

Repercusiones del Lexismo a lo Largo de la Vida: Entrevistas a Personas Adultas con Dislexia

Impacts of Lexism Throughout Life: Interviewing Adults with Dyslexia

Beatriz Martín * y Marina Ivorra

Universidad de Castilla-La Mancha, España

DESCRIPTORES:

Dislexia
Emociones
Edad adulta
Educación inclusiva
Análisis temático

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es explorar las vivencias escolares de adultos con dislexia y las emociones asociadas a las mismas y cómo estas vivencias han repercutido en la vida adulta. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 17 personas con diagnóstico de dislexia. Realizamos un Análisis Temático sobre los recuerdos de las experiencias escolares, extraescolares y de la vida adulta y un recuento de las emociones mencionadas en las entrevistas. Esta información se complementó con un análisis de las trayectorias vocacionales de los participantes y su situación laboral actual. Se encontraron relatos sobre vivencias escolares marcadas por el fracaso. El sistema escolar no ofrece la ayuda necesaria, convirtiéndose las familias en el único apoyo. Los resultados muestran una gran cantidad de emociones negativas asociadas a los recuerdos de la etapa escolar. Estas emociones se suavizan en la etapa adulta, aunque es evidente el impacto que la experiencia pasada causa en el presente. Es necesario establecer protocolos de apoyo en los centros educativos para el alumnado con dificultades lectoras, así como atender a las necesidades de los adultos, tanto en el entorno laboral como en otros contextos en los que las dificultades en la lengua escrita impiden el acceso a beneficios laborales.

KEYWORDS:

Dyslexia
Emotions
Adulthood
Inclusive education
Thematic analysis

ABSTRACT:

The purpose of this study is to explore the school experiences of adults with dyslexia, the emotions associated with these experiences, and how they have impacted their adult lives. Semi-structured interviews were conducted with 17 individuals diagnosed with dyslexia. We performed a Thematic Analysis of memories pertaining to school experiences, extracurricular activities, and adult life, alongside a tally of emotions referenced in the interviews. This information was augmented by an analysis of the participants' vocational trajectories. We found narratives about school experiences marked by failure. The educational system fails to provide necessary support, making families the sole source of aid. The results show a plethora of negative emotions associated with memories of the school years. These emotions soften in adulthood, although the impact of past experiences on the present is evident. It is essential to establish support protocols in educational institutions for students with reading disabilities, as well as to address the needs of adults, both in the workplace and in other contexts where difficulties in written language impede access to employment benefits.

CÓMO CITAR:

Martín, B. e Ivorra, M. (2024). Repercusiones del lexismo a lo largo de la vida: entrevistas a personas adultas con dislexia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 171-190.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.010>

1. Introducción

La dislexia repercute significativamente en el rendimiento académico y el bienestar socioemocional en una sociedad donde la lectura y escritura son cruciales para el éxito (Bazen et al., 2023; Zuppardo et al., 2020). Collinson (2023) identifica esta supremacía de las habilidades letradas como 'lexismo'.

Según la American Psychiatric Association (2014), las personas con diagnóstico de dislexia presentan dificultades en el reconocimiento de palabras, el deletreo y la decodificación, lo que afecta la precisión y fluidez en la lectura. Estas dificultades derivan con frecuencia en una comprensión lectora deficiente. Nalavany y cols. (2018) indican que esta condición también se asocia con emociones negativas y problemas de salud mental, como tristeza, depresión, dolor emocional, estrés y ansiedad.

La adaptación inadecuada de los entornos educativos a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con dificultades lectoras puede incidir negativamente en su progreso académico y bienestar psicoemocional, generando frustración y baja autoestima (Livingston et al., 2018; Zuppardo et al., 2017, 2020). La formación del profesorado en este ámbito es crucial. Los estudios sobre la formación de los docentes acerca de la dislexia son limitados en España (Guzmán Rosquete et al., 2015; Laguillo et al., 2023; Soriano-Ferrer et al., 2016). El estudio de Laguillo y cols. (2023) con una muestra de 237 docentes de primaria y secundaria reveló que el profesorado con escasa experiencia en trabajar con estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje presenta un conocimiento limitado sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura. Esto les lleva a atribuir los fracasos académicos de sus alumnos a causas intrínsecas, lo que deriva en la ausencia de estrategias de apoyo curricular.

Investigaciones realizadas en otros países, como las de Knight (2018) y Macdonald (2009a), muestran tendencias similares. Knight (2018), por ejemplo, llevó a cabo una encuesta con más de 2.000 profesores de educación básica en Gales e Inglaterra, concluyendo que el conocimiento sobre la dislexia es, en general, superficial y limitado. Este estudio subraya la necesidad urgente de mejorar la formación docente en este ámbito para rectificar las concepciones erróneas y promover una comprensión más precisa sobre la dislexia.

Forteza y cols. (2019) van más allá de esta falta de formación y profundizan en las barreras a las que se enfrentan los estudiantes con dislexia y sus familias cuando se encuentran con políticas de centro poco inclusivas. Estas autoras mencionan la falta de comunicación entre la familia y la escuela, así como situaciones de aula que agravan las dificultades de aprendizaje y generan sufrimiento emocional y baja autoestima por la falta de respuesta a estas dificultades.

El resultado de este ambiente escolar es que el alumnado con dificultades lectoras tiene un riesgo mayor de experimentar emociones negativas (Georgiadi et al., 2023). Estas emociones están asociadas a la lectura y la escritura y persisten en la edad adulta, con repercusiones adversas en las esferas de lo social, lo educativo y lo ocupacional (Livingston et al., 2018). La investigación de Macdonald (2009a) mostró cómo, a pesar de los diferentes logros académicos y laborales atribuibles a diferencias de clase social, los adultos y adultas con diagnóstico de dislexia se enfrentan a desafíos relacionales similares en sus entornos cotidianos. Este estudio, ampliamente citado, resalta que el ambiente escolar presenta barreras estructurales significativas para el aprendizaje de estudiantes con dificultades lectoras y señala cómo estas barreras colocan injustamente

la culpa del fracaso académico en el individuo, en lugar de cuestionar la efectividad y la inclusividad de las metodologías pedagógicas empleadas.

Como sostienen Zuppardo y cols. (2020), si bien la descripción e identificación de la dislexia ha sido ampliamente investigada, las repercusiones asociadas a las barreras que encuentran las personas con diagnóstico de dislexia en las distintas esferas de su vida han recibido mucha menos atención. Desde este punto de vista, es fundamental abordar la dislexia no desde un modelo médico en el que el problema está en el niño o niña, sino desde un modelo social en el que se profundiza en la discriminación que sufren las personas con dificultades lectoras (Alexander-Passe, 2015; Barnes, 2020; Tanner, 2009).

Esta discriminación va más allá del entorno escolar, de modo que ser un o una estudiante con dislexia puede tener claras repercusiones en la vida posterior. De acuerdo con Livingston (2018), las consecuencias emocionales de la dislexia pueden persistir en la edad adulta, dando lugar a dificultades conductuales, de salud mental y de integración social. Nalavany y cols. (2018) realizaron un estudio con 173 trabajadores con diagnóstico de dislexia en el que encontraron una relación entre las emociones negativas asociadas a su vida con dislexia y una baja sensación de autoeficacia en el trabajo y ansiedad laboral.

