



MODELO DE ATENCIÓN DE LA NEURODIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

 **Mayra Payares Gutiérrez**¹
mayrapayares23@gmail.com
Secretaría de Educación Distrital

Colombia

 **Marilyn Cuesta Osorio**²
macos1976@gmail.com
Universidad de Cartagena

Recibido: 05/10/2024

Aprobado: 15/02/2025

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito la generación de un modelo para la atención educativa de la neurodiversidad en instituciones de educación básica primaria en Colombia, específicamente, en la Institución Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro y la Institución Educativa de Fredonia. Utilizando un paradigma hermenéutico con enfoque cualitativo y método fenomenológico se exploraron las comprensiones y experiencias vividas por los estudiantes neurodiversos, docentes, directivos y padres de familia en el contexto escolar. Se emplearon entrevistas semiestructuradas, revisión documental y observación no participante para recolectar los datos. El análisis fenomenológico permitió identificar y describir categorías fenomenológicas esenciales universales que sirvieron para estructurar el modelo de atención de la neurodiversidad mediante cuatro principios esenciales emanados del análisis fenomenológico protocolar y las reducciones fenomenológicas correspondientes.

Palabras clave: educación inclusiva; neurodiversidad; modelo inclusivo; práctica pedagógica inclusiva.

NEURODIVERSITY CARE MODEL IN THE CONTEXT OF OFFICIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ABSTRACT

The purpose of this research was to develop a model for the educational care of neurodiversity in primary education institutions in Colombia, specifically in Nuestra Señora del Perpetuo Socorro Educational Institution and Fredonia Educational Institution. Using a hermeneutic paradigm with a qualitative approach and phenomenological method, the understandings and experiences of neurodiverse students, teachers, administrators, and parents in the school context were explored. Semi-structured interviews, document review, and non-participant observation were used to collect data. Phenomenological analysis allowed for the identification and description of essential universal phenomenological categories that served to structure the neurodiversity care model through four essential principles emanating from the protocol phenomenological analysis and the corresponding phenomenological reductions.

Keywords: inclusive education; neurodiversity; inclusive model; inclusive pedagogical practice.

¹ Doctora en Educación (UPEL, Venezuela). Maestría en Educación (Universidad Tecnológica de Bolívar). Especialista en dirección de instituciones educativas (Bolívar). Licenciada en Educación Especial. Docente Tutor del programa PTAFI, adscrita al Ministerio de Educación Nacional y a la Secretaría de Educación Distrital. **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5293-5682>. **Institución de adscripción:** Secretaría de Educación Distrital. Colombia.

² Doctora en Educación (UPEL, Venezuela). Magíster en educación (Universidad Tecnológica de Bolívar, Cartagena). Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5495-7746>. **Universidad de Adscripción:** Universidad de Cartagena. Colombia.

Introducción

Con el creciente mundo globalizado, la sociedad actual ha experimentado una serie de cambios que complejizan su desarrollo y, en las últimas décadas, han impactado en la educación y en la cotidianidad de la escuela. Uno de estos cambios reside en la atención educativa que recibe la población neurodiversa. Ahora se comprende que las circunstancias de cada estudiante son diferentes y es, precisamente, en esa diversidad donde se potencializa su aprendizaje.

No obstante, este contexto apunta hacia la práctica pedagógica, la puesta en marcha de alternativas didácticas flexibles más allá de la implementación de modelos educativos excluyentes, asimismo avanzar hacia la búsqueda de políticas sociales que otorguen al ser humano una serie de derechos fundamentales que garanticen un marco digno de actuación, inclusivo e igualitario. Para el caso de Colombia, desde hace más de una década se viene hablando de una educación para todos, de calidad, pertinente y que brinde la posibilidad de acoger en las instituciones educativas a todos los estudiantes UNESCO (2008), llevando a las secretarías municipales de educación a crear programas y proyectos que orienten la práctica pedagógica de los maestros para una atención educativa en condiciones de equidad.

En tal sentido, las instituciones educativas oficiales del Distrito de Cartagena de Indias se han visto en la necesidad de actualizar su propuesta curricular, crear estrategias y rutas de atención diversificadas para dar una respuesta educativa pertinente y flexible a la población estudiantil. Para el caso de esta investigación en particular, es de interés la población neurodiversa porque son los casos de mayor prevalencia y sus cifras van en aumento en las aulas regulares, tales como dislexia, trastorno del espectro autista y trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH).

Se optará por nombrarlos como estudiantes neurodiversos, término que recientemente ha sido validado en Colombia para dirigirse a dicha población resaltando la variabilidad neurológica como una diferencia natural y no como un déficit. Por el contrario, son reconocidos como individuos con un potencial de aprendizaje diverso, comprendiendo que todos pueden aprender y son sujeto de derecho con características neurológicas, sensoriales, sociales y comunicativas que hacen parte de su desarrollo humano; por lo tanto, “todo aprendizaje es importante, e importa por igual” (Cortés et al., 2021, p. 265).

Lo anterior, se ampara por la entrada en vigencia del decreto 1421 del 2017 que establece políticas públicas para la atención integral de la población neurodiversa garantizando que tengan las mismas oportunidades de acceso a la educación, la salud, el empleo y la participación en la vida pública, bajo principios de igualdad y no discriminación. Se busca que los estudiantes puedan transitar armónicamente por la educación desde el preescolar hasta la educación superior, de acuerdo con la Ley 2216 del 23 de junio de 2022, en la que se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje, teniendo como objetivo garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, promoviendo así la creación de entornos educativos que sean acogedores, inclusivos y que atiendan las necesidades diversas de los estudiantes.

Ahora bien, en el contexto de aula, y como una necesidad identificada en la literatura revisada a nivel mundial y nacional, se espera que los docentes sean sensibles frente a la educación inclusiva, que valoren las diferencias, eliminen barreras para el aprendizaje y la participación (Espinoza, 2023). Que planifiquen su proceso de enseñanza en el marco de la flexibilidad curricular independientemente de que exista o no una limitación, un diagnóstico diferencial o una discapacidad, aspectos en los cuales cobra vital importancia el modelo educativo que declaran los establecimientos educativos.

Autores como Arnaiz y Lledó (2010) señalan que esta enseñanza diferenciada implica la puesta en marcha de modelos y prácticas pedagógicas inclusivas que fomenten la igualdad de oportunidades, mejoren el bienestar académico y emocional de los estudiantes; en consecuencia, “su formación, actitudes y creencias, van a ser cruciales a la hora de iniciar el proceso de cambio e innovación hacia la inclusión educativa” (p. 98).

Asimismo, Stainback y Stainback (2007), analizaron las creencias de los docentes en cuanto a la educación inclusiva en diferentes contextos, dejando en evidencia un conjunto de imaginarios aún presentes en los maestros de diversos niveles educativos, en los que ven la inclusión como un obstáculo más no como ese objeto de estudio efectivo donde el desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades específicas en su proceso de aprendizaje deben ser atendidos, adaptando las medidas necesarias para su desarrollo.

Como investigadoras frente a esta experiencia vivida en la Institución Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro y la Institución Educativa de Fredonia, establecimientos de carácter oficial, al llevar a cabo procesos de acompañamiento en el aula en básica primaria, se observó que las docentes manifiestan actitudes de negación, angustia, rechazo y poco conocimiento del abordaje pedagógico que se debe realizar con la población estudiantil neurodiversa, denotando una práctica pedagógica que no responde con lo declarado en el modelo pedagógico institucional, de igual manera, evidencian poco compromiso y comportamientos excluyentes al momento de realizar las actividades en el aula de clases.

Al realizar una revisión documental de los planes de área y planeación de clase se encontró que en estas instituciones hacen falta planes curriculares adaptados y flexibles a las necesidades específicas de cada estudiante; al respecto, los contenidos temáticos establecidos en los planes de clase y la evaluación se realizan de igual manera para todos y no se tiene en cuenta ningún tipo de adaptación curricular o ajuste razonable. Bajo esta perspectiva, al abordar los desafíos y barreras que obstaculizan la implementación efectiva de prácticas inclusivas, se busca generar un modelo de atención de la neurodiversidad que contribuya a una educación más equitativa y ajustada a las necesidades específicas del contexto local en el cual se encuentran inmersas las instituciones educativas objeto de estudio de la presente investigación.

