (2006), Olofsson et al. (2012) o Pino y Mortari (2014), en sus entrevistas, identifican estrategias como la utilización de distintos recursos facilitadores para la toma de apuntes y métodos diversos para la organización de la información (ideas en cajas, figuras, dibujo y diagrama, columnas, pósts y notas visibles, mapas conceptuales, códigos de colores) o la búsqueda de vídeos para suplir o complementar las lecturas prescritas. También es habitual la revisión de sus trabajos por parte de compañeros. Estas estrategias se relacionan con las valoraciones que realiza el alumnado con dislexia de las medidas de apoyo recibidas, de modo que cuanto más perciben que una estrategia concreta les facilita la acción pedagógica, lógicamente mayor satisfacción les genera. Queda por conocerse si las acciones pedagógicas pueden generar estas estrategias en una suerte de proceso adaptativo del estudiantado, facilitando unas estrategias por encima de otras. Dilucidar esta cuestión solamente es posible si las acciones evaluadas son suficientemente homogéneas y recurrentes.

Siempre que sea posible, facilitar el material empleado en el aula siguiendo pautas preestablecidas

Es muy numerosa la evidencia en torno a qué tipo de textos, fuentes, colores, tamaños, interlineados etc. propician una lectura más eficaz. De hecho, se han generado tipografías *ad hoc* para hacer más fácil la decodificación del código escrito en personas con dislexia como ahora veremos. La recomendación más razonable sería, evidentemente, proporcionar los textos con aquellas características que los hagan más fáciles de leer. La evidencia científica ayuda a tomar algunas decisiones a este respecto, si bien no con el nivel de certidumbre deseado.

Espaciado y tipografía

En relación con la fuente, se ha tratado de determinar qué tipo de letra facilita en mayor medida el procesamiento de las palabras de un texto en los lectores en general y, en particular, en las personas con dislexia. Pese a la investigación desarrollada, hoy en día los datos obtenidos no permiten una respuesta clara. Una de las dificultades es la de comparar las múltiples fuentes disponibles en los diversos procesadores de texto existentes para poder calificarlas como adecuadas o inadecuadas o para clasificarlas en función de su idoneidad para las personas con y sin dislexia. Dicho esto, entre los estudios que se han centrado en analizar diferentes fuentes (Times New Roman, EasyReading, Arial, OpenDyslexic, Comic Sans, etc.), algunos muestran beneficios de unas fuentes concretas frente a otras, por ejemplo, de la EasyReading Font frente a la Times New Roman (Bachmann y Mengheri, 2018), de la Dyslexie Font (Leeuw, 2010) o de la Helvética, Courier, Arial y Verdana (Rello y Baeza-Yates, 2013); y otros estudios no encuentran beneficios para fuentes concretas (Kuster et al., 2017; Richardson, 2022). Además, pese a que se han desarrollado fuentes específicas cuyas características serían teóricamente las ideales para las personas con dislexia, como es el caso de la fuente Open Dyslexic o de la Dyslexie, lo cierto es que no existe evidencia suficientemente sólida que las avale (Kuster et al., 2017; Marinus et al., 2016; Wery y Diliberto, 2017).

La fuente no es la única variable que afecta, potencialmente, al reconocimiento de palabras, sino que otras, como por ejemplo el espaciado entre letras, son importantes también. Marinus et al. (2016) pusieron a prueba la combinación de tipo letra y espaciado, comparando Dyslexie Font y Arial. Los resultados mostraron un mejor rendimiento de los lectores en el primer tipo de fuente, pero, en opinión de los autores, lo que explicaba el beneficio no era propiamente la fuente, sino el mayor espacio entre las letras de la Dyslexie Font con relación a la Arial. Una vez que se igualó esta variable, las diferencias desaparecieron. Otros autores habían observado ya que aumentar ligeramente el espacio entre las letras mejoraba la

lectura en niños con y sin dislexia (Hakvoort et al., 2017; Perea et al., 2013; Sacchi et al., 2018; Spinelli et al., 2002; Sjoblom et al., 2016; Zorzi et al., 2012). Si, como vemos, hay pruebas sólidas sobre los beneficios que tiene aumentar la distancia entre letras, aún no es posible concretar cuál es la distancia óptima recomendable (por ejemplo, Zorzi et al., y Sjoblom et al. proponen una distancia entre letras de 2 mm.). Tampoco es posible concretar si este beneficio se traduce en una mejora en la velocidad lectora o en otros aspectos, como la precisión lectora. Un aspecto que conviene resaltar en este punto es que la distancia entre letras dentro de una palabra no debe confundirse con la distancia entre palabras (distancia entre la última y la primera letra de dos palabras contiguas). Si aumenta la distancia entre las letras dentro de la palabra sin que aumente la distancia entre palabras, se podría dificultar la codificación de las letras (Galliussi et al., 2020). Así, cuando se opte por aumentar la distancia entre letras de una palabra debe aumentarse también la distancia entre palabras.