Así mismo, la investigación sobre adultos con dificultades lectoras y sus trayectorias profesionales revela que la dislexia también impacta en este ámbito. Por ejemplo, las personas con estas dificultades suelen decantarse más por ciertas ocupaciones y evitar otras. En el estudio de Taylor y Walter (2003), los adultos con diagnóstico de dislexia desempeñaban en mayor proporción puestos relacionados con el trabajo con personas y la comunicación interpersonal, como la enfermería o las ventas y, en menor proporción, con la ciencia o las finanzas. En cuanto a sus experiencias laborales, los escasos estudios muestran que las barreras en este contexto también son habituales (Wissell et al., 2022).

Este trabajo tiene como objetivo examinar las experiencias escolares de adultos diagnosticados con dislexia, analizando las emociones vinculadas a las mismas y su persistencia en la adultez. Además, se busca entender cómo estas vivencias y emociones han influenciado en la elección vocacional y en la inserción laboral de los individuos afectados.

2. Método

En este estudio a pequeña escala, se realizaron 17 entrevistas semiestructuradas en las que se preguntó a adultos con diagnóstico de dislexia acerca de sus experiencias escolares y las repercusiones de estas en su vida pasada y presente.

Los participantes fueron contactados a través de la red social Instagram. Se decidió usar esta forma de reclutamiento para obtener una muestra de origen diverso que no se limitase a una sola comunidad autónoma. Además, elegimos Instagram por ser una red eminentemente visual y en la que pensamos que podríamos acceder con más probabilidad a la población con diagnóstico de dislexia. Para ello, se creó y publicó un mensaje en la cuenta @dislexia_investigacion en el que se explicaba que se iba a desarrollar una investigación sobre dislexia, para la cual se necesitaban participantes adultos. De esta forma, entramos en contacto con diversas asociaciones españolas y cuentas específicas de dislexia, que compartieron el mensaje entre sus seguidores y socios. Las personas interesadas contactaron con nuestra cuenta mediante mensaje privado y se les explicaron en profundidad los objetivos del trabajo. Aquellos que

accedieron a participar firmaron un consentimiento informado antes de realizar la entrevista.

La muestra estuvo compuesta por 17 personas, 12 mujeres y 5 hombres, de entre 19 y 46 años y de 7 comunidades autónomas diferentes, con diagnóstico de dislexia. En el Cuadro 1 mostramos datos sociodemográficos.

Cuadro 1

Datos sociodemográficos de los participantes

Participante	Género	Edad	Comunidad Autónoma	Estudios	Ocupación
1	Mujer	23	Madrid	Grado en Filosofía y ciencias políticas	Estudiante
2	Mujer	23	Aragón	Grado superior de diseño de interiores	Estudiante
3	Mujer	23	Comunidad Valenciana	Doble grado en Magisterio de Educación Infantil y Primaria	Estudiante
4	Mujer	28	Andalucía	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Estudiante
5	Hombre	19	Murcia	Grado en Animación 3D	Estudiante
6	Mujer	22	Comunidad Valenciana	Módulo en Diseño de moda	Trabajo temporal diseño moda
7	Mujer	26	Andalucía	Grado en Pedagogía	Opositora/Dependiente
8	Mujer	28	Madrid	Grado superior de integración social. Grado en Magisterio PT y AL	Orientadora social
9	Mujer	28	Madrid	Grado en Geología	Investigadora en un museo de geología
10	Mujer	31	Galicia	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Educadora en un centro de menores
11	Mujer	37	La Rioja	Grado Superior de maquillaje profesional	Limpiadora de un banco y autónoma en redes sociales como maquilladora
12	Mujer	38	Cataluña	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Maestra de Educación Infantil (anteriormente fue peluquera)
13	Mujer	39	Cataluña	Licenciatura en Economía	Trabajadora en entidad bancaria
14	Hombre	30	Islas Baleares	Grado en artes escénicas	Actor y empresario
15	Hombre	38	Andalucía	No terminó la ESO y realizó algunos cursos sobre audiovisuales	Videógrafo y cantante de hip-hop
16	Hombre	42	Cataluña	Licenciatura en Ingeniería	Ingeniero
17	Hombre	46	Andalucía	Diplomatura en Magisterio de Educación Infantil y Primaria	Maestro de Educación Primaria

Es interesante el hecho de que la gran mayoría de participantes que voluntariamente decidieron implicarse en la investigación fueron mujeres. Por lo demás, la muestra presenta situaciones ocupacionales muy dispares. En este conjunto heterogéneo, un aspecto importante es que el 70,5 % de participantes ha alcanzado estudios universitarios.

Dada la dispersión territorial de la muestra, las entrevistas se realizaron de manera telemática mediante Google Meet y se llevaron a cabo durante tres semanas consecutivas, desde el 15 de mayo al 7 de junio de 2021. Tuvieron una duración aproximada de 50 minutos con cada participante. La entrevista más corta duró 43 minutos y 21 segundos, y la más larga, 1 hora, 9 minutos y 2 segundos. Todas se grabaron con el consentimiento informado de los participantes.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas. Se elaboró un guion de entrevista (Anexo I) para explorar las experiencias escolares de los participantes y su impacto en la vida adulta. Este guion se divide en tres fases clave: contextualización, preguntas y síntesis, siguiendo a Forteza y cols. (2019). En la fase de contextualización, tanto el investigador como el participante se presentan, estableciendo un terreno común y facilitando un entorno de confianza. Aquí, el participante es animado a compartir detalles sobre su diagnóstico de dislexia y experiencias relacionadas. La fase de preguntas profundiza en dos etapas distintas: las experiencias escolares y las repercusiones en la edad adulta. Las preguntas son abiertas y reflexivas, abarcando el rendimiento académico, las relaciones con profesores y compañeros, el apoyo familiar, las emociones y la autoestima en ambas etapas de la vida. Finalmente, la fase de síntesis busca recoger perspectivas sobre cambios potenciales que podrían haber mejorado su experiencia educativa, culminando con una invitación a añadir cualquier comentario final.

Las entrevistas fueron transcritas íntegramente. Decidimos respetar en la medida de lo posible la forma de expresarse de los participantes (Lapadat y Lindsay, 1999), por lo que usamos convenciones de transcripción para reflejar cambios de entonación, pausas y otros aspectos no verbales del habla (Anexo II).

La investigación adopta una perspectiva inspirada en los Estudios de la Discapacidad, siguiendo el enfoque de Macdonald (2009b). Desde este enfoque, se argumenta la importancia de profundizar en las experiencias subjetivas de las personas con diagnóstico de dislexia y su enfrentamiento a las barreras sociales impuestas por una sociedad excluyente y eminentemente letrada. En este trabajo, exploraremos el recuerdo de las vivencias escolares de personas diagnosticadas con dislexia y las emociones asociadas a ellas. Se accede a estas vivencias de manera retrospectiva, pero, precisamente, esto permite conocer el impacto de estas vivencias en la vida adulta y en la autopercepción de los participantes a través del prisma de su identidad como personas con diagnóstico de dislexia. En definitiva, la finalidad de este trabajo no es probar hipótesis ni evaluar teorías, sino generar datos fenomenológicos que permitan comprender a las personas con este diagnóstico.

Para analizar las experiencias escolares de los y las participantes se realizó, siguiendo a Braun y Clarke (2008), un Análisis Temático (AT) de los datos. Todos los análisis se realizaron con el apoyo del software NVivo 13. En primer lugar, se llevó a cabo un proceso de familiarización en el que se leyeron varias veces las transcripciones de las entrevistas buscando ideas importantes y aspectos clave. Después, se analizaron con más profundidad las transcripciones para comparar los casos y encontrar temas comunes en las vivencias personales de los diferentes participantes. Se consideraron temas todas aquellas vivencias semejantes que aparecían en 2 sujetos o más.