En este marco de consideraciones, se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las percepciones que manejan los diferentes actores de la comunidad educativa sobre la atención de la neurodiversidad interpretadas desde la vivencia escolar en contexto?, ¿Qué elementos teóricos servirán de sustento para la atención educativa de la neurodiversidad en función de las percepciones de la comunidad educativa y la acción

en el aula?, ¿Cómo derivar un modelo que relacione los elementos teóricos emergentes de la atención educativa de la neurodiversidad con fines implementativos?

Estos interrogantes nos llevan a justificar las condiciones necesarias para poder establecer los siguientes objetivos de la investigación. El *objetivo general* consistió en construir un modelo para la atención educativa de la neurodiversidad en instituciones de educación básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro y la Institución Educativa de Fredonia, Colombia. Los *objetivos específicos* fueron: (a) develar las percepciones que manejan los diferentes actores de la comunidad educativa sobre la atención de la neurodiversidad desde la vivencia escolar en contexto; (b) identificar elementos teóricos de la atención educativa de la neurodiversidad en función de las percepciones de la comunidad educativa y la acción en el aula; y (c) relacionar los elementos teóricos emergentes de la atención educativa de la neurodiversidad a fin de elaborar un modelo teórico pertinente.

Esta investigación no solo busca contribuir al desarrollo teórico y práctico de la educación inclusiva en estas instituciones, sino también ofrecer un modelo replicable que pueda ser adaptado a otros contextos educativos similares, convirtiéndose en una iniciativa innovadora y necesaria para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva en Colombia. Este modelo no solo beneficiará a los estudiantes neurodiversos, sino que también tendrá un impacto positivo en toda la comunidad educativa, promoviendo un ambiente de aprendizaje enriquecedor y respetuoso de la diversidad. Por tanto, se hace ineludible reflexionar acerca de la manera en que los docentes están desarrollando la atención educativa a la población neurodiversa, ya que no solamente se trata de aceptar las diferencias en el aula, sino que esta atención debe enmarcar la enseñanza en la heterogeneidad, promoviendo diversas experiencias y estrategias que garanticen la participación de todos los estudiantes, reconocidos como sujetos sociales.

Sustentación teórica

Siendo la educación un derecho para todos y todas, la prestación del servicio educativo debe ajustarse a las necesidades, particularidades e intereses de los estudiantes, reconociendo sus diversas habilidades para potenciarlas y fortalecer aquellas que aún se están desarrollando, haciendo de cada obstáculo una oportunidad. De este modo, Booth y Ainscow (2000) señalan que “es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza” (p. 7).

De esta manera, la atención a la diversidad implica que la educación sea de calidad desde la accesibilidad, adaptabilidad, asequibilidad y aceptabilidad para equiparar las oportunidades de aprendizaje y de participación de todos los estudiantes. Al respecto, el aporte de Perrenoud (1998) es clave para la atención a la neurodiversidad, ya que enfatiza la importancia de la adaptación del currículo a las diferencias individuales de los estudiantes, lo que permite diseñar modelos flexibles para atender estilos de aprendizaje diversos, promoviendo una educación inclusiva y efectiva en las aulas regulares.

Por una parte, según Pérez (2021), para realizar una práctica pedagógica de calidad se necesita de un conjunto de herramientas que puedan permitir a nuestros docentes realizar ajustes, adaptaciones, tomando la realidad de cada estudiante como unidad de estudio; si bien es cierto, la práctica en el aula toma fuerza en la medida que el docente tiene en cuenta la diversidad de sus estudiantes, su estilo y ritmo de aprendizaje. Por otra parte, la UNESCO (2008) aboga por un enfoque inclusivo en la educación, promoviendo la idea de que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, deben tener igualdad de oportunidades de aprendizaje y participación en el sistema educativo. La Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje (1993), citado en Moliner (2013), define la inclusión como una política/práctica en la cual todos los alumnos con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de estas y de la necesidad para recibir servicios, reciben la educación total dentro de una clase regular en la escuela que le corresponde.

Tomlinson (2005) señala que “cuando se adapta la enseñanza a las diversas necesidades de los alumnos, se utiliza la diferenciación de contenido (lo que usted enseña y lo que los alumnos aprenden), el proceso (cómo los alumnos conciben o comprenden ideas e información) y la producción (cómo demuestran lo que saben)” (p. 8). Este autor destaca la importancia de adaptar la enseñanza a las diversas necesidades de los alumnos a través de la diferenciación del contenido, el proceso y la producción. Este enfoque se alinea estrechamente con los principios del constructivismo y el socio constructivismo, ya que reconoce la diversidad de los estudiantes y busca promover un aprendizaje significativo y equitativo para todos.

En el contexto de la neurodiversidad, Singer (1999) introdujo el concepto de "neurodiversidad" para describir la diversidad natural de las estructuras neurológicas y funcionales en la población humana. Singer argumenta que las diferencias neurológicas deben ser celebradas como parte de la variabilidad humana, en lugar de ser vistas exclusivamente como desviaciones que necesitan ser corregidas o curadas. Este enfoque desafía las percepciones tradicionales que estigmatizan las diferencias neurológicas y promueve la aceptación y el respeto por la diversidad cerebral. La autora propone que la sociedad reconozca y valore las contribuciones únicas que las personas neurodiversas pueden hacer en diferentes ámbitos, desde las artes hasta la ciencia y la tecnología. Ella aboga por un cambio cultural hacia la inclusión y la equidad para todas las personas, independientemente de sus diferencias neurológicas (Singer, 1999).

Desde una perspectiva educativa, la neurodiversidad enfatiza la importancia de adaptar el entorno y las prácticas pedagógicas para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes neurodiversos. Esto implica no sólo la adecuación de métodos de enseñanza, sino también la promoción de un ambiente escolar que celebre la diversidad y fomente la participación equitativa de todos los estudiantes (Hadjikakou, 2017).

En un sentido amplio, la neurodiversidad se refiere a la variabilidad natural en el funcionamiento cerebral humano, que incluye diferencias en la forma en que las personas piensan, aprenden y experimentan el mundo; de este modo, este concepto promueve la idea de que estas variaciones son parte normal de la condición humana y deben ser reconocidas y respetadas en todos los ámbitos, incluida la educación (Robertson y Ne'eman, 2008). Sin embargo, Armstrong (2010) plantea que la neurodiversidad abarca

una gama de condiciones neurológicas, como el trastorno del espectro autista (TEA), el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), la dislexia, entre otras; cada una de estas condiciones presenta características únicas que influyen en cómo una persona percibe, procesa y responde a la información del entorno educativo y social. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones educativas proporcionen recursos adecuados y apoyo personalizado para los estudiantes neurodiversos, asegurando así que tengan igualdad de oportunidades para alcanzar su máximo potencial académico y social (Gobbo y Shmulsky, 2014). Esto incluye desde ajustes en el currículo hasta estrategias de enseñanza diferenciadas y apoyo emocional y social dentro y fuera del aula.

En este orden de ideas, se debe considerar que los modelos inclusivos son enfoques educativos diseñados para asegurar que todos los estudiantes, incluidos los neurodiversos, tengan acceso a una educación de calidad en entornos escolares regulares. Estos modelos no solo se centran en adaptar el currículo y las estrategias de enseñanza, sino también en promover una cultura escolar que valore la diversidad y la equidad (Ainscow, 2019). Al respecto, autores como Booth y Ainscow (2011) señalan que los modelos inclusivos incorporan diversas estrategias para apoyar las necesidades individuales de los estudiantes. Entre ellas se encuentran la enseñanza diferenciada, el trabajo colaborativo entre docentes especializados y de aula regular, el uso de tecnologías de apoyo, y la evaluación formativa que considera múltiples modalidades de aprendizaje. En tal sentido, estos modelos no solo benefician a los estudiantes neurodiversos, sino que también enriquecen el ambiente escolar y promueven una cultura de respeto y aceptación, la implementación efectiva de estos modelos requiere un compromiso continuo con la formación docente, la colaboración interdisciplinaria y la evaluación continua para garantizar prácticas inclusivas que sean verdaderamente efectivas y equitativas.