Por último, el tamaño de las letras también ha sido objeto de estudio. O'Brien et al. (2005) llevaron a cabo un estudio en el que manipularon el tamaño de las letras de un cuento que se presentaba a niños lectores con y sin dislexia. Como se esperaba, la mayor velocidad lectora se alcanzó con letras grandes, si bien en el caso de los lectores con dislexia, la mayor velocidad se obtuvo con letras aún más grandes (Alabdulkader et al., 2021; Martinelli et al., 2009). Aunque no existen pruebas sobre qué tamaño es el más apropiado, los datos sí indican que las personas con dislexia necesitan tamaños de fuente mayores que el resto para llegar al punto de mayor velocidad lectora (ver O'Brien et al., 2005; Martinelli et al., 2009).

Un resumen en relación con la fuente, espaciado y tamaño es el que se puede extraer de la web de la Asociación Inglesa de Dislexia, que recomienda el uso de letra Arial o Comic Sans de 12 a 14 puntos, aumento en el espacio entre letras y entre palabras y, en proporción a este aumento, un incremento también del interlineado.

Consideraciones y recomendaciones finales

La percepción del alumnado en torno a la utilidad de las ayudas recibidas depende en gran medida del nivel de dificultad que tenga, así como de la experiencia personal con el entorno universitario —principalmente de su experiencia con el profesorado— (Tops et al., 2023). Las ayudas, por tanto, no deben ser iguales para todos, sino que deben adaptarse a las características de cada estudiante. La adecuada organización de las memorias verificadas y fichas docentes de los grados y asignaturas, junto con el trabajo de las oficinas de atención y de los tutores y expertos propuestos en este documento —incluyendo la labor del propio alumnado en el ejercicio de su propia responsabilidad— podrían hacer esta tarea realmente asequible. Con base en la literatura revisada, en este documento hemos propuesto y justificado algunas medidas que se pueden adoptar institucionalmente para el alumnado con dislexia. Dichas propuestas han sido desarrolladas a partir de estudios como los de Callens et al., (2013); Ignaciuk y Łockiewicz (2022); MacCullagh et al. (2017); Tops et al., (2023) o Webster (2016) y son las siguientes:

- 1) dotar suficientemente los servicios u oficinas de atención a la discapacidad y, cuando existiere en particular, de la oficina para la atención a las personas con dislexia;
- 2) difundir las oficinas de apoyo al estudiantado con dislexia, especialmente al de primer curso;
- 3) si la universidad dispone de clínicas propias, servicios de atención específicos o convenios que lo posibiliten, ofrecer atención profesional integral al estudiantado;
- 4) ofertar formación al profesorado sobre dislexia, particularmente al profesorado Ayudante Doctor de nuevo ingreso, haciendo hincapié en los aspectos didácticos y metodológicos de la evaluación de competencias y resultados de aprendizaje en este estudiantado;
- 5) asignar a cada estudiante un tutor con conocimiento suficiente sobre dislexia;
- 6) conceder un tiempo adicional del 25% en los exámenes;
- 7) permitir la lectura en voz alta de los enunciados de las preguntas de los exámenes por parte de los propios estudiantes;
- 8) permitir los exámenes orales. Acordar el tipo de examen con anticipación suficiente;
- 9) permitir la entrega de exámenes o de trabajos en formato electrónico o no valorar las faltas de ortografía;
- 10) cuando sea posible, facilitar los materiales de clase (diapositivas en Powerpoint, etc.) previamente a la realización de las sesiones con tiempo suficiente para su consulta;
- 11) realizar lecturas en lengua extranjera sólo cuando sea imprescindible;
- 12) facilitar los textos y documentos en letra Arial o Calibri 12, con interlineado doble y, si es posible, aumentando el espacio entre las letras de la palabra y entre palabras. Otras alternativas, siempre sin serifa, serían la Aptos, la Verdana o la Tahoma.

Limitaciones y líneas futuras

Este trabajo presenta algunas limitaciones relevantes que conviene abordar. Por una parte, la gran mayoría de los estudios revisados se han desarrollado en sistemas educativos diferentes al español. Estos sistemas presentan aspectos estructurales y peculiaridades diferenciales con respecto al nuestro, lo que implica que los resultados observados en ellos no puedan ser inmediatamente extrapolables a nuestro contexto universitario. En esta línea, reconocemos que algunas de las acciones sugeridas en el presente trabajo, propuestas en gran medida por estudios anglosajones, son difíciles de implantar en nuestras universidades si no existe previamente un compromiso firme de atención a la diversidad y una financiación suficiente.