A continuación, se seleccionaron las vivencias referentes al pasado escolar y extraescolar y a la vida adulta. La primera parte de los resultados se corresponde al AT de estas vivencias. El AT de los relatos sobre la vida adulta de los participantes y su ocupación laboral se complementó con un análisis descriptivo de sus trayectorias vocacionales y su ocupación actual.

En la segunda parte de los resultados, incluimos un análisis sobre los términos emocionales usados por los participantes para describir sus sentimientos. Primero, se leyeron minuciosamente las entrevistas buscando y resaltando las palabras y expresiones referidas a emociones y sentimientos. En segundo lugar, usando la herramienta de búsqueda de NVivo13, se codificaron todos los términos emocionales dentro de su contexto lingüístico para determinar a qué contextos estaban referidos, si al entorno escolar, al extraescolar o a la vida adulta. Esto nos permitió comparar las emociones relacionadas con estos tres entornos.

3. Resultados

En el Cuadro 2 presentamos los temas y subtemas generados en el Análisis Temático para posteriormente pasar a explicar cada elemento. Esta explicación será ilustrada con extractos de las entrevistas.

Cuadro 2
Análisis temático de las entrevistas

Fases de la entrevista	Temas	Subtemas
Experiencias escolares	Narración dominante	Esfuerzo y frustración Comparación con los demás Dislexia antiguamente Supervivencia No entiendo, aunque me esfuerce Nunca me ofrecieron apoyos Alivio al saber que era dislexia
		Faltas de ortografía e inglés Apoyos
	Relación con el profesorado	Falta de formación Descalificaciones Falta de atención a la dislexia Trato vejatorio
Experiencias extraescolares	Papel de la familia	Apoyo Dificultades económicas Madres
	Iguals y tiempo libre	Calidad de la relación Falta de tiempo libre
Vida adulta		Dislexia condiciona elección Esfuerzo, constancia y éxito en la Universidad Dificultades lectoras en el ámbito laboral Dificultad en las posibilidades de promoción laboral

3.1. Experiencias del pasado escolar y extraescolar

3.1.1. Narración dominante

Las formas en que las y los participantes interpretaban sus vivencias escolares estaban dominadas por un hilo conductor que surgió como una unidad temática en nuestro análisis. Es a lo que llamamos narración dominante. Dentro de este tema, encontramos distintos subtemas que se relacionan con la interpretación emocional que da la persona a estas experiencias.

Algo destacable en los relatos de nuestros participantes eran sus menciones a experiencias de esfuerzo continuo que terminaban en frustración, ya que el esfuerzo no se veía reflejado en los resultados obtenidos. Así se refleja en el siguiente extracto.

Pero bueno, normalmente PUES claro yo, a pesar de estudiar mucho, como sacabaaa (.) tenía muchas faltas de ortografía pues suspendía igualmente ¿no? O pues eso, a pesar de estudiar mucho pues como mucho sacaba un 5 (1). YO solo quería aprobar, no quería ir a la nota (.) yo quería APROBAR ((haciendo énfasis con la cabeza)), que era lo único que quería en mi vida, ¿sabes? (P14)

En algunos testimonios, este esfuerzo se compara con el que realizaban sus iguales. Este contraste refuerza la idea que tienen los participantes de ser diferentes y estar enfrentándose a barreras específicas. Por ejemplo, P13 dice: “dedicaba el doble de horas que otros niños para llegar al mismo sitio, algo que reconozco con el tiempo”.

Sin embargo, el esfuerzo es inútil cuando, por mucho que se intenta, pronto se pierde el hilo y se deja de comprender lo que está pasando en el aula. En el siguiente extracto queda muy bien sintetizada esta experiencia, en la que la enseñanza transcurre de forma independiente del alumno con dificultades:

[P]orque cuando empiezas el curso escolar y dices “vale, lo voy a coger desde un principio y voy a seguirlo” pero yaaa al cabo de un mes ves que NO, que te estás quedando atrás (.) entonces ya pones el piloto automático de (.) bueno (.) yo simplemente miraba el reloj todo el rato, ya ni escuchaba al profesor porque nooo (.) era demasiado, ya ni lo escuchaba. (P14)

Algunos participantes, en concreto cinco de ellos, recuerdan su experiencia escolar como una travesía difícil y llena de peligros que la persona tiene que superar con sufrimiento y emociones negativas, como se observa en el siguiente extracto:

Pues mira, horrible, si es queee bueno, ¿pues qué te voy a decir? Incluso instinto de supervivencia creo que era, en plan era comooo “vamos a sobrevivir y no pensar mucho más” (.) era un poco una situación de pensar que cuando eres mayor, es que a ver cómo lo resumo con una palabra, pensar que cuando eres mayor todo pasará y va a ser mejor, entonces esperanza en ese sentido yyy escapar, escapismo puro, intentaaar pasar de largo lo más rápido posible, ganas de morirse (.) es que era literalmente ganas de morirse, no habíaaa mucha situación mejor (.) pero era la suma de todo, eraaa (.) fue una etapa muy dura, no voy a decir que no. (P1)

Todos los participantes muestran en sus testimonios que se sintieron poco apoyados en el entorno escolar frente a estos desafíos. Los participantes mayores atribuyen esta falta de apoyo a la ignorancia y falta de formación sobre esta condición en su época escolar, como señala P17:

Antes, claro, no se identificaba muy bien lo que es la dislexia en mi época, en mi época (.) BUENO, tengo 30 pero, mmm no se sabía mucho sobre la dislexia AUN (1). Sobre todo, en los colegios.

Sin embargo, también los participantes más jóvenes culpan a la escuela de sus fracasos académicos y emociones negativas, debido a la falta de reconocimiento de las dificultades de la dislexia. P10 ejemplifica esto al mencionar que, a pesar de esforzarse

más que otros debido a su dislexia, era penalizado en las calificaciones por sus errores ortográficos, una situación que consideraba injusta.

Por último, encontramos participantes que hablan del alivio que supuso el diagnóstico de la dislexia. A este respecto, tener dislexia parece mejorar la autoimagen de los participantes al alejarles de otras explicaciones alternativas de sus dificultades. En palabras de P3: “Cuando a mí me diagnosticaron fue como ‘uf, no soy idiota, no soy tonta’”. El diagnóstico también les facilitó acceso a apoyos que mitigaban sus dificultades. Sin embargo, para otros, como señala P5, fue “un arma de doble filo”, incrementando la carga de tareas escolares en casa.

Las narrativas se relacionaban íntimamente con los resultados académicos de los participantes. De los 17 participantes, nueve repitieron curso y 12 mencionaron que suspendían de forma reiterada. Quienes no repitieron curso, mencionaron el esfuerzo extra y la frustración que sentían, mientras que aquellos que sí repitieron, atribuyeron sus fracasos a la falta de apoyo y a la incapacidad de superar sus dificultades a pesar del esfuerzo. A continuación, se expondrán los temas relacionados con las dificultades concretas que mencionan los participantes como barreras en el entorno escolar.