Pijl et al. (2011) enfatizan la necesidad de modelos inclusivos que sean flexibles y adaptables a las características individuales de los estudiantes. Se destaca la importancia de políticas educativas que promuevan la inclusión como un derecho fundamental, no sólo en términos de acceso físico, sino también en términos de participación activa y desarrollo integral. En correspondencia con esto, las prácticas pedagógicas inclusivas son estrategias y enfoques educativos que buscan asegurar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, necesidades y diferencias individuales. Estas prácticas se basan en principios de equidad y justicia social, y se enfocan en la eliminación de barreras de aprendizaje y de participación; su implementación es esencial para atender la neurodiversidad en el contexto educativo, reconociendo y respetando la variabilidad natural del funcionamiento cerebral humano.

Florian (2008) ha realizado contribuciones significativas en el campo de la educación inclusiva, argumentando que los enfoques inclusivos deben basarse en el reconocimiento de que la diferencia es normal y debe ser valorada como un recurso en el aula. También destaca que la inclusión no es solo un ideal, sino una práctica diaria que requiere compromiso y adaptabilidad por parte de los educadores. Por lo tanto, las prácticas pedagógicas inclusivas abarcan una variedad de estrategias, tales como la diferenciación de la enseñanza, el aprendizaje cooperativo, y el uso de tecnologías asistidas. Estas prácticas no solo benefician a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que también enriquecen el entorno de aprendizaje para todos los

estudiantes. En este sentido, la inclusión efectiva requiere la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, desde docentes hasta padres y administradores.

Metodología

El presente estudio se enmarca en una investigación de campo bajo un paradigma interpretativo y enfoque cualitativo con una perspectiva metodológica fenomenológica basado en la visión de Husserl a fin de comprender en profundidad las experiencias de los actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia) en relación con la educación inclusiva y la atención a la neurodiversidad en las Institución Educativa Perpetuo Socorro y la Institución Educativa de Fredonia de la ciudad de Cartagena de Indias. Según Husserl (1962), la fenomenología busca comprender las experiencias humanas tal como son vividas por los sujetos, lo que permite captar la esencia de las percepciones y emociones de los participantes en esta investigación.

Desde esta perspectiva, se busca explorar cómo los docentes, directivos, estudiantes y padres de familias perciben y experimentan los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo identificar fortalezas, dificultades y áreas de mejora en la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan una educación equitativa y accesible para todos y, en consecuencia, generar un modelo de atención de la neurodiversidad.

A través de esta metodología, se busca captar la esencia de las percepciones y emociones que emergen en torno a la educación inclusiva, dando voz a aquellos que forman parte del ecosistema escolar. En términos de Booth y Ainscow (2011) implica un compromiso activo por parte de las instituciones educativas para eliminar barreras que limitan la participación de todos. Las etapas desarrolladas en la investigación desde los planteamientos de Martínez (1989, 2004) para el método fenomenológico, fueron: previa, descriptiva y estructural, precisadas desde lo planteado por Flores Espejo (2018):

- *Etapla previa: Primera reducción fenomenológica o epojé (Clarificación de presupuestos).* Esta etapa se inició con una preparación reflexiva y perspectiva abierta, sin prejuicios por parte de las investigadoras para efectos de la *epojé*; asimismo, se diseñó el guion de entrevista que sería aplicado a los informantes clave, así como la guía de observación no participante. Estos instrumentos fueron validados por tres expertos en la materia.
- *Etapla descriptiva: Segunda reducción fenomenológica (Momento fenomenológico de tipo psicológico).* Se realizaron entrevistas semi-estructuradas con directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. Estas conversaciones facilitaron aflorar la experiencia vivida, la expresión libre de pensamientos, emociones y reflexiones sobre la neurodiversidad y la educación inclusiva en sus respectivos roles. Además, se llevó a cabo observación no participante en las aulas de clase para analizar la interacción docente-estudiantes, las estrategias pedagógicas implementadas y la respuesta de los estudiantes neurodiversos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Husserl (1962) destaca que la observación es una herramienta clave para acceder a la realidad vivida por los sujetos en su contexto natural.

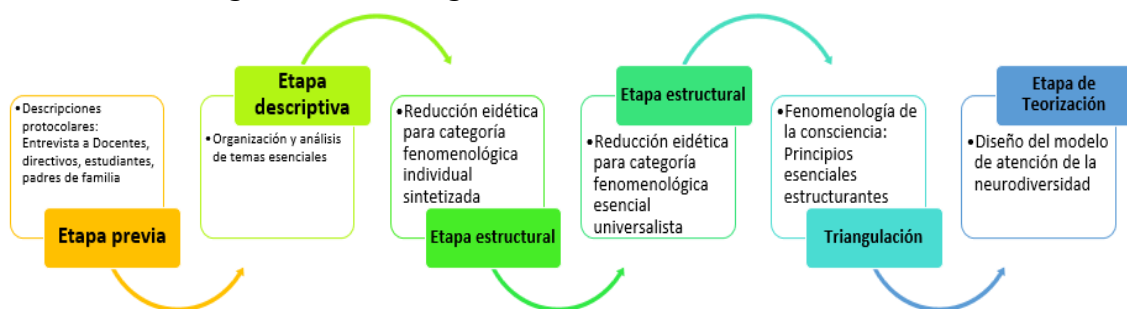
De igual manera, la revisión documental permitió analizar los planes de estudio, registros pedagógicos y documentos institucionales con el objetivo de evaluar su coherencia con las prácticas inclusivas y las políticas de atención a la neurodiversidad. Se llevó a cabo un análisis de los relatos obtenidos, identificando patrones, similitudes y divergencias en las experiencias descritas extrayendo los elementos teórico-prácticos que sirvieron de apoyo al diseño del modelo. Las descripciones protocolares se organizaron y analizaron para extraer temas esenciales y posteriormente las categorías fenomenológicas.

- *Etapas estructural: momentos fenomenológicos de la lógica de significados, constitutivo trascendental y metafísico de la consciencia.* Se dio origen a un proceso de lectura y relectura para la conformación de las categorías fenomenológicas esenciales universalistas llegando a un momento fenomenológico metafísico de la consciencia que permitió extraer principios esenciales como subyacentes a la experiencia de atención a la neurodiversidad con docentes, directivos, estudiantes y padres de familia, obteniendo como resultado la triangulación de la información para la generación del modelo.

El procesamiento de los datos fue la base para emerger un análisis profundo y riguroso de la información triangulada representada en categorías fenomenológicas esenciales universalistas y sus principios. Además, se conformó una idea esencial universalista que representó la base para construir el modelo de atención de la neurodiversidad dando como resultado una construcción teórica que no solo describe y condensa la realidad educativa observada, sino que también ofrece lineamientos para fortalecer la atención a la neurodiversidad en el ámbito escolar. El Gráfico 1 presenta una síntesis del proceso metodológico desarrollado:

Gráfico 1

Síntesis metodológica de la investigación desarrollada



Hallazgos y su análisis

Clarificación de presupuestos: Epojé

Los presupuestos identificados conscientemente y puestos entre paréntesis en el proceso investigativo fueron los siguientes: (a) Las percepciones previamente conocidas de los diferentes actores de la comunidad educativa sobre atención de la neurodiversidad; (b) las necesidades específicas de aprendizaje relacionadas con ideas pedagógicas sobre

neurodiversidad y potencialidades de aprendizaje identificadas desde la experiencia; (c) el enfoque de inclusión en cuanto a la formación y actitud docente y la atención en el aula en la institución donde laboran las investigadoras; y (d) la flexibilidad curricular en cuanto a los recursos institucionales de intervención y los ajustes curriculares razonables que se pudieran hacer.

