



Dislexia y autoeficacia académica en estudiantes universitarios mexicanos

Dyslexia and academic self-efficacy in Mexican university students

Recibido: 22/12/2023 | Revisado: 04/12/2023 | Aceptado: 11/12/2023 |
Online First: 12/12/2023 | Publicado: 31/12/2023



Alejandra Platas-García

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas (México)

aplatasg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5150-0668>



Miriam Sánchez Morales

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas (México)

miriam.sanchezmor@correo.buap.mx

<https://orcid.org/0009-0008-2742-6139>



Rosa Lila Mayett Moreno

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas (México)

rosa.mayettmor@correo.buap.mx

<https://orcid.org/0009-0002-6435-7546>

Resumen: Dado que en la universidad es común la lectura de distintos tipos de textos como parte de la formación académica, es relevante indagar sobre la existencia de problemas de lectura relacionados con la dislexia en estudiantado universitario, así como agruparlo con respecto a la percepción que tiene sobre su capacidad para resolver las situaciones académicas. Los objetivos fueron: identificar tanto al estudiantado con dificultades de aprendizaje como en riesgo de dislexia y agruparlos conforme a su nivel de autoeficacia académica. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, descriptivo y de corte transversal. La muestra se conformó por 83 estudiantes de pregrado (56 mujeres y 27 hombres), con edad promedio de 21.1 años (DE ± 3.9). Se emplearon dos instrumentos: el *Revised Adult Dyslexia Checklist* y la Escala

Abstract: Given that at the university it is common to read different types of texts as part of academic training, it is relevant to investigate the existence of reading problems related to dyslexia in university students, as well as group them with respect to the perception they have about their ability to resolve academic situations. The objectives were: to identify both students with learning difficulties and at risk of dyslexia, and group them according to their level of academic self-efficacy. A quantitative, descriptive, and cross-sectional study was carried out. The sample was made up of 83 undergraduate students (56 women and 27 men), with an average age of 21.1 years (SD ± 3.9). Two instruments were used: the Revised Adult Dyslexia Checklist and the Self-Efficacy Scale for Academic Situations. It was found that 6% of the participants were at risk of dyslexia:

de autoeficacia para situaciones Académicas. Se encontró que el 6 % de las y los participantes se encontraba en riesgo de dislexia: un estudiante en nivel alto de autoeficacia académica y cuatro en nivel medio. Además, únicamente una estudiante había sido diagnosticada con dislexia en una etapa escolar anterior. En trabajos futuros se indagará en las razones por las cuales el estudiantado universitario que lo requiere no suele recibir un diagnóstico de dislexia; también se llevarán a cabo entrevistas para analizar las creencias del estudiantado sobre su capacidad para enfrentar los retos académicos.

Palabras clave: lectura, aptitud para la lectura, dificultad en el aprendizaje, enseñanza pública, estudiante adulto, dislexia.

one student at a high level of academic self-efficacy and four at a medium level. In addition, only one student had been diagnosed with dyslexia in a previous school year. Future work will investigate the reasons why university students who require it do not usually receive a diagnosis of dyslexia; Interviews will also be carried out to analyze the students' beliefs about their ability to face academic challenges.

Keywords: reading, reading ability, learning difficulties, state education, adult students, dyslexia.

Introducción

El estudiantado universitario suele leer frecuentemente como parte de su formación académica; sin embargo, son pocas las investigaciones que han examinado la existencia de problemas en la lectura, específicamente de dislexia, en adultos que hablan español: Jiménez et al. (2009) informaban hace algunos años que no se tenían a disposición datos sobre la prevalencia de la dislexia en países hispanohablantes. En años más recientes, Melero (2016) indicaba que la mayor parte de estudios sobre dislexia se habían realizado en lengua inglesa a personas de lengua inglesa y pocos eran los estudios en otras lenguas como el español o el italiano.

El presente estudio ofrece evidencia sobre la presencia de estudiantes de licenciatura hispanohablantes, mexicanos, con problemáticas relacionadas con la dislexia. También, se agrupa a las y los participantes conforme a su nivel de autoeficacia académica, la cual consiste en “los pensamientos que tienen los estudiantes acerca de su capacidad y de su autorregulación para conseguir los objetivos formativos” (Álvarez-Pérez et al., 2021, p. 484).