3.2. Barreras en el entorno escolar

Como barreras que contribuyen al fracaso académico, 13 de los participantes mencionan las faltas de ortografía como una de las más destacables y 12 mencionan sus dificultades con el aprendizaje del inglés. En ocasiones, la ortografía se convierte en una barrera que impide disfrutar del aprendizaje y les mantiene atados a tareas repetitivas que, lejos de mejorar su escritura, la convierten en una fuente de estrés y ansiedad, como señala P5:

Agobio, muy agobiado (.) y frustrado, porque echaba horas y no había mejoría. Recuerdo mucho los cuadernos Santillana esos de ortografía, que eso era un infierno y siempre estaba igual, recuerdo que al principio me agobiaba y me estresaba mucho el tema de la ortografía.

Teniendo en cuenta estas dificultades, es importante analizar si los participantes recibían adaptaciones y apoyos por tener dislexia. Solo dos participantes mencionan que disfrutaron de desdobles, que consisten en la asignación de un segundo profesor a un mismo grupo en una materia determinada, clases de apoyo, en el caso de primaria y diversificación, en el caso de secundaria. Sin embargo, ninguno menciona la aplicación de medidas acordes a su dificultad de aprendizaje que pueden ser implementadas dentro del aula (ver Olivares Valencia, 2023), habiendo muchas referencias a la falta de apoyo por parte del centro educativo. Los testimonios reflejan una lucha constante con el sistema para conseguir que sus dificultades de aprendizaje fuesen reconocidas. Por otra parte, algunos participantes hablan de las medidas de apoyo como algo que les hacía parecer diferentes con respecto al resto de sus compañeros, como señala esta participante:

[A] mí que me sacaran de clase para ir a clase de apoyo, realmente no me gustaba porque me sentía diferente y hacía que me sintiera más insegura, que realmente nooo (.) que era una ayuda, pero hacía que me sintiera así. (P2)

3.3. Relación con el profesorado

En cuanto a las alusiones al profesorado, existe una sensación generalizada de que estos no tenían una formación adecuada con respecto a la dislexia. En este sentido, 12 participantes afirman que sus docentes no sabían lo que era la dislexia y 10 de ellos, que tenían creencias erróneas sobre cómo se manifestaba:

Mi profesora de inglés de la ESO, que a mí también se me daba fatal el inglés, dijo que la dislexia era solo en castellano, que el inglés era otro idioma y que a mí eso no me afecta para el inglés. (P9)

El análisis revela una percepción generalizada entre los participantes de que sus profesores ignoraron sus necesidades específicas relacionadas con la dislexia y no tomaron medidas al respecto. Catorce entrevistados coinciden en esta percepción, lo que refleja una negligencia sistemática en el reconocimiento y apoyo a sus dificultades de aprendizaje. Cinco de estos participantes señalan que los docentes no solo omitieron brindar el apoyo necesario, sino que incrementaron los obstáculos. Un caso particularmente ilustrativo es el de P10, quien relata su experiencia con la solicitud de adaptaciones necesarias para la EvAU (Evaluación de Acceso a la Universidad), donde se enfrentó a la negación de su condición por parte de los profesores:

Yo necesitaba como un permiso del colegio y el colegio no me lo quiso dar, el instituto, porque me decían que yo no tenía dislexia porque ya no había ido a terapia en la ESO. Lo decían porque sí, ni siquiera me hicieron lo típico que te hacen un exaamen (.). Pero no. Entonces, yo me tuve que ir donde había hecho terapia tantos años a que me dieran un informe de que la dislexia no es una gripe que se cura en dos años. Entonces yo, con ese papel, me fui al instituto y como que en el instituto se vieron muy forzados y finalmente lo conseguí.

Los participantes reportan que los profesores a menudo los calificaban de “vagos” o afirmaban que les faltaba madurez, empleando expresiones coloquiales como “están verdes” para describir su desarrollo. Estas etiquetas indican una tendencia a atribuir las dificultades de aprendizaje a fallos personales de los estudiantes, en vez de reconocer las características específicas de la dislexia. Uno de los entrevistados aporta una experiencia que ilustra cómo estas percepciones afectaban su experiencia educativa y personal:

Los profesores decían que no había estudiado lo suficiente, que no había estudiado suficiente, que era una vaga yyy siempre estaba volando (.). cuando no era verdad porque yo me pasaba las horas estudiando, llenaba siempre mis deberes hechos, era una persona muy CONSTANTE. (P12)

Algunos de los participantes también mencionan tratos discriminatorios. Trece entrevistados aseguran que recibían juicios vejatorios e hirientes y siete de ellos aseguran que escuchaban constantemente de su profesorado malas expectativas de futuro. En algunos casos, la orientación vocacional que recibían los participantes dependía más de las creencias sobre las posibilidades del estudiante que de sus intereses, animando, por ejemplo, a estudiar un grado medio en vez del bachiller como una salida más sencilla.

3.4. Experiencias extraescolares

3.4.1. Papel de la familia

En cuanto a los testimonios relacionados con la familia, la mayoría de los participantes aseguran que contaron con el apoyo de sus familias en su etapa escolar. Estas fueron las encargadas de facilitar apoyo en forma de clases particulares de refuerzo o ayudando a estudiar y hacer los deberes, como señala P7:

Tengo una hermana que es más mayor y sí que me ha tenido que ayudar siempre en los estudios porque no sé ni hacerme esquemas, ni resúmeneses (.). para mí todo es importante. Entonces es como ¿qué dejo fuera? (1) yyy entonces gracias a ella, que ha hecho casi como de profesora, pues yo sí que me he podido sacar mis estudios (.). si yo no hubiera tenido, por ejemplo, una hermana puees no sé qué hubiese sido de mí, la verdad.

Sin embargo, hay participantes que cuentan que estaban solos cuando hacían los deberes porque sus familias estaban trabajando o porque carecían de la preparación cultural para apoyarles académicamente. Otros mencionan un menor grado de comprensión y apoyo por parte de sus familias. Cuatro participantes aseguran que sus progenitores no se implicaron lo suficiente, dos explican que, aunque al principio su familia estaba más comprometida con su rendimiento académico, se fue desentendiendo con el paso del tiempo y, finalmente, tres cuentan que en sus casas les castigaban de manera recurrente, como nos cuenta P11:

Mi padre era el que luego, cuando llegaban las notas me echaba la bronca, pero él tampoco me ayudaba ni ponía interés, solo me echaba la bronca, era como los profesores (.) y yooo siempre estaba castigada.

Algunos participantes mencionan la carga económica que suponía para la familia las clases particulares u otro tipo de refuerzos que la familia tenía que costear para superar los retos escolares.

Es imprescindible destacar el rol fundamental de las madres en los testimonios de los participantes. Catorce participantes resaltaron la importancia de sus madres, quienes no solo les ayudaron con las tareas escolares, sino que también actuaban como mediadoras entre ellos y el colegio.

3.4.2. Las relaciones con los iguales y el tiempo libre

En cuanto a la relación con los iguales, siete participantes aseguran que existía una buena relación con sus compañeros. De hecho, dos de ellos argumentan que en múltiples ocasiones sus compañeros les han ayudado académicamente. Se trata de un 41% de participantes que aseguran que ellos se sentían como “uno más” del aula. P9, por ejemplo, señala que “se siente muy afortunada” y que piensa que si no hubiese tenido esa relación con sus compañeros todo habría sido mucho peor.

Sin embargo, más de la mitad de los participantes manifestaron tener malas relaciones con sus iguales y cuatro de ellos afirmaron haber sufrido acoso escolar. En estos casos, las relaciones estaban mediadas por la identidad de mal estudiante. Los participantes hablan de desprecio, discriminación y burlas asociadas a sus dificultades. En ocasiones, los participantes culpan de esta situación al profesorado, que hacía delante de la clase comentarios que calaban en la opinión del grupo, como P6, que señala que “los profesores transmitían que yo era una vaga y no valía y eso luego lo interiorizaban los compañeros”.