Categorizaciones emergentes

Las tablas 1 al 4 presentan los hallazgos protocolares de los actores sociales: docentes, directivos, estudiantes y padres de familia. Las descripciones protocolares analizadas se codificaron y después de un proceso de depuración y reducción fenomenológica se reagruparon en temas esenciales, de las cuales emergieron las categorías fenomenológicas individuales sintetizadas que permitieron precisar luego las categorías fenomenológicas esenciales universalistas con sus respectivos principios esenciales.

En esta etapa se busca dar respuesta a las preguntas: ¿cuáles son las percepciones que manejan los diferentes actores de la comunidad educativa sobre la atención de la neurodiversidad interpretadas desde la vivencia escolar en contexto? y ¿qué elementos teóricos servirán de sustento para la atención educativa de la neurodiversidad en función de las percepciones de la comunidad educativa y la acción en el aula?

En el caso de las descripciones protocolares de los **docentes** (tabla 1) emergieron en 23 temas esenciales, los cuales se agruparon en 8 categorías fenomenológicas individuales sintetizadas que permitieron precisar luego 4 categorías fenomenológicas esenciales universalistas con sus respectivos principios esenciales.

Tabla 1

Resultados categoriales desde las entrevistas a los docentes

Temas esenciales derivados de las descripciones protocolares trianguladas de los docentes (Momento fenomenológico de la lógica de significado)	Categoría fenomenológica		Principio esencial estructurante en la conciencia
	Individual sintetizada (Momento fenomenológico constitutivo trascendental: reducción eidética)	Esencial universalista (Momento fenomenológico metafísico de la conciencia)	
Diferenciación en el aprendizaje y la relación con el entorno (1); Neurodiversidad como enfoque educativo (2); Condiciones neurodiversas reconocidas en el aula (3)	Percepciones y reconocimiento de la neurodiversidad en el contexto escolar (1,2,3)	El despertar de la conciencia neurodiversa como una perspectiva de transformación, reconocimiento y valoración de todas las personas sin excepción. (1,2,3,4,8)	Valoración y transformación humana hacia el camino de la conciencia neurodiversa
Cambio hacia un enfoque más inclusivo y respetuoso (4); Impacto de la inclusión en el desarrollo académico y social (8).	Transformación hacia la inclusión y valoración de la diversidad (4,8)		
Preparación docente como oportunidad para transformar la práctica educativa (5); Mejoras en la atención a la neurodiversidad: capacitación, adaptación y apoyo (9); Formación y experiencia docente en neurodiversidad (11); Disposición y preparación docente para la neurodiversidad (12); Valoración y enfoque docente hacia la inclusión de estudiantes neurodiversos (13); Retos en la atención y	Los desafíos de la formación y preparación docente para la inclusión de estudiantes neurodiversos (5,9,11,12,13,14)	La formación docente como una apuesta de empoderamiento y desarrollo de competencias para atender la diversidad. (5,9,11,12,13, 14,15,16,17,20)	Empoderamiento transformador de la práctica docente.

adaptación a estudiantes neurodiversos (14)			
Estrategias para fomentar la inclusión de estudiantes neurodiversos (15); Involucramiento activo de los estudiantes neurodiversos en su aprendizaje (16); Evaluación adaptada y participativa del aprendizaje (17); Flexibilidad en la planeación para atender la diversidad de estudiantes (20)	Estrategias pedagógicas y metodologías diferenciadas que promueven el aprendizaje de estudiantes neurodiversos (15,16, 17,20)		
Modelo pedagógico flexible y diverso (7); Mejoras en el sistema educativo para atender la neurodiversidad (10); Características del currículum que facilitan la inclusión de estudiantes neurodiversos (22)	Adaptación y flexibilidad del sistema educativo y el currículum para garantizar una enseñanza efectiva de los estudiantes neurodiversos (7,10,22)	Condiciones flexibles y adecuadas del sistema educativo para la participación efectiva de los estudiantes neurodiversos en la escuela. (6, 7,10,18,19, 21,22)	Equidad y flexibilidad socio-educativa
Falta de recursos y apoyos institucionales para la atención de la neurodiversidad (18); Inadecuada infraestructura para la inclusión de estudiantes neurodiversos (19)	Disponibilidad de recursos y ambiente físico adecuado para garantizar la plena participación de los estudiantes neurodiversos en la vida institucional (18,19)		
Participación activa y apoyo adecuado para estudiantes neurodiversos (6); Ajustes flexibles en la jornada escolar para estudiantes neurodiversos. (21)	Flexibilidad en la organización de la jornada escolar que favorezca el bienestar de los estudiantes neurodiversos (6, 21)		
Sentido de pertenencia. (23)	Autopercepción de su rol como garante de derechos. (23)	Implicación ética y compromiso social del docente con la neurodiversidad. (23)	Ética del reconocimiento

En cuanto a las descripciones protocolares de los **directivos** (tabla 2) emergieron en 15 temas esenciales, los cuales se agruparon en 6 categorías fenomenológicas individuales sintetizadas que permitieron precisar luego 4 categorías fenomenológicas esenciales universalistas con sus respectivos principios esenciales.

Tabla 2

Resultados categoriales desde las entrevistas a los directivos

Temas esenciales derivados de las descripciones protocolares trianguladas de los directivos (Momento fenomenológico de la lógica de significado)	Categoría fenomenológica		Principio esencial estructurante en la conciencia
	Individual sintetizada (Momento fenomenológico constitutivo trascendental: reducción eidética)	Esencial universalista (Momento fenomenológico metafísico de la conciencia)	
Percepciones sobre neurodiversidad en el contexto educativo (1); Desarrollo e implementación de políticas de inclusión para la neurodiversidad (7)	De la conciencia a la realidad: concepciones y políticas sobre neurodiversidad en la escuela. (1,7)	Proceso consciente de transformación hacia un reconocimiento de la neurodiversidad en el contexto escolar. (1,2,6,7,10)	Principio de transformación consciente para el reconocimiento de la neurodiversidad.
Relación y apoyo a estudiantes neurodiversos (2); Acciones y estrategias para mejorar la inclusión de estudiantes neurodiversos (6); Desafíos y experiencias en la atención a estudiantes neurodiversos (10)	Apoyos, estrategias y experiencias vividas en el camino hacia el reconocimiento de la neurodiversidad. (2, 6, 10)		
Falta de proyectos institucionales y oportunidades para la integración de la neurodiversidad (3); Ausencia de enfoque formal de aprendizaje colaborativo para la neurodiversidad y oportunidad de desarrollo (4); Acciones para la inclusión y mejora del clima escolar (8); Fortalecimiento de alianzas para la inclusión educativa (9)	Acciones institucionales y colaborativas para la atención educativa integral de la población neurodiversa. (3,4,8,9)	La inclusión de la neurodiversidad como visión integradora que transforma la perspectiva institucional, curricular y pedagógica de la escuela. (3,4,5,8,9, 11,12)	Transformación curricular y pedagógica desde una perspectiva integradora.
Necesidad de unificación del modelo pedagógico para la inclusión neurodiversa (5); Necesidad de	Visión transformadora curricular y pedagógica para la inclusión de la		

revisión y adaptación institucional para una educación inclusiva (11); Visión transformadora del currículo (12)	neurodiversidad. (5,11,12)		
Colaboración y apoyo docente para la inclusión de estudiantes neurodiversos. (13); Necesidad de formación docente y apoyo institucional (14)	La formación docente como pilar fundamental para generar una cultura de movilización a favor de la inclusión y la equidad. (13, 14)	La formación docente como pilar fundamental para generar una cultura de movilización a favor de la inclusión y la equidad. (13, 14)	Formación docente para la inclusión y equidad en la educación.
Comprensión crítica de la normatividad inclusiva y su aplicación contextualizada. (15)	Disposición al cambio y liderazgo transformador. (15)	Gestión ética de la neurodiversidad como horizonte institucional. (15)	Liderazgo inclusivo consciente

En relación con las descripciones protocolares de los **estudiantes** (tabla 3) emergieron en 15 temas esenciales, los cuales se agruparon en 4 categorías fenomenológicas individuales sintetizadas que permitieron precisar luego 4 categorías fenomenológicas esenciales universalistas con sus respectivos principios esenciales.