Es relevante describir la presencia de elementos relacionados con la dislexia en estudiantado universitario y clasificarlo en los niveles de autoeficacia académica porque podría suceder que, en los casos en que hubieran existido problemas de aprendizaje en etapas escolares previas, el estudiantado pudiese percibir dificultades sobre su capacidad para realizar las tareas académicas en la etapa de formación universitaria. De hecho, se sabe sobre la autoeficacia que “la creencia de que uno puede realizar una acción para lograr un resultado específico se obtiene a través de

un proceso cíclico de perseverar a través de tareas desafiantes y completarlas con éxito” (Wilcox y Nordstokke, 2019, p.106).

Entre las investigaciones que anteceden el presente estudio en estudiantado universitario, se presentan a continuación, en primer lugar, aquellas que abordan la cuestión de la dislexia y, en segundo lugar, las que indagan en la autoeficacia para situaciones académicas.

En primer lugar, sobre dislexia, Corrà (2012) tuvo como objetivo identificar la presencia de trastornos de aprendizaje y de dislexia en una muestra de 147 estudiantes universitarios italianos, entre sus resultados reportó que el porcentaje de estudiantes con dificultades fue del 11.56 % (17 personas): este valor coincidía con lo reportado por Pinnelli y Corsi (2010) en ámbito italiano con el 11 % (30 personas) de una muestra compuesta por 278 universitarios.

En esta línea, López-Escribano et al. (2018) mencionan que, en España, el diagnóstico de dislexia no es frecuente entre los adultos universitarios; por esto, realizaron un estudio con varios objetivos, entre ellos: determinar la proporción de estudiantes universitarios que podrían estar en riesgo de dislexia; emplearon dos criterios estadísticos para la clasificación y de esta forma encontraron que, de la muestra conformada por 686 participantes, entre el 1.6 % (11 personas) y el 6.4 % (44 personas) se encontraba en riesgo de dislexia.

Desde una perspectiva cualitativa, a través del análisis fenomenológico interpretativo, Thompson (2021) realizó un estudio para conocer las experiencias vividas por estudiantes que habían sido formalmente diagnosticados con dislexia. La investigadora realizó entrevistas a 11 participantes que estaban inscritos en programas académicos en universidades públicas de Sudáfrica. Los resultados indicaron que los estudiantes disléxicos experimentaban una cantidad significativa de ansiedad en la universidad, y esto a menudo estaba relacionado con la falta de conciencia social sobre la dislexia por parte del profesorado.

En segundo lugar, con respecto a la autoeficacia, se encuentra el trabajo de Hernández (2018) quien identificó el nivel de autoeficacia académica en 182 estudiantes universitarios mexicanos, además, determinó su perfil sociodemográfico y académico con relación a su autoeficacia académica. El autor encontró que el 63 % de las y los participantes se agrupó en un nivel medio de autoeficacia académica e informa que este nivel está determinado por lo siguiente:

La seguridad de contar con algún tipo de beca, el gusto o agrado por la carrera que se estudia, el no tener dificultades económicas para mantenerse en los estudios y por el deseo por estudiar algún posgrado una vez que se concluya la licenciatura. (Hernández, 2018, pp. 45-46)

Por su parte, Dominguez-Lara y Fernández-Arata (2019) analizaron el nivel de autoeficacia académica en 730 estudiantes universitarios peruanos, además compararon los resultados con relación al sexo y al año de estudios. Entre sus resultados reportan que la mayoría de las y los participantes se encontraba en un nivel de autoeficacia académica medio (61.2 %), seguido de un nivel alto (21.4 %) y finalmente con un nivel bajo (17.4 %). Asimismo, con relación al sexo, los hombres se clasificaron en niveles más altos de autoeficacia académica que las mujeres; con respecto al año escolar, las y los estudiantes de quinto año (etapa final) indicaban más autoeficacia académica que los de primero (etapa inicial).

En su estudio, Álvarez-Pérez et al. (2021) analizaron la incidencia que el compromiso académico tenía sobre las creencias de autoeficacia y expectativas de rendimiento en 502 estudiantes universitarios españoles. Entre sus hallazgos reportan que “los universitarios con creencias de autoeficacia académica alta eran aquellos que [...] eran persistentes en el logro de sus objetivos pese a las dificultades, hacían actividades complementarias y se sentían felices realizando las tareas encomendadas” (pp. 494-495).

Los autores Rossi Valverde y Rossi Ortiz (2022) determinaron el grado de relación entre la autoeficacia y el rendimiento académico en 414 estudiantes universitarios peruanos. En sus hallazgos indicaron que el 80.2 % de los estudiantes que percibía un nivel de autoeficacia alto obtuvo un rendimiento académico alto.