Otra traba para mantener relaciones satisfactorias con sus iguales era la falta de tiempo libre. Sobre esto, nueve participantes cuentan que los deberes suponían una carga que les tenía toda la tarde trabajando, y esta circunstancia repercute en su tiempo libre y en la posibilidad de establecer lazos con sus iguales:

Yo era raro el día que podía jugar (.) llegaba un momento que era rara la tarde que te podías ir a jugar, lo cual es un fastidio también ¿no? porque sientes que estás perdiendo oportunidades para hacer amigos, perdiendo oportunidades para estar con el resto de gente. (P1)

3.5. La etapa adulta

En el Cuadro 3 presentamos las trayectorias académicas de nuestros participantes tras la educación obligatoria, así como su ocupación en el momento de la entrevista. Esta trayectoria está representada en tres fases, la primera, que corresponde a la elección académica tras la ESO, mayoritariamente a bachillerato y las fases subsiguientes, que muestran las siguientes elecciones, hasta llegar a la ocupación actual.

Cuadro 3**Trayectorias académicas de los participantes**

Participante	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Ocupación actual
P1	B	2GU		Estudiante
P3	B	GU		Estudiante
P9	B	GU		Ingeniero
P11	B	GU		Investigadora en un museo de geología
P13	B	GU		Trabajadora en entidad bancaria
P2	B	GM		Educadora en un centro de menores
P12	B	M		Maestro de Educación Primaria
P14	B	GP		Opositora/Dependiente
P4	B	CS	GM	Orientadora social
P10	B	CS	GM	Estudiante
P7	CM	CS	GM	Maestra de Educación Infantil (anteriormente fue peluquera)
P16	CM	CS	GM	Estudiante
P6	B	CSA		Estudiante
P8	B	CSA		Trabajo temporal diseño moda
P5	CS			Actor y empresario
P17	CM			Limpiadora de un banco y autónoma en redes sociales como maquilladora
P15				Videógrafo y cantante de hip-hop

Nota. B=Bachillerato; CM=Ciclo medio; CS=Ciclo superior; CSA=Ciclo superior de arte; 2GU= Doble grado universitario; GU= Grado universitario; M=Magisterio; GM= Grado en Magisterio.

Distinguimos entre nuestros participantes 3 tipos de trayectorias: cinco hacen un grado universitario no relacionado con la educación; siete hacen un grado de educación, la mayoría pasando por un CS en vez de por la EvAU y cinco no tienen estudios universitarios o, en el caso de P15, ningún título, ni siquiera el de la ESO.

Es común que los participantes hagan referencia a cómo el tener dislexia condicionó su elección vocacional, ya que les hizo evitar estudios que podían hacerles enfrentarse con sus debilidades. Como señala P5:

Yo la otra opción que tenía era la de abogado. Entonces, a la hora de elegir, tuve bastante en cuenta la dislexia, de no meterme en algo de camisa de once varas, y acabé en animación que es todo práctico.

Cuando los participantes hablan de su experiencia en la Universidad, todavía destaca la sensación de esfuerzo y constancia, pero esta vez, en su mayor parte, va acompañada de éxito. Los participantes señalan que tienen dificultades para enfrentarse a los exámenes y hay casos en los que las faltas de ortografía siguen bajando sus calificaciones, pero la evaluación se lleva a cabo por otros procedimientos, como trabajos, que pueden realizar en casa sin presión de tiempo.

En cuanto a los participantes que trabajan, mencionan algunas dificultades derivadas de la dislexia y relacionadas con la necesidad de leer o escribir. Por ejemplo, P9, geóloga que trabaja en un museo, habla de las dificultades para leer artículos de investigación; P13, economista, habla de las dudas al escribir palabras y cómo se apoya en los correctores; P15, que tiene una empresa de audiovisuales, nos cuenta sus dificultades para comunicarse por e-mail o WhatsApp con sus clientes y P11 se siente insegura escribiendo en redes cuando colabora con alguna marca.

Es importante señalar que algunos participantes mencionan sus dificultades para enfrentarse oposiciones, la obtención de los certificados de idiomas o el examen de acceso a la Universidad para mayores de 25 años, situaciones que requieren pasar por

exámenes escritos. Por ejemplo, P17 lleva 11 años preparando las oposiciones de magisterio y P7 no se atreve a presentarse a las de orientación y tuvo que solicitar en varias academias la posibilidad de que contemplasen adaptaciones para las pruebas que implicaban lectura y escritura para obtener el B1 de inglés.

Por último, los participantes hablan de puntos fuertes que han desarrollado debido a las experiencias vividas como personas con dificultades de lectura. Así, señalan que en la infancia se vieron obligados a desarrollar sus propias estrategias para poder avanzar y que todavía cuentan con ellas. Muchos aseguran también haber descubierto el valor del esfuerzo y explican que su perseverancia y constancia derivan de sus experiencias infantiles. Algunos aluden también al desarrollo de la imaginación y la creatividad, el desarrollo de la lógica y la intuición y el no tener miedo a equivocarse y aceptar mejor los resultados negativos y así ser más empáticos.

3.6. Emociones relacionadas con los recuerdos escolares, extraescolares y la edad adulta

Por último, presentamos el análisis relacionado con las emociones vinculadas a los recuerdos de los participantes. En el Cuadro 4 se recogen las emociones identificadas, incluyendo la cantidad de participantes que experimentaron cada emoción y la frecuencia con la que se mencionaron estas emociones. También especificamos si estas emociones están vinculadas a experiencias escolares, extraescolares o a la vida adulta.

Las emociones mencionadas con más frecuencia cuando se habla de la etapa escolar son la frustración, el agotamiento/ganas de rendirse y el aburrimiento/desmotivación. P3 explica cómo se combinan las emociones negativas cuando recuerda su etapa escolar.

Puees a veces frustración, eso sí, pero lo que más me ha dado la etapa escolar es la capacidad de seguir (.) luegoo miedo también, a ser rechazada (1) y también enfado de decir “joder, otra vez estamos aquí, ¿por qué tengo que volver a hacer esto?” (1) y agobio deee cuando te machacan mucho y te dicen “tú esto no lo vas a poder hacer” (.) es que hubo un profesor que me dijo “eres inútil” yyy esto te lo dicen y tú te lo quedas y es muy difícil (.) a veces un poco de aversión también, el asco de deciiir “otra vez un libro me tengo que leer” (.) entonces es como un mix de emociones.

Con respecto a síntomas relacionados con la salud mental, encontramos muchas referencias a la falta de autoestima y a la ansiedad. Menos frecuentes fueron las referencias a los síntomas psicósomáticos, la depresión, el trauma o las ideas suicidas.

En cuanto a las emociones vinculadas al ámbito social, la variedad ha sido menor, pero ha habido grandes concordancias. El 100 % de los participantes aseguran que a lo largo de su etapa escolar han vivido situaciones en las que han sentido que no les comprendían y el 70 % se han sentido “invisibles” y que su dislexia no se ha tenido en cuenta.