Tabla 3

Resultados categoriales desde las entrevistas a los estudiantes

Temas esenciales derivados de las descripciones protocolares trianguladas de los estudiantes (Momento fenomenológico de la lógica de significado)	Categoría fenomenológica		Principio esencial estructurante en la conciencia
	Individual sintetizada (Momento fenomenológico constitutivo trascendental: reducción eidética)	Esencial universalista (Momento fenomenológico metafísico de la consciencia)	
La percepción de ser diferente o igual a los demás varía según el contexto emocional y social. (1); La identidad se construye en diálogo con la mirada del otro significativo (familia, docentes, pares) (2). La comparación entre habilidades académicas genera autoevaluaciones de capacidad y autoestima. (4); El vínculo afectivo con los docentes estimula la participación y la motivación escolar (10) Las materias preferidas están ligadas al disfrute y a la facilidad de comprensión o expresión personal. (5); Las dificultades académicas se vinculan a la falta de comprensión o a estilos de enseñanza poco adecuados (6); Las estrategias visuales y lúdicas facilitan la comprensión y retención de la información (7); El reconocimiento del esfuerzo propio genera satisfacción y deseo de superación. (9); Los ritmos de aprendizaje individuales requieren más tiempo y flexibilidad curricular (17) La inclusión efectiva se experimenta cuando hay aceptación afectiva y espacios de juego compartido. (3); Los estudiantes interpretan el afecto y la atención docente como validación de su valor personal. (8); Las relaciones de amistad sostienen emocionalmente a los estudiantes frente a desafíos escolares. (12); la exclusión es vivida intensamente en momentos de burla, ignorancia o falta de apoyo. (13); La participación equitativa en actividades recreativas fortalece el sentido de pertenencia (15)	La percepción de la neurodiversidad varía según la experiencia social y académica del estudiante. Cada niño posee talentos únicos y ritmos de aprendizaje diferentes, lo que influye en su integración escolar. (1,2,4,10)	La neurodiversidad es una construcción social que afecta la integración escolar y la percepción de la inteligencia. (1,2,4,10)	La conciencia de sí mismo y de los otros se construye en el reconocimiento de la diversidad cognitiva, sin jerarquías que anulen la singularidad de cada ser. El acto educativo en la conciencia humana se funda en el respeto a los ritmos, estilos y capacidades individuales, como condición para una equidad real en el aprendizaje.
	Los estudiantes experimentan diferentes niveles de dificultad en asignaturas como matemáticas y lectura, y requieren estrategias de enseñanza diferenciadas. Además, perciben que algunos docentes facilitan su aprendizaje, mientras que otros no adaptan sus métodos. (5,6,7,9,17)	La educación debe incluir estrategias pedagógicas diferenciadas para garantizar la equidad en el aprendizaje. (5,6,7,9,17)	
	Los estudiantes perciben distintos niveles de inclusión en su entorno escolar. Mientras algunos se sienten aceptados y apoyados por compañeros y docentes, otros experimentan exclusión o falta de atención en el aula. (3,8,12,13,15)	La inclusión escolar no solo depende de la infraestructura y el currículo, sino también del clima social y la actitud de docentes y compañeros. (3,8,12,13,15)	La conciencia humana requiere afecto, aceptación y validación social para desplegar su potencial y vivenciar pertenencia en los espacios colectivos.

Las estrategias visuales y lúdicas facilitan la comprensión y retención de la información. (7); El entorno escolar (estética, mobiliario, recursos) influye en la disposición al aprendizaje. (11); El deseo de actividades artísticas, deportivas y culturales refleja una necesidad de expresión integral (14); El acceso a recursos tecnológicos y materiales adecuados es percibido como un derecho. (16)	Los estudiantes expresan el deseo de mayor tiempo para realizar actividades, más recursos tecnológicos, espacios recreativos y metodologías dinámicas que faciliten el aprendizaje. (7,11,14,16)	La flexibilidad curricular es clave para responder a las necesidades individuales, promoviendo un aprendizaje significativo y equitativo. (7,11,14,16)	La conciencia aprende y se transforma de manera significativa cuando encuentra contextos flexibles, recursos accesibles y metodologías abiertas a su diversidad vital.
---	--	--	--

En el caso de las descripciones protocolares de los **padres de familia** (tabla 4) emergieron en 18 temas esenciales, los cuales se agruparon en 4 categorías fenomenológicas individuales sintetizadas que permitieron precisar luego 4 categorías fenomenológicas esenciales universalistas con sus respectivos principios esenciales.

Tabla 4

Resultados categoriales desde las entrevistas a los padres de familia

Temas esenciales derivados de las descripciones protocolares trianguladas de los padres de familia (Momento fenomenológico de la lógica de significado)	Categoría fenomenológica		Principio esencial estructurante en la conciencia
	Individual sintetizada (Momento fenomenológico constitutivo trascendental: reducción eidética)	Esencial universalista (Momento fenomenológico metafísico de la conciencia)	
Relación del niño con sus compañeros y adaptación escolar (1); Ritmos individuales de aprendizaje (3); Dificultades en el hogar durante el apoyo escolar (4); Dificultades de aprendizaje y neurodiversidad (6) Evaluación del aprendizaje adquirido en la escuela (18); Sugerencias de actividades para fortalecer el aprendizaje (9)	Observación directa de las particularidades del hijo en diversos contextos, generando una conciencia individualizada de sus necesidades, desafíos y fortalezas únicas (1,3,4,6,18,9)	El aprendizaje y la adaptación de los niños neurodiversos son procesos inherentemente individuales y dependen de múltiples factores contextuales. (1,3,4,6,18,9)	La comprensión de las necesidades educativas especiales requiere reconocer la diversidad cognitiva y las experiencias particulares de cada niño en su entorno.
Capacitación docente en inclusión (5); Apoyos institucionales para mejorar la experiencia escolar (8); Relación entre docentes y niños con necesidades especiales (10); Comunicación efectiva entre docentes y estudiantes (12)	Percepción de la respuesta del entorno educativo, construida a partir de interacciones concretas y observación de prácticas pedagógicas, generando una evaluación individualizada de la efectividad y el compromiso de la escuela con la inclusión. (5,8,10,12)	La calidad de la educación inclusiva está intrínsecamente ligada a la formación, la sensibilidad y las estrategias pedagógicas implementadas por los educadores y la institución educativa. (5,8,10,12)	La promoción de una educación inclusiva demanda un compromiso institucional que se manifieste en la capacitación docente, la flexibilidad curricular y el desarrollo de estrategias adaptativas.
Emociones de los padres ante el diagnóstico y el aprendizaje escolar (2); Capacitación docente en inclusión y diversidad (como demanda) (7); Evaluación de la experiencia escolar (14); Percepción de la utilidad del aprendizaje escolar (16);	La experiencia emocional y las expectativas de cada padre frente a la educación inclusiva de su hijo son únicas y están influenciadas por sus vivencias y observaciones. (2,7,14,16)	La crianza y educación de un niño neurodiverso genera un espectro de emociones y demandas comunes entre los padres, relacionadas con el bienestar, el aprendizaje y la inclusión de sus hijos. (2,7,14,16)	La perspectiva de los padres es fundamental para comprender las necesidades y desafíos de la educación inclusiva, y sus emociones y demandas deben ser consideradas para mejorar el sistema educativo
Estrategias de enseñanza diferenciadas (11) Flexibilidad y adaptabilidad curricular (13) Necesidad de mayor flexibilidad curricular y actividades artísticas/científicas. (15) Percepción de la flexibilidad en la enseñanza (17)	Los ritmos de aprendizaje individuales requieren más tiempo y flexibilidad. Los estudiantes desean recursos, actividades artísticas y científicas, y perciben que la flexibilidad docente influye en su comprensión y motivación. (11,13,15,17)	La transformación curricular y la flexibilidad curricular implica acoger la diversidad de estilos de aprendizaje mediante propuestas pedagógicas sensibles, creativas y adaptables. (11,13,15,17)	La conciencia se estructura en la experiencia del reconocimiento de su diferencia, cuando encuentra entornos pedagógicos que no imponen uniformidad, sino que promueven trayectorias singulares de aprendizaje.