Por otra parte, es conveniente remarcar que algunas de las medidas presentadas en este trabajo no están suficientemente respaldadas por pruebas científicas sólidas. Para incrementar el nivel de confianza en su eficacia, sería necesario complementar los estudios existentes con investigaciones de corte experimental o cuasiexperimental. Además, sería deseable aumentar el abanico de medidas que poner a prueba como, por ejemplo, los lápices lectores u otros tipos de TIC que se están introduciendo actualmente en las aulas (Draffan, Evans y Blenkhorn, 2007). Mientras esto suceda, recomendamos realizar un seguimiento del impacto de estas medidas siempre que se opte por incorporarlas en el trabajo con alumnado con dislexia.

Por último, consideramos que la adopción de algunas de las medidas aquí propuestas debería estar sujeta a los requisitos de cada grado o posgrado. Por ejemplo, las decisiones sobre cómo evaluar las faltas de ortografía podrían diferir razonablemente entre los estudios de filología o educación y otros estudios.

Bibliografía

- Alabdulkader, B., Alshubaili, H., y Alhashmi, A. (2021). Challenges in reading Arabic among children with dyslexia. *Optometry and Vision Science*, 98(8), 929-935. <https://doi.org/10.1097/OPX.0000000000001744>
- Beck, S. (2022). Evaluating the use of reasonable adjustment plans for students with a specific learning difficulty. *British Journal of Special Education*, 49(3), 399-419. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12412>
- Beckett, J., y Darnell, J. A. (2020). "A" for attitude—attitudes towards dyslexia in higher education. *Global Research in Higher Education*, 3, (2), <http://dx.doi.org/10.22158/grhe.v3n2p52>
- Draffan, E. A., Evans, D. G., y Blenkhorn, P. (2007). Use of assistive technology by students with dyslexia in post-secondary education. Use of assistive technology by students with dyslexia in post-secondary education. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 2, 105-116, <http://dx.doi.org/10.1080/17483100601178492>
- Cameron, H., Coleman, B., Herve, T., Rahman, S., y Rostand, P. (2018). Equality law obligations in higher education: Reasonable adjustments under the Equality Act 2010 in assessment of students with unseen disabilities. *Legal Studies*, 39, 204-229 <https://doi.org/10.1017/lst.2018.31>
- Cameron, H., y Billington, T. (2015). 'Just deal with it': Neoliberalism in dyslexic students' talk about dyslexia and learning at university. *Studies in Higher Education*, 1358-1372. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1092510>
- Cameron, H. (2020). Specific learning difficulties as a relational category: Reconstruction, redistribution and resistance in higher educational practice. En M. McNamee, M. Gergen, C. Borges, y E. Raser. (Eds.), *The SAGE handbook of social constructionist practice* (pp. 381-390). SAGE Editions
- Carroll, J. y Iles, J. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 651-662. <https://doi.org/10.1348/000709905x66233>
- Chevalier, T. M., Parrila, R., Ritchie, K. C., y Deacon, S. H. (2015). The role of metacognitive reading strategies, metacognitive study and learning strategies, and behavioral study and learning strategies in predicting academic success in students with and without a history of reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50, 34-48. <https://doi.org/10.1177/0022219415588850>
- Fundación Universia (2021). V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad. https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2021/08/V_Estudio_Universidad_y_Discapacidad_2019_20.pdf
- Galliussi, J., Perondi, L., Chia, G., Gerbino, W., y Bernardis, P. (2020). Inter-letter spacing, inter-word spacing, and font with dyslexia-friendly features: Testing text readability in people with and without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 70, 141-152. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00194-x>
- Hatcher, J., Snowling, M., y Griffiths, Y. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 119-132. <https://doi.org/10.1348/000709902158801>
- Higher Education Statistics Agency (2005) Student tables: Table 11b—first year UK domiciled HE students by qualification aim (#12), mode of study, gender and disability 2003/04. <http://www.hesa.ac.uk/holisdocs/pubinfo/student/disab0304.htm>
- Hock, M. F. (2012). Effective literacy instruction for adults with specific learning disabilities: Implications for adult educators. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 64-78. <https://doi.org/10.1177/0022219411426859>
- Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsma, T., y Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: The role of beliefs and contextual factors. *Learning Environment Research*, 18, 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>
- Ignaciuk, M., y Łockiewicz, M. (2022). Students with dyslexia in universities in Poland – description of the legal situation and good practices. *Educational Studies Review*, 40, 179-206 <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2022.024>
- Jordan, A., Schwartz, E., y McGhie-Richmond, D. (2009) Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Jorgensen, S., Fichten, C. S., Havel, A., Lamb, D., James, C., y Barile, M. (2007). Academic performance of college students with and without disabilities: An archival study. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 39(2), 101-117. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/58755>
- Kirkland, J. (2009). The development of protocols for assessment and intervention at university for students with dyslexia. En G. Reid (Ed.), *The Routledge companion to dyslexia* (pp. 261-264). Routledge.
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24(2), 1-13. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>

- Kuster, S. M., van Weerdenburg, M., Gompel, M., y Bosman, A. M. T. (2018). Dyslexie font does not benefit reading in children with or without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 68, 25-42. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0154-6>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., y Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- 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>
- Marinus, E., Mostard, M., Segers, E., Schubert, T. M., Madelaine, A., y Wheldall, K. (2016). A special font for people with dyslexia: Does it work and, if so, why? *Dyslexia*, 22(3), 233-244. <https://doi.org/10.1002/dys.1527>
- Moriña, A., y Biagiotti, G. (2021). Academic success factors in university students with disabilities: A systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 729-746. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>
- Mortimore, T., y Crozier, R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 235-251. <https://doi.org/10.1080/03075070600572173>
- Nielsen, C. (2011). The most important thing: Students with reading and writing difficulties talk about their experiences of teachers' treatment and guidance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55, 551-565. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.555921>
- 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, 279-288. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>
- Nukari, J., Laasonen, M., Arkkila, E., Haapanen, M. L., Lipsanen, J., y Poutiainen, E. (2022). Neuropsychological intervention of dyslexia has a positive effect on aspects of psychological well-being in young adults – a randomized controlled study. *Dyslexia*, 28, 166-184. <https://doi.org/10.1002/dys.1697>
- O'Brien, B. A., Mansfield, J. S., y Legge, G. E. (2005). The effect of print size on reading speed in dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 28, 332-349. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00273.x>
- Olofsson, Å., Taube, K., y Ahl, A. (2015). Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia*, 21(4), 338-349. <https://doi.org/10.1002/dys.1517>
- Olofsson, Å., Ahl, A., y Taube, K. (2012). Learning and study strategies in university students with dyslexia: Implications for teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1184-1193. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.798>
- O'Rourke, L., Connelly, V., Barnett, A. L., y Afonso, O. (2020). Use of spellcheck in text production by college students with dyslexia. *Journal of Writing Research*, 12(1), 35-62. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.03>
- Perea, M., Panadero, V., Moret-Tatay, C., y Gómez, P. (2012). The effects of inter-letter spacing in visual-word recognition: Evidence with young normal readers and developmental dyslexics. *Learning and Instruction*, 22(6), 420-430. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.001>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Pirttimaa, R., Takala, M., y Ladonlahti, T. (2015). Students in higher education with reading and writing difficulties. *Education Inquiry*, 6(1). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.24277>
- Quick, R. L. (2013). Exploring faculty perceptions toward working with academically vulnerable college students. *College Quarterly*, 16(4), 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1020584>
- Reid, G. (2004). *Dyslexia: A complete guide for parents*. John Wiley & Sons.
- Rello, L., y Baeza-Yates, R. (2013). Good fonts for dyslexia. Association for Computing Machinery (Ed.), *ASSETS 2013: Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*. Art. n.º 9 (pp. 1-8). Nueva York: ACM. <https://doi.org/10.1145/2513383.2513447>
- Richardson, J. T. (2022). *The legibility of serif and sans serif typefaces: reading from paper and reading from screens*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-90984-0>
- Richardson, J. T., y Wydell, T. N. (2003). The representation and attainment of students with dyslexia in UK higher education. *Reading and Writing*, 16, 475-503. <https://doi.org/10.1023/A:1024261927214>
- Richardson, G. (2015). *Empowering academic success in postsecondary students who have dyslexia: Using strengths to break down barriers*. [Tesis doctoral, Walden University] Walden dissertations and doctoral studies collection.
- Richardson, G. (2021). Dyslexia in higher education. *Educational Research and Reviews*, 16(4), 125-135. <https://doi.org/10.5897/ERR2021.4128>
- Rolak, M., Heerkens, Y., van Bakel, H., y van der Klink, J. (2023). Factors contributing to realizing valuable goals of students with dyslexia in higher education. *Dyslexia*, 29, 199-216. <https://doi.org/10.1002/dys.1746>
- Sacchi, E., Mirchin, R., y Laszlo, S. (2018). An Event-Related Potential study of letter spacing during visual word recognition. *Brain Research*, 1684, 9-20. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2018.01.028>
- Sjoblom, A. M., Eaton, E., y Stagg, S. D. (2016). The effects of letter spacing and coloured overlays on reading speed and accuracy in adult dyslexia. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 630-639. <https://doi.org/10.1111/bjep.12127>
- Spinelli, D., de Luca, M., Judica, A., y Zoccolotti, P. (2002). Crowding effects on word identification in developmental dyslexia. *Cortex*, 38, 179-200. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70649-X](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70649-X)