Respecto a las emociones relacionadas con la etapa adulta, son mucho menos numerosas que las de las etapas escolares y, a veces, hablan de una superación de los miedos y un aumento de la autoestima. Así mismo, aparecen emociones positivas, como la felicidad, el orgullo y otras en 10 participantes. Sin embargo, también existen participantes que hablan de inseguridad, miedo, falta de autoestima, ansiedad, depresión y sentimientos de inferioridad. Es interesante lo que señala P1 sobre cómo se vive ser diferente en la edad adulta frente a la experiencia infantil:

Yo creo que cuando entiendes que tener especificidades no es algo que esté mal, sino que es un derecho que te reconozcan (.) cuando tú reconoces que eres un ser

humano y que tienes tus derechos independientemente de cómo sea el resto del mundo (.) yo creo que ya pues tienes un sitio donde poder empezar a pisar.

Cuadro 4

Emociones por número de participantes y repeticiones en las entrevistas

	Emociones	Número de personas que lo han sentido	Repeticiones a lo largo de las entrevistas
Ámbito escolar	Frustración	13	37
	Agotamiento/ Ganas de rendirse	11	18
	Aburrimiento/ Desmotivación	10	14
	Miedo/Pánico	9	14
	Rabia/Enfado	7	20
	Inseguridad	7	12
	Baja autoestima	7	17
	Ansiedad	6	11
	Estrés	6	9
	Tristeza/Pena	5	9
	Malestar corporal/Síntomas físicos	5	5
	Bloqueo	5	8
	Fracaso	4	8
	Agobio	3	3
	Instinto de supervivencia	3	3
	Repulsión/Asco	2	4
	Depresión	2	2
	Ganas de morir	2	2
Ámbito extraescolar	Sentir que no te comprenden	17	25
	Sentirse invisible	12	17
	No sentirte apoyado	7	9
	Sentirse una molestia	6	7
	Sentir mucha presión	6	8
	Sentir que no encajas	4	5
	Sentir que actúan de manera injusta	3	3
	Sentirte raro	3	4
Edad adulta	Otras emociones negativas	6	8
	Otras emociones positivas	6	6
	Mejora de la autoestima	4	6
	Baja autoestima	4	10
	Frustración	4	5
	Miedo	4	6
	Estrés/ansiedad	3	6
	Felicidad	2	4
	Orgullo	2	2

Otra participante, P12, ante la pregunta de si cree que la experiencia de no haber recibido ayuda en la escuela por su dislexia ha condicionado su vida adulta dice lo siguiente:

Sí, sí influye en la vida adulta un 70 %, sí, es algo que te marca y yo creo que te marcará toda la vida, o sea es algo que lo llevas arrastrando (.) el no haberme dado una respuesta educativa a mis necesidades es algo que a mí me ha marcado en la vida yyy seguirá marcando seguramente.

En conclusión, las emociones relacionadas con la etapa adulta de los participantes reflejan un espectro menos amplio que en las etapas escolares, pero son

profundamente significativas. Aunque algunos participantes reportan una superación de miedos y un notable aumento en su autoestima, acompañados de sentimientos de felicidad y orgullo, otros continúan enfrentando inseguridades, miedo, ansiedad, y sentimientos de inferioridad que persisten desde la infancia. Las reflexiones de los participantes, como las de P1 y P12, ilustran cómo las experiencias no resueltas de la niñez, especialmente en contextos educativos inadecuados, no solo marcan sus vidas adultas, sino que también definen sus percepciones sobre sus derechos y capacidades individuales. Estos testimonios subrayan la duradera influencia de la aceptación y el reconocimiento de las diferencias individuales en el bienestar emocional y psicológico a lo largo de la vida.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran cómo las experiencias escolares de personas adultas con diagnóstico de dislexia han dado lugar a experiencias emocionales negativas que han perdurado hasta la actualidad y no solo han marcado su trayectoria educativa, sino que también han podido ejercer una influencia significativa en su elección vocacional y adaptación al ámbito laboral.

Al analizar las experiencias escolares de los participantes, se destaca su énfasis en el esfuerzo y frustración al enfrentar tareas escolares y lograr resultados mediocres. La mayoría se compara con sus compañeros, notando que necesitan esforzarse más para obtener peores resultados. Estos relatos incluyen el trabajo intenso en casa con apoyo familiar y la falta de apoyo especializado en las aulas, similar a lo encontrado en diferentes estudios (Brante, 2013; Wilmot et al., 2023).

En nuestra muestra, se observa un patrón general de bajo rendimiento académico y alta tasa de repetición de curso, sin medidas de apoyo curricular adecuadas. La frecuencia de repetición es mayor en participantes mayores, reflejando la tendencia decreciente de repetición en España (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2022). A pesar de la disminución, el sistema educativo español continúa siendo uno de los más propensos a la repetición en la UE, según el informe PISA (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2023). Esto sugiere la necesidad de adoptar medidas de inclusión desde el diseño curricular en la línea de lo que propone el Diseño Universal de Aprendizaje (Alba-Pastor, 2019), en lugar de adoptar medidas después del fracaso, como la repetición de curso.

La frecuente mención de dificultades y frustraciones con la ortografía y el inglés por parte de los participantes sugiere la necesidad de recursos educativos específicos para apoyar en estas áreas. Considerando que estas dificultades son características de la dislexia (Alfonso et al., 2020; Álvarez-Cañizo et al., 2023; Suárez-Coalla et al., 2016), es vital formar a los docentes en estrategias efectivas para su manejo. Esto es especialmente importante en el aprendizaje de segundas lenguas como el inglés, que presenta retos adicionales para las personas con dislexia (Hevia-Tuero et al., 2023; Soriano y Miranda, 2010).

En cuanto a la relación con los docentes, ha surgido de forma recurrente una alusión a su falta de formación, así como la falta de apoyo y comprensión ante las dificultades de sus estudiantes. De acuerdo con Forteza et al. (2019), la actitud negativa por parte del entorno supone una potente barrera que limita el aprendizaje de los alumnos con dislexia y va calando en su autoestima y autoconcepto, llegando a provocar que interioricen que son “tontos”, “vagos” e “incapaces de aprender” (Deacon et al., 2022; Macdonald, 2009a). De este modo, el alumnado con dislexia comienza a experimentar la sensación de frustración desde el principio de su educación (Łodygowska et al., 2017;

Pereira y da Silva, 2023), por lo que podemos decir que el fracaso académico y el desarrollo socioemocional negativo surgen de una escuela que no satisface las necesidades del alumnado (Nevill y Forsey, 2023).

La investigación destaca la importancia del hogar como apoyo para personas con dificultades de aprendizaje, a través de la mediación pedagógica familiar o contratando ayuda externa. Sin embargo, convertir el entorno familiar en un espacio centrado en lo académico tiene implicaciones socioemocionales, como se evidencia en el estudio de Forteza et al. (2019), que examinan las tensiones que experimentan las familias al lidiar con los deberes escolares y las barreras en los centros educativos.

Con respecto a las relaciones con los iguales, es mayoritaria una sensación de aislamiento y de rechazo. Además, algunos participantes nos hablan de experiencias de *bullying*. Estos resultados son compatibles con los de Turunen y cols. (2017), aunque ellos encuentran una proporción más alta de acoso escolar entre el alumnado con dificultades lectoras. Es necesario profundizar en las causas del aislamiento social de las personas con dislexia, más teniendo en cuenta que la amistad es un factor de protección que contribuye al bienestar psicológico (Antonopoulou et al., 2019).

En cuanto a la edad adulta, se han analizado con detalle las trayectorias académicas de los participantes y su ocupación actual. Es interesante destacar que la mayoría de los participantes que han ido a la Universidad se han decantado por grados relacionados con la educación, sobre todo Magisterio, lo que es compatible con el estudio de Taylor y Walter (2003), que muestra que las personas con dislexia elijen ocupaciones orientadas al trabajo con personas. En la actualidad, no disponemos de datos sobre la prevalencia de la dislexia en estudiantes universitarios, aunque nuestros datos pueden invitar a constatar si la prevalencia es mayor en unos grados que en otros.