Construcción del modelo teórico

En esta etapa se busca dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo derivar un modelo que relacione los elementos teóricos emergentes de la atención educativa de la neurodiversidad con fines implementativos? La tabla 2 presenta la matriz de triangulación realizada para llegar a la consolidación y generación del modelo de atención de la neurodiversidad propuesto. Al respecto, se realizó una matriz de triangulación categorial que condujo a las investigadoras a proponer cuatro principios esenciales intuitos en correspondencia con cada categoría fenomenológica esencial universalista.

De este modo, el mundo interior de los participantes se puede interpretar desde las 4 categorías fenomenológicas esenciales universalistas trianguladas y los principios correspondientes emergentes (ver tabla 5): (a) perspectiva multidimensional de la neurodiversidad para la sustentabilidad de la inclusión social y educativa (b) conciencia transformadora hacia la valoración integral de la neurodiversidad; (c) formación docente para un empoderamiento pedagógico centrado en la diversidad y equidad; y (d) pedagogía diferenciada y flexible para la equidad en el aprendizaje.

Tabla 5

Matriz de triangulación categorial

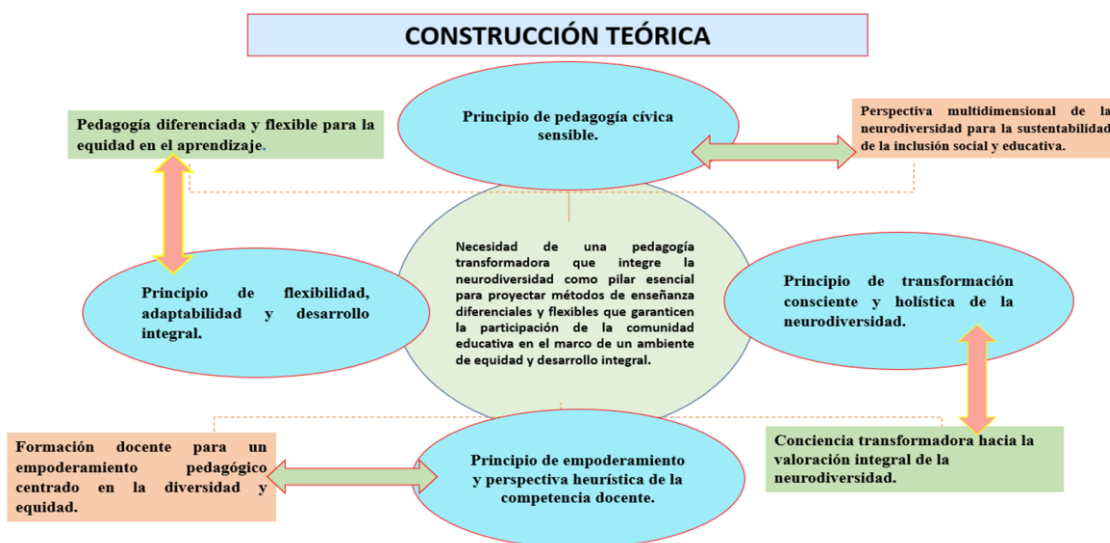
Triangulación de las fuentes de datos de las categorías fenomenológicas esenciales universalistas (Momento fenomenológico metafísico de la consciencia)				Categorías esenciales universalistas trianguladas	Principios esenciales estructurantes en la consciencia triangulados
DOCENTES	DIRECTIVOS	ESTUDIANTES	PADRES DE FAMILIA		
Implicación ética y compromiso social del docente con la neurodiversidad.	Gestión ética de la neurodiversidad como horizonte institucional.	La inclusión escolar no solo depende de la infraestructura y el currículo, sino también del clima social y la actitud de docentes y compañeros.	La crianza y educación de un niño neurodiverso genera un espectro de emociones y demandas comunes entre los padres, relacionadas con el bienestar, el aprendizaje y la inclusión de sus hijos.	Perspectiva multidimensional de la neurodiversidad para la sustentabilidad de la inclusión social y educativa.	Principio de pedagogía cívica sensible
El despertar de la consciencia neurodiversa como una perspectiva de transformación, reconocimiento y valoración de todas las personas sin excepción.	Proceso consciente de transformación hacia un reconocimiento de la neurodiversidad en el contexto escolar.	La neurodiversidad es una construcción social que afecta la integración escolar y la percepción de la inteligencia.	El aprendizaje y la adaptación de los niños neurodiversos son procesos inherentemente individuales y dependen de múltiples factores contextuales.	Conciencia transformadora hacia la valoración integral de la neurodiversidad.	Principio de transformación consciente y holística de la neurodiversidad.
La formación docente como una apuesta de empoderamiento y desarrollo de competencias para atender la diversidad	La formación docente como pilar fundamental para generar una cultura de movilización a favor de la inclusión y la equidad	La educación debe incluir estrategias pedagógicas diferenciadas para garantizar la equidad en el aprendizaje.	La calidad de la educación inclusiva está intrínsecamente ligada a la formación, la sensibilidad y las estrategias pedagógicas implementadas por los educadores y la institución educativa.	Formación docente para un empoderamiento pedagógico centrado en la diversidad y equidad.	Principio de empoderamiento y perspectiva heurística de la competencia docente.

Condiciones flexibles y adecuadas del sistema educativo para la participación efectiva de los estudiantes neurodiversos en la escuela	La inclusión de la neurodiversidad como visión integradora que transforma la perspectiva institucional, curricular y pedagógica de la escuela	La flexibilidad curricular es clave para responder a las necesidades individuales, promoviendo un aprendizaje significativo y equitativo.	La transformación curricular y la flexibilidad curricular implica acoger la diversidad de estilos de aprendizaje mediante propuestas pedagógicas sensibles, creativas y adaptables.	Pedagogía diferenciada y flexible para la equidad en el aprendizaje.	Principio de flexibilidad, adaptabilidad y desarrollo integral.
---	---	---	---	--	---

La experiencia comprende cuatro categorías esenciales universalistas emergentes que definen la esencia de la vivencia consciente, así como los principios que las guían. El modelo representado en el gráfico 2 en el contexto educativo gira en torno a la *necesidad de una pedagogía transformadora que integre la neurodiversidad como pilar esencial para proyectar métodos de enseñanza diferenciales y flexibles que garanticen la participación de la comunidad educativa en el marco de un ambiente de equidad y desarrollo integral*, como **idea esencialista universal integradora emergente**.

Gráfico 2

Representación del modelo de la atención de la neurodiversidad en el contexto de educación básica primaria



Discusión de los hallazgos

A continuación, se discutirá el modelo construido sobre la atención a la neurodiversidad desde las categorías esenciales universalistas y los principios que los estructuran para darle el dinamismo que requiere.

Perspectiva multidimensional de la neurodiversidad para la sustentabilidad de la inclusión social y educativa. Esta categoría esencial está regida por el *principio de pedagogía cívica sensible*. Tiene cuatro categorías fenomenológicas esenciales universalistas: (a) implicación ética y compromiso social del docente con la neurodiversidad; (b) gestión ética de la neurodiversidad como horizonte institucional; (c)

la inclusión escolar no solo depende de la infraestructura y el currículo, sino también del clima social y la actitud de docentes y compañeros; y (d) la crianza y educación de un niño neurodiverso genera un espectro de emociones y demandas comunes entre los padres, relacionadas con el bienestar, el aprendizaje y la inclusión de sus hijos. En esta línea, Pérez (2021) subraya la necesidad de identificar tanto barreras como facilitadores institucionales y actitudinales para avanzar hacia una docencia inclusiva que reconozca la diversidad como una riqueza pedagógica y social.

La *perspectiva multidimensional de la neurodiversidad* plantea que la inclusión no solo depende de factores físicos o curriculares, sino también de la actitud y el clima social dentro de las instituciones educativas. Reconocer la neurodiversidad como una construcción social significa comprender que las barreras para la integración y el aprendizaje no son innatas, sino que dependen de cómo la sociedad y las instituciones perciben y valoran estas diferencias. Además, este enfoque considera la importancia del apoyo familiar y la colaboración entre padres, docentes y estudiantes para asegurar una integración exitosa.