Dados los antecedentes presentados, en el contexto de una universidad pública del centro de México, este trabajo tuvo las siguientes preguntas de investigación: ¿cuántos estudiantes tienen dificultades de aprendizaje?, ¿cuántos estudiantes se encuentran en riesgo de dislexia? y ¿cómo se agrupa el estudiantado conforme a su nivel de autoeficacia académica? Así, los objetivos fueron: identificar tanto al estudiantado con dificultades de aprendizaje como en riesgo de dislexia y agruparlo conforme a su nivel de autoeficacia académica.

Marco Teórico

Se presenta a continuación un breve marco teórico con los ejes temáticos para esta investigación sobre dislexia y autoeficacia para situaciones académicas.

Dislexia en adultos

La dislexia se describe como:

Una dificultad específica de aprendizaje cuyo origen es neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras, y por problemas de ortografía y de descodificación. Estas dificultades provienen de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es inesperado en relación a otras habilidades cognitivas y condiciones instruccionales dadas en el aula. Las consecuencias o efectos secundarios se reflejan en problemas de comprensión y

experiencia pobre con el lenguaje impreso que impiden el desarrollo del vocabulario (Lyon et al., 2003 como se cita en Jiménez et al. 2009, p. 81).

La dislexia consiste, entonces, en dificultades persistentes en la lectura tanto para decodificar las palabras como para reconocerlas de forma precisa y fluida (Palazón, 2022). La dislexia como trastorno específico de la lectura, se manifiesta en personas que tienen intacta su comprensión oral, pero que tienen dificultades en el reconocimiento de la palabra escrita; además, las personas disléxicas no tienen un retraso lector, es decir, poseen una capacidad intelectual normal o superior con un bajo nivel lector (Jiménez, 2012).

La dislexia, al ser un trastorno crónico y no una enfermedad, no se “cura”; sin embargo, puede: por un lado, evolucionar favorablemente durante la vida de la persona, esto en función de su entorno personal, educación, terapia recibida y estrategias de compensación desarrolladas y, por otro lado, empeorar en periodos determinados, por ejemplo, debido al cansancio o al estrés (Arlanzón, 2013). Así, “los disléxicos que llegan a la universidad han desarrollado buenas estrategias de compensación que les permiten ser autónomos [...]. Sin embargo, [...] el primer año de universidad [...] es un momento de profundo estrés para muchos de ellos” (Arlanzón, 2013, p. 28-29).

Autoeficacia para situaciones académicas

“La expectativa de autoeficacia percibida es un concepto derivado de la teoría del aprendizaje social de Bandura” (Palenzuela, 1983, p. 185). Bandura (1982) explica que la autoeficacia percibida se refiere a los juicios que realiza la persona sobre qué tan bien puede ejecutar las acciones necesarias para hacer frente a situaciones futuras. Específicamente, la autoeficacia para situaciones académicas se define como “el conjunto de juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos” (Dominguez et al., 2012, p. 30).

Bandura (1982) indica que las personas que son escépticas con respecto a su capacidad para ejercer un control adecuado sobre sus acciones tienden a socavar sus esfuerzos en situaciones que desafían sus capacidades; además, estas percepciones de autoeficacia afectan las reacciones emocionales y el comportamiento de la persona.

Por su parte, Quintero et al. (2009) aseveran lo siguiente: “Schunk (1995) corroboró que las experiencias pasadas influyen en los logros de situaciones futuras al mantener los niveles de autoeficacia elevados para con situaciones de aprendizaje [...] el éxito pasado acrecienta la autoeficacia y las expectativas de resultados satisfactorios” (p. 76).

Metodología

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, descriptivo y de corte transversal. Los estudios descriptivos “buscan caracterizar y especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Batthyány y Cabrera, 2011, p.33).

Los objetivos fueron: identificar tanto al estudiantado con dificultades de aprendizaje como en riesgo de dislexia y agruparlo conforme a su nivel de autoeficacia académica.

Las hipótesis planteadas fueron que: tanto las y los estudiantes con dificultades de aprendizaje como quienes se agrupan en peligro de dislexia tienen un bajo nivel de autoeficacia académica. En otras palabras, el estudiantado universitario que experimenta problemas relacionados con la dislexia probablemente confía poco en su capacidad para resolver situaciones académicas.

Participantes

La muestra, seleccionada por conveniencia, se conformó por 83 estudiantes de pregrado (licenciatura) pertenecientes a distintas áreas del conocimiento (56 mujeres y 27 hombres), con una edad promedio de 21.1 años (DE ± 3.9). Las y los participantes se agruparon de la siguiente manera:

- *Área del conocimiento:* Ciencias Económico-Administrativas (8 estudiantes); Ciencias Exactas e Ingeniería (41); Ciencias Naturales y de la Salud (5); Ciencias Sociales y Humanidades (29).
- *Etapas de estudios:* inicial (22 estudiantes), intermedia (42) y final (19).