Con respecto a las dificultades que nuestros participantes adultos siguen teniendo en la actualidad, no son tan condicionantes como lo eran en la etapa escolar, aunque persisten en el ámbito laboral, tal y como se observa en el estudio de Ingesson (2007). Wissell y cols. (2022) muestran cómo los adultos con dislexia pueden terminar quemados en el entorno laboral al no recibir adaptaciones adecuadas a sus dificultades, de modo que esto debería ser tenido en cuenta. Así mismo, cuando los adultos con dislexia deben enfrentarse a situaciones de examen que les abren las puertas a oportunidades laborales, como las oposiciones o los certificados de idiomas, es necesario ofrecer desde la administración un procedimiento claro para obtener apoyos y adaptaciones que aseguren la igualdad de oportunidades.

Con respecto al componente emocional de los testimonios, parece que ciertas prácticas educativas aumentan la probabilidad de experimentar tristeza, dolor emocional, estrés y ansiedad, como explican Nalavany y cols. (2018). Nuestros participantes también mencionan sufrir síntomas internos, como ansiedad, depresión y baja autoestima. Tal y como afirma Livingston (2018), el impacto emocional de la dislexia puede dar lugar a problemas de salud mental y dificultades sociales.

En cuanto a las emociones de los adultos y adultas con dislexia en el presente, no parecen tan intensas como aquellas que describen en su etapa escolar e incluso aparecen gran cantidad de emociones positivas. No obstante, persiste el miedo a volver a fracasar y una sensación baja de autoeficacia en el trabajo, como describen Nalavany y cols. (2018).

Una limitación significativa de esta investigación cualitativa es el enfoque adoptado durante el proceso de muestreo. No hemos asegurado una diversidad amplia en las experiencias recogidas, dado que no se controlaron variables críticas como la clase

social y el género. Estos factores son esenciales, pues pueden influir profundamente en las experiencias vitales de los sujetos estudiados. Sin embargo, los 17 adultos con diagnóstico de dislexia que forman parte de la muestra varían ampliamente en edad y procedencia geográfica. En próximas investigaciones se incluirá un tipo de muestreo probabilístico para asegurar la obtención de una muestra que refleje con más claridad las diferencias de género y clase social.

Posibles estudios futuros podrían enfocarse en estudios de cohortes de edad teniendo en cuenta el género con enfoques cuantitativos o mixtos, investigación de buenas prácticas en el ámbito educativo para apoyar a estos estudiantes y estudios sobre la prevalencia de la dislexia en poblaciones marginales. Estas áreas de estudio permitirán un entendimiento más profundo de los desafíos y necesidades específicas relacionadas con la dislexia, contribuyendo a mejorar las intervenciones y políticas educativas.

La investigación subraya la urgencia de modificar la percepción que tiene el sistema educativo sobre la dislexia. Además, es esencial ampliar esta nueva conciencia a otros sectores donde las dificultades con la lectura y escritura generan desigualdades para las personas con dislexia, tales como los procesos de certificación de idiomas, oposiciones, pruebas de acceso y en ámbitos laborales donde estas habilidades son cruciales.

En definitiva, la dislexia no es una dificultad que afecta únicamente al desarrollo académico, sino que afecta a diferentes ámbitos de la vida y tiene un impacto importante a lo largo del tiempo en el desarrollo socioemocional. Hemos de tomar conciencia de que las dificultades no provienen de la persona con diagnóstico de dislexia, sino del hecho de que nuestra sociedad está diseñada para el uso intensivo de la lectura y escritura. Es necesario visibilizar y reemplazar el lexismo con prácticas que brinden a las personas con dislexia caminos alternativos para acceder a oportunidades que, de otro modo, les serían inaccesibles.

Referencias

- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-66.
- Afonso, O., Suárez-Coalla, P. y Cuetos, F. (2020). Writing impairments in Spanish children with developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 109-119.
<https://doi.org/10.1177/0022219419876255>
- Alexander-Passe, N. (2015). The dyslexia experience: Difference, disclosure, labelling, discrimination and stigma. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 2(2), 202-233.
<https://doi.org/10.3850/S2345734115000290>
- Álvarez-Cañizo, M., Afonso, O. y Suárez-Coalla, P. (2023). Writing proficiency in English as L2 in Spanish children with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 73, 130-147.
<https://doi.org/10.1007/s11881-023-00278-4>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) (5ª ed.)*. Médica Panamericana.
- Barnes, C. (2020). Understanding the social model of disability: Past, present and future. En N. Watson, A. Roulstone y C. Thomas (Eds.), *Routledge handbook of disability studies* (pp. 14-31). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429430817-2>
- Bazen, L., de Bree, E. H., van den Boer, M. y de Jong, P. F. (2023). Perceived negative consequences of dyslexia: the influence of person and environmental factors. *Annals of Dyslexia*, 73, 214-234.
<https://doi.org/10.1007/s11881-022-00274-0>
- Brante, E. W. (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>

- Braun, V. y Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Collinson, C. (2023). Dyslexia as 'paradox'. *British Journal of Special Education*, 50(4), 440-449. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12481>
- Deacon, L., Macdonald, S. J. y Donaghue, J. (2022). "What's wrong with you, are you stupid?" Listening to the biographical narratives of adults with dyslexia in an age of 'inclusive' and 'anti-discriminatory' practice. *Disability & Society*, 37(3), 406-426. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1815522>
- Forteza, D., Fuster, L. y Moreno-Tallón F. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela del alumnado con dislexia: Voces de familias. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 8(2), 113-130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Georgiadi, M., Kotsioni, S., Loizidou-Ieridou, N., Tomprou, D. M. y Plexousakis, S. (2023). Emotional consequences of dyslexia and its impact on self-esteem in secondary school adolescents aged 12-18: A systematic literature review. En M. Sofologi, G. Kougioumtzis y C. Koundourou (Eds.), *Perspectives of Cognitive, Psychosocial, and Learning Difficulties from Childhood to Adulthood: Practical Counseling Strategies* (pp. 296-317). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8203-2.ch015>
- Guzmán Rosquete, R., Correa Piñero, A. D., Arvelo Rosales, C. N. y Abreu Pérez, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.211101>
- Hevia-Tuero, C., Russak, S. y Suárez-Coalla, P. (2023). Spelling errors by Spanish children when writing in English as a foreign language. *Reading and Writing*, 36(7), 1797-1820. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10356-5>
- 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>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). *PISA 2022. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 24(3), 207-219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Laguillo, T., Fernández Cueli, M. S. y González Castro, M. P. (2023). Teachers' knowledge about and perception towards Learning disabilities in reading. *Psychology, Society and Education*, 15(2), 45-55. <https://doi.org/10.21071/pse.v15i2.15621>
- Lapadat, J. C. y Lindsay, A. C. (1999). Transcription in research and practice: From standardization of technique to interpretive positionings. *Qualitative Inquiry*, 5(1), 64-86. <https://doi.org/10.1177/107780049900500104>
- 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>
- Łodygowska, E., Chęć, M. y Samochowiec, A. (2017). Academic motivation in children with dyslexia. *The journal of Educational Research*, 110(5), 575-580. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2016.1157783>
- Macdonald, S. J. (2009a). Windows of reflection: conceptualizing dyslexia using the social model of disability. *Dyslexia*, 15(4), 347-362. <https://doi.org/10.1002/dys.391>
- Macdonald, S. J. (2009b). *Towards a sociology of dyslexia: exploring links between dyslexia, disability and social class*. VDM Verlag.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2022*. Secretaría General Técnica.