Conciencia transformadora hacia la valoración integral de la neurodiversidad. Esta categoría esencial universalista se rige por el *principio de transformación consciente y holística de la neurodiversidad*. Está estructurada por cuatro categorías fenomenológicas esenciales universalistas: (a) el despertar de la conciencia neurodiversa como una perspectiva de transformación, reconocimiento y valoración de todas las personas sin excepción; (b) proceso consciente de transformación hacia un reconocimiento de la neurodiversidad en el contexto escolar; (c) la neurodiversidad es una construcción social que afecta la integración escolar y la percepción de la inteligencia; y (d) el aprendizaje y la adaptación de los niños neurodiversos son procesos inherentemente individuales y dependen de múltiples factores contextuales. Esta comprensión dialógica y abierta de la diversidad encuentra respaldo en los planteamientos de Espinoza-López (2023), quien subraya que las prácticas pedagógicas inclusivas deben responder a una lógica comprensiva, flexible y profundamente situada en las realidades del sujeto, reconociendo sus particularidades como punto de partida para un aprendizaje significativo.

Al adoptar una *conciencia transformadora*, se persigue un cambio de paradigma que permita a la sociedad y a los educadores comprender la neurodiversidad no como una anomalía, sino como una variabilidad natural del cerebro humano que debe ser respetada y celebrada. Este despertar de conciencia va más allá de la inclusión superficial y fomenta una valoración integral de cada persona en su totalidad, reconociendo tanto sus fortalezas como sus desafíos. En este sentido, Booth y Ainscow (2000) insisten en que una escuela verdaderamente inclusiva no es aquella que simplemente integra a estudiantes diversos, sino aquella que se transforma en sus estructuras, culturas y prácticas para asegurar la participación y el aprendizaje de todos, sin excepciones.

Formación docente para un empoderamiento pedagógico centrado en la diversidad y equidad. Esta categoría esencial responde a un *principio de empoderamiento y perspectiva heurística de la competencia docente*. Lo anterior implica contar con docentes sensibles, con una práctica pedagógica inclusiva, flexible y en un marco de aceptación de la neurodiversidad en el aula, que conozcan y valoren de manera integral

el potencial de aprendizaje de cada estudiante y en las dificultades proyecten una oportunidad para generar aprendizajes. Está estructurada por la categoría fenomenológica esencial universalista, la cual se sustenta en: (a) la formación docente como una apuesta de empoderamiento y desarrollo de competencias para atender la diversidad; (b) la formación docente como pilar fundamental para generar una cultura de movilización a favor de la inclusión y la equidad; (c) la educación debe incluir estrategias pedagógicas diferenciadas para garantizar la equidad en el aprendizaje; y (d) la calidad de la educación inclusiva está intrínsecamente ligada a la formación, la sensibilidad y las estrategias pedagógicas implementadas por los educadores y la institución educativa. En consonancia con esta mirada, Ainscow (2019) subraya la importancia de construir culturas escolares inclusivas a partir del fortalecimiento de las capacidades del profesorado para responder a la diversidad del alumnado y promover prácticas que valoren la equidad como principio rector de la educación para todos.

La *formación docente* se erige como un pilar esencial de este proceso de cambio. Es necesario que los educadores desarrollen competencias no solo técnicas, sino también humanas, que les permitan adaptarse a las diversas necesidades de los estudiantes. Una educación inclusiva, flexible y adaptada a la neurodiversidad depende en gran medida de la sensibilidad y la disposición de los maestros para crear un entorno donde todos los estudiantes puedan aprender de acuerdo a sus capacidades y ritmos. En este punto, es clave recordar lo que señalan Arnaiz y Lledó (2010), quienes afirman que la evaluación constante de las prácticas docentes, desde el lente de la inclusión, permite identificar aquellos aspectos susceptibles de mejora y garantiza que el proceso educativo no excluya a quienes presentan formas distintas de aprender y de estar en el mundo.

Pedagogía diferenciada y flexible para la equidad en el aprendizaje. Esta esencia gira en torno al *principio de flexibilidad, adaptabilidad y desarrollo integral*. Se estructura por las categorías fenomenológicas esenciales universales referidas a:

- a) condiciones flexibles y adecuadas del sistema educativo para la participación efectiva de los estudiantes neurodiversos en la escuela.
- b) la inclusión de la neurodiversidad como visión integradora que transforma la perspectiva institucional, curricular y pedagógica de la escuela
- c) la flexibilidad curricular es clave para responder a las necesidades individuales, promoviendo un aprendizaje significativo y equitativo
- d) La transformación curricular y la flexibilidad curricular implican acoger la diversidad de estilos de aprendizaje mediante propuestas pedagógicas sensibles, creativas y adaptables.

Este planteamiento encuentra respaldo en los aportes de Mel Ainscow, quien destaca que avanzar hacia escuelas más inclusivas requiere rediseñar las culturas, políticas y prácticas escolares para que respondan de forma más equitativa a la diversidad del alumnado, promoviendo una educación comprensiva, participativa y flexible (Cortés et al., 2021).

En este contexto, la *pedagogía diferenciada y flexible* juega un papel crucial. Se trata de crear condiciones educativas que respondan a las diversas formas de aprendizaje, de manera que cada estudiante, independientemente de su neurodiversidad, pueda participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La flexibilidad curricular y las estrategias pedagógicas diferenciadas son herramientas esenciales para garantizar que cada individuo tenga las mismas oportunidades de alcanzar su máximo potencial. En este sentido, Tomlinson (2005) destaca que diferenciar la enseñanza implica ajustar el contenido, el proceso, el producto y el ambiente de aprendizaje según las necesidades, intereses y perfiles de los estudiantes, lo cual se convierte en una vía eficaz para atender a la diversidad sin caer en prácticas segregadoras.

Finalmente, se puede decir que la **esencia global del fenómeno de la neurodiversidad** en el contexto educativo radica en reconocer y valorar la diversidad cognitiva como un aspecto fundamental de la condición humana. Este enfoque busca transformar las prácticas pedagógicas y estructurales de las instituciones educativas para hacerlas inclusivas y adaptativas, promoviendo una educación que sea accesible y significativa para todos los estudiantes, sin importar sus diferencias neurológicas. Esta comprensión del fenómeno se alinea con lo planteado por Armstrong (2010), quien defiende la idea de que condiciones como el autismo, la dislexia o el TDAH no deben verse exclusivamente desde el déficit, sino como expresiones de una inteligencia diversa, con potencialidades únicas que el sistema educativo debe aprender a descubrir y potenciar.

El fenómeno de la neurodiversidad en la educación invita a una transformación profunda, donde el respeto, la flexibilidad y la inclusión son los principios que deben guiar tanto la enseñanza como la estructura de las instituciones. Esta transformación tiene el potencial de generar una educación más equitativa y humana, en la que cada estudiante, pueda sentirse valorado y comprendido en su singularidad. Como resultado de esta investigación, se ha desarrollado una construcción teórica del modelo de atención de la neurodiversidad que visualiza de manera integral las interconexiones entre los diversos elementos fundamentales del proceso educativo inclusivo. Esta representación no solo es una herramienta visual, sino que también simboliza la complejidad y la interdependencia de las categorías esenciales universalistas y los principios clave: la transformación de la conciencia, la formación docente, la pedagogía diferenciada y flexible, y la perspectiva multidimensional de la neurodiversidad.

Esta construcción teórica permite visualizar la interrelación entre los distintos principios y categorías del modelo, donde todos los aspectos relacionados con la neurodiversidad no son elementos aislados, sino que se configuran en una dinámica continua y multidimensional, brindando una perspectiva holística que facilita su comprensión, implementación y seguimiento en las instituciones educativas. En este sentido, autores como Pijl, Meijer y Hegarty (2011) destacan que los cambios profundos en los sistemas educativos requieren modelos conceptuales que integren teoría y práctica para que la inclusión deje de ser una intención y se convierta en una realidad sostenible.