Contexto

La institución educativa a la que pertenecía el estudiantado está ubicada en el centro de México. Es una universidad pública que se localiza en zona urbana, cuenta con diversas Facultades albergadas en su mayoría en la sede principal “Ciudad Universitaria” (CU) y en otros edificios fuera de CU, pero dentro de la capital del estado. Las y los estudiantes matriculados son de la capital o de algunos de los 217 municipios del mismo estado, así como de otros estados de la República Mexicana conformada por 31 estados y Ciudad de México. Es una universidad reconocida en la región que ofrece distintos niveles educativos; con respecto al pregrado (licenciatura), en el año 2022 las y los estudiantes matriculados fueron: 89,903 (de nuevo ingreso y reingreso) conforme lo indican los datos del *Anuario Estadístico 2022-2023* de la universidad.

Instrumentos

Se emplearon dos instrumentos, a saber: el *Revised Adult Dyslexia Checklist* (RADC) y la Escala de autoeficacia para situaciones Académicas (EAPESA). El primer instrumento: RADC de Vinegrad (1994) fue adaptado de la versión en español de Corrà (2012). Este instrumento no es de diagnóstico, sino de evaluación de los problemas relacionados con la dislexia: el cuestionario se compone de 20 preguntas sobre las actividades más comunes que requieren el automatismo de la lectura y contempla la posibilidad de dar respuestas afirmativas o negativas.

Los criterios de análisis del RADC que indican Nalavany et al. (2018) son los siguientes:

- *Dificultades genéricas de aprendizaje*: nueve o más respuestas afirmativas en el total de los 20 enunciados.
- *Riesgo de dislexia*: siete o más respuestas afirmativas de las 12 preguntas discriminantes que son (en orden de importancia): 17, 13, 7, 16, 18, 10, 19, 14, 20, 4, 1, 11.

Como complemento de este primer instrumento, se presentó un “censo sobre dislexia” con las siguientes preguntas: ¿alguna persona especialista te ha diagnosticado con el trastorno de dislexia?, ¿en qué nivel escolar te diagnosticaron?, ¿qué tipo de especialista te diagnosticó?, ¿quisieras responder unas preguntas sobre la dislexia en una breve entrevista? Si aceptas, escribe tu correo electrónico.

El segundo instrumento fue la *Escala de autoeficacia para situaciones académicas* (EAPESA) de Palenzuela (1983) con adaptaciones realizadas por Dominguez et al. (2012) en los enunciados 2, 4, 5, 6, 9, 10 con estudiantes universitarios peruanos. La EAPESA consta de nueve enunciados (Dominguez et al., 2012 eliminaron el enunciado 9 del original) con cuatro opciones de respuesta (1 *Nunca*, 2 *Algunas veces*, 3 *Bastantes veces* y 4 *Siempre*). La confiabilidad del instrumento es alta: el coeficiente alfa de Cronbach de la escala fue de $\alpha = .91$ (Palenzuela, 1983, p. 196 con una muestra de 739 estudiantes españoles tanto universitarios como de un instituto) y de $\alpha = .89$ (Domínguez et al., 2012, p. 32, con una muestra de 249 estudiantes universitarios peruanos). También se ha empleado en contexto mexicano con un valor de $\alpha = .9$ (Dominguez-Lara y Campos-Uscanga, 2021, p. 498, con una muestra de 244 estudiantes universitarios).

Palenzuela (1983) explica que esta escala mide la autoeficacia como variable unidimensional y que “es específica de situaciones académicas y dirigida a adolescentes y universitarios” (p. 210).

Los criterios de clasificación de los puntajes del EAPESA siguen la propuesta de Rossi Valverde y Rossi Ortiz (2022), a saber:

- *Nivel alto* de: 27 a 36 puntos.
- *Nivel medio* de: 18 a 26 puntos.
- *Nivel bajo* de: 9 a 17 puntos.

Procedimiento

Distintas profesoras solicitaron a sus estudiantes la participación voluntaria en este estudio, a quienes aceptaron, se envió un enlace que dirigía a un formulario digital con los dos instrumentos. Antes de responder se informó a las y los participantes que sus datos personales se emplearían únicamente para los fines de la investigación y que se reportarían de forma anónima; posteriormente, se solicitó su consentimiento y datos generales (sexo, edad, área del conocimiento y etapa de estudios). La duración fue de 10 a 12 minutos. La recolección de datos se realizó en los meses de mayo y junio de 2023.

Para el análisis de resultados, se llevó a cabo estadística descriptiva: se contabilizaron las respuestas afirmativas y se obtuvo el porcentaje de estudiantes con problemas relacionados con la dislexia; además, se hizo una clasificación por nivel de autoeficacia académica del estudiantado a partir de la suma de sus puntajes.

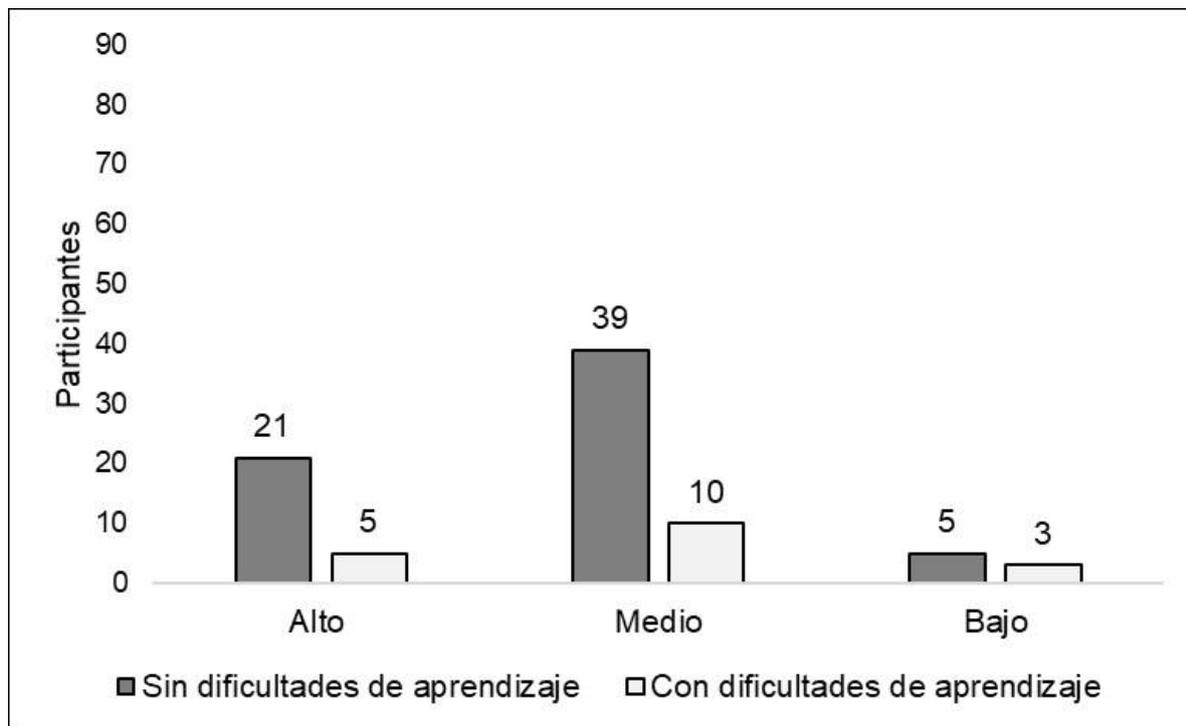
Resultados y discusión

En la presente investigación la confiabilidad de la escala total EAPESA fue de $\alpha = .92$ ($n = 83$), este es un valor alto y coincide con lo reportado por Palenzuela (1983), Domínguez et al. (2012) y, en contexto mexicano, por Dominguez-Lara y Campos-Uscanga (2021).

Para tener una visión general de los resultados ($n = 83$), se puede mencionar que: (a) el promedio de respuestas afirmativas en las 20 preguntas que permiten evaluar la presencia de problemas relacionados con la dislexia fue de 5.9 (DE ± 3.2); (b) la mayoría de las y los participantes, esto es, el 59 % se agrupó en un nivel medio de autoeficacia académica (49), seguido del 31 % en nivel alto (26) y finalmente, el 10% en nivel bajo (8). La Figura 1 permite apreciar la agrupación del estudiantado conforme a su nivel de autoeficacia académica y presencia o ausencia de dificultades de aprendizaje.

Figura 1

Clasificación de la muestra (n = 83) conforme a los niveles de autoeficacia académica y dificultades de aprendizaje



Fuente. Elaboración propia con información de la recolección de datos 2023.

Dificultades genéricas de aprendizaje y autoeficacia para situaciones académicas

Al analizar las respuestas afirmativas en nueve o más enunciados del total de 20 que componen el RADC, se encontraron clasificados bajo este criterio a 18 estudiantes (14 mujeres y 4 hombres). Esto indica la presencia de dificultades genéricas de aprendizaje en el 22 % de las y los participantes.

La agrupación en los niveles de autoeficacia académica de este grupo de participantes fue la siguiente: 5 estudiantes en nivel alto; 10, medio y 3, bajo. La Tabla 1 permite conocer los datos generales de las personas clasificadas con dificultades genéricas de aprendizaje.

Tabla 1*Datos de las y los participantes con dificultades genéricas de aprendizaje*

Sexo	Edad	Área académica	Etapas de estudios	Número de respuestas afirmativas en el RADC	Nivel de autoeficacia académica (puntos del EAPESA)
Mujer	19	Ciencias Sociales y Humanidades	Inicial	9	Medio (20)
Mujer	26	Ciencias Sociales y Humanidades	Final	10	Alto (29)
Mujer	22	Ciencias Económico-Administrativas	Intermedia	11	Bajo (16)
Mujer	23	Ciencias Económico-Administrativas	Intermedia	10	Medio (19)
Mujer	20	Ciencias Sociales y Humanidades	Intermedia	10	Bajo (14)
Mujer	19	Ciencias Sociales y Humanidades	Intermedia	9	Medio (21)
Mujer	18	Ciencias Exactas e Ingeniería	Inicial	9	Medio (22)
Mujer	19	Ciencias Económico-Administrativas	Inicial	11	Medio (25)
Mujer	19	Ciencias Exactas e Ingeniería	Inicial	13	Medio (20)
Mujer	20	Ciencias Naturales y de la Salud	Intermedia	10	Alto (28)
Mujer	19	Ciencias Naturales y de la Salud	Intermedia	14	Medio (18)
Mujer	19	Ciencias Exactas e Ingeniería	Intermedia	10	Bajo (15)
Mujer	25	Ciencias Exactas e Ingeniería	Final	11	Medio (20)
Mujer	19	Ciencias Exactas e Ingeniería	Inicial	9	Medio (23)
Hombre	25	Ciencias Exactas e Ingeniería	Final	9	Alto (30)
Hombre	20	Ciencias Exactas e Ingeniería	Intermedia	11	Medio (24)
Hombre	22	Ciencias Exactas e Ingeniería	Final	10	Alto (33)
Hombre	19	Ciencias Exactas e Ingeniería	Inicial	12	Alto (32)

Fuente: Elaboración propia con información de la recolección de datos 2023.

Riesgo de dislexia y autoeficacia para situaciones académicas

Al analizar las respuestas afirmativas en siete o más enunciados de las 12 preguntas discriminantes del RADC, se encontraron clasificados bajo este criterio a 5 estudiantes (4 mujeres y 1 hombre). Esto indica que el 6 % de las y los participantes se encontraba en riesgo de dislexia. La agrupación en los niveles de autoeficacia académica fue la siguiente: 1 estudiante en nivel alto y 4 en nivel medio; ningún participante de esta submuestra se encontró en nivel bajo.

En la Tabla 2 a continuación se pueden apreciar las distintas características de las participantes y el participante clasificados con riesgo de dislexia que pertenecen al conjunto de los 18 participantes con dificultades genéricas de aprendizaje (en la Tabla 1 se han marcado en negritas), se observa que ningún estudiante del área académica de Ciencias Sociales y Humanidades forma parte de este subgrupo.

Tabla 2

Datos de las participantes y el participante en riesgo de dislexia

Sexo	Edad	Área académica	Etapas de estudios	Respuestas afirmativas en el RADC (preguntas en orden de importancia)	Nivel de autoeficacia académica (puntos del EAPESA)
Mujer	19	Ciencias Económico-Administrativas	Inicial	Siete: 17, 13, 16 , 10, 20 , 4, 11 .	Medio (25)
Mujer	19	Ciencias Exactas e Ingeniería	Inicial	Ocho: 13, 7, 16 , 10, 19, 20 , 1, 11 .	Medio (20)
Mujer	19	Ciencias Naturales y de la Salud	Intermedia	Nueve: 7, 16 , 10, 19, 14, 20 , 4, 1, 11 .	Medio (18)
Mujer (<i>nota</i>)	25	Ciencias Exactas e Ingeniería	Final	Ocho: 17, 7, 16 , 18, 20 , 4, 1, 11 .	Medio (20)
Hombre	19	Ciencias Exactas e Ingeniería	Inicial	Nueve: 13, 7, 16 , 18, 10, 19, 20 , 4, 11 .	Alto (32)

Fuente: Elaboración propia con información de la recolección de datos 2023.

Nota: ella es la estudiante diagnosticada con dislexia.

Como se observa, todos los estudiantes respondieron afirmativamente a estas tres preguntas (número de pregunta): (11) cuando pronuncias una palabra larga, ¿tienes dificultades en poner los diferentes sonidos en el orden correcto?; (16) ¿confundes fechas y horas y olvidas citas?; (20) ¿has tenido dificultades para aprender las tablas de multiplicación en la escuela?

Por último, en las respuestas del censo sobre dislexia, únicamente una persona reportó que había sido diagnosticada con este trastorno específico de la lectura: una mujer de 25 años, en la etapa final de estudios del área de Ciencias Exactas e Ingeniería, informó que un psicólogo la diagnosticó en el nivel escolar de primaria (que en México se estudia de los 6 a los 11 años).

Con los resultados presentados se puede confirmar parcialmente la hipótesis de que las y los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen un bajo nivel de autoeficacia académica puesto que, de las 18 personas, únicamente tres se agruparon en un nivel bajo (10 en nivel medio y 5 en alto); mientras que, las cinco personas que se clasificaron en peligro de dislexia, no se agruparon en un nivel bajo de autoeficacia académica, como se hipotetizó, sino medio (4 participantes) o alto (1).

Este resultado se podría explicar con relación al logro del estudiantado de haber ingresado a la institución educativa, contexto de este estudio, ya que fue un proceso complejo: “es sumamente difícil el ingreso a la Universidad y el acceso está definido por la calificación obtenida en función de la licenciatura seleccionada” (Ramírez Suárez y Ramírez Valverde, 2021, p. 305). En otras palabras, existe un gran número de personas interesadas en ingresar a esta universidad pública, entonces, las y los jóvenes que formaron parte de la presente investigación (y que se encontraban matriculados en algún programa de licenciatura) ya habían superado satisfactoriamente ese proceso lo cual podría influir en sus creencias de saberse capaces de afrontar los retos académicos en la etapa de formación que representa la universidad, en niveles medio o alto, incluso a pesar de las dificultades de aprendizaje experimentadas.

La mayoría de las y los estudiantes se clasificó en los niveles medio y alto de autoeficacia académica, es decir, el 90 % de participantes obtuvo entre 18 y 36 puntos en el EAPESA. También Hernández (2018), así como Dominguez-Lara y Fernández-Arata (2019) habían informado este hallazgo en sus estudios; además, Hernández (2018) relacionó este nivel con el perfil socio-académico del estudiantado. En el EAPESA, el 90.4 % del estudiantado tuvo puntuaciones entre 18 y 36 puntos, lo cual es semejante a lo reportado por Dominguez-Lara (2016), quien, además, explica la razón de este resultado: “un 92.2% de personas puntúa entre 20 y 36 [...], es un escenario esperado cuando se evalúan características positivas de las personas, por lo que sería recomendable en futuros estudios incluir medidas de deseabilidad social” (p. 96).

Asimismo, se ha reportado que solamente una estudiante, de entre los 5 que se clasificaron en peligro de dislexia (y entre los 18 con presencia de dificultades genéricas de aprendizaje), había recibido un diagnóstico de dislexia. Al respecto, Corrà (2012) señala que el número de estudiantes universitarios que poseen un diagnóstico de dislexia es inferior con respecto a la situación real.

Conclusiones

Los resultados presentados en esta investigación dan a conocer la situación, a manera de detección y evidencia de la problemática, para posteriormente, diseñar e implementar una intervención educativa. Así, ofrecer evidencia sobre la existencia de estudiantes mexicanos de licenciatura con problemáticas relacionadas con la

dislexia representa un aporte social porque es necesario que la comunidad universitaria tome en cuenta las distintas dificultades que viven los jóvenes en la etapa en que se forman como futuros profesionistas.

Como se ha mencionado, con la información reportada en este estudio será posible proponer algún tipo de apoyo académico, a manera de intervención educativa (por ejemplo, la enseñanza de estrategias de comprensión lectora) que ayude al estudiantado en riesgo durante su formación académica. Esto representa un aporte pedagógico en educación superior.

En trabajos futuros se indagará en las razones por las cuales el estudiantado no suele recibir un diagnóstico en etapas escolares previas a la universidad, lo cual daría información tanto a las y los estudiantes como a las y los docentes para llevar a cabo acciones específicas en favor de los procesos de aprendizaje y enseñanza respectivamente. También se realizarán entrevistas para analizar las creencias del estudiantado sobre su capacidad para enfrentar los retos académicos, así como la posible ansiedad experimentada en la universidad (Thompson, 2021). Otras líneas de investigación son las siguientes: el análisis de problemáticas relacionadas con la dislexia en estudiantes universitarios que leen en lengua extranjera (Arlanzón, 2013; Fombella y Solís, 2020; Melero, 2016).

Una limitación del presente estudio está relacionada con el hecho de haber considerado únicamente el criterio de puntajes proporcionado por el instrumento EAPESA y no haber incluido otros criterios para la clasificación del estudiantado en los niveles de autoeficacia académica. Asimismo, es necesario ampliar la muestra. En una segunda etapa de este estudio se tomará en cuenta la información recabada por entrevistas o a partir del historial académico como sugiere Domínguez-Lara (2016).

Referencias

- Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D. y Garcés-Delgado, Y. (2021). Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado. *Educar*, 57(2), 481-499. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1316>
- Arlanzón, B. (2013). La dislexia en la clase de ELE: la evaluación. En *Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas* (pp. 20-34). Instituto Cervantes.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial*. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).
- Corrà, F. (2012). *La dislexia en la edad adulta: investigación exploratoria con estudiantes universitarios*. [Tesis de maestría, Università Ca' Foscari]. <http://dspace.unive.it/handle/10579/2013>
- Dominguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología-Universidad San Pablo*, 2(1). <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Dominguez-Lara, S. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones*, 2(2), 91-98. <https://doi.org/10.24016/2016.v2n2.31>
- Dominguez-Lara, S. y Campos-Uscanga, Y. (2021). Análisis psicométrico de una medida de autoeficacia académica en estudiantes mexicanos de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 22, 495-499. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.09.021>
- Dominguez-Lara, S. y Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e32), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Fombella, S., y Solís, P. (2020). Aplicaciones metodológicas inclusivas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en alumnos con dislexia. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 1(29), 102–111. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.08>
- Hernández, L. F. (2018). Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida. *Psicogente*, 21(39), 35-49. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2820>
- Jiménez, J. E. (2012). ¿Qué es la dislexia? En J. E. Jiménez (Coord.), *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos* (pp. 25-44). Pirámide.
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C. y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78-85. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/71521>

- López-Escribano, C., Sánchez, J. S. y Carretero, F. L. (2018). Prevalence of Developmental Dyslexia in Spanish University Students. *Brain Sciences*, 8(5), 82. <https://doi.org/10.3390/brainsci8050082>
- Melero, C. A. (2016). ELE y dislexia a nivel universitario. Algunas consideraciones desde un punto de vista ético. En E. Sainz, I. Solís, F. del Barrio y I. Arroyo, *Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi* (pp. 313-323). <http://doi.org/10.14277/6969-068-6/RiB-1-20>
- Nalavany, B. A., Logan, J. M. y Carawan, L. W. (2018). The relationship between emotional experience with dyslexia and work self-efficacy among adults with dyslexia. *Dyslexia*, 24(1), 17-32. <https://doi.org/10.1002/dys.1575>
- Palazón, D. J. (2022). *Diseño, Validación y Baremación de un Instrumento para Evaluar los Predictores de la Lectura* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/118260>
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185–219.
- Pinnelli, S. y Cursi, R. (2010). Dislessia in età adulta: il questionario di M. Vinegrad in una ricerca esplorativa con studenti universitari. En E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi y G. Stella (Coords.) *Dislessia e Università. Esperienze e interventi di supporto* (pp. 116-132). Erickson.
- Quintero, M. A., Pérez, E. y Correa, S. (2009). La relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes de nivel medio superior. *Sociotam*, 19(2), 69-91. <https://idus.us.es/handle/11441/56875>
- Ramírez Suárez, J. G. y Ramírez Valverde, B. (2021). Análisis del ingreso a la educación superior: el caso de ingeniería ambiental en una universidad pública. En A. Zapata González, P. J. Canto Herrera y E. J. Cisneros Chacón (Coords.), *Memoria del Congreso de Docencia, Investigación e Innovación Educativa 2020* (pp. 296-306). Universidad Autónoma de Yucatán.
- Rossi Valverde, R. M. y Rossi Ortiz, R. G. (2022). Grado de relación entre autoeficacia y rendimiento académico en una universidad privada. *Revista Andina de Educación*, 5(2), 1-9. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.7>
- Thompson, L. S. (2021). The dyslexic student's experience of education. *South African Journal of Higher Education*, 35(6), 204-221. <https://doi.org/10.20853/35-6-4337>
- Vinegrad, M. (1994). A Revised Dyslexia Checklist. *Educare-London-National Bureau for handicapped students*, 48.

Wilcox, G. y Nordstokke, D. (2019). Predictors of University Student Satisfaction with Life, Academic Self-Efficacy, and Achievement in the First Year. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 104-124. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i1.188230>