- 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: An International Journal of Research and Practice*, 24(1), 17-32. <https://doi.org/10.1002/dys.1575>
- Nevill, T. P. y Forsey, M. (2022). “We are all thrown into one basket”: Dyslexia, schools and the (non) enactment of policies of inclusion. *Disability Studies Quarterly*, 42(1). <https://doi.org/10.18061/dsq.v42i1.7649>
- Nevill, T. y Forsey, M. (2023). The social impact of schooling on students with dyslexia: A systematic review of the qualitative research on the primary and secondary education of dyslexic students. *Educational Research Review*, 38, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100507>
- Olivares-Valencia, A. (2023). Lecturas y lectores. En J. Quintanal-Díaz y J. C. Sánchez-Huete (Coords.), *La dislexia: Conocer y afrontar su problemática* (pp. 261-282). Sanz y Torres.
- Pereira, M. D. y da Silva, J. P. (2023). Aspectos psicológicos em crianças e adolescentes com dislexia: uma revisão sistemática. *Interamerican Journal of Psychology*, 57(1), 1-32. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v57i1.1732>
- Soriano, M. y Miranda, A. (2010). Developmental dyslexia in a transparent orthography: A study of Spanish dyslexic children. En T. E. Scruggs y M. A. Mastropieri, (Eds.) *Literacy and learning (Advances in Learning and Behavioral Disabilities, Vol. 23)* (pp. 95-114). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0735-004X\(2010\)0000023006](https://doi.org/10.1108/S0735-004X(2010)0000023006)
- 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, 91-110. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1>
- Suárez-Coalla, P., Villanueva, N., González-Pumariega, S. y González-Nosti, M. (2016). Spelling difficulties in Spanish-speaking children with dyslexia/Dificultades de escritura en niños españoles con dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 275-311. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1132979>
- Tanner, K. (2009). Adult dyslexia and the ‘conundrum of failure’. *Disability & Society*, 24(6), 785-797. <https://doi.org/10.1080/09687590903160274>
- Taylor, K. E. y Walter, J. (2003). Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia. *Dyslexia*, 9(3), 177-185. <https://doi.org/10.1002/dys.239>
- Turunen, T., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement. *Learning and Instruction*, 52, 130-138. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.05.007>
- Wilmot, A., Pizzey, H., Leitao, S., Hasking, P. y Boyes, M. (2023). Growing up with dyslexia: Child and parent perspectives on school struggles, self-esteem, and mental health. *Dyslexia*, 29(1), 40-54. <https://doi.org/10.1002/dys.1729>
- Wissell, S., Karimi, L., Serry, T., Furlong, L. y Hudson, J. (2022). “You don’t look dyslexic”: Using the job demands - resource model of burnout to explore employment experiences of Australian adults with dyslexia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10719. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710719>
- Zuppardo, L., Rodríguez Fuentes, A., 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 Evolutiva*, 26(2), 175-183. <https://doi.org/10.5093/psed2020a4>
- Zuppardo, L., Serrano, F. y Pirrone, C. (2017). Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. *Retos XXI*, 1, 88-104.

Anexo I. Guion de preguntas para la entrevista semiestructurada

PREGUNTAS SOBRE LA ETAPA ESCOLAR

1. ¿Cómo era tu rendimiento académico en el colegio?
2. ¿Repetiste? En caso de ser afirmativo, ¿cómo te sentiste?, ¿crees que esto te ayudó a mejorar?
3. ¿Cuánto tiempo dedicabas a las tareas académicas? ¿crees que tus esfuerzos diarios se veían reflejados en tus resultados académicos?
4. En caso de resultados académicos negativos ¿te culpabas a ti mismo/a de esa situación de fracaso?
5. ¿Alguna vez te han atribuido casusas como desmotivación o falta esfuerzo ante resultados negativos?
6. ¿Cómo definirías, en general, tu relación con los docentes de tu etapa escolar? ¿Sentías que tus profesores estaban bien formados y conocían la dislexia? ¿Recuerdas que te ayudaran y apoyaran o, por el contrario, sentías rechazo y que no te comprendían?
7. ¿Cómo describirías, en general, la relación con tus iguales en el cole? ¿Alguna vez has sentido que no te comprendían o incluso has vivido situaciones en las que se burlaban de ti por tener dislexia?
8. ¿Te sentías apoyado/a por tu familia? ¿En algún momento observaste que tu familia sintiera frustración en relación con tu rendimiento académico? ¿Cómo era el clima entre tu familia y la escuela?
9. ¿Cuáles crees que eran las emociones predominantes en tu etapa escolar? ¿Cómo era tu autoestima? ¿Alguna vez sentiste ansiedad, estrés, inseguridad...?

PREGUNTAS SOBRE LA EDAD ADULTA

1. Acabada la etapa escolar, ¿sentiste en algún momento que debías dejar los estudios o te hicieron sentir que no era buena idea que continuaras estudiando después de la educación secundaria obligatoria?
2. Preguntas relacionadas con su ocupación laboral, ya sea como trabajador/a o estudiante.
3. ¿Qué dificultades de las que tenías en la etapa escolar siguen persistiendo en la actualidad, ¿ahora te las “tomas” de otra manera que cuando eras un niño/a?
4. ¿Consideras que algunas emociones predominantes en tu etapa escolar siguen perdurando en la actualidad? (frustración, ansiedad, estrés...)
5. ¿Crees que tu paso por los colegios bajo la etiqueta de disléxico/a te ha condicionado en tu edad adulta?
6. ¿Cómo ha cambiado tu autoestima con el paso de los años?

C) FASE DE SÍNTESIS

1. ¿Qué crees que debería haber cambiado de tu entorno para que disminuyeran las dificultades en tu contexto educativo?
2. Para finalizar esta entrevista, ¿te gustaría añadir algo más?

Anexo II. Convenciones de transcripción

P: Participante, añadiendo el número del participante en cuestión
 1, 2, 3...: Turno de cada participante en la conversación
 (.): pausa menor de un segundo
 (1): pausa de 1 o 2 segundos
 (2): pausa de 2 a 3 segundos
 ((): acción no verbal
 aa: prolongación de sonido vocálico
 cc: prolongación de sonido consonántico
 |: superposición de dos hablantes
 X: referencia al nombre de alguna persona
 XXX: Discurso inidentificable
 Mayúscula: mayor volumen que no se corresponde con una exclamación
 Cursiva: palabras en otros idiomas
 ¡!: Exclamaciones
 ¿?: Preguntas

Breve CV de las autoras

Beatriz Martín del Campo

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesora titular en el departamento de Psicología de la Universidad de Castilla-La Mancha, en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Su docencia se vincula la Grado en Logopedia, donde imparte las asignaturas de Psicología de la Educación, Psicopedagogía de la Lectura y la Escritura y Métodos y Técnicas de Investigación en Logopedia. Sus líneas de investigación versan sobre el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita y la prevención de las dificultades lectoras. Email: beatriz.martin@uclm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6957-6233>

Marina Ivorra Gomis

Graduada en Maestra en Educación Infantil, con Máster Universitario de Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje en la Universidad Oberta de Cataluña. Sus intereses están centrados en la educación inclusiva. Email: marina18ig@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-9107-1907>