Este modelo tiene el potencial de convertirse en un referente para instituciones interesadas en fortalecer su enfoque inclusivo y en generar espacios de aprendizaje donde todos los estudiantes puedan desarrollar su máximo potencial. Su implementación

también puede fortalecer la formación docente en estrategias de enseñanza diferenciadas, asegurando que los educadores cuenten con los conocimientos y herramientas necesarias para atender de manera efectiva la diversidad en el aula. Esto permitirá avanzar hacia un sistema educativo más sensible a las necesidades individuales de cada estudiante, promoviendo ambientes de aprendizaje donde la diversidad no sea vista como un desafío, sino como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos (Booth y Ainscow, 2011; Tomlinson, 2005).

En esta misma línea, Perrenoud (1998) advierte que el tránsito hacia una pedagogía diferenciada implica transformar no solo las prácticas docentes, sino también la concepción misma del currículo, haciéndolo más flexible y adaptable a las trayectorias individuales de aprendizaje. Desde una perspectiva sociocultural, Singer (1999) reivindica la neurodiversidad como una categoría política y cultural, y no únicamente médica, lo cual exige a la escuela reconocer y valorar las diferencias cognitivas como parte de la riqueza humana, más que como déficits que deben corregirse.

Asimismo, los hallazgos de esta investigación pueden servir de base para futuras políticas educativas que fomenten una educación verdaderamente inclusiva. La colaboración entre docentes, directivos, familias y estudiantes es esencial para consolidar prácticas pedagógicas que respondan a las particularidades de los estudiantes neurodiversos, garantizando su derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones.

La UNESCO (2008) subraya que la inclusión educativa es un proceso que debe permear todo el sistema escolar y no limitarse a la incorporación de estudiantes con discapacidad; más bien, se trata de transformar la cultura y las estructuras de las escuelas para que todos los estudiantes aprendan y participen juntos. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2008) enfatiza que la educación para todos debe ser una política de Estado con compromiso intersectorial y participación activa de la comunidad educativa.

Además, autores como Moliner (2013) y Pérez (2021) coinciden en que una docencia inclusiva no puede consolidarse sin un compromiso ético y profesional por parte del docente, quien debe ser capaz de identificar y derribar barreras, al tiempo que potencia los facilitadores del aprendizaje desde una mirada sensible a la diferencia. En este horizonte, Stainback y Stainback (2007) plantean que las aulas inclusivas son espacios donde se vive un currículo compartido que valora a cada estudiante por sus aportes únicos, propiciando la convivencia, la cooperación y el aprendizaje significativo para todos.

A modo de cierre

A partir de los hallazgos obtenidos, se evidencia que las concepciones sobre la atención a la neurodiversidad varían entre los diferentes actores, dependiendo de sus experiencias y formación. Los docentes, directivos docentes, padres de familia coinciden en que es importante adaptar estrategias pedagógicas para responder a las necesidades de los estudiantes neurodiversos. Sin embargo, se identificaron desafíos como la falta de formación especializada y la necesidad de un mayor apoyo institucional para la atención de dicha población. En este sentido, el modelo teórico construido da respuesta al propósito general de esta investigación: *Construir un modelo para la atención educativa de la*

neurodiversidad en instituciones de educación básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro y la Institución Educativa de Fredonia, Colombia.

En consecuencia, desde un enfoque teórico, la atención educativa de la neurodiversidad se sustenta en principios de equidad, accesibilidad y adaptación curricular que permitan crear estrategias y rutas de atención diversificadas para dar una respuesta educativa pertinente y flexible a la población estudiantil. Asimismo, se establece que la relación entre los elementos teóricos emergentes y las acciones pedagógicas en el aula son elementales para elaborar un modelo. La interacción entre las percepciones de la comunidad educativa de la Institución Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro y la Institución Educativa de Fredonia permitieron consolidar un modelo teórico que permite atender la neurodiversidad para todos los estudiantes, fomentando una enseñanza basada en la diversidad y la aceptación a las diferencias; implementando el derecho al respeto de los estudiantes neurodiversos. De este modo, la esencia del fenómeno estudiado se centra en la siguiente idea: *necesidad de una pedagogía transformadora que integre la neurodiversidad como pilar esencial para proyectar métodos de enseñanza diferenciales y flexibles que garanticen la participación de la comunidad educativa en el marco de un ambiente de equidad y desarrollo integral.*

Implicaciones pedagógicas

Las implicaciones pedagógicas se enfocan en la construcción de un modelo para la atención a la neurodiversidad, lo que permitirá que el sistema educativo sea más sensible a la diversidad, pero también llevará al docente a la optimización de las estrategias de enseñanza contribuyendo a la trascendencia de nuevas políticas educativas en donde se fortalezca la formación docente en la enseñanza diferenciada.

Igualmente, detallamos algunas implicaciones importantes a continuación:

- a. Transformación de la práctica docente, la investigación aportó herramientas teóricas y metodológicas para que los docentes adopten sus estrategias de enseñanza y puedan promover un aprendizaje más inclusivo.
- b. Diseño curricular flexible, se pretende crear lineamientos para que la planeación educativa contemple la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje en los estudiantes neurodiversos, facilitándoles a estos una metodología diferenciada.
- c. Fortalecimiento a la formación docente, la implementación de un modelo permitirá la capacitación del docente en un enfoque inclusivo para poder asegurar un mayor conocimiento sobre la neurodiversidad.
- d. Generar entornos de aprendizajes equitativos, fomenta la creación de espacios educativos que permitan el respeto y la valoración de las diferencias individuales, garantizando así la participación de todos los estudiantes.
- e. El impacto en la política educativa con esta investigación puede servir como base para formular normas y directrices institucionales que refuercen o fortalezcan la atención a la neurodiversidad en nuestro sistema educativo.

Finalmente, la atención a la neurodiversidad y la educación inclusiva requieren un cambio estructural en las instituciones educativas de Colombia, donde se impulsen un modelo que apunte al mejoramiento continuo de la atención a las personas neurodiversas, que sea flexible y acompañe al docente en la comprensión de la población atendida.

Referencias

- Ainscow, M. (2019). *Education for all: Making inclusion a reality*. Routledge.
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Da Capo Lifelong Books.
- Arnaiz, P. y Lledó, A. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 97-109. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084007.pdf>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Editorial Episteme.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cortés, P., Gonzáles, B. y Sanz, C. (2021). *Mel Ainscow. Panorámica y retos para la inclusión social y educativa*. Universidad Complutense de Madrid. https://www.researchgate.net/publication/349075218_Mel_Ainscow_Panoramica_y_retos_para_la_inclusion_social_y_educativa
- Declaración de Incheon. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Decreto 1421 de agosto 29 de 2017. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Espinoza-López, V. A. (2023). Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 8(2), 772-784. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2542-30882023000400772&script=sci_arttext
- Flores Espejo, J. L. (2018). Vivencias de aprendizaje sobre significados de naturaleza de

- la ciencia en un postgrado: mirada fenomenológica. *Gaceta de Pedagogía*, 37, 191-224. DOI: <https://doi.org/10.56219/rgp.vi37.731>
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Gobbo, K. y Shmulsky, S. (2014). The context of neurodiversity in special education discourse. *Intervention in School and Clinic*, 49(5), 278-284. <https://doi.org/10.1177/1053451213509732>
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. FCE. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/11/husserl-edmund-ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf>
- Ley 1618 de febrero 27 (2013). *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381590:Ley-1618-de-febrero-27-de-2013>
- Ley 2216 de junio. (2022). *Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje* <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Trillas.
- Ministerio de Educación. (2008). *Educación para todos*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Publicacions Universitat Jaume. <https://doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia internacional de educación. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/educaci%C3%B3n-para-todos>
- Pérez, V. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: Análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista de Investigación Educativa*, 33. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educación*, 22(23), 11-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=82287>

-
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. y Hegarty, S. (2011). *Inclusive education and the issue of change: Theory, practice, and politics*. Routledge.
- Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life? From a problem with no name to the emergence of a new category of difference. In M. Corker y S. French (Eds.), *Disability discourse* (pp. 59-70). Open University Press.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. University of Northern Iowa. <http://www.naceaediciones.es>
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós.