

DIVERSIDAD, NEURODIVERGENCIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA:

*Aproximaciones teóricas
desde la educación contemporánea*

Adalia Lisett Rojas Valladares
Yideira Domínguez Urdanivia
Roelbis Lafita Frómeta



DIVERSIDAD, NEURODIVERGENCIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA:

*Aproximaciones teóricas
desde la educación contemporánea*

Adalia Lisett Rojas Valladares

Yideira Domínguez Urdanivia

Roelbis Lafita Frómeta



Dirección Editorial: PhD. Jorge Luis León-González
Diseño de portada y edición: DI. Yunisley Bruno-Díaz

ISBN: 978-1-968794-34-7

DOI: <https://doi.org/10.64092/ILNX2136>

© Universidad Metropolitana de Ecuador, 2026. All rights reserved.

La evaluación científica y metodológica de la obra se realizó a partir del método de Revisión por Pares Abierta (Open Peer Review).

Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License, que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá tener permiso directamente del titular de los derechos de autor.



SOPHIA EDITIONS

8404 N Rome Ave, Tampa,
Florida, USA

Email: contact@sophiaeditions.com

Phone: +1 (813) 699-2557

<https://sophiaeditions.com/>

AGRADECIMIENTOS

A quienes creen que cada mente, cada historia y cada voz tienen un valor incalculable. A los estudiantes cuya diversidad ilumina el aula y desafía nuestras certezas, recordándonos que aprender es también aprender a respetar y comprender. A los docentes que luchan cada día por construir espacios donde la equidad, la creatividad y la justicia no sean aspiraciones, sino realidades tangibles. A las familias que acompañan con paciencia, amor y resiliencia, transformando desafíos en oportunidades de crecimiento. Y a todas las personas que han sido invisibilizadas, subestimadas o etiquetadas por no encajar en moldes predefinidos: esta obra es un homenaje a su valor, su talento y su derecho inalienable a ser comprendidos, incluidos y celebrados.

Que estas páginas sirvan no solo para informar, sino para despertar conciencia, inspirar acción y provocar un cambio que haga temblar los muros del conformismo, recordándonos que la verdadera educación ocurre cuando abrazamos la diversidad como nuestra mayor fuerza.

COMITÉ

EDITORIAL

PhD. Adalia Liset Rojas-Valladares, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Adrian Abreus-González, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Adrian Ludet Arévalo-Salazar, Western University, Canadá

PhD. Alejandro Rafael Socorro-Castro, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Alina Rodríguez-Morales, Universidad de Guayaquil, Ecuador

PhD. Farshid Hadi, Islamic Azad University, Irán

PhD. Héctor Tecumshé-Mojica-Zárate, Centro Regional Universitario Oriente-Universidad Autónoma Chapingo, México

PhD. Esther Vega-Gea, Universidad de Córdoba, España

PhD. Hugo Freddy Torres-Maya, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Juan G. Rivera-Ortiz, Ana G. Mendez University, USA

Dr. C. Ngo Hong Diep, Thudaumot University, Vietnam

PhD. Lázaro Salomón Dibut-Toledo, Universidad del Golfo de California, México

PhD. Luis Lizasoain-Hernández, Universidad del País Vasco, España

PhD. José Gervasio Partida-Seda, Centro Regional Universitario Oriente-Universidad Autónoma Chapingo, México

PhD. Luisa Morales-Maure, Universidad de Panamá, Panamá

PhD. Marily Rafaela Fuentes-Águila, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Maritza Librada Cáceres-Mesa, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

PhD. Marta Linares-Manrique, Universidad de Granada, España

Dr. C. Seyyed Nasser Mousavi, Islamic Azad University, Irán

PhD. Mikhail Benet-Rodríguez, Fundación Universitaria Cafam, Colombia

PhD. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla, España

PhD. Raúl Rodríguez-Muñoz, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Rolando Medina-Peña, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Samuel Sánchez-Gálvez, Universidad de Guayaquil, Ecuador

PhD. Yadir Torres Hernández, Universidad de Sevilla, España

CONTENIDO

Prólogo	10
Introducción	14
Capítulo 1. Fundamentos de la inclusión educativa. Una explicación necesaria	
1.1. Conceptualización de la inclusión educativa	19
1.2. Neuroeducación y diversidad cognitiva: estrategias para la inclusión escolar	25
1.3. Estilos de aprendizaje vs neuromitos educativos...	30
1.4. Integración, equidad e inclusión	44
1.5. Inclusión como derecho y como proceso	47
1.6. Principios fundamentales de la Educación Inclusiva	49
Capítulo 2. Neurodivergencia en contextos educativos	
2.1. Bases para comprender la diversidad neurocognitiva escolar	55
2.2. Los conceptos de neurodiversidad y neurodivergencia	57
2.3. Neurodivergencia y trastornos específicos del aprendizaje: distinciones y puntos de encuentro	62
2.4. Trastornos Específicos del Aprendizaje. Conceptualización	68
2.4.1. Trastornos del aprendizaje y Neurodivergencia, dos marcos conceptuales diferenciados	75
2.4.2. Atención desde la integralidad de un enfoque	78
2.5. Principales manifestaciones de la neurodivergencia	80
2.5.1. Trastornos del espectro autista	80
2.5.2. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad	85
2.5.3. Dislexia y otros trastornos del aprendizaje	88
2.5.4. Altas capacidades intelectuales	92
2.6. Retos de la escuela frente a la neurodivergencia ...	96

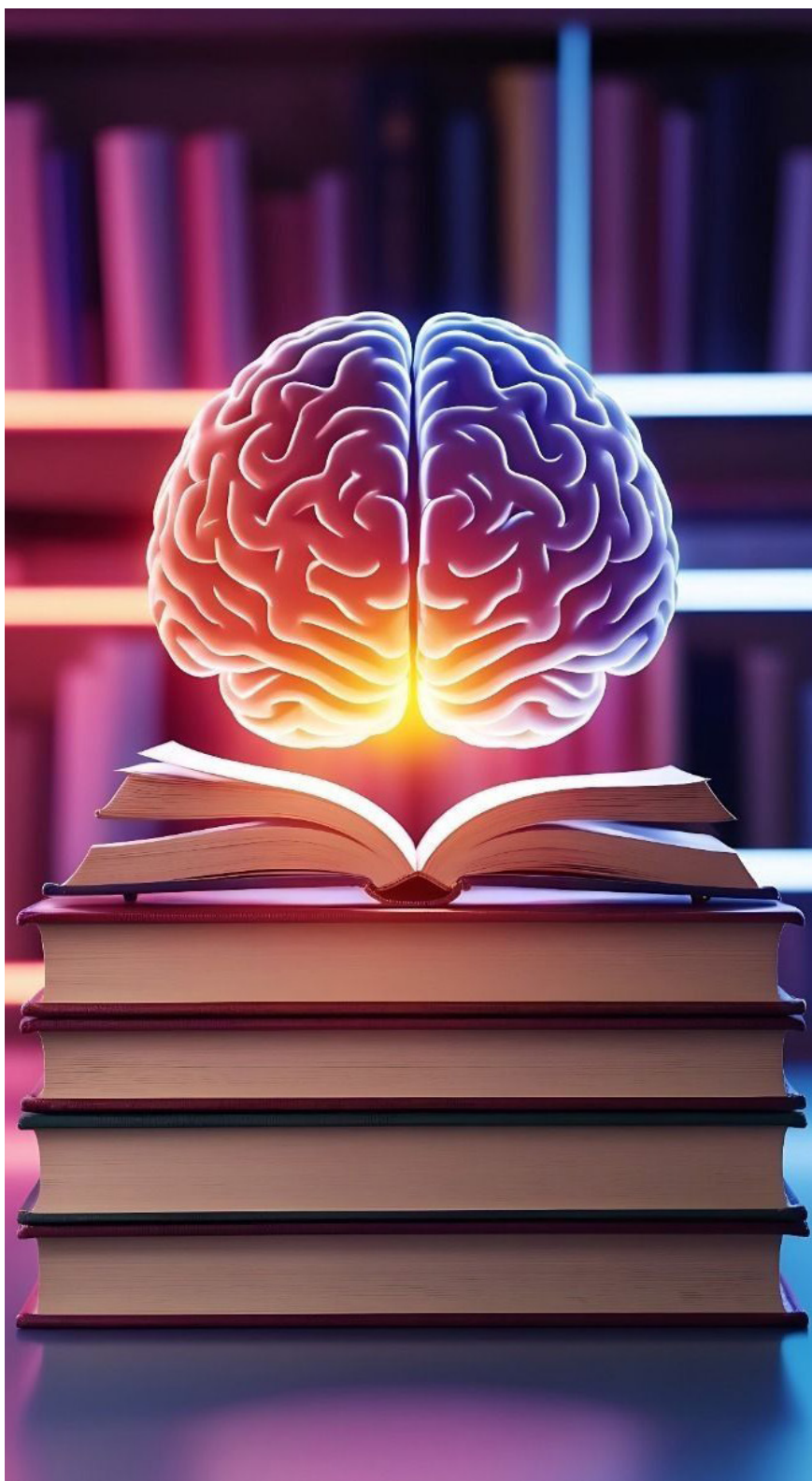
CONTENIDO

2.7. Estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes neurodivergentes	100
Capítulo 3. Diversidad étnica y educación	
3.1. Identidad, interculturalidad y diversidad cultural	107
3.2. La diversidad étnica en América Latina y el Caribe ..	115
3.2.1. Orígenes precoloniales y continuidad cultural...116	
3.2.2. Impactos y transformaciones coloniales	117
3.2.3. La diversidad étnica en la construcción republicana	118
3.2.4. Luchas de reconocimiento y derechos en el siglo XX y XXI	119
3.2.5. Elementos constitutivos de la diversidad étnica ..	120
3.2.6. Migraciones y configuraciones étnico-culturales contemporáneas	123
3.2.7. La población afrodescendiente como categoría política y cultural	123
3.2.8. La etnicidad en América Latina	125
3.2.9. Etnicidad como diversidad epistémica y cosmovisiones	126
3.3. Retos de la escuela ante el pluralismo cultural...130	
3.3.1 Retos concretos para la escuela	137
3.4. La convivencia escolar como construcción social y garantía de derechos	141
3.5. Pedagogías interculturales: fundamentos críticos y desafíos pedagógicos	148
Capítulo 4. Estrategias y prácticas inclusivas	158
4.1. Diseño Universal para el Aprendizaje	158
4.1.1. Planificación didáctica con Diseño Universal para el Aprendizaje	169
4.1.2. Evidencia y resultados esperables: mejora de participación y aprendizaje	173

CONTENIDO

4.2. Diferencia conceptual entre adaptaciones curriculares, ajustes razonables y diferenciación pedagógica	179
4.2.1. Niveles de adaptación curricular: acceso, contenidos, metodología, evaluación y ambiente de aprendizaje	183
4.2.2. Planificación flexible: objetivos esenciales, rutas múltiples y andamiajes	187
4.2.3. Evaluación inclusiva: evidencias variadas, criterios claros y retroalimentación	191
4.2.4. Gestión institucional de adaptaciones: protocolos, comités, documentación y seguimiento	194
Epílogo	138
Referencias	140

PRÓLOGO



La educación contemporánea se enfrenta a desafíos inéditos que requieren un replanteamiento profundo de sus principios, estructuras y prácticas. La diversidad en sus múltiples dimensiones: cognitiva, cultural, social y emocional, no es un fenómeno marginal, sino un elemento central que exige a docentes, investigadores y responsables de políticas educativas reconsiderar la forma en que concebimos la enseñanza y el aprendizaje. *Diversidad, neurodivergencia e inclusión educativa: Aproximaciones teóricas desde la educación contemporánea* surge como una obra fundamental, ofreciendo una mirada integral sobre la educación inclusiva, concebida como un proceso transformador y un derecho inalienable, y no como una simple estrategia pedagógica.

Desde sus primeras páginas, las autoras establecen que la inclusión educativa requiere de una comprensión amplia, que reconozca la individualidad de cada estudiante y al mismo tiempo potencie la interacción y la cooperación dentro de la comunidad escolar. La educación inclusiva no solo se centra en la participación física de los estudiantes, sino en garantizar que todos tengan acceso a experiencias de aprendizaje significativas, equitativas y enriquecedoras.

El primer capítulo presenta los fundamentos teóricos de la inclusión educativa. Se exploran conceptos esenciales como equidad, integración, participación y derechos educativos, al tiempo que se discuten los principios que sustentan la educación inclusiva. Las autoras destacan la importancia de transformar los currículos y las prácticas docentes, señalando que la inclusión no es una cuestión de adaptación superficial, sino de cambio estructural y cultural. Se analizan críticamente los estilos de aprendizaje, los neuromitos y la neuroeducación, mostrando cómo la evidencia científica puede guiar la práctica pedagógica para atender la diversidad cognitiva de manera efectiva. Esta sección proporciona un marco conceptual sólido, indispensable para comprender por qué la inclusión es un proceso dinámico que requiere reflexión, creatividad y compromiso profesional.

El segundo capítulo aborda la neurodivergencia en contextos educativos, un área de creciente relevancia en el debate educativo contemporáneo. Se exploran los fundamentos de la diversidad neurocognitiva, distinguiendo entre neurodiversidad y trastornos específicos del aprendizaje, así como las manifestaciones más comunes de la neurodivergencia, incluyendo trastornos del

espectro autista, déficit de atención con hiperactividad, dislexia y altas capacidades intelectuales.

Las autoras muestran cómo una comprensión profunda de estas diferencias cognitivas permite diseñar estrategias pedagógicas inclusivas que no solo faciliten el aprendizaje de estudiantes con necesidades específicas, sino que enriquezcan la experiencia de toda la clase. Se presentan enfoques integrales que combinan evaluación individualizada, adaptaciones curriculares, planificación flexible y seguimiento sistemático, demostrando que la inclusión efectiva requiere coordinación, conocimiento y compromiso institucional. Esta sección también subraya la importancia de reconocer la neurodivergencia como una riqueza que potencia la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración entre los estudiantes.

El tercer capítulo se centra en la diversidad étnica y cultural, con un enfoque particular en América Latina y el Caribe. Se recorre la historia de la región, desde los orígenes precoloniales, pasando por los impactos del colonialismo, hasta las luchas contemporáneas por el reconocimiento de derechos y la construcción de sociedades más equitativas. Las autoras destacan que la educación inclusiva no puede separarse de la justicia social y de la valorización de la diversidad cultural. Analizan la identidad, la interculturalidad, la población afrodescendiente y los procesos migratorios, mostrando cómo estos elementos influyen en la experiencia educativa.

Se presentan los retos que enfrentan las escuelas frente al pluralismo cultural y se proponen pedagogías interculturales críticas como herramientas para garantizar la participación, la equidad y la construcción de la convivencia escolar. Esta sección demuestra que la inclusión implica reconocer y respetar la riqueza cultural de los estudiantes, promoviendo ambientes donde cada voz sea escuchada y cada identidad valorada.

El cuarto capítulo está dedicado a estrategias y prácticas inclusivas, ofreciendo herramientas concretas para implementar la inclusión en la vida escolar. Se aborda el Diseño Universal para el Aprendizaje, la planificación didáctica flexible, las adaptaciones curriculares y los ajustes razonables, mostrando cómo estas estrategias permiten atender las necesidades individuales sin comprometer la participación de todos. Se destacan también la evaluación inclusiva, los criterios claros

de retroalimentación y la gestión institucional, incluyendo protocolos, comités y documentación de seguimiento, como elementos fundamentales para garantizar que la inclusión sea sostenible y efectiva. La obra evidencia que la inclusión requiere compromiso, formación docente y políticas claras, y que su éxito depende de la coordinación entre todos los actores educativos.

A lo largo de toda la obra, se combina teoría, evidencia y práctica, ofreciendo una guía completa para transformar la educación contemporánea. Cada capítulo invita a reflexionar sobre la función de la escuela como un espacio de igualdad, justicia y respeto a la diversidad. La lectura de esta obra inspira a docentes, investigadores y responsables de políticas educativas a replantear la enseñanza y el aprendizaje, a valorar la diversidad como recurso pedagógico y a construir entornos donde cada estudiante pueda desarrollar plenamente su potencial. Esta obra constituye un aporte invaluable, orientando la educación hacia un horizonte inclusivo, equitativo y enriquecedor para todos.

Lic. Maritza Librada Cáceres-Mesa, PhD

Pachuca de Soto, Hidalgo, México.

Febrero de 2026

INTRODUCCIÓN



La educación contemporánea enfrenta uno de los desafíos más complejos y trascendentales de su historia: garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas en contextos marcados por la diversidad, la desigualdad y la transformación constante de las sociedades. En este escenario, la educación inclusiva emerge no solo como una respuesta pedagógica, sino como un paradigma ético, político y epistemológico que interpela profundamente las estructuras tradicionales del sistema educativo. Hablar de inclusión educativa implica revisar críticamente las formas en que se han concebido históricamente el aprendizaje, la normalidad, la diferencia y el éxito escolar.

Durante décadas, los sistemas educativos han operado bajo modelos homogeneizantes que privilegian determinadas formas de aprender, de comunicarse y de participar, relegando a los márgenes a quienes no se ajustan a estos estándares. Esta lógica ha producido exclusión, invisibilización y desigualdad, particularmente en estudiantes con trayectorias educativas diversas, con perfiles neurocognitivos distintos, pertenecientes a pueblos y culturas históricamente subrepresentados o en contextos de vulnerabilidad social. En este sentido, la inclusión educativa no puede entenderse como una acción compensatoria ni como un conjunto de adaptaciones aisladas, sino como un proceso estructural orientado a transformar la cultura, las políticas y las prácticas educativas.

El presente libro se inscribe en este debate contemporáneo, con el propósito de ofrecer una reflexión teórica rigurosa y una propuesta pedagógica fundamentada que articule inclusión educativa, neurodiversidad, neurodivergencia y diversidad étnica, integrando estos enfoques con estrategias y prácticas inclusivas aplicables a los contextos educativos actuales. La obra parte de la convicción de que la diversidad no constituye un problema que deba resolverse, sino una realidad que debe ser comprendida, valorada y atendida desde enfoques pedagógicos flexibles, basados en evidencia científica y en el reconocimiento de los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa se concibe como un proceso dinámico y continuo, que va más allá del acceso a la escolarización y se orienta a garantizar la participación plena, el aprendizaje significativo y el bienestar de todos los estudiantes. Esta visión exige superar enfoques reduccionistas que asocian la inclusión exclusivamente con la discapacidad, para ampliarla

hacia una comprensión más integral que incorpore la diversidad neurocognitiva, cultural, étnica y social como dimensiones constitutivas de la experiencia educativa.

El recorrido conceptual que propone este libro responde a una lógica progresiva que transita desde la fundamentación teórica de la inclusión educativa hacia su concreción práctica en los contextos escolares, integrando de manera coherente las dimensiones neurocognitiva, cultural y pedagógica de la diversidad. Esta secuencia no es arbitraria, sino que obedece a la necesidad de construir, en primer lugar, un marco conceptual sólido que permita comprender la inclusión como un proceso complejo, sistémico y éticamente comprometido con el derecho a la educación, para luego profundizar en sus manifestaciones específicas y, finalmente, ofrecer estrategias pedagógicas que posibiliten su implementación efectiva.

El libro inicia situando la inclusión educativa como un concepto en permanente construcción, cuyo significado trasciende las interpretaciones reduccionistas asociadas únicamente a la atención a la discapacidad. Desde esta base, se problematizan nociones clave como integración, equidad y derechos, estableciendo las diferencias conceptuales necesarias para evitar confusiones frecuentes en la práctica educativa. En este primer momento del recorrido, se incorporan los aportes de la neurodiversidad como categoría explicativa de las diferencias neurocognitivas, al tiempo que se cuestionan críticamente los neuromitos educativos y las interpretaciones simplificadas de los estilos de aprendizaje, resaltando la importancia de fundamentar las decisiones pedagógicas en evidencia científica. Este abordaje inicial cumple una función estructurante, al proporcionar los principios y marcos teóricos que sostienen el desarrollo posterior del libro.

A partir de esta base conceptual, el texto avanza hacia una comprensión más específica de la diversidad neurocognitiva en los contextos educativos, profundizando en la noción de neurodivergencia y en su relación y distinción con los trastornos específicos del aprendizaje. En este punto del recorrido, la obra desplaza el foco desde los modelos deficitarios hacia enfoques integrales que reconocen la pluralidad de funcionamientos cognitivos como parte constitutiva de la diversidad humana. La reflexión se orienta a comprender las principales manifestaciones de la neurodivergencia, así como los desafíos que estas

plantean a la escuela, no desde la lógica de la adaptación individual aislada, sino desde la responsabilidad institucional y pedagógica de generar entornos de aprendizaje accesibles, flexibles y participativos.

Este tránsito conceptual se amplía posteriormente hacia la dimensión sociocultural de la inclusión, incorporando la diversidad étnica como un eje central del análisis educativo. El libro sitúa esta reflexión en el contexto histórico y político de América Latina y el Caribe, reconociendo que las desigualdades educativas no pueden desvincularse de los procesos de colonización, exclusión y lucha por el reconocimiento que han marcado a las sociedades de la región.

Desde esta perspectiva, la diversidad étnica se aborda no solo como una expresión cultural, sino también como una dimensión epistémica que interpela al currículo, a las prácticas escolares y a las formas de convivencia en la institución educativa. Este momento del recorrido enfatiza la necesidad de pedagogías interculturales que promuevan el diálogo de saberes, el respeto a las cosmovisiones diversas y la construcción de comunidades educativas inclusivas.

El recorrido del libro culmina en la articulación de los fundamentos teóricos desarrollados con estrategias pedagógicas concretas orientadas a la acción educativa. En este tramo final, la inclusión se traduce en prácticas sistemáticas mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje, la planificación didáctica flexible, las adaptaciones curriculares y la evaluación inclusiva. Estas estrategias se presentan no como acciones aisladas, sino como componentes interrelacionados de una gestión educativa coherente, que requiere procesos institucionales claros, protocolos definidos y mecanismos de seguimiento que aseguren la sostenibilidad de las prácticas inclusivas. De este modo, el libro cierra el recorrido conectando la reflexión conceptual con la práctica pedagógica, reafirmando que la inclusión solo se materializa cuando los principios se transforman en acciones cotidianas en el aula y en la institución.

En su conjunto, el libro propone un itinerario lógico que va de la comprensión teórica a la intervención pedagógica, integrando de manera coherente la inclusión educativa, la neurodiversidad, la diversidad étnica y las prácticas inclusivas. Este recorrido invita al lector a transitar de la reflexión crítica a la acción

consciente, reconociendo que la educación inclusiva es un proceso en constante construcción que demanda compromiso ético, formación permanente y una visión integral de la diversidad como valor fundamental de la educación.



01.

Fundamentos de la inclusión educativa. Una explicación necesaria

1.1. Conceptualización de la inclusión educativa

El concepto de inclusión ha sido analizado desde múltiples perspectivas, frecuentemente asociado a estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y las barreras para el aprendizaje. En este ámbito es un concepto amplio que busca englobar a todo el alumnado que, por diversas razones, requiere recursos o adaptaciones adicionales para acceder plenamente al currículo y participar en el proceso educativo.

Es fundamental comprender que esta categoría va más allá de las tradicionales “discapacidades” y, de hecho, abarca un espectro mucho más diverso de situaciones. Dentro de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, se incluyen no solo las condiciones que



clásicamente se asocian con el apoyo educativo (como discapacidades sensoriales, motoras, intelectuales o trastornos del desarrollo), sino también a estudiantes con altas capacidades o talentos excepcionales. Aunque pueda parecer contraintuitivo, los estudiantes con talentos sobresalientes también pueden enfrentar “barreras para el aprendizaje y la participación” si el sistema educativo no le ofrece los desafíos y la estimulación adecuados a su nivel, lo que podría llevar a la desmotivación o al bajo rendimiento.

La concepción que unifica todas estas situaciones es el de “barreras para el aprendizaje y la participación”. Esta perspectiva moderna, promovida por enfoques inclusivos, cambia el foco del déficit del estudiante a las deficiencias del propio entorno educativo. Reconoce que las barreras pueden ser de diversa índole: prejuicios, estereotipos, falta de sensibilización, clases unidireccionales, falta de adaptación curricular, agrupamientos rígidos, infraestructuras inaccesibles y falta de soportes alternativos.

La inclusión va más allá, abarcando la presencia, participación y logros de todos los alumnos, especialmente aquellos en riesgo de exclusión, siendo clave para avanzar hacia la Educación Para Todos. No obstante, aunque ambos conceptos comparten el objetivo de garantizar el acceso a la educación, la inclusión implica una educación de calidad, dentro o fuera del ámbito escolar, lo que exige transformaciones profundas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006).

Esta visión ha llevado a vincular la inclusión principalmente con la Educación Especial, limitando su alcance integral (Rojas y Domínguez, 2016). Para evaluar la calidad educativa desde este enfoque, es esencial considerar la excelencia y la equidad, promoviendo la participación de todos los estudiantes en su desarrollo personal. La equidad, en particular, requiere brindar apoyos y recursos específicos para que cada individuo pueda aprovechar las oportunidades educativas en igualdad de condiciones.

Enfatiza, Arnaiz Sánchez (2012), que, para que las escuelas sean verdaderamente inclusivas, los sistemas educativos deben garantizar aprendizajes significativos para todos. En la misma línea, Yupanqui et al. (2014), señalan que las políticas educativas deben responder a las necesidades de todos los grupos, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad. Por su parte, Rojas (2018) destaca que la educación inclusiva busca maximizar el desarrollo de los estudiantes mediante la colaboración de toda la comunidad educativa.

Según Espinoza (2021), con relación a la inclusión “aunque tradicionalmente la inclusión se ha asociado a la discapacidad o a contextos desfavorecidos, su interpretación actual reconoce fuentes más diversas de exclusión, como factores raciales, étnicos, de género, socioeconómicos o tecnológicos (p. 15). Este enfoque ampliado subraya la necesidad de abordar todas las barreras que impiden la participación plena, promoviendo un entorno educativo donde la diversidad sea valorada y las oportunidades sean equitativas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015) insiste en que la inclusión es un derecho fundamental, que requiere políticas y prácticas adaptadas a la diversidad del alumnado. Esto incluye no solo a estudiantes con discapacidad, sino también a aquellos de diferentes culturas, etnias o realidades socioeconómicas, demandando metodologías pedagógicas flexibles.

La interpretación de la inclusión en el ámbito educativo contemporáneo ha sido variada, en ocasiones, se ha asociado con estudiantes que enfrentan desventajas sociales en entornos marginales o de pobreza, por otra parte, se ha relacionado con la incorporación de personas con discapacidad o necesidades educativas especiales en instituciones educativas regulares. De esta manera, se ha considerado la responsabilidad de la Educación Especial, lo cual, sin duda, limita la concepción más integral de la inclusión educativa como un proceso. En esta perspectiva apunta Espinoza (2021), que el concepto de inclusión se reduce a:





La educación que atiende a las necesidades de los discapacitados y la educación especial, sin embargo, las fuentes de la exclusión educativa son diversas y complejas, entre ellas cabe citar la exclusión social de origen racial, étnico, de género, edad, de la clase social, de la religión, las aptitudes, el acceso, el acceso tecnológico, entre otras (p.15).

El autor destaca la limitación percibida en la conceptualización común de la inclusión, al señalar que generalmente se asocia exclusivamente con la atención a las necesidades de personas con discapacidades en la educación especial. Sin embargo, Espinoza sostiene que las fuentes de exclusión educativa son mucho más amplias y complejas. Entre las diversas dimensiones de la exclusión que menciona, se incluyen aspectos como la exclusión social.

Este enfoque ampliado subraya la importancia de considerar diversas formas de exclusión en el ámbito educativo, reconociendo que la inclusión no debería limitarse solo a la atención de discapacidades, sino abordar de manera integral las barreras que impiden la participación plena y equitativa de todos los estudiantes, según esta perspectiva, implica abordar de manera activa y reflexiva las múltiples dimensiones de la diversidad para garantizar un ambiente educativo en el que todos tengan igualdad de oportunidades y se sientan aceptados.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015) insiste en que la inclusión es un derecho fundamental, que requiere políticas y prácticas adaptadas a la diversidad del alumnado. Esto incluye no solo a estudiantes con discapacidad, sino también a aquellos de diferentes culturas, etnias o realidades socioeconómicas, demandando metodologías pedagógicas flexibles.

Investigaciones de autores como Dueñas (2010); y Molina et al. (2016), entre otros, han destacado la importancia de la colaboración entre docentes, familias y comunidades para la creación de entornos educativos verdaderamente inclusivos. Estos estudios sientan las

bases para comprender los elementos esenciales que contribuyen a un proceso de educación inclusiva y atención a la diversidad.

No obstante, la implementación de la educación inclusiva y la atención a la diversidad en el ámbito de las ciencias de la educación aún enfrenta desafíos significativos. Se ha observado la persistencia de la falta de formación especializada en los docentes, lo que limita su capacidad para abordar las diversas necesidades del alumnado. A esto se suman resistencias institucionales y curriculares que dificultan la adaptación de los sistemas educativos para acoger la diversidad. Estos retos, derivados de las propias dinámicas educativas y las estructuras existentes, impiden que los procesos de educación inclusiva se desarrollen plenamente.

Desde un enfoque preventivo, es esencial fortalecer la convivencia escolar a través de programas que fomenten activamente el diálogo, el respeto mutuo y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. La creación de un ambiente escolar verdaderamente inclusivo no solo mejora el clima general de la institución, sino que también actúa como una barrera efectiva contra la discriminación y el acoso.

Este enfoque es particularmente relevante para garantizar el desarrollo académico y personal de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con neurodiversidad. Un entorno que valora y respeta las diferentes formas de pensamiento, aprendizaje y socialización es necesario para que los estudiantes neurodiversos se sientan seguros, comprendidos y plenamente integrados, lo que a su vez previene situaciones de exclusión.

La educación inclusiva es un pilar fundamental para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales. Sin embargo, en muchas instituciones educativas, persisten barreras que dificultan la inclusión efectiva, limitando el desarrollo de niños y jóvenes en contextos diversos. La falta de estrategias preventivas y de atención a la diversidad genera desafíos en la enseñanza y en la construcción de entornos escolares





equitativos. Elementos como: Diversidad étnica y cultural en el aula, Convivencia escolar, Estrategias de educación inclusiva y diversidad, Participación de la familia en el contexto de la educación inclusiva y la diversidad

A pesar de los avances normativos en educación inclusiva, existen desafíos persistentes en la implementación de prácticas que fomenten la integración de la diversidad étnica y cultural en el aula. La convivencia escolar se ve afectada cuando no se promueven valores de respeto y tolerancia, lo que puede generar situaciones de discriminación, exclusión y conflictos. Además, muchos docentes no cuentan con herramientas suficientes para aplicar estrategias inclusivas y gestionar la diversidad de manera efectiva.

Desde esta perspectiva para que las estrategias inclusivas y la gestión efectiva de la diversidad se materialicen, es indispensable considerar que una de las principales problemáticas se manifiesta en la implementación insuficiente de metodologías y recursos adecuados que respondan a la heterogeneidad del alumnado, incluyendo la neurodiversidad y en consecuencia esto genera un vacío en la atención personalizada y adaptada que muchos estudiantes requieren para desarrollar su máximo potencial.

Por otro lado, la participación de la familia es un pilar fundamental en la educación inclusiva. Sin embargo, en la práctica, se observan obstáculos significativos, como la falta de información clara y accesible, una sensibilización limitada sobre las necesidades de la diversidad (incluida la neurodiversidad) y la ausencia de espacios efectivos de colaboración entre la escuela y el hogar dificultan seriamente la implicación parental. Esta desvinculación familiar no solo debilita el impacto de las estrategias inclusivas, sino que también impide la construcción de una comunidad educativa verdaderamente cohesionada, lo que agrava la problemática de la limitada implementación de la educación inclusiva y la atención a la neurodiversidad.

Abordar esta problemática es esencial para garantizar una educación equitativa y de calidad que responda

a las necesidades de todos los estudiantes. La implementación de estrategias de educación inclusiva no solo favorece el aprendizaje y la convivencia escolar, sino que también contribuye a fortalecer el tejido social y a formar ciudadanos capaces de convivir en sociedades diversas. Además, la integración de las familias en este proceso es fundamental para el éxito de las iniciativas inclusivas.

En este sentido, identificar y analizar estrategias efectivas de educación inclusiva, así como fomentar la participación familiar en la gestión de la diversidad, permitirá generar propuestas innovadoras que mejoren la convivencia y el desarrollo integral en el contexto educativo.

1.2. Neuroeducación y diversidad cognitiva: estrategias para la inclusión escolar

Los estudios acerca de la neurodiversidad reconocen el grado de variaciones en el cerebro humano como una parte natural y valiosa de la diversidad humana. Lejos de ser un déficit o un trastorno, la neurodiversidad propone que condiciones que son diferentes formas de funcionar y procesar información. Este paradigma cambia el estigma de las diferencias, promoviendo la aceptación y la inclusión, y enfocándose en las fortalezas y talentos únicos que acompañan las distintas formas de pensar y percibir el mundo. En esencia, la neurodiversidad invita a considerar la diversidad cerebral, reconociendo que cada mente tiene un valor inherente y contribuciones únicas que ofrecer a la sociedad.

Sin embargo el sistema educativo a menudo carece de la flexibilidad y los recursos necesarios para adaptarse a las diversas formas de aprendizaje que presentan los estudiantes neurodivergentes y generalmente se manifiesta un currículo rígido, diseñado para un ritmo y estilo de aprendizaje uniforme, lo que dificulta la atención a las diferencias individuales; de igual manera las metodologías de enseñanza no siempre son adecuadas para quienes tienen estilos de procesamiento sensorial, comunicación o interacción social diferentes. Asimismo, se manifiesta una estigmatización, que manifiesta la falta





de comprensión sobre la neurodiversidad, lo cual implica que las diferencias sean vistas como “problemas” o “déficits” a “corregir”, en lugar de variaciones naturales. Esto genera frustración, baja autoestima y ansiedad en los estudiantes.

En este marco, la educación inclusiva se concibe como un proceso formativo fundamentado en el reconocimiento de la diversidad humana, donde cada persona presenta formas particulares de actuar y aprender que requieren una atención educativa diferenciada. Esta diversidad está influenciada por trayectorias de vida únicas, determinadas por factores biológicos y socioculturales propios del contexto en el que el individuo se desenvuelve. Desde el ámbito educativo, la inclusión tiene como propósito garantizar una atención pedagógica que promueva el desarrollo integral y máximo de todos los estudiantes, orientada a generar transformaciones significativas a lo largo del proceso de formación. Asimismo, la educación inclusiva implica la identificación y atención de las diversas necesidades del estudiantado, fomentando su participación en los procesos de aprendizaje, en la cultura escolar y en la vida comunitaria, con el fin de disminuir las prácticas de exclusión dentro del sistema educativo.

partir de este análisis, el enfoque de Educación para Todos no implica de manera directa el concepto de inclusión, aunque ambos convergen en el objetivo común de garantizar el acceso al sistema educativo. No obstante, la inclusión amplía esta visión al considerar no solo el ingreso, sino también el aseguramiento de una educación de calidad para todas las personas, tanto dentro como fuera del entorno escolar, lo que evidencia la necesidad de promover procesos de desarrollo y transformación integral de los sujetos.

En cualquier colectivo estudiantil, incluso dentro de un mismo rango de edad, se manifiestan diferencias significativas relacionadas con el origen social, cultural, económico, étnico, lingüístico, de género o religioso. A ello se suman las particularidades psicofisiológicas y físicas, las cuales se reflejan en distintos ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses, formas

de interacción, expectativas y proyectos de vida, configurando trayectorias educativas diversas.

Desde la perspectiva de la diversidad, se reconoce que la heterogeneidad es una condición inherente a la humanidad, ya que no existe una homogeneidad social real; por el contrario, la sociedad se construye a partir de múltiples miradas y experiencias. En este sentido, la diversidad constituye la norma y no la excepción, y los estudiantes se diferencian a partir de sus características individuales, estrechamente vinculadas a su situación social de desarrollo, la cual define y explica dichas diferencias.

Para Arnaiz Sánchez (2012), no es posible concebir la calidad educativa sin la participación de todo el estudiantado en los procesos formativos, lo que exige la provisión de los recursos necesarios para que, en condiciones de igualdad, puedan beneficiarse de las oportunidades educativas disponibles. En esta misma línea sostiene que, si se aspira a que las instituciones educativas sean verdaderamente inclusivas, los sistemas educativos deben garantizar que todos los estudiantes accedan a aprendizajes significativos.

La participación en la formación profesional implica que el currículo y las actividades educativas identifiquen y atiendan las necesidades de cada estudiante, promoviendo su intervención en la toma de decisiones personales, profesionales e institucionales. Desde esta perspectiva, la inclusión trasciende el simple acceso al sistema educativo, ya que supone favorecer el desarrollo pleno y el aprendizaje a partir de las potencialidades individuales.

Al analizar la calidad de la educación desde un enfoque inclusivo, resulta imprescindible articular los principios de excelencia y equidad. En este sentido, la calidad se sustenta en la cooperación de todos los actores educativos, mientras que la equidad se orienta a establecer relaciones de apoyo personalizadas y a proporcionar los recursos necesarios para que los estudiantes, en igualdad de condiciones, puedan





aprovechar las oportunidades educativas, con el propósito de promover su máximo desarrollo.

Un elemento importante a tener en cuenta desde este enfoque es la concepción de Freire (2000), pues plantea que el empoderamiento es un proceso que surge y se desarrolla a partir de las interacciones sociales, los seres humanos participan en el proceso de su construcción y problematización de la realidad de forma crítica, lo que sin dudas esa concientización les da “poder” para transformar las relaciones sociales.

No se está en el mundo simplemente para adaptarse a él, sino para transformarlo; si no es posible cambiarlo sin un determinado sueño o proyecto de mundo, se debe usar toda la posibilidad que tenga para no hablar solo de su utopía, sino para participar de prácticas coherentes con ellas... Debido a que podemos transformar el mundo, estamos con él y con otros. No habríamos sobrepasado el nivel de pura adaptación al mundo si no hubiéramos alcanzado la posibilidad de servirnos de él para programar la transformación, pensando en la propia adaptación (Freire, 2000, p. 17).

Para este autor, el concepto de participación se fundamenta en el carácter activo de los procesos de formación humana, entendida como la capacidad de ser protagonistas de la propia historia y no meros sujetos representados en ella. Esto supone intervenir en el plano de las elecciones y la toma de decisiones, y no limitarse únicamente al cumplimiento de acciones previamente establecidas. En este sentido, la participación se sustenta en los principios de autonomía y autodeterminación, los cuales constituyen su eje central.

En este contexto se requiere de un abordaje inclusivo que considere las particularidades de la diversidad en los espacios educativos. Cada estudiante tiene un contexto personal, cultural, social y cognitivo único, lo que hace necesario que el proceso de enseñanza-aprendizaje contemple la atención a las diferencias individuales. Esto incluye la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la equidad, el respeto y la valoración de las diversas formas de aprender, garantizando así una

educación que realmente sea para todos. De esta manera, el docente asume el desafío de diseñar experiencias de aprendizaje personalizadas e integradoras, que favorezcan no solo el desarrollo académico, sino también el crecimiento humano y social de los estudiantes.

La lógica de la integración, transitando hacia un modelo de inclusión, donde la diversidad no es un problema para resolver, sino un valor pedagógico a potenciar. Según Dueñas Buey (2010), la “creciente toma de conciencia de la sociedad acerca de las desigualdades sociales y en particular el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la diversidad, vienen propiciando en la sociedad actual, el surgimiento y uso del término inclusión” (p. 31).

Asimismo, se hace alusión a aquellos elementos que caracterizan una institución educativa con carácter inclusivo:

- La concepción de un modelo educativo inclusivo, que responda de manera acertada a la diversidad y a la igualdad de oportunidades.
- La existencia de todos sus miembros, en acuerdo mutuo desde el punto de vista organizativo, que propicie la participación, cooperación y apoyo para satisfacer las necesidades individuales.
- El reconocimiento de los estudiantes de manera individual con potencialidades y necesidades.
- La concepción de recursos, apoyos y niveles de ayuda que permitan la inserción a los estudiantes en las aulas inclusivas, en función de que alcancen los objetivos educativos adecuados a sus potencialidades y necesidades y se beneficien del currículo común por medio de adaptaciones curriculares.
- La orientación a las familias.

Por otro lado, las investigaciones en neurociencia y disciplinas relacionadas han revelado que el desarrollo del cerebro está estrechamente vinculado a factores que surgen de experiencias y del entorno en el que se desarrolla. En esta perspectiva, la neuroeducación se enfoca en establecer conexiones entre los fundamentos



de la neurociencia y su aplicación en el ámbito educativo, con el propósito de sincronizar las estrategias de enseñanza de los docentes con las técnicas de aprendizaje de los alumnos.

En este sentido refieren Vigoa et al. (2023), que la “neurociencia aporta todo el conocimiento sobre cómo se aprende, sobre cómo funciona el cerebro para que pueda ser aplicado adecuadamente en la educación, por lo tanto, no viene a reemplazar nada, sino que agrega una disciplina más al trabajo pedagógico” (p.383). La neuroeducación destaca la importancia de reconocer y respetar las diferencias individuales en el aprendizaje, en que los docentes pueden utilizar este conocimiento para personalizar el proceso educativo, atendiendo a las necesidades y estilos de aprendizaje únicos de cada estudiante.

1.3. Estilos de aprendizaje vs neuromitos educativos

La concepción del neuromito tuvo su origen en las ideas del neurocirujano Alan Crockard, que en la década de los 80 alude a este término para hacer alusión a las concepciones que se tenían con relación al cerebro sin evidencias y bases científicas (Crockard, 1996).

En este sentido se considera que un neuromito deviene en una idea equivocada relacionada con las investigaciones en torno al cerebro, para fundamentar su uso en algún contexto. Así se refiere que regularmente se originan de interpretaciones erróneas o superficiales de evidencias científicas (Howard-Jones, 2014).

La complejidad para diferenciar un neuromito de una evidencia científica legítima radica en que estos suelen construirse a partir de hallazgos reales, los cuales son interpretados de manera parcial o simplificada, dando lugar a explicaciones distorsionadas. Para ilustrar este proceso, resulta pertinente analizar el surgimiento de uno de los neuromitos más difundidos en el ámbito educativo: la supuesta dicotomía entre el funcionamiento del hemisferio cerebral izquierdo y el derecho.



La dicotomía “cerebro izquierdo vs. cerebro derecho” sostiene, de manera simplificada y errónea, que cada hemisferio cerebral funciona de forma independiente y dominante, determinando rasgos cognitivos, emocionales y de aprendizaje de las personas. En concreto, esta dicotomía afirma que:

- El hemisferio izquierdo sería responsable del pensamiento lógico, analítico, verbal y matemático, asociado a personas “racionales” y “estructuradas”.
- El hemisferio derecho estaría vinculado al pensamiento creativo, intuitivo, emocional y visual, propio de personas “artísticas” y “holísticas”.

Desde esta perspectiva, se llega a clasificar a las personas como “más de hemisferio izquierdo” o “más de hemisferio derecho”, y se extrapola esta idea al ámbito educativo, sugiriendo que la enseñanza debería adaptarse a dicha dominancia.

La neurociencia contemporánea ha demostrado que esta dicotomía es un neuromito. Si bien existen ciertos procesos lateralizados (por ejemplo, el lenguaje suele implicar más al hemisferio izquierdo), ninguna función cognitiva compleja depende exclusivamente de un solo hemisferio. El aprendizaje, el pensamiento creativo, la resolución de problemas y la toma de decisiones implican la activación simultánea y coordinada de ambos hemisferios, conectados por el cuerpo calloso.

Por tanto, la dicotomía cerebro izquierdo/derecho no describe cómo funciona el cerebro humano, sino que representa una simplificación excesiva de hallazgos neurocientíficos reales, similar a lo que ocurre con el neuromito de los estilos de aprendizaje.

De esta manera la dicotomía del “cerebro izquierdo versus cerebro derecho” postula que los hemisferios cerebrales operan de manera independiente y determinan estilos cognitivos dominantes en las personas. No obstante, la evidencia neurocientífica demuestra que las funciones cognitivas complejas se sustentan en redes neuronales distribuidas que integran ambos hemisferios, por lo que



esta concepción constituye una simplificación errónea del funcionamiento cerebral.

A pesar del desarrollo de la neurociencia aplicada a la educación, el colectivo docente mantiene una elevada adhesión a determinados neuromitos. Entre ellos, la creencia en la existencia de estilos de aprendizaje diferenciados se posiciona como uno de los más prevalentes y aceptados, aun careciendo de respaldo empírico sólido.

En esta perspectiva, existe una tendencia a considerar en la práctica educativa, estilos de aprendizaje VAK (Visual, Auditivo y Kinestésico), denominados a partir del modelo clasifica a los estudiantes según un canal sensorial preferente para procesar la información. De acuerdo con esta propuesta, el aprendizaje se optimiza cuando la enseñanza se adapta al estilo dominante de cada persona. El modelo presentado en la Figura 1.1 distingue tres estilos principales:

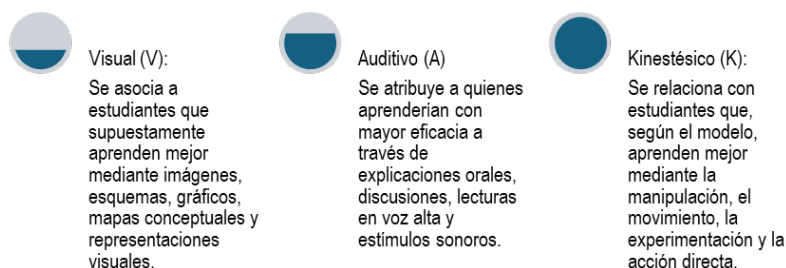


Figura 1.1. Concepción de estilos de aprendizaje VAK.

Desde esta perspectiva, cada individuo tendría un estilo de aprendizaje predominante, relativamente estable, que debería ser identificado para diseñar estrategias didácticas personalizadas. El modelo de estilos de aprendizaje VAK (Visual, Auditivo y Kinestésico) se origina en el cuestionario VARK, propuesto por Fleming y Mills (1992), concebido inicialmente como una herramienta descriptiva de preferencias de estudio y no como una teoría neurocientífica del aprendizaje

El enfoque más realista para la adaptación de los estilos de aprendizaje en los programas de enseñanza debería implicar empoderar a los estudiantes, a través



del conocimiento de sus propios estilos de aprendizaje, para que ajusten su comportamiento de aprendizaje a los programas que enfrentan. Esta sugerencia no implica que creamos que los docentes no deban considerar los estilos de aprendizaje al desarrollar e impartir programas de enseñanza (p. 1).

Sin embargo, su posterior difusión en el ámbito educativo derivó en una interpretación prescriptiva, según la cual cada estudiante poseería un estilo sensorial dominante que debería guiar la enseñanza. Esta extrapolación carece de sustento empírico y ha sido refutada por la investigación cognitiva y neuroeducativa. En particular, Pashler et al. (2008), demostraron que no existe evidencia experimental que avale la adaptación instruccional a estilos sensoriales y señalan con relación al término “estilos de aprendizaje” a la idea de que cada persona aprende información de forma diferente, aludiendo que: en las últimas décadas, el concepto de estilos de aprendizaje ha ganado cada vez más influencia y por otra puntualiza a partir de los estudios realizados que:

Todos los seres humanos, salvo aquellos que padecen ciertos tipos de daño orgánico, nacen con una asombrosa capacidad de aprendizaje, tanto en la cantidad que se puede aprender en un área como en la variedad y alcance de lo que se puede aprender. Los niños, a menos que se les impida aprender de alguna manera, suelen ser virtuosos como estudiantes...El contraste entre la enorme popularidad del enfoque de los estilos de aprendizaje dentro de la educación y la falta de evidencia creíble de su utilidad es, en nuestra opinión, sorprendente e inquietante. Si la clasificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes tiene utilidad práctica, aún está por demostrarse (Pashler et al., 2008).

Posteriormente Willingham et al. (2015), explicaron que el aprendizaje implica la activación de redes neuronales distribuidas y multimodales “hay razones para pensar que las teorías de los estilos de aprendizaje se consideran generalmente precisas, pero, de hecho, carecen de respaldo científico” (p. 1).





Por su parte Newton (2015), documentó la persistencia del neuromito pese a la ausencia de beneficios pedagógicos, este autor señala que los estilos de aprendizaje constituyen un neuromito ampliamente difundido en educación, cuyo uso ha sido desacreditado de forma reiterada por la evidencia científica. Sin embargo, su aplicación continúa siendo frecuente, en parte debido a que una proporción significativa de la literatura pedagógica reciente que los presenta como enfoques respaldados por la investigación. Esta situación genera un mensaje engañoso para los docentes que buscan prácticas basadas en evidencia, con posibles consecuencias negativas tanto para los estudiantes como para el avance de la investigación educativa.

El enfoque de los estilos de aprendizaje plantea que la adaptación de la enseñanza a una supuesta preferencia sensorial personal mejora el aprendizaje, aunque esta premisa no cuenta con evidencia científica y contradice los principios establecidos por la neurociencia contemporánea del aprendizaje (Newton, 2015).

Aunque los estilos de aprendizaje (EA) se han reconocido como un neuromito, siguen siendo prácticamente una obviedad en el ámbito educativo. La difusión extendida del término estilos de aprendizaje proyecta una percepción de consenso en el ámbito educativo; no obstante, un análisis profundo revela que su conceptualización y aplicación varían considerablemente entre los educadores.

Desde esta perspectiva en la literatura neuroeducativa, los estilos de aprendizaje se consideran un neuromito cuando se asume que las personas pertenecen a categorías sensoriales estables (visual, auditivo o kinestésico) y por otra parte que enseñar tratando de ajustar a esa preferencia produce mejores aprendizajes. Esta idea resulta atractiva porque parece coherente con que el cerebro procese información por vías sensoriales

Sin embargo, la neurociencia del aprendizaje describe el aprendizaje como un proceso integrado y dependiente de la tarea, en el que importan más la naturaleza del contenido, el tipo de representación mental y las

demandas cognitivas que una supuesta “modalidad dominante” del estudiante.

Además, la investigación reciente muestra que el mito no solo carece de sustento como mecanismo explicativo del aprendizaje, sino que también puede generar etiquetaje esencialista (inferir capacidades “fijas” a partir de la etiqueta) y sesgos en expectativas académicas: cuando se describe a un niño por estilo de aprendizaje, padres y docentes tienden a inferir diferencias de inteligencia y potencial académico, a pesar de que tales inferencias no están justificadas por evidencia sobre cómo aprende el cerebro.

Otros estudios sobre el “mito” Brown (2023), señala que parte de su persistencia se debe a que estas etiquetas se interpretan como rasgos naturales/biológicos, lo que fortalece su credibilidad y su resistencia al cambio incluso frente a evidencia contraria. Asimismo, investigaciones recientes sobre intervenciones para desmontar neuromitos muestran que creencias como learning styles se sostienen por sesgos de confirmación y marcos explicativos intuitivos; por ello, la desmitificación requiere alfabetización científica y estrategias explícitas para reemplazar el mito por prácticas basadas en evidencia.

Por su parte, Clinton y Litzinger (2024), a partir de un metaanálisis de estudios empíricos sobre la hipótesis de correspondencia entre estilos de aprendizaje e instrucción, concluyen que la evidencia disponible es limitada, inconsistente y metodológicamente débil, lo que impide sostener que adaptar la enseñanza a supuestos estilos sensoriales mejore de manera sistemática los resultados de aprendizaje. Si bien algunos estudios reportan efectos pequeños, estos no son suficientes ni generalizables para justificar el uso pedagógico de los estilos de aprendizaje como práctica basada en evidencia.

Debido a que las investigaciones en neurociencia tienen como objetivo principal comprender la capacidad y el mecanismo del aprendizaje, los avances científicos sobre el cerebro y su funcionamiento han sido particularmente





bienvenidos en el ámbito educativo, donde los involucrados buscan maneras más efectivas de lograr la trasmisión del conocimiento, dando origen a la neuroeducación, concepto que puede ser intercambiado por aprendizaje basado en el cerebro, neurociencia educativa, enseñanza basada en el cerebro (Martínez-Castrejón, 2025).

En sentido general A pesar de haber sido refutado de manera consistente por la investigación científica, el neuromito de los estilos de aprendizaje continúa presente en la educación, lo que pone de manifiesto la brecha existente entre el conocimiento científico y su transferencia a la práctica pedagógica. Esta persistencia se explica, en parte, por la fuerza de las creencias intuitivas, la formación docente basada en modelos simplificados del funcionamiento cerebral y la difusión de enfoques pedagógicos que emplean un lenguaje aparentemente científico. En este contexto, resulta imprescindible que los educadores no solo reconozcan las limitaciones y riesgos asociados al uso de los estilos de aprendizaje, sino que asuman un rol activo en su desmitificación.

No obstante, la eliminación de este neuromito no debe limitarse a una negación teórica, sino que debe ir acompañada de la promoción de prácticas educativas alternativas sustentadas en evidencia empírica. La investigación en neurociencia y psicología del aprendizaje señala que estrategias como la enseñanza multimodal intencional, la activación de conocimientos previos, el aprendizaje espaciado, la práctica de recuperación, el uso de múltiples representaciones y el andamiaje cognitivo favorecen procesos de aprendizaje profundo y significativo.

De este modo, reemplazar los estilos de aprendizaje por enfoques pedagógicos basados en evidencia no solo contribuye a una educación científicamente informada, sino que también mejora de manera efectiva los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sin dudas, los avances en neurociencia demuestran que cada cerebro aprende de manera única. En este contexto la neurodiversidad, requiere estrategias flexibles. Con

relación a la neurodiversidad, en su sentido más amplio, el concepto plantea que todo neurodesarrollo atípico es una diferencia humana normal que debe ser tolerada y respetada de la misma manera que otras diferencias humanas (Griffin y Pollak, 2009).

Este concepto emergió inicialmente a partir de dos pilares fundamentales: el enfoque social de la discapacidad y el estudio de la biodiversidad (Runswick-Cole, 2014). En esta perspectiva sus raíces se encuentran en el reconocimiento de que la discapacidad, no es inherente al individuo, sino que surge de la interacción entre las características individuales y las barreras impuestas por la sociedad, donde se cuestiona la idea de que ciertas diferencias cognitivas o neurológicas son intrínsecamente un déficit. En cambio, se argumenta que las dificultades que enfrentan las personas neurodivergentes son, en gran medida, el resultado de entornos, sistemas y actitudes que no están diseñados para acomodar una amplia gama de funcionamientos neurológicos.

Desde esta concepción la neurodiversidad, no es solo un término para describir condiciones neurológicas, sino un paradigma que promueve la aceptación, la inclusión y la valoración de las diferencias neurológicas como una forma natural y enriquecedora de la variación humana.

Sin embargo, en el amplio abanico del desarrollo humano, existen diversas formas en las que el cerebro funciona y se organiza, en que, según estas concepciones, algunos patrones de desarrollo neurológico se consideran típicos o convencionales, lo que significa que se ajustan a las expectativas generales de cómo la mayoría de las personas piensan, aprenden y se comportan, mientras que hay otros patrones que se encuentran fuera de este rango considerado “normal”. Estas variaciones, a menudo denominadas neurodivergencias, pueden ser percibidas por la sociedad como diferencias significativas o incluso como “desviaciones” de la norma establecida.

Ante esta diversidad de ideas es importante recordar que esta distinción entre lo “típico” y lo “atípico” es una construcción social. La idea de una “norma” en el desarrollo cerebral es flexible y ha evolucionado con el





tiempo. Lo que se considera una desviación hoy, podría ser simplemente una expresión natural de la diversidad humana mañana. Al respecto desde la década de los 90 refiere Singer (1999) que “la neurodiversidad engloba estas variaciones, abarcando tanto el desarrollo neurológico que se ajusta a lo típico lo que se aparta de la norma” (p.63).

Ahora bien, para entender cómo funciona el cerebro, no se puede limitar a estudiar únicamente sus componentes y sus roles internos. Resulta necesario ir más allá y considerar cómo se conecta e interactúa con el entorno en el que se desenvuelve. Esta interacción es clave, ya que el ambiente puede influir significativamente en el desarrollo y su actividad.

Esta perspectiva se fundamenta en la epigenética, que investiga cómo los factores externos, como las experiencias, dieta o incluso el estrés, pueden activar o desactivar ciertos genes, modificando la forma en que las células leen e interpretan el código genético, y, por ende, impacta en el funcionamiento del cerebro. Según Madhusmita et al. (2022) “los mecanismos epigenéticos personifican el desarrollo del cerebro más que cualquier otra estructura y por lo tanto juegan un papel regulador central en la plasticidad neuronal” (p. 2).

Este punto muestra lo increíblemente influyente que es el entorno en la formación del cerebro, e implica que está constantemente reorganizando sus redes neuronales para ajustarse a las demandas del entorno. Este proceso de manifiesta a partir de la maleabilidad cerebral que, si bien puede hacer que el cerebro sea más vulnerable a los efectos negativos de ciertos factores externos, también le otorga una asombrosa flexibilidad para fortalecer y mejorar sus propias capacidades.

Esta capacidad de adaptación se conoce como plasticidad sináptica, también llamada plasticidad cerebral o neuroplasticidad. Básicamente, se refiere a la habilidad del cerebro para recuperar funciones, total o parcialmente, después de una lesión. Esto ocurre porque otras áreas del cerebro pueden asumir el rol de

la función perdida, demostrando la notable resiliencia y adaptabilidad de este órgano. Delgado et al. (2022) “la plasticidad neuronal es un mecanismo esencial para el desarrollo y adaptación cerebral, cuyo funcionamiento es ejecutado por múltiples mecanismos que responden a estímulos extrínsecos e intrínsecos” (p. 8).

Esta perspectiva es importante al hablar de neurodiversidad. Si entendemos que la “normalidad” es una categoría fluida y dependiente del tiempo y el lugar, entonces las diferencias neurológicas que engloba la neurodiversidad (como el autismo, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, la dislexia, etc.) no deben ser vistas como desviaciones de una norma fija, sino como variaciones naturales de la cognición humana. Reconocer la relatividad de la “normalidad” nos invita a despatologizar las formas diversas de pensar y percibir el mundo, fomentando una visión más inclusiva y respetuosa de la diversidad inherente al cerebro humano.

Es cierto que, a menudo, el término neurotípico se ha equiparado con la idea de “normalidad”. Sin embargo, la noción de lo “normal” es profundamente relativa, una construcción que ha sido objeto de debate por científicos y filósofos a lo largo de los siglos. Su significado está intrínsecamente ligado al contexto temporal y cultural en el que se define.

No existe una definición única o universal de “neurotípico” porque el cerebro humano es inherentemente diverso, y cada individuo posee una configuración y un funcionamiento cognitivo distintivo. La idea de una “norma” cerebral es, en sí misma, una construcción social y estadística, no una realidad biológica inmutable.

Las variaciones en la arquitectura y la función cerebral son tan naturales como las diferencias en la altura, el color de ojos o el temperamento. Por tanto el término “neurotípico” surgió principalmente en el contexto del movimiento de la neurodiversidad como un contraste necesario a “neurodivergente”, abarcando condiciones como el autismo, el Trastorno por Déficit de Atención e





Hiperactividad, la dislexia, el síndrome de Tourette, entre otras.

La importancia de esta distinción no radica en patologizar las diferencias, sino en reconocer que las experiencias y necesidades de las personas neurodivergentes a menudo no son contempladas en un mundo diseñado para cerebros neurotípicos. Al comprender que la “neurotipicidad” es solo una de las múltiples expresiones de la variabilidad cerebral humana, se fomenta una visión más inclusiva y se promueve la adaptación de entornos educativos, laborales y sociales para acoger y valorar todas las formas de funcionamiento cognitivo.

En este contexto, la educación inclusiva requiere un amplio grupo de estrategias que permitan la posibilidad a todos los estudiantes, en un proceso formativo que tenga en cuenta las diferencias, los estilos de aprendizajes, potencialidades y limitaciones. Sobre este tema Molina et al. (2016) refieren que:

El currículo, más que una concepción lineal, debe estructurar, en el deber ser, un aprendizaje heterogéneo para que responda a las necesidades e intereses del sujeto que aprende; se pone de relieve la condición humana, como un derecho garante que tiene toda persona a ser reconocida desde sus potencialidades (p. 104).

Sin embargo, la interpretación de la inclusión en el ámbito educativo contemporáneo ha sido variada, en ocasiones, se ha asociado con estudiantes que enfrentan desventajas sociales en entornos marginales o de pobreza, por otra parte, se ha relacionado con la incorporación de personas con discapacidad o necesidades educativas especiales en instituciones educativas regulares. De esta manera, se ha considerado la responsabilidad de la Educación Especial, lo cual, sin duda, limita la concepción más integral de la inclusión educativa como un proceso.

En tal sentido, según Rojas et al. (2017), la educación inclusiva es un proceso que se caracteriza por identificar y responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes y que puedan mostrar una mayor

participación en el aprendizaje. Por otra parte, se manifiestan diferencias en cuanto a sus características desde una perspectiva biopsicosocial, los ritmos de aprendizaje, intereses y formas de relación.

Dentro de este contexto, apuntan Fernández et al. (2024), que “el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha establecido como un enfoque pedagógico inclusivo que promueve la flexibilidad didáctica, facilitando la adaptación de estrategias y recursos para abordar la diversidad de necesidades educativas” (p. 3).

Para Caguana et al. (2024) “el currículo educativo tradicional es diseñado para responder a las necesidades del alumno promedio, excluyendo a aquellos que presentan alguna discapacidad, se encuentran en otras situaciones de desventajas o presentan diferentes habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (p. 108).

Desde esta perspectiva, la planificación y el diseño curricular basados en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) buscan garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus condiciones o contextos de origen, dispongan de iguales oportunidades para aprender. Este enfoque sostiene que la diversidad debe ser considerada la norma y no la excepción, asegurando que un currículo diseñado de manera universal elimine la principal barrera para el aprendizaje: la rigidez del currículo tradicional.

El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje, desarrollado por Meyer et al. (2014), ofrece un marco estructurado para orientar la práctica educativa en tres principios fundamentales. Estos principios se centran en procesos clave involucrados en el aprendizaje: ofrecer diversas maneras para que los estudiantes se comprometan e interesen por el contenido de la clase; las distintas formas en que los estudiantes procesan y comprenden la información presentada y las múltiples formas en que los estudiantes pueden demostrar sus habilidades y expresar los conocimientos adquiridos

En este particular garantizar diversas maneras de motivar y comprometer a los estudiantes (el porqué





del aprendizaje), se centra en atender las diferencias individuales relacionadas con el interés, la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes en el proceso educativo.

Esto implica proporcionar actividades que fomenten la curiosidad, establecer conexiones significativas con la vida cotidiana, ofrecer opciones para que los estudiantes elijan tareas que se alineen con sus intereses y promover un ambiente emocionalmente seguro que reduzca el estrés y la ansiedad. La idea es facilitar que todos los estudiantes encuentren una razón personal para involucrarse en su aprendizaje.

Ofrecer diferentes métodos para presentar la información (el qué del aprendizaje), aboga por utilizar múltiples formas de representación para garantizar que los contenidos sean accesibles y comprensibles para todos. Esto incluye emplear recursos utilizando los diferentes sistemas sensoriales, así como organizar la información de manera clara y estructurada. También implica proporcionar apoyos como gráficos, videos, esquemas o tecnología de asistencia para abordar diferentes estilos de aprendizaje y necesidades específicas, como las relacionadas con discapacidades visuales o auditivas.

Por su parte facilitar variadas formas para que los estudiantes actúen y se expresen (el cómo del aprendizaje), reconoce que los estudiantes tienen diferentes maneras de demostrar lo que han aprendido y de participar activamente en el proceso. Se trata de ofrecer múltiples opciones para que puedan expresarse, como la escritura, el dibujo, el uso de tecnología, las presentaciones orales o los proyectos creativos. Además, se busca desarrollar habilidades estratégicas y ejecutivas, proporcionando herramientas que ayuden a los estudiantes a planificar, organizar y reflexionar sobre su aprendizaje.

Por otra parte, el reconocimiento de la diversidad étnica es la clave para promover la educación que crea respeto, ciudadanos críticos y empáticos que pueden vivir en una sociedad multicultural. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura (2026a) la educación debe alentar el respeto de la identidad cultural de cada estudiante y garantizar su derecho a enseñar el valor de estas raíces y tradiciones.

La diversidad étnica se refiere a la coexistencia de diferentes culturas, grupos lingüísticos y sociales en el mismo espacio geográfico o institucional. En el entorno escolar, esta diversidad se manifiesta a través de los alumnos que pertenecen a diferentes comunidades originales o grupos sociales con sus propias identidades culturales, lo cual es un gran desafío y, al mismo tiempo, una educación valiosa. Por tanto, en el ámbito escolar, esta diversidad representa tanto una riqueza como un desafío, ya que demanda una pedagogía sensible a las diferencias culturales.

Cada estudiante de este tipo de etnias tiene un patrimonio cultural que afecta su pensamiento, acción, vinculación y aprendizaje y por ello enriquece la experiencia educativa, siempre que se traten con la visión de la inclusión y el respeto. Sin embargo, en muchos contextos escolares no siempre se entiende o se evalúa adecuadamente, lo que puede conducir a una situación de discriminación, exclusión o conflicto entre colegas y estudiantes.

A partir de los fundamentos teóricos analizados, se puede percibir que la educación inclusiva deviene en un pilar fundamental para garantizar una formación equitativa y de calidad, reconociendo que la diversidad es inherente al ser humano. No se trata únicamente de integrar a estudiantes con discapacidad o en situación de vulnerabilidad, sino de valorar las diferencias individuales, a sean cognitivas, culturales, étnicas o neurodiversas, como oportunidades para enriquecer el aprendizaje colectivo.

La inclusión va más allá del acceso a la educación; implica participación, aprendizaje significativo y desarrollo máximo de potencialidades, lo cual exige un cambio de paradigma: dejar de ver la diversidad como un problema y asumirla como un valor pedagógico.

La diversidad étnica desafía a las instituciones educativas a promover una convivencia intercultural, donde las identidades sean respetadas y celebradas. Ignorar



estas diferencias genera exclusión, mientras que su integración en el currículo, mediante historias, lenguas y tradiciones, fortalece la empatía y la cohesión social.

1.4. Integración, equidad e inclusión

En los últimos años, la educación mundial ha experimentado un profundo proceso de transformación conceptual, orientado a garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes en condiciones de justicia, participación y diversidad. En este contexto, los términos integración, equidad e inclusión adquieren un papel central en el discurso pedagógico y político. Sin embargo, aunque suelen emplearse como sinónimos, representan etapas, enfoques y compromisos distintos dentro de la evolución hacia una educación más democrática y humanista (Figura 1.2).

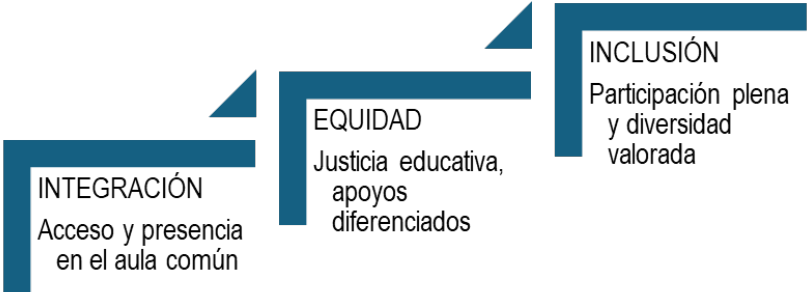


Figura 1.2. Integración-equidad-inclusión.

La integración educativa constituye el primer paso histórico en el tránsito hacia la inclusión. Desde mediados del siglo XX, este enfoque buscó incorporar a los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular, con el propósito de favorecer su convivencia y aprendizaje junto a sus pares. No obstante, el modelo integrador se basaba en la adaptación del estudiante al sistema, más que en la transformación de la escuela para responder a la diversidad. Como señala Ainscow (2020), la integración se concentró en ofrecer apoyos individuales o espacios compartidos, pero sin cuestionar las estructuras pedagógicas que generaban exclusión. Así, la integración fue necesaria, pero resultó insuficiente para asegurar la participación plena, pues



mantenía intactas las normas, currículos y metodologías tradicionales.

Superando esa mirada, el paradigma de la equidad emerge como un principio rector de la educación contemporánea. La equidad reconoce que no todos los estudiantes parten del mismo punto de inicio, y que las desigualdades sociales, económicas, culturales y cognitivas condicionan el aprendizaje. Por tanto, la equidad implica ofrecer apoyos diferenciados según las necesidades de cada estudiante, de modo que todos puedan alcanzar resultados justos y comparables. Heinz et al. (2025) destacan que la equidad educativa exige ambientes de aprendizaje flexibles, con recursos, políticas y estrategias que compensen las brechas estructurales. En la misma línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2024) advierte que la equidad no debe entenderse como una política aislada, sino como una condición sistémica de los modelos inclusivos, capaz de reducir las desigualdades de oportunidad y promover la justicia social.

Desde una perspectiva ética y transformadora, la inclusión educativa va más allá de la integración y la equidad: constituye una visión holística de la escuela como espacio en el que cada estudiante participa, aprende y se siente reconocido. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2026a) la inclusión es un proceso que busca identificar y eliminar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Este principio no se restringe a quienes presentan discapacidades o dificultades de aprendizaje, sino que abarca toda forma de diversidad: cultural, lingüística, social, de género o neurocognitiva. La inclusión implica repensar la enseñanza desde la diversidad humana, reconocer múltiples formas de aprender y garantizar el sentido de pertenencia en la comunidad educativa.

Las investigaciones más recientes muestran que, aunque el discurso de la inclusión está cada vez más presente, en la práctica escolar aún persisten modelos integradores o segregadores. El estudio de Sierra Martínez et al. (2025) evidencia que muchas escuelas





promueven la inclusión en sus proyectos institucionales, pero continúan operando bajo lógicas de integración, sin cambios estructurales en el currículo ni en la cultura escolar.

Por su parte, Gal et al. (2025) encontraron que los docentes suelen manifestar actitudes positivas hacia la inclusión, aunque reconocen falta de formación y apoyo institucional para atender la diversidad dentro del aula. Estos hallazgos subrayan que la inclusión no se logra únicamente con voluntad o discurso, sino con políticas sostenibles, capacitación docente continua y acompañamiento interdisciplinario.

Las relaciones entre integración, equidad e inclusión son complementarias, aunque no equivalentes. La integración representa un momento de apertura, permitir el acceso; la equidad es la condición necesaria, ofrecer los medios adecuados; y la inclusión es la meta, garantizar la participación plena y significativa. Mientras la integración busca “insertar” a los estudiantes en la estructura existente, la inclusión propone transformar la estructura misma para acoger a todos. En este sentido, la equidad actúa como puente entre ambas, asegurando que la inclusión no se reduzca a la presencia física en el aula, sino que se traduzca en experiencias reales de aprendizaje y pertenencia.

En este sentido, la escuela inclusiva y equitativa no se limita a modificar estrategias didácticas, sino que exige una transformación cultural que redefina las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidad. Esto implica revisar los currículos, flexibilizar la evaluación, fomentar el trabajo colaborativo y desarrollar actitudes de empatía y respeto. La inclusión auténtica no consiste en “adaptar” al estudiante a la escuela, sino en adaptar la escuela a la diversidad humana.

En el contexto latinoamericano, los desafíos son complejos. Aunque el marco normativo y los lineamientos del Ministerio de Educación de Ecuador (2019), promueve la inclusión, la práctica educativa enfrenta obstáculos relacionados con la falta de recursos, la sobrecarga docente y la escasa formación en atención

a la diversidad. Por ello, se requiere avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa contextualizada, que articule políticas públicas, compromiso institucional y acompañamiento técnico pedagógico. La inclusión, entendida como proceso dinámico, demanda un cambio de paradigma que sitúe la diversidad en el centro del aprendizaje y que valore la diferencia como una oportunidad de crecimiento colectivo.

1.5. Inclusión como derecho y como proceso

El reconocimiento de la inclusión como derecho tiene su origen en el marco de los derechos humanos y la educación para todos, promovido por la comunidad internacional desde finales del siglo XX. Documentos como la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994) la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006) y la Declaración de Incheon (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015) consolidan el principio de que toda persona tiene derecho a una educación de calidad, pertinente y accesible, que respete sus diferencias individuales.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2015) refuerza esta perspectiva en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que insta a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Como señala Ainscow (2020) reconocer la inclusión como derecho significa pasar de un modelo asistencialista, en el que se “admite” a quienes son diferentes, a un modelo de ciudadanía educativa, donde la diversidad es parte constitutiva de la comunidad escolar. De este modo, el derecho a la inclusión implica garantizar tres dimensiones inseparables: presencia, participación y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011). La presencia se relaciona con el acceso físico y simbólico a los espacios educativos; la participación, con la interacción activa y significativa





dentro del aula; y el aprendizaje, con la adquisición de conocimientos y competencias relevantes para la vida.

Heinz et al. (2025) sostienen que la inclusión como derecho requiere la redistribución del poder y los recursos educativos, de modo que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales o contextuales, cuenten con apoyos adecuados para desarrollar su potencial. Esto supone entender la equidad no como igualdad de trato, sino como justicia educativa que reconoce las diferencias y busca compensarlas.

Aunque la inclusión se fundamenta en el derecho, no se materializa automáticamente por decreto o normativa. Debe concebirse como un proceso continuo de mejora, mediante el cual las instituciones educativas identifican y eliminan las barreras que dificultan la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes. La inclusión, entendida como proceso, implica una evolución permanente de las políticas, las prácticas pedagógicas y las culturas escolares (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021).

Ainscow (2020) propone entender la inclusión como un viaje institucional, en el que las escuelas reflexionan sobre sus propias prácticas, detectan exclusiones implícitas y generan cambios sostenibles. No se trata solo de incorporar estudiantes con necesidades especiales, sino de reconfigurar la cultura escolar para que todos sean valorados y reconocidos. En esta línea, el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece una guía práctica para convertir la inclusión en un proceso pedagógico sistemático, mediante la planificación de experiencias de enseñanza que ofrezcan múltiples formas de representación, expresión y compromiso.

El proceso inclusivo requiere, además, una formación docente sólida, que promueva actitudes favorables hacia la diversidad. Gal et al. (2025) señalan que las actitudes del profesorado son determinantes en la calidad del proceso inclusivo, pues de ellas depende la disposición para adaptar la enseñanza, colaborar con otros profesionales y establecer vínculos empáticos con los estudiantes. Por tanto, la inclusión como proceso

demanda capacitación constante, acompañamiento institucional y reflexión ética, más allá del cumplimiento normativo.

Asimismo, el proceso de inclusión debe ser intersectorial y corresponsable. No es tarea exclusiva del docente o de la escuela, sino una responsabilidad compartida entre familias, comunidades, instituciones y organismos gubernamentales. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2024) destaca que la inclusión educativa debe articularse con políticas sociales y de bienestar, pues solo así puede reducir las desigualdades estructurales que afectan el acceso y la permanencia escolar.

En consecuencia, concebir la inclusión como proceso implica reconocer que nunca se alcanza completamente: siempre hay nuevas barreras que derribar y nuevas realidades que atender. La escuela inclusiva es, por naturaleza, una escuela en permanente construcción.

Desde una visión integradora: derecho, proceso y transformación, la inclusión como derecho y como proceso conforma una unidad indisoluble: el derecho define el marco ético y jurídico que garantiza la educación para todos, mientras el proceso asegura su concreción pedagógica y social. Sin la dimensión jurídica, la inclusión carece de fuerza normativa; sin la dimensión procesual, se vuelve un ideal inalcanzable.

En palabras de Booth y Ainscow (2011) la inclusión no es un destino al que se llega, sino una forma de caminar. Esto implica que cada decisión pedagógica, cada relación en el aula y cada política institucional debe evaluarse a la luz de su contribución a una educación más justa, equitativa y diversa.

1.6. Principios fundamentales de la Educación Inclusiva

La educación inclusiva constituye uno de los pilares fundamentales de las políticas educativas contemporáneas y se erige como el camino hacia una sociedad más justa, equitativa y democrática. No se limita a la escolarización de estudiantes con



discapacidad, sino que busca garantizar el derecho de todos a aprender y participar en igualdad de condiciones, independientemente de sus características personales, sociales o culturales. En su esencia, la inclusión es un proyecto ético y pedagógico que exige transformar las estructuras, prácticas y culturas escolares para eliminar cualquier forma de exclusión. Sus principios fundamentales orientan las acciones de los sistemas educativos hacia la equidad, la participación y la valoración de la diversidad (Figura 1.3).



Figura 1.3. Principios fundamentales de la Educación Inclusiva.

1. Principio de equidad y justicia educativa

El primer principio de la educación inclusiva es la equidad, entendida como el compromiso de ofrecer oportunidades de aprendizaje ajustadas a las necesidades de cada estudiante. La equidad implica reconocer las diferencias sin jerarquizarlas y proporcionar los recursos, apoyos y estrategias que permitan a todos alcanzar el máximo de su potencial.

Heinz et al. (2025) sostienen que una escuela equitativa no trata a todos de la misma manera, sino que distribuye los recursos de acuerdo con las necesidades particulares de sus estudiantes, eliminando las desigualdades estructurales que limitan el aprendizaje. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2024) coincide en que la equidad es el fundamento de una

educación inclusiva sostenible, pues asegura que la diversidad no sea un obstáculo, sino una fuente de enriquecimiento pedagógico.

La equidad, por tanto, es condición para la justicia educativa: una educación que no solo garantiza el acceso, sino también la permanencia, la participación y el éxito escolar. En este sentido, la equidad trasciende el ámbito individual para convertirse en una responsabilidad institucional y social.

2. Principio de accesibilidad y eliminación de barreras

Otro principio esencial es la accesibilidad, que se refiere a la creación de entornos físicos, curriculares, comunicativos y actitudinales que permitan la participación plena de todos los estudiantes. La accesibilidad no se reduce a la infraestructura o al diseño arquitectónico, sino que abarca los recursos didácticos, las tecnologías, la evaluación y las metodologías.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) las escuelas deben identificar y eliminar las barreras que impiden la participación, asegurando que todos los alumnos puedan aprender de acuerdo con sus capacidades y estilos. Este principio se operacionaliza a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que plantea tres grandes ejes: ofrecer múltiples formas de representación (cómo se enseña), de acción y expresión (cómo los estudiantes demuestran lo aprendido), y de implicación (cómo se motiva y compromete al estudiante).

El principio de accesibilidad se conecta directamente con la equidad, ya que garantiza la igualdad de oportunidades reales, más allá de la simple presencia en el aula.

3. Principio de participación y sentido de pertenencia

La educación inclusiva no se logra solo garantizando acceso, sino también participación significativa. La inclusión busca que todos los estudiantes se sientan miembros activos de la comunidad educativa, valorados



y respetados por quienes son. Este principio se traduce en el sentido de pertenencia, la seguridad emocional y el reconocimiento de la identidad personal y colectiva.

Ainscow (2020) refiere que la inclusión implica construir comunidades de aprendizaje colaborativas, donde las diferencias se transforman en oportunidades para aprender juntos. La participación es, por tanto, una forma de democratizar la educación: todos tienen voz, todos contribuyen y todos aprenden.

Gal et al. (2025) confirman que las actitudes positivas del profesorado y del grupo de pares influyen directamente en el grado de participación e integración emocional de los estudiantes con necesidades diversas. Por ello, la escuela inclusiva promueve la cooperación sobre la competencia, la empatía sobre el juicio, y la diversidad sobre la homogeneidad.

4. Principio de valoración de la diversidad humana

La educación inclusiva parte de la convicción de que la diversidad es un valor y no un problema. Cada persona posee formas singulares de pensar, sentir y aprender; reconocerlo implica abandonar los modelos uniformes y adoptar una pedagogía de la pluralidad.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) valorar la diversidad significa reconocer que las diferencias son inherentes a la condición humana y que el papel de la educación es precisamente aprender a convivir con ellas. Desde el enfoque de la neurodiversidad, la diversidad cognitiva también se entiende como un rasgo natural del cerebro humano que debe ser acogido y respetado.

Este principio exige revisar los contenidos curriculares, los materiales de enseñanza y las formas de evaluación para asegurar que representen y valoren las múltiples identidades culturales, lingüísticas y sociales presentes en el aula. En lugar de homogenizar, la escuela inclusiva celebra la heterogeneidad como fuente de aprendizaje compartido.



5. Principio de corresponsabilidad y colaboración

La inclusión es un proceso compartido que involucra a todos los actores del sistema educativo: docentes, familias, directivos, especialistas, estudiantes y comunidad. La colaboración interprofesional y comunitaria es indispensable para atender la complejidad de la diversidad.

Booth y Ainscow (2011) afirman que la inclusión requiere una cultura institucional de trabajo colaborativo, en la que se construyan redes de apoyo y se compartan responsabilidades. Ningún docente puede abordar solo las múltiples necesidades del aula inclusiva; por ello, la cooperación entre profesionales (docentes de aula, psicólogos, orientadores, docentes de apoyo) es esencial para brindar respuestas integrales.

El principio de corresponsabilidad se extiende también a la familia y al entorno social, promoviendo la participación de todos en la formación de los estudiantes. En el marco de la inclusión, la comunidad educativa se convierte en una red solidaria que acompaña, orienta y aprende en conjunto.

6. Principio de transformación y mejora continua

Finalmente, la educación inclusiva se sostiene sobre el principio de transformación constante. No se trata de alcanzar un estado fijo de inclusión, sino de mantener un proceso permanente de revisión, evaluación y mejora de las prácticas pedagógicas y de gestión.

Como explica la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2024), los sistemas educativos inclusivos son aquellos que “aprenden de sí mismos”, adaptándose a los cambios sociales, culturales y tecnológicos. La inclusión, por tanto, debe entenderse como un proceso dinámico que evoluciona con la comunidad educativa.



Este principio implica adoptar una actitud crítica y reflexiva frente a las propias prácticas, reconociendo que siempre existen nuevas formas de exclusión que deben ser identificadas y superadas. La escuela inclusiva es una escuela en movimiento, comprometida con el aprendizaje continuo y con la innovación pedagógica como medio de justicia social.





02.

Neurodivergencia en contextos educativos

2.1. Bases para comprender la diversidad neurocognitiva escolar

En el contexto escolar regular está ocurriendo un fenómeno que difícilmente se veía con esta magnitud hace unos 20 años atrás: la concurrencia cada vez más evidente de perfiles neurocognitivos diversos. Entre ellos, podemos nombrar niños y niñas diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), dislexia y/o altas capacidades intelectuales; que, si bien antes se encontraban en escuelas especiales, ahora pasan a las instituciones formales. La escuela deviene, por consiguiente, espacio donde convergen múltiples formas de procesar la información y aprender (Yépez et al., 2025).

De ahí que, en los últimos años, el tema de investigación en torno a la neurodivergencia



en contextos educativos se ha colocado como uno de lo de mayor peso, ofreciendo pautas no solo para comprender la pluralidad neurológica que caracteriza a las aulas contemporáneas, sino también estrategias para atenderlas de manera oportuna (Ortega et al., 2025).

No obstante, pese a las iniciativas orientadas a abordar pedagógicamente estas condiciones con miras a favorecer un aprendizaje significativo, las desigualdades educativas continúan persistiendo, lo que afecta el adecuado desarrollo educativo de estos estudiantes. Si bien existen marcos normativos que promueven la inclusión y, en determinados contextos, las instituciones educativas cuentan con equipos interdisciplinarios, procesos de formación docente continua y mayor disponibilidad de tecnología adaptativa, en países con limitaciones presupuestarias y regulaciones legales desactualizadas la respuesta institucional resulta fragmentada e insuficiente.

En estos escenarios, la atención a la diversidad depende en gran medida de la iniciativa individual de algunos directivos y docentes, lo que evidencia la ausencia de políticas efectivas y sostenibles que garanticen una inclusión educativa real y equitativa.

En este contexto, emergen las siguientes preguntas que guían el análisis de este Capítulo: ¿Por qué la neurodivergencia se ha colocado en un punto de mira relevante para la Literatura especializada en Educación y ya no solo en el campo de la salud? ¿Qué rol tiene la escuela en la creación de entornos que favorezcan las distintas formas de aprender? ¿Cómo pueden los centros educativos transitar de un modelo centrado en la homogeneización hacia uno que sea capaz de identificar la diversidad neurocognitiva como punto de partida para la experiencia educativa? ¿Cuáles son las estrategias inclusivas que demuestran mayor efectividad a la hora de atender simultáneamente los perfiles neurodivergentes en contextos educativos heterogéneos?

Más que verse como un problema, la diversidad neurológica ofrece una oportunidad o camino para la innovación en materia educativa, en tanto obliga a

analizar cuáles son los principios y fundamentos que guían a las instituciones escolares actuales y si estas responden a la realidad de sus estudiantes y docentes, permite cuestionar prácticas tradicionales arraigadas, favorece la incorporación de nuevas epistemologías dentro del campo de la educación, así como promover una cultura escolar inclusiva, que es capaz de valorar la pluralidad de modos de aprender y pensar.

En este sentido, el Capítulo que se presenta a continuación tiene como finalidad profundizar en tres ejes fundamentales. En primer lugar, de qué manera los perfiles neurodivergentes se han ido incorporando como línea de atención relevante dentro de los sistemas educativos de los países, superando el lugar relegado que tenían casi exclusivamente en el marco de la enseñanza especial. Además, interesa conocer cuáles son los retos que enfrentan las escuelas al responder a la neurodivergencia, tomando en cuenta componentes estructurales, culturales y pedagógicos que influyen en la atención educativa dentro de distintos tipos de instituciones y contextos sociogeográficos.

Finalmente, se proponen una serie de estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes neurodivergentes, con énfasis en enfoques basados en la evidencia que favorezcan la participación, el bienestar y el aprendizaje significativo. Con ello, se busca ofrecer una mirada integral que permita comprender la complejidad del fenómeno y, al mismo tiempo, aportar herramientas concretas para fortalecer la inclusión educativa.

2.2. Los conceptos de neurodiversidad y neurodivergencia

Antes de plantear un debate más detallado acerca el tema que nos ocupa es importante tener claridad de cuando mencionaremos neurodiversidad y cuando nos referiremos a la neurodivergencia, para poder adentrarnos en cómo estos conceptos han adquirido relevancia en el contexto educativo actual.

La neurodiversidad se define como un paradigma que reconoce y valora la diversidad neurológica como parte esencial de la humanidad y una expresión natural de





la variación humana (Cornejo, 2024). Este concepto se fundamenta en estudios neurocientíficos que demuestran que no existen dos cerebros iguales, donde cada persona presenta una forma única de percibir y analizar la información que contribuye a cómo se produce el aprendizaje (Amezcuca-Aguila et al., 2020). La neurodiversidad defiende la idea de que las diferencias cognitivas deben ser vistas como variaciones normales del desarrollo humano, y se opone a la visión tradicional de que ciertos patrones neurológicos son desviaciones a ser corregidas (Flórez, 2016).

Porsu parte, la neurodivergencia se refiere específicamente a aquellos individuos cuyas características neuronales difieren del promedio, es decir, cuyo neurodesarrollo se aparta del rango considerado “neurotípico” (Cabrera et al., 2024). Este término abarca una amplia gama de condiciones del desarrollo neurológico, incluyendo el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), las dificultades de aprendizaje específicas como la dislexia, y las altas capacidades intelectuales (Yépez et al., 2025). La neurodivergencia se entiende como una variación natural del cerebro humano que afecta la forma en que las personas procesan información, aprenden y se relacionan con su entorno.

Cabrera et al. (2024) explican que el desarrollo neurológico de una persona se considera dentro de un patrón observado en la mayoría de la población, es decir, sus funciones cognitivas, emocionales y conductuales cumplen con las expectativas típicas para su edad y contexto cultural. El término “neurodivergente” se emplea para describir a individuos cuyas características neuronales difieren de ese mencionado promedio y cuyo neurodesarrollo se distancia del rango considerado “neurotípico”. De acuerdo con el autor, las personas con este patrón cognitivo, si bien enfrentan dificultades en adaptación social y aprendizaje, no presentan discapacidad cognitiva ni física, ni retraso mental, manteniendo su integridad física y dignidad humana (Lebrón-Cruz y Orvell, 2023). Actualmente, se usan los términos “neurodivergente”, “neurodiferente”,

“neurodivergencia” y “neurodiverso” de manera equiparable. Se estima que entre un 15 % y un 20 % de la población mundial es neurodivergente (Rosales, 2022).

Realizada esta distinción entre ambos conceptos, pudiéramos referirnos a los principios en los que se fundamenta la Neurodiversidad, de acuerdo con la obra “El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales”, de Armstrong (2012):

1. El cerebro humano funciona más como un ecosistema que como una máquina.
2. Los seres humanos y sus cerebros se encuentran en espectros continuos de competencia.
3. La competencia humana se define según los valores de la cultura a la que se pertenece.
4. La consideración de una persona como discapacitada o dotada depende en gran medida del momento y lugar de su nacimiento.
5. El éxito en la vida está basado en la adaptación del cerebro a las necesidades del entorno.
6. El éxito también depende de la modificación del entorno para ajustarlo a las necesidades particulares del cerebro individual (nichos).
7. La construcción de nichos incluye elecciones profesionales y de estilos de vida, tecnologías de asistencia, recursos humanos y otras estrategias que mejoran la calidad de vida, adaptándose a las particularidades del individuo neurodiverso.
8. La construcción positiva de estos nichos modifica directamente el cerebro, reforzando su capacidad para adaptarse al entorno.

Teniendo en cuenta la consideración, o no, de estos principios, se han desarrollado distintos modelos desde los cuales comprender la neurodiversidad, que se debaten en detalle más adelante, pero que es necesario mencionar brevemente en este punto:





- Modelo médico tradicional o de discapacidad: Considera la discapacidad como una condición patológica inherente a la biología y funcionamiento de la persona, que limita la capacidad para realizar actividades dentro del rango considerado normal. Este modelo enfatiza la necesidad de “curar” o “normalizar” a la persona hacia un desarrollo típico (Lebrón-Cruz y Orvell, 2023), aunque ha recibido críticas, sobre todo porque muchas personas con discapacidad no desean ajustarse a estos estándares.
- Movimiento de la neurodiversidad: Se enfoca en cómo las diferencias neurocognitivas influyen en el bienestar de las personas neurodivergentes. Promueve la idea de poder disminuir la incidencia del estigma, prejuicios y discriminación en el ámbito educativo, laboral, social, favoreciendo la creación de ambientes accesibles y respetuosos. Por otro lado, señala que los individuos que tienen estas condiciones también muestran fortalezas y talentos individuales, por lo que sus posibilidades de desarrollo son más el resultado de la interacción entre características personales y el entorno (Amezcuza-Aguila et al., 2020).
- Modelo humanista: Pone énfasis en la dignidad, respeto y autonomía de las personas neurodivergentes. Para ello, señala la necesidad de ofrecer apoyos y oportunidades que respeten su individualidad y capacidad de decisión. Destaca la importancia de la relación médico-paciente, abarcando aspectos emocionales, psicológicos, sociales y físicos. A diferencia del modelo médico-tradicional, se orienta hacia una comunicación abierta y colaborativa que reconozca al paciente como un individuo único con necesidades y valores propios (Lebrón-Cruz y Orvell, 2023; Gulati et al., 2023).

De la evolución del concepto de la neurodiversidad emerge la neurodivergencia entonces como parte constitutiva de esta perspectiva, que expresa la variabilidad y singularidad de algunos cerebros frente a los patrones estándares, promoviendo el respeto, la inclusión y valoración de esas diferencias en la sociedad.

De acuerdo con Rosales (2022), la neurodivergencia comprende una variedad de condiciones, tales como:

- Trastornos del neurodesarrollo: el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Trastorno del Desarrollo de la Coordinación (DCD), la Dislexia y el Trastorno del Aprendizaje No Verbal (TANV).
- Condiciones neuropsiquiátricas como la depresión, la ansiedad, el trastorno bipolar, la esquizofrenia y otros trastornos del estado de ánimo y de ansiedad.
- Condiciones neurológicas como la epilepsia, la migraña, el síndrome de Tourette y otros trastornos del movimiento y neurológicos.
- Condiciones sensoriales como la hipersensibilidad sensorial, la hiposensibilidad sensorial y las diferencias en la percepción sensorial (auditiva, visual, táctil, etc.).

En términos generales, la neurodiversidad constituye el marco teórico amplio que reconoce la legitimidad de todas las variaciones neurológicas, mientras que la neurodivergencia describe las manifestaciones específicas de esta diversidad en individuos particulares. Ambos conceptos se oponen al paradigma médico-clínico tradicional que se centra en las alteraciones y déficits, proponiendo en su lugar un enfoque que hace énfasis en las habilidades y potencialidades (Arboleda-Sánchez et al., 2024). Esta perspectiva representa un cambio fundamental desde modelos patologizantes hacia enfoques que celebran la singularidad neurológica como una contribución valiosa a la diversidad humana.

El cambio de paradigma muy pronto se hizo eco en los sistemas educativos, sobre todo cuando se habla de accesibilidad e inclusión. Según Cornejo (2024), la neurodiversidad aspira a la democratización de la educación, y se reconoce la importancia de la formación docente para atender las necesidades de estudiantes neurodivergentes, así como la adaptación curricular para estas dificultades. Además, en varios países ha crecido el interés sobre la neurodiversidad tanto entre docentes como estudiantes, evidenciando que la neurodiversidad



puede fomentar una educación inclusiva, con una perspectiva orientada al bienestar común (Amezcu-Aguila et al., 2020; Escobar y Tenorio, 2022; Flórez, 2016; Martínez et al., 2025).

Por otro lado, el surgimiento del activismo y la consolidación conceptual de la neurodiversidad han marcado un proceso histórico-social que, aunque primero tuvo un enfoque más político y social, poco a poco ha ido abriéndose a diferentes ámbitos como la educación.

En consecuencia, estos conceptos implican que la neurodivergencia debe ser concebida no como un obstáculo para el aprendizaje, sino como una condición constitutiva de la educación que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ortega et al., 2025). Esta comprensión supone transformar las aulas en espacios que reconozcan y valoren la diversidad neurológica, implementando estrategias pedagógicas flexibles que se adapten a diferentes formas de procesamiento cognitivo y sensorial, consolidando así comunidades escolares más democráticas y justas socialmente.

2.3. Neurodivergencia y trastornos específicos del aprendizaje: distinciones y puntos de encuentro

El concepto de neurodivergencia se refiere a una variación natural del cerebro humano que incluye diferentes formas de procesamiento cognitivo y sensorial (Suárez Rivera, 2023). En todos los casos, la literatura neurobiológica señala que existen diferencias en componentes como:

- Conectividad cerebral: hiperconectividad o hipoco-nectividad en redes específicas como la red por de-fecto, redes ejecutivas o sensoriales.
- Patrones de activación cortical durante tareas de atención, lenguaje, memoria, procesamiento simbó-lico o sensorial.
- Neurotransmisión, con variaciones en sistemas como dopamina, serotonina o glutamato, modulando fun-ciones como la regulación emocional, la motivación o la flexibilidad cognitiva.

- Plasticidad sináptica, que influye en el aprendizaje y la adaptación a nuevos estímulos.

Como mencionamos anteriormente, existen varios enfoques desde los cuales se observa el término “neurodivergencia”. En primer lugar, el Enfoque Clínico-Psicológico-Biomédico, que considera la neurodivergencia en términos de diagnóstico médico y trastornos neurológicos o psiquiátricos. Por tanto, entienden las diferencias cerebrales como patologías o déficits que deben ser tratados o corregidos. Este modelo fue predominante en décadas pasadas y aún influye en la forma en que se interpretan las condiciones como el autismo y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (Ortega, 2009; Vidal y Ortega, 2017).

Por otro lado, el Enfoque de Neurociencia Cognitiva que, según Nadesan (2005), propone que la mente funciona como un ordenador y la cognición es principalmente conectiva. La neurociencia cognitiva ha impulsado una visión de la neurodivergencia basada en la configuración neuronal y neurológica particular del individuo, enfatizando la base cerebral de estas diferencias.

Desde la perspectiva de la neurocrítica, la neurodiversidad se define en la noción de “sujeto cerebral”, entendiendo que la persona se conforma según sus características neurológicas, y sus acciones pueden reducirse totalmente a una explicación neurocientífica del cerebro, que siempre está “detrás” de la agencia (Adriano y Aydos, 2024). Algunos autores cuestionan las perspectivas reduccionistas que cosifican a la persona como ese “sujeto cerebral” y se oponen a la cerebralización excesiva de la subjetividad, enfatizando la necesidad de considerar contextos sociales, culturales y políticos en la comprensión de la neurodivergencia (Adriano y Aydos, 2024; Ortega, 2009; Ortega et al., 2025).

Y finalmente se encuentra el Movimiento de la Neurodiversidad, un enfoque que busca la afirmación positiva de la identidad neurodivergente y la lucha por derechos sociales y la inclusión, entendiendo la discapacidad como una construcción relacional y social (Vidal y Ortega, 2017). Un segmento de autores refiere que fue en 1998 cuando la socióloga y activista





australiana Judy Singer usó el término “neurodiversidad” para referirse a la “biodiversidad neurológica” de la especie humana. Según ha declarado la propia Singer (2017), la motivación para nombrar al entonces emergente movimiento de personas que se identificaban como poseedoras de una “conexión cerebral diferente” surgió de una insatisfacción ante el rechazo al enfoque del “modelo social” de la discapacidad (Förster y López, 2022), que se posicionaba en contra de las concepciones biomédicas de la discapacidad.

En el planteamiento de Singer (2017), la neurodiversidad señala que la relevancia que adquiere el llamado “espectro autista”, como neurodivergencia que dio inicio al debate, radica en su llamado y anticipación de una política de “diversidad neurológica”. Por tanto, para la autora, las personas “neurológicamente diferentes” constituyen una nueva categoría política, sumándose a las ya existentes como clase, sexo y raza, y contribuyen a ampliar las percepciones dentro del modelo social de la discapacidad.

De acuerdo con la estudiosa, es importante resaltar la labor de investigadores médicos como Hans Asperger, Lorna Wing, Simon Baron-Cohen y Oliver Sacks, quienes, junto con psicólogos, particularmente Tony Attwood, sentaron las bases que permitieron a las personas autistas y a sus familias identificarse y constituir su propio movimiento (Singer, 2017). Sin embargo, cuando hablamos de “neurodivergencia”, hay que entenderlo como un término sociopolítico que reconoce y valora las diferencias cerebrales como parte de la diversidad humana y busca desplazar la mirada patológica a una de aceptación y derechos sociales.

Walker y Raymaker (2021) confirman que Singer (2017) aportó una importante respuesta conceptual a finales de la década de 1990 sobre la descripción de las personas autistas como una neurominoría, pero según ellos, el término como se conoce hoy en día fue resultado de un debate que se daba dentro de la comunidad de activistas autistas.

De cualquier manera, esta denominación, aparentemente simple, transformó para siempre la forma de mirar la diferencia cognitiva. Las variaciones en el funcionamiento neurológico, como son el autismo, la dislexia, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, entre otros perfiles, no debían ser concebidas únicamente como trastornos clínicos, sino como manifestaciones legítimas de la diversidad humana, no muy distinta a lo que entendemos como la diversidad cultural, lingüística o biológica. Esta idea marcó un giro epistemológico: desde una mirada centrada en el déficit hacia un enfoque orientado a los derechos, la dignidad y la inclusión.

Siguiendo a Walker y Raymaker (2021), hoy en día conviven dos paradigmas que prevalecen a la hora de comprender el término neurodivergencia. El primer paradigma es el patológico, que entiende que las divergencias significativas de las normas socioculturales dominantes representan déficits o patologías, dividiendo el espectro de funcionamiento humano en “normal” y “anormal”. En segundo lugar, el paradigma de neurodiversidad, que comprende la neurodivergencia como un eje de diversidad humana, sujeto a las mismas dinámicas sociales que otras formas de diversidad, incluyendo dinámicas de poder, privilegio y opresión.

Esta es justamente la principal distinción que tiene el término de neurodivergencia con el de trastornos específicos del aprendizaje. Mientras el primero se refiere a tener un cerebro diferente a lo que se considera “normal” dentro de un contexto social específico; los trastornos del aprendizaje suelen ser diagnósticos clínicos o educativos enfocados en dificultades específicas en procesos educativos. Frente a este posicionamiento, el movimiento de neurodiversidad plantea una perspectiva que busca despatologizar estas diferencias, enfatizando su carácter como variaciones neurológicas y no como enfermedades o déficits a ser corregidos.

Como explican Ortega et al. (2025), los enfoques tradicionales centrados en el déficit se traducen en modelos que reconocen la diversidad neurológica como una fortaleza. Este cambio paradigmático en la comprensión de las diferencias neurológicas puso



de manifiesto la necesidad de generar mecanismos de inclusión de estudiantes con características neurocognitivas diversas en entornos educativos regulares.

De acuerdo con Cabrera et al. (2024), el concepto de “cerebro neurodivergente” se refiere a individuos cuyas características neuronales difieren del promedio, donde el neurodesarrollo se aparta del rango considerado “neurotípico”. Este enfoque reconoce la diversidad neuronal como parte fundamental de la condición humana. Al respecto, Walker y Raymaker (2021) explican que la neurodiversidad no debe entenderse simplemente como “diversidad entre cerebros”, sino como diversidad entre “*bodyminds*” (cuerpo-mentes).

La mente es un fenómeno encarnado codificado en el cerebro como redes de conectividad neural en constante cambio, donde el cerebro forma parte del cuerpo e interconecta con el resto del sistema nervioso. De acuerdo con los autores, en este caso el prefijo “neuro” no significa cerebro sino nervio, siendo la forma adecuada de referirse a la funcionalidad de todo el cuerpo-mente y la manera en que el sistema nervioso entrelaza cognición y encarnación.

Cabrera et al. (2024) refieren que en los últimos años ha cambiado la percepción de la discapacidad y de los trastornos mentales, adoptando un enfoque centrado en el contexto individual y las necesidades específicas de la persona y su familia, reconociendo la complejidad y diversidad de las experiencias neurológicas. Esto significa que el concepto de neurodivergencia ha venido evolucionando en términos de salud y funcionamiento cerebral desde una perspectiva que trasciende el modelo médico tradicional hacia un paradigma más integral y no necesariamente patologizante.

El concepto de “neurodivergencia” se fundamenta entonces en reconocer que no existen dos cerebros iguales, sino que cada persona presenta una forma única de percibir y analizar la información que contribuye a cómo se produce el aprendizaje (Amezcuza-Aguilar et al., 2020). Esta perspectiva entiende la neurodivergencia



como una variación natural del cerebro humano, considerando condiciones como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y dislexia como expresiones de la diversidad humana (Yépez et al., 2025).

Las principales manifestaciones de la neurodivergencia en el ámbito escolar incluyen los Trastornos del Espectro Autista (TEA), el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), la dislexia y otros trastornos específicos del aprendizaje, así como las altas capacidades intelectuales.

Es importante señalar que estas diferencias o variaciones de las características del cerebro humano no deben interpretarse necesariamente como déficits, sino como variantes neurobiológicas naturales dentro del espectro de la diversidad humana. En este sentido, el enfoque de este Capítulo se alinea con los modelos biopsicosociales, que reconoce que la funcionalidad de un cerebro neurodivergente depende menos de sus características internas y más de la interacción entre el individuo, su entorno y las barreras contextuales presentes en la sociedad o en los sistemas educativos.

Por ello, el uso del término “cerebro neurodivergente” en la literatura especializada pone énfasis en que estas variaciones no pueden definirse como enfermedades, aunque algunas puedan coincidir con diagnósticos clínicos; sino que constituyen configuraciones neurocognitivas distintas que requieren ajustes y apoyos específicos para que pueda desarrollar todo su potencial.

A pesar de sus diferencias paradigmáticas que se identifican en la perspectiva patológica como de la neurodiversidad, los enfoques coinciden en que tales condiciones afectan significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje y requieren intervenciones educativas especializadas. De acuerdo con Reina y Reina (2024), estas condiciones del neurodesarrollo afectan significativamente el conocimiento y la participación de los estudiantes, requiriendo adaptaciones pedagógicas específicas que consideren sus ritmos y estilos de procesamiento de información.



Por tal motivo, según Ortega et al. (2025), la atención tanto de los “trastornos del aprendizaje” como la “neurodivergencia” implica superar enfoques centrados exclusivamente en el déficit para poner en práctica modelos que reconocen la diversidad neurológica; por una parte, reconociendo la disfunción; pero también el potencial de las personas con estas condiciones (Arboleda et al., 2024).

Sin embargo, la tensión que se da en la dimensión científica repercute de forma significativa en el contexto educativo, en tanto, los estudiantes siguen siendo vistos principalmente desde el problema, el déficit y la dificultad, con poco reconocimiento de su potencial en el aula (Arboleda et al., 2024). En cambio, los modelos más actualizados de intervención sugieren partir de un enfoque integrador que reconozca tanto las necesidades de apoyo específicas como las fortalezas inherentes de estos estudiantes. Esta integración conceptual sugiere que el futuro de la educación inclusiva no debe elegir entre paradigmas, sino desarrollar marcos teóricos híbridos que permitan abordar las dificultades reales mientras se potencian las capacidades únicas de cada estudiante neurodivergente (Arboleda-Sánchez et al., 2024).

En este aspecto, los sistemas educativos actuales enfrentan desafíos significativos para implementar prácticas verdaderamente inclusivas (Suárez Rivera, 2023); y estas limitaciones estructurales generan una exclusión que restringe las oportunidades de aprendizaje para estudiantes neurodivergentes, perpetuando desigualdades educativas.

2.4. Trastornos Específicos del Aprendizaje. Conceptualización

Los trastornos específicos del aprendizaje (TEA), se clasifican en los manuales de identificación de condiciones de salud mental, como el DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), como trastornos del neurodesarrollo, es decir, son condiciones que tienen un origen biológico que explica el origen de las dificultades

a nivel cognitivo y/o conductual (D' Souza y Karmiloff-Smith., 2016; Förster y López, 2022).

Los Trastorno del Espectro Autista se presentan en las áreas de lectura, matemáticas y escritura, denominándose comúnmente dislexia, discalculia y disgrafía, respectivamente (Gartland y Strosnider, 2018). Estos trastornos afectan aproximadamente entre el 5% y 17% de los niños en edad escolar (Bosch, et al., 2021). En adultos, la prevalencia no es menor, ubicándose entre el 15% y 23% (Corley y Taymans, 2002). Su influencia va más allá del ámbito escolar, sino que impactan desfavorablemente áreas de la vida diaria y limitan las oportunidades educativas y laborales de quienes los presentan. Por ello, resulta fundamental entender cómo se manifiestan y aplicar estrategias de identificación e intervención tempranas para minimizar sus efectos.

Estas condiciones suceden cuando el cerebro capta información y la procesa de una manera anormal, obstaculizando que la persona desarrolle habilidades de manera correcta. Por lo general, las personas con esos trastornos poseen una inteligencia promedio o por encima del promedio; sin embargo, al tener esta condición sufren impedimentos en su rendimiento académico.

De acuerdo con Bosch et al. (2021), entre los síntomas que puede presentar un infante con trastorno de aprendizaje se encuentran las dificultades para dominar las habilidades de lectura, ortografía, escritura o matemáticas en los niveles de edad y grado esperados, o cerca de ellos; problemas para entender y seguir instrucciones; dificultades para recordar lo que alguien acaba de decir; falta de coordinación al caminar, practicar deportes o hacer cosas con los músculos pequeños, como sostener un lápiz; extraviar fácilmente tareas, libros escolares u otros artículos; dificultades para completar las tareas y las asignaciones en el tiempo previsto; reflejar problemas de disciplina o persistir en actitudes desafiantes, enojo o actuar con dichos comportamientos al realizar las actividades escolares, como tareas o ejercicios de lectura.





La etiología de los trastornos del aprendizaje es multifactorial y abarca una variedad de condicionantes biológicos, ambientales y psicosociales que interactúan para influir en su manifestación. En primer lugar, los antecedentes familiares y genéticos constituyen un factor de riesgo relevante, dado que la presencia de trastornos del aprendizaje en parientes consanguíneos, como progenitores, incrementa la probabilidad de que la descendencia presente dichas dificultades. Este patrón sugiere una base hereditaria que condiciona, aunque no determina de manera absoluta, la vulnerabilidad individual. Estudios empíricos han puesto en evidencia que, en caso de que uno de los padres tenga un Trastorno del Espectro Autista, el niño tiene un riesgo aumentado en 30 a 77% de presentar la condición (Willcutt et al., 2010). Así también, estudios de neuroimagen muestran el efecto de variables genéticas en el desarrollo de regiones temporoparietales y occipitales izquierdos quienes explican las dificultades lectoras en la dislexia (Mascheretti et al., 2017).

Adicionalmente, los riesgos pre y perinatales desempeñan un papel crucial en el desarrollo de estas condiciones. Factores como el crecimiento intrauterino deficiente o la exposición prenatal a sustancias teratogénicas, incluyendo alcohol y drogas, han sido asociados con alteraciones neurobiológicas que pueden comprometer los procesos cognitivos vinculados al aprendizaje. Asimismo, nacimientos prematuros y el bajo peso al nacer constituyen otros indicadores de mayor susceptibilidad, probablemente debido a la afectación en etapas críticas del desarrollo cerebral (American Psychiatric Association, 2013).

Por otro lado, transitar por experiencias traumáticas, tanto emocionales como físicas, también puede resultar significativo. Traumas emocionales en la primera infancia, como situaciones de maltrato o estrés intenso, pueden interferir en la maduración cerebral y en las conexiones neurales implicadas en las funciones cognitivas y emocionales, elevando el riesgo de presentar trastornos del aprendizaje. De igual manera, traumatismos craneoencefálicos y enfermedades

neurológicas contribuyen a la aparición o agravamiento de estas dificultades, al afectar directamente la integridad funcional del sistema nervioso central (Donolato et al., 2022).

Del mismo modo, la exposición a sustancias tóxicas, particularmente a metales pesados como el plomo, ha sido documentada como un factor ambiental que incrementa la vulnerabilidad a los trastornos del aprendizaje. Estos agentes neurotóxicos pueden generar daños cerebrales que comprometen el desarrollo normal de las capacidades cognitivas (Escobar y Tenorio, 2022).

Ante la presencia de algunos de estos factores, a pesar de recibir instrucción adecuada, presentar inteligencia dentro del rango esperado y no tener déficits sensoriales o neurológicos que expliquen dichas dificultades, se dan errores a la hora de reflejar las habilidades académicas en el mismo grado que los pares. Según Revillo (2025), los trastornos del aprendizaje suponen cierta predisposición neurocognitiva, en la que intervienen procesos fonológicos, atencionales y de memoria de trabajo, lo que explica la naturaleza estable y continua de las dificultades.

De acuerdo con Donolato et al. (2022), un factor clave en la comprensión de los Trastorno del Espectro Autista es la comorbilidad, especialmente en los niños con trastornos del lenguaje y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Cuando los infantes reflejan problemas del lenguaje o en el aprendizaje de manera general, seguidamente comienzan a surgir dificultades también en el área socioemocional. Los problemas internalizantes incluyen ansiedad y depresión, que presentan síntomas únicos y solapados como estado de ánimo bajo, preocupación y retraimiento.

Los problemas externalizantes abarcan conductas agresivas, incumplimiento de normas, problemas de conducta y desafío oposicional, o combinaciones de estos. En este metaanálisis, consideramos los problemas internalizantes y externalizantes en términos de síntomas y usamos el término “co-ocurrencia” para referirnos a su presencia simultánea en niños con trastornos específicos



del aprendizaje (Donolato et al., 2022). De ahí que los autores proponen una mirada más integral en torno a la intervención educativa, en la cual se puedan considerar tanto las habilidades académicas como el bienestar emocional y conductual del estudiante.

Ligado a este tema de las intervenciones, uno de los debates más significativos dentro del fenómeno de los trastornos específicos del aprendizaje se ha generado en torno a su identificación. Por un lado, algunos autores insisten en efectuar el diagnóstico analizando los resultados desde el modelo de discrepancia que se da entre inteligencia y rendimiento; sin embargo, mediante esta metodología se han realizado falsos diagnósticos, por lo cual un número creciente de investigadores optan por llevar a cabo una evaluación más integral de los casos, denominado enfoque de respuesta a la intervención (RTI). Mediante este último, se prioriza la respuesta del estudiante a programas intensivos y basados en evidencia antes de emitir un diagnóstico final (Revillo, 2025).

El DSM-V establece que para identificar los Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA) deben cumplirse dos criterios de inclusión y un criterio de exclusión. El primer criterio de inclusión requiere que las dificultades se evidencien mediante un bajo rendimiento documentado a través de una prueba estandarizada. Aunque no se define con exactitud qué se considera bajo rendimiento, algunos autores lo sitúan entre una y dos desviaciones estándar por debajo del promedio de la prueba (Moll et al., 2014). El segundo criterio indica que dichas dificultades deben persistir a pesar de recibir intervención educativa. Este aspecto es crucial, pues implica que los Trastorno del Espectro Autista tienen un origen en un trastorno con componente genético, no atribuible a carencias en las oportunidades educativas. En este contexto, se han desarrollado los modelos de respuesta a la intervención (RTI, por sus siglas en inglés), que facilitan la detección temprana de dichas dificultades mediante evaluaciones basadas en el currículo, estimulación educativa sistemática y reevaluación continua (Pennington, 1991).

El criterio de exclusión establece que los Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA) deben manifestarse sin la presencia de déficits intelectuales, sensoriales o educativos (American Psychiatric Association, 2013). En la práctica, esto implica que muchos niños que presentan dificultades en la adquisición de aprendizajes podrían estar experimentando más bien un retraso en el aprendizaje, en lugar de un Trastorno del Espectro Autista. Aunque estos conceptos pueden parecer similares, sus implicaciones son profundas y su explicación sobre el origen de las dificultades es diferente. Por ejemplo, en poblaciones especiales como personas sordas o con hipoacusia, las dificultades lectoras se explican mejor por problemas en el acceso a la información que por un trastorno del aprendizaje. De forma similar, en contextos con limitaciones socioeconómicas que afectan el acceso a una educación de calidad, el retraso en el aprendizaje se atribuye más a esas condiciones que a un Trastorno del Espectro Autista. Asimismo, en personas con déficits intelectuales, como algunas con síndrome de Down o dentro del espectro autista, el compromiso intelectual es lo que explica las dificultades para aprender (Escobar y Tenorio, 2022).

Asimismo, las investigaciones difieren en cuanto a la universalidad de las intervenciones: aunque existe acuerdo en que la instrucción explícita y las prácticas fonológicas son altamente efectivas, se reconoce que su impacto depende de factores como la intensidad, la duración y la adecuación al idioma y al contexto escolar (Lim et al., 2023).

Otra de las discusiones más relevantes surgidas alrededor de los Trastorno del Espectro Autista radica en el desmantelamiento científico de aquellos mitos y concepciones erróneas que surgen junto con el diagnóstico. Uno de los mitos más recurrentes es la idea de que los estudiantes con dificultades de aprendizaje simplemente “no se esfuerzan lo suficiente”. La evidencia científica ha demostrado de manera consistente que el esfuerzo no puede compensar déficits neurocognitivos específicos, y que la mejora real requiere intervenciones estructuradas y continuas (Revillo, 2025).





Otro mito frecuente es considerar que estos trastornos son poco comunes, cuando realmente constituyen uno de los motivos más frecuentes de rezago académico y derivación a servicios de apoyo escolar (Willcutt et al., 2010). De igual manera, investigaciones recientes resaltan que la atención no es responsabilidad exclusiva de especialistas externos, sino que debe integrarse a las prácticas pedagógicas cotidianas y acompañarse de la colaboración con las familias (Guerra et al., 2025).

El rol de la escuela se vuelve fundamental para atender estas áreas de desarrollo, sin embargo, el grado de respuesta que se alcanza pocas veces resulta la recomendada, que es implementarse de forma temprana, intensiva y multidisciplinaria. Todo porque implica procesos para los cuales el personal docente a veces no está preparado, esto es, llevar a cabo estrategias de detección oportuna, modelos de intervención basados en evidencia, formación docente continua y un enfoque pedagógico inclusivo que fomente la participación significativa de todos los estudiantes. Las escuelas que adoptan esta perspectiva no solo favorecen el aprendizaje académico, sino que fortalecen la autoestima, la motivación y las oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes con perfiles neurodivergentes.

Ahora bien, la conceptualización de los Trastornos Específicos del Aprendizaje ha generado cierta discusión porque se le vincula con el concepto de neurodivergencia que hemos estado debatiendo en este capítulo. Sin embargo, existe una diferenciación entre ambos conceptos que es importante reconocer desde los estudios de la psicología educativa y del neurodesarrollo. Aunque ambos términos suelen aparecer asociados en los debates sobre inclusión escolar, sus orígenes conceptuales, su función en las prácticas educativas y su papel en la comprensión de la diversidad cognitiva responden a marcos teóricos diferentes. Este acápite examina dichos marcos, las tensiones entre ellos, sus convergencias y los mitos más comunes que circulan en torno al tema.

2.4.1. Trastornos del aprendizaje y Neurodivergencia, dos marcos conceptuales diferenciados

Los Trastornos Específicos del Aprendizaje, como la dislexia, la discalculia y el trastorno de la expresión escrita, se enmarcan en el modelo clínico del neurodesarrollo. Estas dificultades se definen como alteraciones persistentes en habilidades académicas específicas que no pueden explicarse por falta de escolarización, discapacidad intelectual o déficits sensoriales, y que afectan de manera significativa el desempeño, como lo son las dificultades asociadas a otros patrones neurodivergentes (American Psychiatric Association, 2013).

Desde la perspectiva clínica de Quintero et al. (2022), los Trastorno del Espectro Autista constituyen dificultades reales y persistentes con correlatos neurobiológicos reflejados como alteraciones en redes corticales relacionadas con el procesamiento fonológico o numérico. En este enfoque, el diagnóstico es una herramienta fundamental para acceder a apoyos especializados, evitar interpretaciones erróneas (como la idea de que el estudiante es “perezoso”) y orientar la intervención temprana, cuyos beneficios están ampliamente demostrados (Snowling et al., 2020).

Por su parte, el concepto de neurodivergencia se establece a partir de un paradigma sociocultural y de derechos, impulsado por movimientos que reivindican la diversidad neurológica como parte natural de la variabilidad humana (Singer, 1999; Walker y Raymarker, 2021). Es decir, esta perspectiva abarca los Trastorno del Espectro Autista y los engloba junto con otras condiciones como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, el autismo, el síndrome de Tourette desde un punto de vista diferente: como formas variables de procesamiento cognitivo, y no como patologías. La neurodivergencia propone alejarse de una interpretación deficitaria con la que habitualmente se ha estudiado y centra su atención en el reconocimiento, la participación y las barreras sociales que afectan a las personas con perfiles cognitivos distintos.





La perspectiva de la neurodivergencia cuestiona el carácter patologizante del término “trastorno” y plantea que muchas dificultades emergen debido a sistemas educativos rígidos, diseñados para un perfil cognitivo estándar. Desde este enfoque, las diferencias en lectura, escritura o matemática no son “fallas” inherentes al estudiante, sino manifestaciones de un cerebro que procesa la información de forma distinta y que requiere, por consiguiente, de un ambiente escolarizado flexible, donde se identifiquen de forma oportuna las dificultades, se reconozca las fortalezas asociadas a estos perfiles y se atienda desde un enfoque que deje atrás la medicina y priorice herramientas didácticas y sociales para aprendizaje.

En el campo educativo contemporáneo, distinguir con claridad entre los Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA) y el concepto que los incluye de neurodivergencia es un paso importante para evitar errores que afectan tanto la comprensión teórica como la intervención pedagógica. Mientras que los trastornos como la dislexia, la discalculia o la disgrafía se describen en la literatura clínica como condiciones del neurodesarrollo con criterios diagnósticos específicos, la neurodivergencia constituye una perspectiva más amplia que engloba múltiples variaciones neurológicas, sean o no clasificadas como trastornos (Singer, 1998). Esta diferencia no es meramente terminológica: tiene implicaciones directas en la identificación, el diseño de intervenciones educativas y la garantía de derechos escolares.

La falta de precisión conceptual suele alimentarse de creencias erróneas que distorsionan la práctica educativa. Un primer mito ampliamente difundido sugiere que los trastornos del aprendizaje reflejan baja inteligencia. La evidencia científica demuestra exactamente lo contrario: los estudiantes con TEA/SLD presentan capacidades intelectuales dentro del rango promedio e incluso por encima de este (Snowling et al., 2020). Confundir dificultades específicas de lectura, escritura o cálculo con limitaciones cognitivas conduce

a intervenciones inadecuadas y a expectativas escolares injustamente limitadas.

Un segundo mito plantea que las dificultades asociadas a los Trastorno del Espectro Autista desaparecen con esfuerzo, responsabilizando al estudiante por su propio rendimiento. Esta visión omite el hecho de que existen condiciones neurobiológicas preexistentes, cuya mejora depende de intervenciones educativas enfocadas en atender cada una de las dificultades (Escobar y Tenorio, 2022).

De manera paralela, otro error frecuente consiste en equiparar neurodivergencia con trastorno, como si ambas categorías fueran equivalentes. La neurodivergencia es una noción socioeducativa amplia, que reconoce la variabilidad neurológica como parte de la diversidad humana. Los Trastorno del Espectro Autista, por su parte, representan solo una de sus manifestaciones, junto con otras como el autismo, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o las altas capacidades. Esta perspectiva permite comprender que la diferencia neurológica no debe ser patologizada automáticamente, sino contextualizada en términos de accesibilidad, barreras y apoyos (Guerra et al., 2025).

Por último, si bien algunos discursos sugieren que adoptar el enfoque de la neurodiversidad implica que los diagnósticos dejan de ser necesarios, bajo el argumento de que la diversidad basta para justificar apoyos educativos; es importante aclarar que los diagnósticos clínicos siguen siendo esenciales para acceder a intervenciones focalizadas no solo para la integración educativa, sino también social (Arboleda et al., 2024). En resumen, mientras que los trastornos del aprendizaje permiten una comprensión técnica y específica de ciertas dificultades para el aprendizaje, la función aquí del reconocimiento de la neurodivergencia es proporcionar un marco humanista que valore la pluralidad de mentes y pueda atenderlas apropiadamente.



2.4.2. Atención desde la integralidad de un enfoque

La literatura más reciente propone superar la dicotomía entre el modelo clínico y el paradigma de la neurodivergencia para proponer un enfoque biopsicosocial e inclusivo. En este modelo integrador el diagnóstico clínico sigue siendo esencial para comprender las necesidades individuales y organizar intervenciones basadas en evidencia (American Psychiatric Association, 2013; Cabrera et al., 2024). Por otro lado, el enfoque neurodiverso permite reducir estigmas, promover la aceptación y construir ambientes educativos más flexibles.

En este ámbito, las escuelas juegan un papel fundamental cuando establecen prácticas pedagógicas que atiendan tanto las características individuales como las barreras del entorno de quienes padecen algún tipo de Trastorno del Espectro Autista. De acuerdo con Escobar y Tenorio (2022), para acompañar a los niños que tienen un Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA), el enfoque debe centrarse en estimulaciones y entrenamientos dirigidos a fortalecer las habilidades precursoras específicas de cada trastorno, ya sea dislexia, disgrafía o discalculia. Es importante que las intervenciones sean directas, explícitas y sostenidas en el tiempo, lo que implica ofrecer instrucciones claras y constantes, evitando ambigüedades.

Además, es beneficioso complementar estas intervenciones con prácticas implícitas que promuevan el desarrollo de habilidades, como fomentar la literacidad en casa mediante acceso a materiales adecuados, tiempo compartido de lectura y actividades relacionadas (Bosch et al., 2021; Corley y Taymans, 2002). En general, el acompañamiento efectivo combina atención directa y actividades que estimulan de manera natural las habilidades necesarias para superar las dificultades asociadas a los Trastorno del Espectro Autista.

De acuerdo con la revisión de la Literatura que hacen Quintero et al. (2022), los Trastorno del Espectro Autista se han atendido mediante estrategias que buscan compensar las dificultades cognitivas en atención y

funciones ejecutivas que presentan los estudiantes afectados. Estas intervenciones se centran en estimular actividades metacognitivas y motoras que contribuyan a disminuir la ansiedad, mejorar motivación y favorecer la planificación de acciones en las interacciones cotidianas y académicas, lo que facilita la preparación efectiva para el afrontamiento de las tareas escolares. Esta aproximación integral se basa en la comprensión de que las dificultades en el aprendizaje no solo implican aspectos académicos sino también procesos neurocognitivos que requieren un tratamiento multidimensional.

Asimismo, la atención en la escuela ha tomado en cuenta las alteraciones atencionales específicas, principalmente en la capacidad de atención visual, la rapidez de procesamiento y la inhibición atencional, áreas críticas para la adquisición de competencias académicas en lectura, escritura y cálculo (Maehler y Schuchardt, 2016). El diagnóstico temprano y la identificación de estas dificultades permiten implementar adaptaciones en la enseñanza, así como apoyos específicos que facilitan el rastreo visual y el procesamiento fonológico, aspectos fundamentales para el desarrollo de habilidades lectoras y matemáticas (Corley y Taymans, 2002; Revillo, 2025). De tal modo, el trabajo sistemático con estas habilidades contribuye a mejorar la inclusión y desempeño académico.

Por último, el enfoque escolar hacia los Trastorno del Espectro Autista incluye la articulación con la evaluación de funciones ejecutivas, tales como la memoria de trabajo, control inhibitorio y planificación, ya que déficits en estas áreas impactan directamente en las tareas académicas (Moreno-Dulcey, 2025). Las escuelas adoptan prácticas que favorecen el desarrollo de estas funciones mediante la estructuración de actividades que promueven la regulación del comportamiento y la organización cognitiva (Reina y Reina, 2024). Esto se traduce en prácticas pedagógicas que fortalecen las habilidades metacognitivas y la gestión emocional, clave para el aprendizaje efectivo y la autonomía del estudiante con Trastorno del Espectro Autista.



2.5. Principales manifestaciones de la neurodivergencia

Actualmente, las escuelas constituyen lugares en los cuales convergen múltiples formas de funcionamiento neurológico, cada una con características particulares en el modo de percibir, procesar la información, comunicarse y, sobre todo, aprender. Este fenómeno se daba de manera distinta en décadas atrás, podía verse invisibilizado, podía relegarse a los espacios de la enseñanza especial, o peor, estaba siendo visto desde el déficit. El cambio de paradigma al que hemos hecho referencia en este capítulo influyó para que hoy se comprenda este panorama desde la perspectiva de la neurodiversidad, un enfoque que reconoce que las diferencias neurocognitivas forman parte de la variabilidad natural de la especie humana (Singer, 2017).

En este contexto, es necesario acercarnos a las principales manifestaciones de la neurodivergencia, explicando qué es y cómo se comporta el Trastorno del Espectro Autista, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Dislexia y Altas Capacidades Intelectuales, ya que resultan los perfiles neurocognitivos más frecuentemente identificados en contextos educativos y con mayor impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje (American Psychiatric Association, 2013; Armstrong, 2012). Asimismo, estas condiciones tienen en común dos características relevantes, por un lado, se manifiestan de manera heterogénea, es decir, no existe un único patrón de funcionamiento para cada condición; y por otra parte, suponen determinados ajustes educativos, en tanto, interactúan de forma directa con las demandas escolares de atención, lectura, lenguaje, organización, razonamiento o creatividad.

2.5.1. Trastornos del espectro autista

Fue Leo Kanner (1943) el primer psiquiatra infantil que describió el autismo. La labor de este investigador estuvo dirigida principalmente en esclarecer detalladamente el cuadro clínico del autismo para diferenciarlo claramente, no solo de la esquizofrenia, sino de cualquier otro trastorno. Con ese fin, Kanner estableció como criterios



del autismo los siguientes signos: aislamiento profundo para el contacto con las personas, un deseo obsesivo de preservar la identidad, una relación intensa con los objetos, conservación de una fisonomía inteligente y pensativa y una alteración en la comunicación verbal manifestada por un mutismo o por un tipo de lenguaje desprovisto de intención comunicativa.

De todos estos aspectos, en 1951, Kanner destacaba como característica principal: la obsesión por mantener la identidad, expresada por el deseo de vivir en un mundo estático, donde no son aceptados los cambios (Artigas-Pallarès y Paula, 2012). Desde su consulta en Baltimore, documentó a once pacientes cuyo rasgo distintivo principal era su incapacidad para establecer relaciones normales con las personas y las situaciones comunes desde etapas tempranas de su vida. Aunque estos casos presentaban diferencias en el grado del trastorno, las manifestaciones específicas, las circunstancias familiares y su evolución a lo largo del tiempo, compartían características o rasgos esenciales en común.

Coincidiendo en la época de Kanner, Asperger (1944) publicó su primer artículo sobre un grupo de niños y adolescentes con un patrón de conducta distinto, conocido posteriormente como síndrome de Asperger. Los rasgos que resaltó fueron: una aproximación social ingenua o inadecuada, intereses altamente enfocados en temas específicos, buen dominio del vocabulario y la gramática, aunque con una comunicación monótona y en forma de monólogos, coordinaciones motrices deficientes, y niveles de inteligencia medios o superiores.

Asperger (1944) consideraba que su síndrome era diferente del autismo de Kanner, aunque reconocía muchas similitudes entre ambas condiciones (Lyons y Fitzgerald, 2007). Rosales (2022) asegura que el autismo y el denominado síndrome de Asperger suponen una dificultad profunda para entender y valorar el punto de vista de otra persona. Según este autor, tres rasgos fundamentales para su diagnóstico son: problemas en la comunicación social, intereses obsesivos y conductas repetitivas.





Por su parte, Adriano y Aydos (2024) señalan que el autismo puede considerarse un trastorno que afecta casi todos los aspectos del comportamiento, incluyendo las experiencias sensoriales, el funcionamiento motor, el equilibrio, la percepción del propio cuerpo y la conciencia de los procesos internos. La discapacidad intelectual no forma parte del autismo en sí misma; más bien, el trastorno tiene raíces en una alteración de la función social.

En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (American Psychiatric Association, 2013), el autismo, el síndrome de Asperger y otros trastornos del desarrollo no especificados fueron agrupados en un solo diagnóstico: Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este se clasifica en tres niveles, según la gravedad y la necesidad de apoyo: grado 3, requiere ayuda muy significativa; grado 2, implica ayuda notable; y grado 1, supone ayuda moderada. De forma general, son las condiciones que afectan la comunicación, la interacción social y la percepción del mundo. Su prevalencia global varía entre el 0,6 % y el 1,6 %¹⁶, y en menores de 18 años oscila entre el 0,70 % y el 3 %⁷. Aproximadamente, afecta a 1 de cada 60 niños^{22,23} (Cabrera et al., 2024).

Respecto a su etiología, tras décadas de debate entre factores biológicos y ambientales, la evidencia actual apunta a que múltiples factores actúan en momentos críticos del desarrollo. Adriano y Aydos (2024) refieren distintas causas, como los factores genéticos, ambientales, psicopatológicos, de neurodesarrollo, perinatales e inmunológicos. Cabrera et al. (2024) lo vinculan con los trastornos fisiológicos y metabólicos, que implican inmunidad, estrés oxidativo y disfunción mitocondrial.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) presenta una amplia variedad de manifestaciones clínicas, que van desde rasgos autistas leves por debajo del umbral diagnóstico hasta trastornos severos de la comunicación social. Las personas con Trastorno del Espectro Autista pueden tener habilidades intelectuales muy desarrolladas en áreas específicas, como el arte, las matemáticas o la música, pero también enfrentarse a dificultades

intelectuales significativas en la comunicación y la interacción social. Es importante destacar que los rasgos autistas pueden variar en grado en las personas, incluso si no cumplen todos los criterios diagnósticos, presentándose dificultades en la interacción social, patrones repetitivos de comportamiento e intereses restringidos.

Desde la neurociencia, según Hughes (2021), se conoce que el Trastorno del Espectro Autista se caracteriza por diferencias en la conectividad cerebral, con menor actividad en la corteza prefrontal. Lo anterior influye en funciones ejecutivas como la memoria de trabajo; además, se genera una mayor actividad en la corteza sensorial, resultando en hipersensibilidad sensorial. Por ello, de acuerdo con el autor, se observan déficits en la comunicación verbal y no verbal, interacción social, patrones repetitivos de conducta, intereses restrictivos y conductas sensoriales atípicas; asimismo, suele acompañarse de comorbilidades morfológicas (como macrocefalia), fisiológicas (problemas gastrointestinales o del sueño) y psiquiátricas (como ansiedad).

La manifestación del Trastorno del Espectro Autista varía con la edad, nivel de lenguaje y habilidades cognitivas. El desarrollo anormal en diferentes áreas contribuye a los síntomas principales, que incluyen dificultades para entender la intención de los otros, falta de afecto o interacción social, retrasos en hitos del desarrollo, uso atípico de gestos, déficit en imitación, procesamiento sensorial diferente y retrasos en el lenguaje. De acuerdo con el estudio de Styles et al. (2020), aproximadamente una cuarta parte de los niños con Trastorno del Espectro Autista experimenta regresión en habilidades a los 18-24 meses, y el 85% presenta problemas antes de los tres años, aunque el diagnóstico formal se realiza a los cuatro años. Se recomienda por ello un diagnóstico precoz, entre los 18 y 24 meses, mediante vigilancia continua en atención primaria u otros entornos, y la intervención temprana, utilizando herramientas como la lista de verificación modificada para autismo en niños (M-CHAT). El diagnóstico puede hacerse en edades



mayores si se detecta deterioro funcional por demandas sociales o escolares.

El DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) es el estándar principal para diagnosticar el Trastorno del Espectro Autista, clasificándolo en dos dominios: déficit en la comunicación e interacción social y patrones de comportamiento restringidos y repetitivos, calificados en una escala del 1 al 3 según la gravedad. En ambos casos se ha dado que con la identificación temprana y la intervención oportuna se puedan generar cambios positivos en el desarrollo de los niños con esta condición.

En 2022, la Red de Investigación de Intervención del Autismo sobre Salud Física (AIR-P) publicó su primer Suplemento de Pediatría, una atención de Trastorno del Espectro Autista desde el enfoque de la neurodiversidad. Con esta perspectiva, según refiere Cabrera et al. (2024), se pretende adaptar la atención a las diversas necesidades, experiencias y preferencias de las personas autistas, promoviendo su salud, bienestar y desarrollo personal, en lugar de buscar “curar” o “normalizar”.

Es importante destacar que, amén de los desafíos que implica la atención del autismo, se vale reconocer que las personas que viven con esta condición pueden mostrar fortalezas cognitivas y talentos específicos, como una notable atención al detalle, memoria y la capacidad para detectar patrones. La manifestación de estas habilidades puede depender, en gran medida, del nivel de lenguaje y del coeficiente intelectual de cada individuo. Esto explica la capacidad de colectividad que ha mostrado la comunidad desde la década de 1990, apuntalando el movimiento de la neurodiversidad.

Lo anterior ha generado un desplazamiento de la visión tradicional del autismo como discapacidad, para dar lugar a un posicionamiento que reconoce y valora las diferencias neurológicas, promueve medidas sociales y educativas que apoyen la inclusión y fomentan mayor comprensión y apoyo hacia las personas con autismo.



2.5.2. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una condición neuropsiquiátrica que afecta a un porcentaje significativo de la población infantil y adolescente, con una prevalencia estimada entre el 6,8 % y el 10,2 %. Es especialmente frecuente en niños, donde se estima una incidencia del 5 % al 11 % en menores de 18 años, siendo más común en este sexo que en las niñas (Arboleda et al., 2024).

Desde la perspectiva de la neurociencia, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad se caracteriza por déficits en las vías dopaminérgicas y noradrenérgicas, además de alteraciones en funciones ejecutivas, como la memoria de trabajo. Esto significa que las áreas cerebrales encargadas de la atención, el control de impulsos y la organización de tareas presentan alteraciones que impactan en el comportamiento y el rendimiento cognitivo (Montagna, et al., 2020).

Según explican Cabrera et al. (2024), dentro de los parámetros del DSM-5 (2014), el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad se define por la presencia de síntomas en dos categorías principales: déficit de atención (11 síntomas) e hiperactividad/impulsividad (9 síntomas). Las presentaciones clínicas del trastorno pueden ser:

- Predominantemente desatento: cuando se cumplen al menos 6 de los 11 síntomas de déficit de atención.
- Predominantemente hiperactivo/impulsivo: cuando se cumplen al menos 6 de los 9 síntomas de hiperactividad e impulsividad.
- Tipo combinado: cuando se cumplen ambos conjuntos de síntomas.

Para el diagnóstico, estos síntomas deben haberse presentado en dos o más entornos (como escuela y hogar) antes de los 12 años, durante al menos seis meses, y deben afectar significativamente el funcionamiento social, escolar u ocupacional de los infantes. En





adolescentes mayores de 17 años, se requiere que hayan presentado al menos cinco síntomas en cada dimensión para establecer el diagnóstico.

Como ocurre con los Trastornos del Espectro Autista, la manifestación del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad varía según la edad y el género; en niños, los síntomas suelen ser más evidentes en su paso por el nivel de primaria y tienden a disminuir en la edad adulta. Los síntomas en los niños incluyen dificultades para concentrarse, recordar instrucciones, organizar tareas y regular su comportamiento, lo que impacta en su adaptación social y rendimiento académico. Además, entre el 50 % y el 75 % de los niños muestran síntomas de desregulación emocional, como ira, irritabilidad, baja tolerancia a la frustración y arrebatos, o expresan emociones positivas inapropiadas (APA, 2014; 2022; Martínez et al., 2025).

Entre las características neurofisiológicas del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Arboleda et al. (2024) refieren tres redes neuronales clave en la actividad cerebral que presentan variaciones y baja conectividad en esta condición. Estas redes son la fronto-estriatal, la fronto-parietal y la fronto-cerebelar, afectando funciones cognitivas como la inhibición, la atención y la percepción. Además, explican la influencia de otros factores genéticos y ambientales en el desarrollo clínico del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. De ahí que se deban considerar tanto la base neurobiológica como el ambiente en el que crece el niño o adolescente, para la categorización sintomática del trastorno.

Estas alteraciones han sido ampliamente estudiadas desde el modelo médico-clínico, el cual, según Amezcua-Aguila et al. (2020), permite caracterizar trastornos y diagnósticos basados en un conjunto de síntomas que suelen tratarse mediante medicamentos como el componente básico de este enfoque. Los autores enfatizan que este modelo considera aspectos diagnósticos observados desde la consulta inicial en psicología clínica infantil, así como la interacción entre factores biológicos y ambientales que favorecen la expresión de síntomas como inatención e impulsividad

(Ayano et al., 2023). Por ello, refieren la importancia del diagnóstico fundamentado en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), que incluye como síntomas centrales la impulsividad, la hiperactividad y la inatención, esenciales para validar el diagnóstico según el modelo médico-clínico.

La evaluación clínica para el diagnóstico en niños requiere, por una parte, de entrevistas con los padres para explorar la historia de desarrollo, antecedentes médicos y psiquiátricos, así como aspectos del funcionamiento familiar, social y escolar del niño. Se pueden emplear herramientas como el horario de Kiddie para trastornos afectivos, y versiones de diagnósticos del DSM-5 para esquizofrenia y otros trastornos, complementadas por informes de observadores y entrevistas directas con el niño. Además, se recopila información escolar y se realiza un examen médico para descartar causas físicas de los síntomas. Finalmente, se recomienda un período de “espera de vigilancia” antes de emitir un diagnóstico formal, permitiendo observar la evolución del comportamiento y descartar otras causas posibles (Montagna, et al., 2020; Arboleda et al., 2024).

Aunque el modelo médico-clínico ha sido fundamental en la comprensión de la etiología, evaluación, diagnóstico y tratamiento del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, presenta una limitación importante al centrarse casi exclusivamente en las disfunciones y alteraciones fisiológicas de las personas que lo padecen, desestimando las capacidades y el potencial de los sujetos que viven con este trastorno. Por consiguiente, se han planteado nuevas perspectivas que buscan una comprensión más integral de la condición y de la persona que la presenta (Cabrera et al., 2024).

La respuesta para ello también es la neurodiversidad, que siguiendo a Armstrong (2012) constituye un paradigma que trasciende las variaciones neurobiológicas, reconociendo el potencial del individuo desde una mirada integral. El autor ofrece un punto de vista hacia el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad no como un trastorno, sino como una forma natural de diversidad cognitiva que posee ventajas y cualidades





propias. Asimismo, destaca que las personas con este trastorno suelen manifestar rasgos como creatividad, intuición y pensamiento no lineal; de ahí que se requiera un cambio de enfoque en los ámbitos educativo y laboral para crear ambientes que promuevan el desarrollo y uso efectivo de estas fortalezas, pues con una intervención adecuada y oportuna se ha comprobado que estas personas terminan aportando activamente en los contextos en los cuales participan (Flórez, 2016).

El concepto de neurodiversidad sugiere que, en lugar de enfocarse exclusivamente en las dificultades individuales de los individuos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, se generen contextos que potencien las habilidades y favorezcan la inclusión en los distintos ámbitos (Bosch et al., 2021). Por su parte, Förster y López (2022) entienden esta diversidad cognitiva desde una comprensión asertiva sobre cómo las personas procesan la información y se relacionan con el mundo; sin embargo, advierten cómo no ha recibido el mismo reconocimiento, al ser principalmente abordado desde una perspectiva centrada en la “falla”, en la “deficiencia”, lo que los autores catalogan de deshumanizante y limitante para la investigación amplia.

La propuesta en este sentido radica en asumir una visión desde el paradigma de la neurodiversidad, con el propósito de generar las condiciones específicas y promover propuestas pedagógicas innovadoras en oposición a las que se establecen desde el aula tradicional (Guerra et al., 2025). El diseño de estrategias pedagógicas adecuadas para condiciones como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad permitirá impulsar el potencial del estudiante, mediante la implementación de técnicas neurodidácticas e inclusivas.

2.5.3. Dislexia y otros trastornos del aprendizaje

La dislexia, según el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), es clasificada como un “trastorno de aprendizaje específico”, que implica dificultades en aprender o utilizar habilidades académicas particulares,

como la lectura, la escritura o las matemáticas. Históricamente, en el siglo XIX, se describía como “ceguera de palabras”, haciendo referencia a la incapacidad para leer a pesar de tener un nivel normal de inteligencia. Precisamente, la habilidad que más se ve afectada es la capacidad de reconocer palabras y decodificar textos. Las revisiones sistemáticas estiman que entre el 5% y el 10% de los estudiantes presentan dificultades significativas de lectura, aunque las cifras varían según el idioma y los criterios diagnósticos aplicados (Escobar y Tenorio, 2022).

De acuerdo con Lozano et al. (2023), conocer el origen de esta condición resulta complejo, pues de acuerdo con los autores dependen tanto de capacidades neurocognitivas individuales como del idioma que se habla. La dislexia tiene un componente heredable y presenta diferencias en la estructura y funcionamiento cerebral, ya que desde antes de que los niños aprendan a leer, ya existen déficits en habilidades precursores de la alfabetización. También se asocia con otros déficits del lenguaje, como bajo vocabulario o baja comprensión auditiva oral, y condiciones psiquiátricas comórbidas, entre ellos, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastorno del Espectro Autista, trastorno de conducta y de oposición (Cabrera et al., 2024).

Desde el punto de vista neurocognitivo, Quintero et al. (2022) aportan que en la dislexia existen alteraciones funcionales en la corteza visual primaria y en las conexiones visuales temporales izquierdas, que juegan un papel importante en el control de los movimientos oculares, la organización de estímulos percibidos, y la discriminación de la información relevante para la lectura. Además, los niños con dislexia presentan lentitud en el procesamiento, tiempos de reacción prolongados tanto en la información visual como en la fonológica y auditiva, lo cual afecta la ejecución de tareas secuenciales involucradas en la lectura y escritura. Estas deficiencias visoespaciales y cognitivas se traducen en dificultades para seleccionar la información visual relevante y filtrar estímulos irrelevantes, lo que limita la orientación atencional necesaria para una lectura eficiente.





Otras manifestaciones claras de la dislexia se dan por las afectaciones a la memoria de trabajo y el procesamiento fonológico, lo que implica dificultades para reconocer, manipular y decodificar los sonidos del habla, afectando procesos como la ortografía, la lectura y la comprensión. Estas dificultades impactan negativamente en el rendimiento académico, además de que pueden generar problemas de salud mental, como ansiedad y depresión. Debido a su amplia incidencia en los procesos de aprendizaje, se recomienda la detección temprana en la edad preescolar puesto que el cerebro infantil muestra mayor plasticidad en esa etapa, y a través de intervenciones se puede mejorar significativamente el desarrollo de habilidades de lectura (Lim et al., 2023).

El diagnóstico de la dislexia se realiza considerando criterios diagnósticos del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 (APA, 2014), y requiere diferenciarla de otros déficits visuales o auditivos, trastornos del desarrollo intelectual y factores psicosociales que puedan interferir también en el proceso de aprendizaje.

Las implicaciones de la dislexia para el aprendizaje son significativas, pues las alteraciones en los procesos atencionales y ejecutivos impactan la capacidad para organizar la información sensorial y responder adecuadamente en tareas lectoescritoras (Quintero et al., 2022). Esto se manifiesta en una reducción de la precisión, velocidad y comprensión lectora, que afectan el desempeño académico general y la motivación del estudiante. Por ello, los autores advierten sobre la importancia de intervenciones que integren el entrenamiento de funciones ejecutivas, control inhibitorio y memoria de trabajo, junto con estrategias que mejoren la atención visual y procesamiento fonológico, para potenciar el aprendizaje de niños con dislexia.

Por otro lado, Escobar y Tenorio (2022) refieren que la discalculia (dificultades en matemáticas) y la disgrafía (dificultades en la escritura) constituyen otros de los trastornos específicos del aprendizaje más comunes. Estas condiciones también presentan un origen biológico y un componente genético que interactúa con factores

epigenéticos y del ambiente, afectando la capacidad para procesar información verbal o no verbal de manera precisa y eficiente.

También se les conoce como trastornos del neurodesarrollo, y las personas que lo tienen presentan dificultades cognitivas y conductuales que persisten a pesar de intervenciones educativas. Es importante destacar que los trastornos específicos del aprendizaje pueden reflejar comorbilidad entre ellos y con otros trastornos, como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Por ejemplo, la comorbilidad entre dislexia y discalculia es del 30 al 50%; y entre dislexia y TDAH del 25 al 50% (Escobar y Tenorio, 2022).

Lo anterior se explica debido a los déficits comunes en el procesamiento de información fonológica, en habilidades espaciales, velocidad de procesamiento y funciones ejecutivas, especialmente en la automatización de procesos cognitivos. Un componente común de dificultades en los Trastorno del Espectro Autista incluye déficits en la conciencia fonológica, baja velocidad de denominación y alteraciones en funciones ejecutivas, que afectan la automatización de procesos involucrados en lectura, escritura y matemáticas.

Como en los casos anteriores, ante este panorama, Lim et al. (2023) proponen intervenciones desde enfoques estructurados y flexibles que se adapten a las necesidades individuales de cada niño. Los autores explican la importancia que tienen aquellas estrategias que promuevan la concientización fonémica y la correspondencia grafema-fonema mediante métodos multisensoriales, los cuales integran componentes auditivos, visuales y kinestésicos para facilitar el aprendizaje del lenguaje. Este enfoque multisensorial permite que los infantes utilicen diversos canales sensoriales durante el proceso educativo, de modo que mejoran en la retención y el reconocimiento de palabras, aumentando así la eficacia de la intervención.

Asimismo, los autores sugieren el uso de tecnologías, sobre todo, de aplicaciones móviles de aprendizaje, como herramientas efectivas para mejorar las habilidades



de lectura, escritura y ortografía en niños con dislexia (Lim et al., 2023). Estas aplicaciones ofrecen un entorno de aprendizaje interactivo, dinámico y personalizado que permite a los niños aprender a su propio ritmo y de manera autónoma.

En resumen, adoptar la atención de la dislexia desde la neurodiversidad ofrece muchas más ventajas que las metodologías enfocadas únicamente en el lado de la “limitación”. Es imprescindible entender la dislexia como una variación legítima del procesamiento lingüístico, con lo cual se pueden generar apoyos pedagógicos basados en las fortalezas que sí tienen las personas con esta condición, reducir la estigmatización escolar y promover entornos de aprendizaje más accesibles, equitativos y respetuosos con la diversidad neurológica.

2.5.4. Altas capacidades intelectuales

Coincidiendo con Vallejo y Morata (2015), referirse a “altas capacidades” es hablar de inteligencia. Es decir, se entienden como una potencialidad intelectual elevada que se manifiesta a través de perfiles multidimensionales distintos, incluyendo superdotación, talento simple, talento múltiple y genio. Según esclarece Sastre-Riva (2008), no se trata únicamente de un alto coeficiente intelectual (CI), sino de la interacción dinámica entre aptitudes convergentes (lógico-deductivas) y divergentes (creatividad) que configuran capacidades lingüísticas, numéricas, espaciales, creativas, lógicas, entre otras.

En este sentido, la superdotación es una capacidad intelectual global que se refleja en un rendimiento superior al percentil 75 en todas las aptitudes evaluadas. El talento implica altas puntuaciones (percentil de 90 o más) en una o varias aptitudes específicas, sin alcanzar esta excelencia en todas ellas. El genio, por último, combina alta capacidad, creatividad y productividad excepcional (Sastre-Riba, 2008).

Pero ¿por qué si hablamos de altas capacidades también estamos en presencia de una neurodivergencia? Los niños con altas capacidades presentan funcionamientos cognitivos diferenciales, caracterizados por una mayor



cantidad de recursos intelectuales, pero también por una compleja gestión cualitativa de la información y estrategias metacognitivas avanzadas en comparación con sus pares de capacidad intelectual media (Esteves y Maldonado, 2022). Asimismo, las altas capacidades también constituyen una característica dinámica y heterogénea, es decir, su manera de manifestarse varía a lo largo del desarrollo del infante y depende de la interacción constante entre factores neurobiológicos, motivacionales y ambientales (Sastre-Riba, 2008).

La incidencia de altas capacidades se modifica según los criterios y métodos de identificación empleados (American Psychiatric Association, 2013). En estudios de muestras escolares se han identificado grupos de estudiantes identificados como superdotados, talentos simples y talentos múltiples, con porcentajes aproximados variables, reflejando la heterogeneidad de los perfiles. Por ejemplo, en un estudio realizado en un centro de Enseñanza Media en España, a partir de un cribado inicial, se extrajo una muestra de 41 estudiantes, con 8 superdotados, 12 talentos simples, 10 talentos múltiples y 11 con capacidad intelectual típica (Sastre-Riba, 2008).

Esta neurodivergencia se manifiesta en perfiles intelectuales complejos que no se limitan a una mayor cantidad de habilidades, sino a una calidad diferenciada en la organización y aplicación de recursos cognitivos. Sus perfiles intelectuales se pueden identificar mediante evaluaciones multidimensionales que combinan pruebas de aptitudes intelectuales convergentes y divergentes, creatividad, actitudes y estilos de aprendizaje, y no exclusivamente con test tradicionales de CI.

Los expertos coinciden en que solo conociendo el coeficiente intelectual de una persona es imposible determinar el origen de la alta capacidad, en tanto, se requiere medir tanto los factores genéticos como ambientales (Esteves y Maldonado, 2022; Jausovec, 2000). De ahí que se requieran métodos multidimensionales para identificar la condición, incluyendo medidas intelectuales, de creatividad, actitudes y respuestas educativas.





El análisis de la Actividad Cerebral durante la Medición de la Inteligencia (A-CMI), realizado mediante EEG, comparando superdotados con sujetos de inteligencia media, revela lo siguiente:

- En procesos cognitivos complejos, como la generación de hipótesis, participa una red neural que incrementa la transmisión de información, y esta red es más eficiente en los superdotados.
- Las redes neurales posteriores, relacionadas con mecanismos de control ejecutivo y codificación, así como las redes parietales, asociadas a la memoria, muestran mayor eficacia en los superdotados. Esto les confiere una mayor capacidad para la transmisión de información.
- Durante la resolución de tareas, los superdotados hacen un uso menor de redes neurales no específicas, lo que genera diferencias con los sujetos típicos en la transmisión de información entre distintas zonas cerebrales. Los superdotados emplean menos áreas no específicas y distribuyen mejor los recursos cognitivos necesarios (Jin et al., 2006).

Estudios de Jausovec et al. (2000) evidenciaron además que existe una relación entre la actividad cerebral y la inteligencia, mostrando que los superdotados presentan un menor consumo metabólico cortical durante la resolución de diversas tareas y utilizan una actividad más extensa en la banda alfa en diferentes fases de la tarea. Los patrones EEG en su resolución son menos caóticos y más coherentes, lo que indica una mayor eficiencia en la resolución, evitando el uso de áreas irrelevantes y centrando la actividad en las regiones relevantes.

Además, se observa una asociación negativa entre la actividad cerebral durante la resolución y el nivel de inteligencia, constatada mediante técnicas como PET y registros EEG. En los superdotados se registra una disminución en la actividad cortical, mayor procesamiento en el hemisferio izquierdo, y mayor eficacia en el procesamiento de estímulos. Los circuitos neurales activados son menos numerosos, pero más específicos;

presentan mayor actividad espacial y temporal, con una coordinación electrocortical durante el procesamiento (Jausovec y Jaüsovec, 2004; Jausovec et al., 2000).

Por el contrario, los sujetos típicos usan un mayor número de redes neurales y tienen más dificultad para identificar estímulos irrelevantes (Jausovec y Jaüsovec, 2004; Jin et al., 2006). Una inteligencia superior se asocia a una actividad cerebral más específica y simultánea de redes selectivamente activadas, y una mayor eficiencia que probablemente se relaciona con una mejor mielinización neuronal.

Conociendo las agudas diferencias que existen entre los sujetos de altas capacidades y los de inteligencia promedio, se puede reconocer las altas capacidades como neurodivergencia; lo cual implica entender que estas diferencias neurológicas no solo influyen en el rendimiento académico, sino también en la motivación, la personalidad, el estilo de aprendizaje y las necesidades educativas especiales (Vallejo y Morata, 2015). Por ello, su identificación a tiempo y apoyo correspondiente también requieren de procedimientos integrales y personalizados que vayan más allá de la medición del CI y consideren la multidimensionalidad y plasticidad del desarrollo cognitivo de los individuos que tienen esta condición.

Finalmente, el Autismo, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Dislexia y otros trastornos específicos del aprendizaje, así como las altas capacidades conforman una muestra representativa del espectro neurodivergente presente hoy en día en las escuelas, y su análisis constituye un paso necesario para avanzar hacia modelos educativos centrados en la diversidad. La revisión de estas manifestaciones de la neurodiversidad no pretende realizar una descripción clínica exhaustiva, sino ofrecer un marco conceptual previo que visibilice la necesidad del cambio de paradigma en Educación, que permitan identificar cuáles son los nuevos retos de la escuela del siglo XXI, así como las estrategias pedagógicas que le darán sustento. Las páginas siguientes se encargarán de explorar estos aspectos que



nos hablan de entornos de aprendizaje más accesibles e innovadores.

2.6. Retos de la escuela frente a la neurodivergencia

Las condiciones neurodivergentes siempre han existido en el contexto de la humanidad, lo que se ha transformado es su grado de visibilidad y la preocupación que esto implica para las instituciones educativas. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), en los últimos años uno de los principales desafíos ha sido promover la educación inclusiva, entendida como un proceso que transforma las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños. La educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que resulta crucial para garantizar una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas.

La educación inclusiva se define como un proceso fundamental para atender la diversidad neurocognitiva presente en los estudiantes, promoviendo no solo su participación en el aprendizaje, sino también en las actividades culturales y comunitarias, lo que reduce las formas de exclusión dentro del sistema educativo (Yépez et al., 2025). Este enfoque redefine la práctica pedagógica, orientándola hacia la creación de ambientes accesibles y flexibles que reconocen y valoran las distintas formas de procesar la información y aprender. La inclusión educativa supone entonces transformar los sistemas y estructuras tradicionales que históricamente han marginado a estudiantes con necesidades diversas, en especial aquellos con condiciones como el Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y otras manifestaciones de neurodivergencia.

La educación para niños con necesidades especiales se desarrolla en cuatro etapas principales. En la primera, durante el siglo XIX, correspondiente a la fase de institucionalización, el niño con discapacidad es considerado un enfermo mental y es excluido, siendo



internado en asilos u hospitales. En la segunda etapa, en el siglo XX, surge la Educación Especial como un sistema paralelo que, aunque busca atender a estos estudiantes, mantiene la segregación y limita la interacción de los niños neurodivergentes con sus pares.

La tercera etapa se da a mediados del siglo XX junto con el cuestionamiento de conceptos como el coeficiente intelectual y la visibilización del contexto como factor clave en el desarrollo, lo cual llevó a replantear las categorías de normalidad y anormalidad, aunque la exclusión persistió como modelo paralelo a la lucha por los derechos de las personas con necesidades especiales de aprendizaje. Finalmente, desde la década de 1970, el modelo de integración impulsó la incorporación de estudiantes con necesidades educativas en contextos escolares menos restrictivos, promoviendo su participación y la adaptación del entorno a sus características particulares.

Con la asunción del enfoque de la neurodiversidad se puede decir que estamos en presencia de una quinta etapa de la evolución histórica de la atención a estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje. Actualmente, se pretende superar aquellos modelos de institucionalización, segregación e integración. El enfoque de la neurodiversidad reconoce la diversidad cognitiva como una variación natural del cerebro humano, por tanto, reemplaza la idea de la visión deficitista y patologizante de las neurodivergencias, -que predominó en etapas anteriores-, y promueve una perspectiva que valora las diferencias neurocognitivas como una riqueza para el aprendizaje y la convivencia escolar (Adriano y Aydos, 2024; Botha, et al., 2024; Gulati et al., 2023).

A diferencia de los modelos tradicionales que se centraban en clasificar y adaptar al alumno al sistema educativo, la neurodiversidad plantea por el contrario transformar el sistema escolar para que sea flexible, accesible e inclusivo para todas las formas de aprendizaje, lo cual implica diseñar estrategias pedagógicas que desde la planificación de la propuesta formativa comprenda la diversidad de necesidades e intereses de los estudiantes neurodivergentes (Cornejo, 2024; Förster y López, 2022). Este cambio no solo beneficia a quienes presentan



condiciones como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastorno del Espectro Autista o dislexia, sino que enriquece la experiencia educativa para toda la comunidad.

Sin embargo, este paradigma por su propia novedad en el terreno de lo educativo enfrenta retos sustanciales para las instituciones escolares. En primer lugar, la brecha persistente entre el marco normativo internacional que promueve el derecho de todos los estudiantes a participar plenamente en entornos educativos inclusivos y la realidad que viven tanto en comunidades urbanas como rurales (Ayano et al., 2023; Cornejo, 2024; Vidal y Ortega, 2017).

Organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Organización de Naciones Unidas (ONU) insisten en que la diversidad neurológica forma parte inherente de la condición humana y que los sistemas educativos deben garantizar apoyos personalizados, accesibilidad universal y prácticas pedagógicas flexibles para atender esta realidad. Así queda establecido en documentos normativos como la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006), donde se refiere que los centros educativos deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes y no al revés.

De acuerdo con esos organismos, la línea de la inclusión implica principalmente transformar las culturas escolares para eliminar barreras, modificar prácticas pedagógicas y asegurar la participación significativa; pero entienden que esto depende de la voluntad política de los países para proveer recursos humanos y materiales que correspondan a esa necesidad: “requiere asimismo políticas intersectoriales que aborden los factores sociales, económicos, políticos y culturales que generan la exclusión, tanto de la educación como al interior del sistema educativo” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008).



Los informes internacionales advierten que, aunque la mayoría de las naciones ha adoptado marcos legales que reconocen la inclusión y la neurodiversidad como principios orientadores, la práctica cotidiana revela debilidades como son la falta de recursos, escasa formación docente, ausencia de apoyos especializados y cargas administrativas que recaen principalmente sobre los maestros (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2019; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Por consiguiente, la inclusión se concibe más como un ideal normativo que en una práctica estable, evidenciando la necesidad de políticas que prioricen el apoyo institucional y la corresponsabilidad entre todos los actores educativos.

Otro de los principales desafíos radica en la falta de formación docente específica en neurodiversidad (Bosch et al., 2021; Cabrera et al., 2024). Donolato et al. (2022) señalan que, para implementar con éxito este paradigma en la práctica educativa, se requiere que los docentes estén capacitados no solo en aspectos pedagógicos tradicionales, sino también para comprender los perfiles neurodiversos y sus posibles comorbilidades, como los problemas internalizantes y externalizantes. Sin esta formación, las intervenciones pueden ser insuficientes o inadecuadas, afectando el desarrollo y bienestar integral de los estudiantes.

Por otro lado, la escasez de recursos técnicos y humanos y la rigidez curricular dificultan la implementación efectiva de prácticas inclusivas (Benalcázar et al., 2025). Según la experiencia de Cabrera et al. (2024), cuando los centros educativos trabajan con plantillas docentes reducidas, ausencia de profesionales de apoyo tal y como psicopedagogos, terapeutas del lenguaje o especialistas en educación diferenciada, y falta de tecnología o herramientas didácticas específicas, la personalización del aprendizaje se vuelve difícil de sostener.

A ello se suma una estructura curricular estandarizada, que prioriza la cobertura de contenidos por encima de la creatividad y flexibilidad metodológica, limitando así



la capacidad que tienen los maestros para responder a los estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, evaluar de manera diversificada o diseñar propuestas basadas en fortalezas neurocognitivas (Cornejo, 2024).

Estas limitantes generan un sistema que, aun con intenciones inclusivas, termina reproduciendo exclusiones (Reina y Reina, 2024). Martínez et al. (2025) destacan que los sistemas educativos en general deben encaminarse en acciones concretas que permitan, en primer lugar, fortalecer la formación continua docente en neurodiversidad; en segundo lugar, consolidar equipos de apoyo institucional y, por último, fomentar la evaluación formativa y metodologías activas para responder a la diversidad. Así, se avanzará hacia una verdadera inclusión que reconozca y potencie las capacidades diversas de todos los estudiantes.

2.7. Estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes neurodivergentes

De acuerdo con Benalcázar et al. (2025), las estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes neurodivergentes implican transitar de un modelo educativo integracionista a uno verdaderamente inclusivo. Como se ha referido anteriormente, esta postura genera tensión con enfoques más tradicionales, poniendo en evidencia que existe una brecha entre la teoría y la práctica, donde los docentes no se sienten preparados para aplicar metodologías adaptadas. Precisamente al respecto, Moreno et al. (2025) explican que las prácticas más innovadoras emergen cuando los pedagogos reconocen la neurodiversidad como expresión legítima de la pluralidad humana y no como un “déficit”.

En esta línea de ideas, numerosos autores declaran el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un pilar fundamental para crear entornos flexibles y accesibles para todos (Benalcázar et al., 2025; Yépez et al., 2025), considerando a su vez la triada conformada por el docente, el estudiante y el contexto educativo de manera articulada.



Yépez et al. (2025) define al Diseño Universal para el Aprendizaje como un enfoque educativo basado en la neurociencia que busca crear ambientes de aprendizaje flexibles y accesibles para todos los estudiantes desde la planificación inicial. Esto implica anticipar la diversidad en el aula para que todos puedan acceder al mismo nivel de conocimiento sin exclusiones. Se basa en tres principios clave:

- Múltiples formas de representación: presentar la información de distintas maneras (visual, auditiva, kinestésica, etc.).
- Múltiples formas de expresión: permitir que los estudiantes expresen lo aprendido de diversas formas.
- Múltiples formas de motivación: ofrecer distintas maneras de motivar y enganchar a los estudiantes.

Asimismo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se fundamenta en tres principios neuropsicológicos que reconocen que la función cerebral opera a través de tres redes neurológicas distintas pero interrelacionadas: la red de reconocimiento, la red estratégica y la red afectiva. Cada una de estas redes desempeña un papel importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implica que las experiencias educativas deben diseñarse para atender adecuadamente estas dimensiones cognitivas y emocionales (García-Campos et al., 2020). De acuerdo con el centro que generó este Modelo, en términos operativos, estos principios guían a los docentes en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje, contribuyendo a atender la creciente diversidad y heterogeneidad presente en los contextos educativos actuales (Center of Applied Special Technology, 2018).

El auge y la consolidación del Diseño Universal para el Aprendizaje han sido respaldados empíricamente por estudios que evidencian una alta aceptación del modelo tanto entre estudiantes como entre el profesorado, en tanto, se ha comprobado su efectividad en la mejora de la accesibilidad y la inclusión en el aula (Cumming y Rose, 2022; Yépez et al., 2025). No obstante, no está exento de críticas, aunque estas suelen contrastar con





su premisa central que considera la diversidad del alumnado como una característica intrínseca y natural del ámbito educativo (Griful-Freixenet et al., 2021).

En todo caso, este enfoque plantea un desafío relevante para los docentes, quienes deben ir más allá del dominio de los contenidos curriculares y asumir la responsabilidad de garantizar el acceso equitativo a dichos contenidos para todos los alumnos, adaptando sus estrategias pedagógicas de forma inclusiva (Benalcázar et al., 2025). De esta forma, el Diseño Universal para el Aprendizaje responde a las necesidades específicas de estudiantes neurodivergentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastorno del Espectro Autista, dislexia u otros trastornos del aprendizaje o altas capacidades. Entre los objetivos de esta modelo se encuentra generar una participación de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje, así como desarrollar las habilidades cognitivas, según sus posibilidades reales.

Sin embargo, investigaciones recientes señalan que muchos docentes no se sienten preparados para afrontar las demandas que implica la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en el aula (Cumming y Rose, 2022; Yépez et al., 2025). Esta limitante en la formación del profesorado constituye un obstáculo importante para la correcta implementación del modelo (De la Fuente et al., 2025). En todo caso; mientras ofrece un marco teórico y práctico pertinente para la atención a la neurodiversidad, su efectividad depende en gran medida del compromiso institucional y profesional para formar y apoyar adecuadamente a los docentes en este proceso.

Si nos decantamos por este modelo, se requiere además del cambio de enfoque, realizar modificaciones planificadas en el currículo escolar para atender las necesidades educativas específicas de los estudiantes, en este caso, neurodivergentes. Estas adaptaciones pueden involucrar cambios en: 1) Contenidos (qué se enseña); 2) Objetivos (lo que se espera que aprendan); 3) Metodología (cómo se enseña); 4) Recursos didácticos y; 5) sistemas de evaluación. Todo esto se hace sin comprometer el derecho del estudiante a una educación

de calidad, que fomenta su participación constante dentro del aula (Benalcázar et al., 2025).

Otro componente importante es el apoyo emocional y técnicas de regulación, que constituyen estrategias para ayudar a los estudiantes a manejar sus emociones, promoviendo su bienestar psicológico y habilidades para afrontar situaciones escolares positivamente (De la Fuente et al., 2025). Este tipo de apoyo resulta imprescindible para estudiantes con desafíos conductuales o emocionales como, por ejemplo, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o Trastorno del Espectro Autista. Las estrategias pueden incluir desde técnicas didácticas hasta ejercicios de respiración para controlar emociones, lo que mejora la convivencia, atención, autocontrol y rendimiento académico, creando un clima escolar seguro y favorable para el aprendizaje integral.

Por último, la atención a estudiantes neurodivergentes requiere de evaluaciones flexibles, que permiten a los alumnos mostrar sus aprendizajes de diferentes maneras (Donolato et al., 2022). Para estudiantes neurodivergentes, esto significa ofrecer alternativas como: a) Tiempo adicional para completar las pruebas; b) Formatos variados de evaluación (oral, visual, práctico); c) apoyos visuales o instrucciones simplificadas. El objetivo es eliminar barreras que afectan su desempeño y asegurar una evaluación justa y equitativa.

Cuando se reúnen las experiencias investigadas por los autores citados en este Capítulo, las estrategias pedagógicas son variadas, pero su posibilidad de éxito depende del contexto individual y externo de cada caso de estudiante neurodivergente y el profesor que le corresponda (Cornejo, 2024; García-Campos et al., 2020; Moreno-Dulcey, 2025; Reina y Reina, 2024):

- Formación y sensibilización docente: Capacitar a los pedagogos en materia de neurodivergencia y educación inclusiva.
- Adaptaciones curriculares y personalización del aprendizaje: esto es, conectar actividades y trabajos con los intereses particulares de los alumnos.





- Uso de métodos de enseñanza inclusivos: aplicar métodos que favorezcan la participación, el trabajo en equipo y la valoración de la diversidad.
- Construcción de una relación profesor-alumno positiva: Establecer vínculos afectivos fuertes y respetuosos con los estudiantes.
- Ofrecer apoyos y recursos diversos: Utilizar recursos variados para la presentación del material educativo: visuales, auditivos, táctiles, entre otros, adaptándose a las necesidades específicas de cada estudiante.
- Estructuración clara y previsible del aula y las actividades: Mantener rutinas establecidas, brindar advertencias sobre cambios posibles y proporcionar estructuras precisas para minimizar la ansiedad y facilitar la concentración.
- Uso de tecnologías y herramientas digitales: Explorar el procesamiento de textos, aprendizaje por computadora y otras tecnologías que pueden apoyar especialmente a estudiantes neurodivergentes de acuerdo con su condición.

A pesar de la convergencia de todas estas metodologías para atender a la neurodivergencia dada en las escuelas, persiste una tensión importante entre los avances teóricos y las limitaciones estructurales para su implementación práctica, especialmente en contextos de recursos limitados. La literatura sugiere que el futuro de las estrategias pedagógicas inclusivas depende de resolver esta brecha teoría-práctica mediante formación docente especializada, apoyo institucional sistemático y políticas educativas con enfoque territorial que reconozcan las realidades contextuales diversas.

La neurodivergencia en contextos educativos ha adquirido una creciente relevancia dentro de la literatura especializada en educación, trascendiendo el enfoque tradicionalmente clínico o del campo de la salud. Este cambio se debe a la constatación de que las diferencias neurológicas influyen profundamente en los procesos de aprendizaje, motivación y personalidad, y no deben ser consideradas únicamente desde una perspectiva deficitaria. Así, se reconoce que la neurodiversidad

forma parte de la variabilidad natural de la humanidad, lo que exige reconocer y valorar estas diferencias para transformar la práctica educativa.

Asimismo, la escuela asume un rol imprescindible en el proceso de crear espacios inclusivos y accesibles que favorezcan las distintas formas de aprender. Al ser lugares donde convergen diversos perfiles neurocognitivos, las instituciones educativas deben pasar de una enseñanza homogénea a modelos que identifiquen la neurodiversidad como punto de partida para adaptar metodologías, currículos y estrategias pedagógicas que respeten el ritmo y estilo de procesamiento de cada estudiante. Esta responsabilidad implica un cambio paradigmático que promueve el bienestar, la participación y la valoración del potencial de cada individuo.

Para transitar hacia un modelo educativo que integre la diversidad neurocognitiva, los centros deben superar enfoques centrados exclusivamente en el déficit y adoptar una mirada integral que reconozca tanto las dificultades como las fortalezas de los estudiantes neurodivergentes. Este proceso requiere cambios no solo estructurales, sino también culturales y pedagógicos que incluyan la formación docente continua, el trabajo interdisciplinario y la implementación de políticas educativas inclusivas, que permitan diseñar apoyos personalizados y adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades específicas de cada alumno.

En este contexto, el modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un enfoque pedagógico innovador y fundamentado en principios neuropsicológicos que atienden las diferentes redes cerebrales involucradas en el aprendizaje: reconocimiento, estrategia y afectiva. Su implementación busca garantizar la accesibilidad y la inclusión al ofrecer múltiples formas de representación, expresión y motivación para los estudiantes, lo cual responde de manera efectiva a la diversidad neurocognitiva presente en el aula.

Sin embargo, la efectividad del Diseño Universal para el Aprendizaje depende en gran medida del





compromiso institucional y de la formación continua del personal docente, que en muchos casos aún enfrenta resistencias y limitaciones para aplicar adecuadamente este modelo. De este modo constituye una herramienta valiosa para transformar la educación hacia la equidad y la participación activa de todos los estudiantes, especialmente aquellos con perfiles neurodivergentes, siempre y cuando se asegure el apoyo profesional e institucional necesario para su correcta implementación.

Para responder a este principio o modelo, se constituyen estrategias inclusivas que consideran la multidimensionalidad y plasticidad del desarrollo cognitivo. Estas incluyen adaptaciones pedagógicas específicas, el uso de tecnología, la creación de ambientes de aprendizaje innovadores y la promoción de la participación y el bienestar emocional de los estudiantes. Además, es indispensable superar las brechas educativas entre distintos contextos, especialmente entre escuelas urbanas y rurales, para garantizar igualdad de oportunidades.

La principal aportación de este Capítulo radica en haber ofrecido un marco conceptual que visibiliza la necesidad imperante de un cambio de paradigma en la educación contemporánea, reconociendo la neurodivergencia como parte natural y valiosa de la diversidad humana. Esto impulsa a las instituciones a redefinir sus prácticas y políticas, orientándose hacia la inclusión efectiva, en la cual todos los estudiantes, independientemente de sus perfiles neurocognitivos, puedan desarrollar plenamente su potencial y contribuir a una cultura escolar más plural y enriquecedora.



03.

Diversidad étnica y educación

3.1. Identidad, interculturalidad y diversidad cultural

Resulta imperativo comprender los principales retos, oportunidades y amenazas que se suscitan en torno a la educación en contextos pluriculturales y esto se hace teniendo en cuenta los tres pilares fundamentales a saber: la identidad, la interculturalidad y la diversidad cultural. La noción de identidad tiene que ver con el sentido de pertenencia de las personas hacia sus comunidades, que normalmente configuran su forma de ver el mundo, determinado principalmente por los grupos culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen, permitiéndoles interpretar los acontecimientos y actuar en su entorno (Martínez, 2008).

El sentido de pertenencia se ve influenciado por procesos como la globalización, las migraciones, el mestizaje y los



cambios políticos, económicos y sociales, por lo tanto, no puede ser vista como una noción estática y homogénea, al contrario, se torna dinámica y relacional (Alba-Cuéllar, 2019). Desde esta perspectiva, la educación en general no puede seguir siendo vista como un simple proceso de transmisión de conocimientos neutros, al contrario, debe verse como un escenario integral donde se reconoce, construye y se legitima la identidad de los estudiantes, sus familias y su origen identitario.

Por otra parte, la diversidad cultural hace referencia particular a la coexistencia de múltiples formas de vida, en cuanto a valores, creencias, costumbres, lenguas y formas de organización social en un determinado territorio o en el mundo en general. Esto puede verse como analogía al comparar que la diversidad cultural está tan vinculada al género humano, así como la diversidad biológica en el mundo de los organismos vivos.

Esto quiere decir, que la diversidad cultural no es un obstáculo, sino un legado común de la humanidad, que requiere protección, fomento y reconocimiento. En el ámbito escolar, es más evidente la diversidad cultural, a raíz de las creencias, valores y tradiciones propias de cada familia o grupos identitarios a los que esas familias pertenecen. De allí que el sistema educativo, las escuela y toda la comunidad educativa estén en la capacidad de reconocer la diversidad de identidades y formas culturales, así como sus derechos a ser tratados con equidad, respeto y pertinencia. El tercer y último pilar hace referencia a la interculturalidad, la cual emerge como un concepto de articulación efectiva de relaciones de interacción entre diferentes identidades culturales bajo un contexto de igualdad, diálogo, negociación y transformación.

La interculturalidad no solo se trata de coexistir entre grupos identitarios diversos, es decir, que para que sea verdaderamente interculturalidad, estas personas o grupos deben generar y mantener relaciones interpersonales más horizontales y equitativas, y asumir y el rol consiente de tal interdependencia. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2009). Por lo tanto, la interculturalidad lleva consigo un esfuerzo

por mantener buenas relaciones de convivencia, es decir comprometerse y esforzarse por promover la reciprocidad en el aprendizaje, fomentar contextos de tolerancia, respeto mutuo e igualdad, establecer normas de convivencia social y definir mecanismos para la resolución de posibles conflictos, porque la convivencia no implica ausencia de conflicto, sino tener herramientas para asumirlos y transformarlos (Avila, 2022).

La interculturalidad en América Latina se enmarca en un horizonte decolonial donde se pone en tela de juicio las jerarquías epistémicas y los legados coloniales que aún tienen incidencia sobre la exclusión y rechazo hacia los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, afrodescendientes y populares (Wences, 2021). Es importante tener estas ideas en mente, puesto que al hablar de interculturalidad desde el punto de vista educativo no solo basta comprender que se deben realizar ajustes curriculares, aunque resulta un gran avance y desde luego no se le resta menor importancia, también, es imperativo tener en cuenta la transformación de algunos sistemas en cuanto a los modos de producción y específicamente de la transformación de los modos tradicionales de enseñanza aprendizaje y transitar hacia formas de aprendizaje desde las múltiples lógicas culturales.

Situando en diálogo los tres conceptos afirmamos que la identidad es el punto de partida: las personas llegan a la escuela con identidades concretas o en proceso de construcción. La diversidad cultural es el contexto pluricultural donde existen e interactúan esas identidades. La interculturalidad es la estrategia y la praxis que permiten que identidades diversas puedan interrelacionarse y transformar la educación para alcanzar la equidad y la justicia social, y en este marco conceptual, la escuela y el sistema educativo han de saber asumir unas responsabilidades específicas, que son reconocer identidades, estructurar contextos de diversidad y generar relaciones interculturales de calidad.

Desde la perspectiva histórica, la educación formal en América Latina ha estado dominada por lógicas





monolingües, monoculturales y homogeneizadoras; tradicionalmente se ha entendido la identidad cultural de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otras comunidades como una traba para la integración social, cuando en realidad es una riqueza que necesita políticas y prácticas educativas adecuadas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021).

Como señala Hernández (2023), la interculturalidad se constituye como paradigma emergente ante las limitaciones de modelos que solo operaban bajo la lógica de la multiculturalidad; es decir, en el que se tolera la diversidad o de la pluriculturalidad, donde se reconoce pero sin acción transformadora. En particular Walsh et al. (2010) advierten que la multiculturalidad o pluralidad cultural pueden terminar siendo formas de dominación cultural, al seguir manteniendo relaciones desiguales entre culturas. En su formulación, la interculturalidad crítica postula que las relaciones entre culturas deben ser profundas y no solo aparentes, incluyendo la justicia epistémica, el reconocimiento de los saberes propios y la transformación de las estructuras que reproducen la exclusión.

Por lo tanto, la identidad no solo es con la que nacemos o heredamos, sino que es una identidad construida y negociada, los sujetos entran en relación con la cultura y con otras culturas, al mismo tiempo que están sujetos a instituciones educativas que a menudo les exigen la capacidad de dejar de lado sus maneras propias y adaptarse a formas dominantes. Esa tensión es central al análisis educativo de la identidad cultural. Un estudio reciente, realizado en estudiantes de educación básica evidencia que el fortalecimiento de la identidad cultural se relaciona con mejores resultados de aprendizaje y mejores sentidos de pertenencia escolar (Alarcón y Rojas, 2025). De ahí que la escuela desempeñe una doble función: la de respeto por las identidades y la de construcción de identidades que hagan posible la convivencia democrática.

La diversidad cultural y, por lo tanto, la intervención educativa en contextos diversos necesitará que los

sistemas reconozcan diversas dimensiones como lo son: la dimensión lingüística, la dimensión ancestral, la de género, la de migración, la de religiosidad, etc. En el ámbito escolar, esto se traduce en currículos que contienen lengua materna, historia de la comunidad, valores culturales; y metodologías que hagan que se aprenda desde su cultura y con su cultura. Según una investigación realizada en contextos latinoamericanos, la diversidad cultural en las aulas puede ser una palanca de desarrollo de competencias clave, pero presenta barreras como los prejuicios culturales, la falta de formación del profesorado y los materiales no pertinentes (Camacho et al., 2024).

Lo anteriormente mencionado va en contra de la idea de que la diversidad simplemente necesite tolerancia: diseñar educación adecuada, justa y transformadora. La educación intercultural implica prioridades y desafíos: transitar de la lógica de incluir es decir, incorporar la diversidad al sistema a la lógica de la justicia donde hay que transformar el sistema para incorporarla como parte constitutiva de él.

En América Latina la literatura y la vía pública han ido por esta vía, pero de todos modos marcando retos. En su matriz analítica, Walsh et al. (2010) separan tres maneras de conceptualizar la educación intercultural: 1) la funcional o integradora, 2) la crítica o transformadora, 3) la decolonial. En la forma funcional la educación intercultural se traduce en incluir contenidos culturales diversos sin tocar la estructura del sistema, en la forma crítica se cuestionan las relaciones de poder, el racismo estructural y la hegemonía epistémica, mientras que finalmente en la forma decolonial se requiere un replanteamiento del papel del estado, de la educación superior, de la universidad y de los saberes subalternos (Walsh, 2013). Así, la educación intercultural se transforma en un proyecto político-epistémico, no simplemente pedagógico.

A nivel de políticas e internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), sobre la diversidad cultural considera la defensa de la diversidad cultural “como un imperativo





ético, que no se puede disociar del respeto de la dignidad de la persona humana”. Este texto hace de faro para que los estados reconozcan la diversidad cultural como derecho humano. Similarmente, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (2014) sobre pueblos indígenas y tribales plantea obligaciones de actuación para los estados a fin de respetar y promover la educación bilingüe intercultural, la participación de las comunidades y el reconocimiento de las lenguas y culturas. Así, el sistema educativo aparece inserto dentro de un marco normativo que legitima la intervención en torno a identidad, diversidad e interculturalidad.

Estos conceptos poseen un sentido particular en lo educativo. En primer lugar, con la identidad: la escuela tiene que permitir que el alumnado reconozca y manifieste su identidad cultural sin ser objeto de castigo o exclusión. Eso abre el camino hacia reforzar la autoestima cultural, el orgullo de pertenencia y la motivación hacia el aprendizaje (Alarcón y Rojas, 2025). En segundo lugar, tocando el tema de la diversidad cultural, la educación debe articularse desde una lógica de apropiación en el sentido de adaptar los materiales, los métodos, las lenguas, los horarios y los espacios, para que se acoplen distintas culturas. Por último, tocando el tema de la interculturalidad, la praxis pedagógica ha de propiciar el diálogo cultural, la colaboración entre las comunidades, la negociación de los saberes y la valoración recíproca que se sitúe más allá de la simple coexistencia.

Esto supone que los docentes y las escuelas tienen que formarse para entender la historia decolonial, los procesos de exclusión cultural, los estereotipos, las discriminaciones étnica y lingüística. En el sentido que dan Walsh et al. (2010) a la interculturalidad crítica, dicha formación docente y los currículos han de cumplir una doble función: por un lado, la de enseñar los contenidos culturales de una forma pertinente; por otro lado, la de problematizar las jerarquías y reproducir las estructuras de dominio cultural.

De manera similar, los materiales didácticos y los espacios escolares deben convertirse en entornos en los que las y los saberes de las comunidades, los saberes

orales, ancestrales o saberes locales, tengan el mismo reconocimiento que los saberes académicos dominantes. Por otro lado, la construcción de identidades, la gestión de la diversidad cultural y la praxis intercultural no han de ser un proceso solo del aula, sino que deben reflejarse en el sistema educativo: diseño de los currículos, políticas de accesos, financiación, participación comunitaria, infraestructuras, lenguas de instrucción o evaluación. Cuando estos se olvidan de la pluriculturalidad, de la interculturalidad o de la identidad cultural, la educación queda abocada, por tanto, a reproducir desigualdades, a invisibilizar culturas y a reducir las posibilidades de escolarización de estudiantes de contextos diversos.

Un ejemplo ilustrativo de ello es que la educación intercultural bilingüe (EIB) se vehiculice como el medio para articular identidad, el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad: el medio para permitir que las y los estudiantes puedan acceder a los aprendizajes a partir de su lengua materna en primer lugar, que la cultura de las y los estudiantes sea reconocida y que se pueda deliberar con la cultura de la comunidad dominante. Sin embargo, como advierte Walsh (2013), muchas políticas de EIB tienden a mantenerse en la integración funcional, sin cuestionar los juegos de poder lingüísticos y culturales. Este matiz es crucial para no confundir implementación con transformación.

Por ello, desde una perspectiva educativa, se propone que las instituciones escolares adopten criterios pedagógicos en torno a la identidad, la diversidad y la interculturalidad:

- Reconocer las identidades culturales de todos los actores tales como: estudiantes, familias, comunidades y trabajar para fortalecerlas.
- Diseñar currículos y materiales que reflejen la diversidad cultural del contexto, incluyendo lenguas, cosmovisiones, tradiciones, conocimientos ancestrales y saberes populares.
- Los docentes deberán ser formados con competencias interculturales: sensibilidad cultural, conocimiento de las lenguas y un conjunto de habilidades





relacionadas con la mediación y la reflexión en torno al poder, el racismo y la exclusión.

- Crear espacios de interrelación cultural dentro de las escuelas como por ejemplo: proyectos de interculturalidad, proyectos de comunitarización, alianzas con las comunidades, de modo que favorezcan los espacios de convivencia, interacción o la cultura en la educación y el aprendizaje.
- Los aprendizajes y la convivencia no deberán ser evaluados exclusivamente desde el punto de vista de los resultados académicos o los logros tradicionales de la escuela, sino que también se hará aludiendo a indicadores como la inclusión, la equidad, la participación comunitaria, la valorización cultural, etc.

La identidad, la diversidad y la interculturalidad, en consecuencia, hay que entenderlas desde la doble dimensión del individuo y de la sociedad. En el sentido de individuo, los alumnos van construyendo su propia identidad cultural a partir de la interacción con los otros: los pares, los docentes, las comunidades, la propia escuela. En el plano social, las identidades intersecan con el género, la clase, la lengua, el estatus migratorio, la etnicidad, por lo que la educación intercultural también ha de tener en cuenta la pluralidad de las desigualdades con las que se relaciona el individuo. Todo ello puede entrelazarse con la propuesta de una diversidad cultural ampliada, en la que no solo se considere la etnicidad o lengua, sino la intersección de múltiples factores de exclusión (Cultura y Educación en Contextos Multiculturales, 2004).

Por último, la interculturalidad como enfoque educativo conlleva una visión sistémica, que no debe limitarse a incluir un módulo de cultura indígena o lengua local en el currículo sino a repensar la escuela como centro de construcción de ciudadanía intercultural, justicia social y reconocimiento. Quiere decir que la identidad cultural ya no ha de ser vista como problema o como una traba, que la diversidad cultural debe ser recurso educativo y que la interculturalidad se viva como una práctica cotidiana y transformadora. Todo ello para que la educación

responda a sus fines humanísticos, democráticos y de desarrollo integral. La educación intercultural en ese sentido contribuye a que los sistemas educativos de América Latina y el Caribe asuman su responsabilidad frente a la pluralidad étnico-cultural y se alineen con los compromisos de derechos humanos, equidad e inclusión.

3.2. La diversidad étnica en América Latina y el Caribe

La diversidad étnica en América Latina y el Caribe constituye uno de los elementos más característicos y complejos de la región, configurando no solo las identidades sociales sino también las estructuras políticas, culturales y económicas que han definido el curso histórico y contemporáneo de sus países. Esta pluralidad no es un fenómeno pasajero ni casual, sino fruto de un entramado histórico y social donde se entrelazan procesos precoloniales, coloniales, republicanos y posmodernos, los cuales han moldeado, y continúan moldeando, dinamismos culturales, relaciones de poder, sistemas de conocimiento y formas de representación política.

Tal riqueza étnica contiene un extenso abanico de situaciones sociales, que abarca a los grupos indígenas originarios con culturas milenarias, los descendientes de africanos traídos bajo coacción por el comercio transatlántico de esclavos, las dilatadas comunidades mestizas, afrodescendientes o los respectivos grupos migrantes que han contribuido a enriquecer aún más los mosaicos sociales del área. A lo anterior se agregan nuevas circunstancias que dan gestación a procesos cotidianos de modernidad como la revitalización cultural, la reivindicación de derechos colectivos de grupos humanos, la recuperación de lenguas originarias, o la confrontación contra sistemas estructurales que impulsan formas de exclusión racial y social.

La amplitud de la diversidad étnica en la región exige un análisis multidimensional que considere desde las raíces históricas hasta las expresiones contemporáneas, pasando por las políticas públicas, los movimientos



sociales, y los desafíos en ámbitos como la educación, el territorio y la justicia social. A continuación se desarrolla este análisis en varias dimensiones clave.

3.2.1. Orígenes precoloniales y continuidad cultural

Antes de la llegada de los europeos en el siglo XVI, América Latina y el Caribe eran el hogar de miles de pueblos indígenas con sistemas sociales, económicos y culturales altamente sofisticados y diversos. Estas civilizaciones iban desde los complejos estados andinos como el Imperio Incaico (Tawantinsuyo), reconocidos por sus avanzadas tecnologías agrícolas, urbanísticas y administrativas, hasta las florecientes culturas mesoamericanas como la mexica en el actual México y la maya en el sur de México y Guatemala, caracterizadas por sus conocimientos astronómicos, arquitectónicos y sistemas de escritura pictográfica (Kiss, 2025).

En la vasta Amazonía, un espacio reconocido como el mayor pulmón verde y biodiverso del planeta convivían múltiples comunidades que desarrollaban sistemas de conocimiento estrechamente vinculados con el medio ambiente, articulando prácticas de manejo sostenible de los recursos naturales, ritos espirituales y relaciones comunitarias. En el Caribe, existe sociedades como los taínos y los arawak que cultivaban sus propias tradiciones agrícolas, pesqueras y culturales que, aunadas a las características propias de los pueblos indígenas, comenzaban a ser atacadas a partir de la llegada europea, aunque con grados diversos de resistencia/adaptación (Acosta y Mendoza, 2007).

Estas comunidades autóctonas contaban ya con prácticas de política comunitaria, con particularidades en su justicia, sus tradiciones orales eran ricas en forma y en contenido y sus cosmovisiones se basaban en la relación que existe entre el aquí y el futuro, así como entre la contemporaneidad y la naturaleza. A pesar del exterminio parcial y la marginación colonial, su presencia es una constante viva en la región, visible no solo en la continuidad de idiomas y tradiciones, sino en



las reivindicaciones contemporáneas de autonomía y derechos territoriales (Acosta y Mendoza, 2007).

3.2.2. Impactos y transformaciones coloniales

Durante la época colonial, la diversidad étnica sufrió una reestructuración profunda a través de mecanismos de dominación que buscaban borrar o minimizar las identidades originarias, subyugándolas a las imposiciones europeas. La colonización llevada a cabo por los españoles y los portugueses creó regímenes raciales que clasificarían su población en función de su ascendencia, a partir de sistemas de castas que clasificaban y segregaban indígenas, africanos, mestizos, criollos o europeos (Gruzinski, 2016), y que, además, incorporaban a la población indígena a sistemas de servidumbres forzadas como la encomienda o el repartimiento eclesiástico, que se convertían en sistemas de fuerza laboral y en evangelización católica.

Eso transformó no solo la organización de la vida comunitaria sino también los modos de vida, las creencias, las lenguas. La imposición lingüística, religiosa y cultural constituyó un proceso de aculturación violento que buscó homogeneizar bajo modelos europeos la diversidad regional (Gruzinski, 2016).

Paralelamente, la trata transatlántica introdujo a millones de africanos esclavizados, principalmente en Brasil, las Antillas, Colombia, Ecuador, Venezuela, Perú y Bolivia. Esta población, sometida a condiciones extremas de explotación y deshumanización, logró mantener elementos esenciales de sus identidades culturales, religiosos y sociales, creando nuevos espacios sincréticos que enriquecieron el acervo cultural latinoamericano (Hooker, 2009).

Este periodo se distingue por la simultánea destrucción y resistencia: pueblos indígenas fueron exterminados o desplazados, pero muchos lograron preservar prácticas culturales y formas de organización; afrodescendientes resignificaron sus costumbres resistiendo al sistema esclavista. La colonización produjo así un complejo



entramado de mestizaje, sin la pérdida total de las raíces originales.

3.2.3. La diversidad étnica en la construcción republicana

La construcción republicana en América Latina durante el siglo XIX se sustentó en proyectos nacionales que invisibilizaron la diversidad étnica, a favor de modelos homogéneos y mestizos que se consideraban la condición para la modernización. Como apunta Maldonado (2024), los procesos de construcción nacional fueron un proceso caracterizado por la negación de la diferenciación cultural y la invisibilización de la diversidad étnica a favor de un modelo homogéneo que se creía la condición necesaria para la modernización. Esta perspectiva reduccionista acopló la identidad nacional a la pluralidad cultural verdadera asumiendo la heterogeneidad como un obstáculo para alcanzar el desarrollo, de modo que la población indígena y la afrodescendiente fueron empujadas hacia la marginalidad y sometidas a estructuras de exclusión.

Bello y Rangel (2002) sostienen que vivir experiencias de discriminación y de racismo son partes constitutivas de las sociedades latinoamericanas, motivo por el cual se generan pobreza, exclusión y desigualdad para millones de indígenas y afrodescendientes, que tienen escaso acceso a tierra, a educación, y a la misma participación política. Pese a la abolición formal de la esclavitud, seguían existiendo estas comunidades limitadas para su integración con el resto, elevando las brechas sociales y económicas

Tales condiciones no lograron silenciar las voces y las prácticas culturales de los pueblos originarios y afrodescendientes. Por el contrario, en el marco del siglo XX se dieron del mismo modo movimientos sociales que reclamaban el reconocimiento y los derechos colectivos. Hooker (2013) indica que los movimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes alcanzaron el reconocimiento de los bienes colectivos durante las



décadas de los años ochenta y noventa, retroalimentando formas de régimen de ciudadanía multicultural y reformas en forma de educación bilingüe, propiedad colectiva o autonomía territorial. Estos procesos se entrelazaron a dinámicas globalizadas en descolonización y derechos humanos, reestructurando el clima político y cultural de la región en su conjunto.

3.2.4. Luchas de reconocimiento y derechos en el siglo XX y XXI

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el escenario político y social de América Latina incorporó con mayor fuerza las demandas étnicas como parte fundamental de las agendas políticas y sociales. Pueblos indígenas y afrodescendientes comenzaron a articular luchas que trascienden lo local y llegan a marcos internacionales, reclamando derechos colectivos, participación política, educación en lengua materna, y reparación histórica.

Las organizaciones internacionales como la ONU, la OIT y la OEA jugaron un papel clave en la consolidación de marcos normativos fundamentales que reconocen la diversidad étnica como un derecho humano irrenunciable. Así, el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales de 1989; la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Organización de las Naciones Unidas, 2007) o la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Organización de los Estados Americanos, 2016) son ejemplos esenciales que obligan a los Estados a articular políticas inclusivas y respetuosas de la autodefinición y de la autonomía.

Vertientes nacionales han acompañado este proceso como Bolivia y Ecuador que se declararon Estados plurinacionales y modificaron posteriormente sus constituciones; incorporando principios de interculturalidad, derecho a la educación bilingüe, y reconocimiento a territorios ancestrales. Estos cambios son demostraciones de la institucionalización de la diversidad como un pilar del Estado y de la democracia.



3.2.5. Elementos constitutivos de la diversidad étnica

La diversidad étnica en América Latina y el Caribe constituye un entramado complejo que articula territorio, lengua, identidad, sistemas de conocimiento, religiosidad y cosmovisión. Estos elementos no son meros atributos culturales, sino dimensiones constitutivas de la vida comunitaria y de las luchas históricas por el reconocimiento. Como señala Walsh (2013), para que todo diálogo intercultural sea simétrico es necesaria una decolonialidad epistémica, una ruptura con el eurocentrismo y un reconocimiento del enorme y diverso mosaico cultural que existe en el Sur global. Este ángulo crítico contribuye a entender que la diferencia no puede ser pensada como una simple cohabitación, sino que reclama unas relaciones políticas y horizontales que desarticulen las jerarquías construidas a lo largo de la historia (Wences, 2021).

Así bien, el territorio aparece como un elemento conformador de identidades. En los pueblos indígenas, la tierra nunca es solo un bien económico, sino un lugar espiritual, sagrado y fundamental para la cohesión social y la memoria colectiva. La pérdida del territorio, como consecuencia de la expansión extractiva, de la agroindustria o de los conflictos bélicos, no es solo un despojo material, sino que implica la pérdida de la continuidad cultural. Esta relación es igual de relevante para las comunidades afrodescendientes (como los quilombolas en Brasil o los garífunas en Centroamérica) para las que el territorio es un espacio vivo que fundamenta su cultura, economía y organización social. Por tanto, la controversia por la reivindicación del territorio se convierte en un componente político de primer orden que articula exigencias asociadas a la autonomía y a la justicia histórica (Brasil. Observatorio de Territorios Étnicos y Campesinos, 2024).

La dimensión lingüística se expone como otra manifestación fundamental de la diversidad. Se hallan más de 7000 idiomas en el mundo, cerca de 6700 de ellos son lenguas indígenas y el 40% de estas se sitúan en peligro de desaparecer a un ritmo alarmante, América



Latina tiene más de 550 lenguas originarias de las cuales, una tercera parte se encuentra en una muy severa amenaza. La pérdida de una lengua indígena significa la extinción de los saberes ancestrales y de las visiones del mundo. La revitalización lingüística precisa de políticas públicas sólidas en educación intercultural bilingüe, producción de materiales educativos y capacitación de docentes, líneas donde permanecen enormes brechas. La extinción de las lenguas no supone únicamente una pérdida por parte de los pueblos originarios y un detrimento del patrimonio cultural de la humanidad, sino que también acaba con formas de saberes alternativos que nos podrían ayudar a enfrentar los conflictos globales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021).

En el campo de los saberes, en particular, algunas comunidades indígenas y afrodescendientes han alcanzado elaborados conocimientos sobre ecología, medicina tradicional, agricultura sostenible y cosmologías espirituales, que han sido históricamente silenciados por el resto de los saberes hegemónicos de corte occidental. La interculturalidad crítica persigue “descentrar el saber e invitar a un diálogo intercultural sin jerarquías raciales o intelectuales.” No hace sino contradecir la lógica extractivista que minimiza los territorios a mercancías y los saberes a recursos, además de proponer relaciones éticas y políticas que se alineen en clave de reciprocidad y complementariedad (Walsh, 2013).

Contrastando las anteriores ideas con el libro “La gobernanza territorial”, del Servicios en Comunicación Intercultural Servindi (2016), hay coincidencias y tensiones. El libro define la gobernanza territorial como “una propuesta innovadora en los procesos de gestión territorial que busca romper con los modelos jerárquicos de gobierno tradicionales”. A pesar de que esta mirada reconoce la necesidad de establecer reglas del juego consensuadas y procedimientos participativos, la marcación técnica-institucional corre el riesgo de dejar por fuera las dimensiones espirituales y epistémicas del territorio, dimensiones que son centrales para los pueblos indígenas y afrodescendientes.





La gobernanza vista como mecanismo de gestión puede acabarse convirtiendo en un dispositivo funcional al desarrollo si no nos asomamos a las aproximaciones decoloniales de Walsh et al. (2010). De una manera más exacta, no basta con garantizar seguridad jurídica sobre la tierra; es condición sine qua non reconocer el territorio como sujeto político y espiritual, y los saberes ancestrales como fuentes legítimas de conocimiento.

En términos generales, la multiplicidad étnica en América Latina no es un dato meramente folclórico, ni un freno para el desarrollo humano, sino una condición para construir sociedades más justas y sostenibles, lo que exige una política que exceda la inclusión formal para avanzar hacia la interculturalidad crítica, la revitalización lingüística y la defensa territorial desde ecuaciones decoloniales. De este modo, se podrían desarmar desde las bases las estructuras coloniales que han perdurado, y abrir otras posibilidades donde la pluralidad cultural se mantenga fiel a los logros de una igualdad sustantiva y una transformación democrática de los Estados.

Los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes, a pesar de sus aportaciones y de los reconocimientos alcanzados, siguen arrastrando al margen de sus logros desigualdades y discriminaciones de estructura que hacen muy difícil, si no imposible, el acceso a derechos que son fundamentales y la participación comunitaria. Los informes recientes, realizados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020), muestran que estos grupos enfrentan elevados índices de pobreza, escaso acceso a los servicios básicos de salud y educación, brechas en el acceso a oportunidades laborales y discriminación en el ámbito de los sistemas de justicia.

En particular, el ámbito educativo y las posibilidades de movilidad ascensional son ámbitos con dificultades: si bien estas poblaciones presentan niveles formativos más bajos, en definitiva, su nivel de acceso a la educación superior es muy escaso, con socavamiento de sus ingresos laborales, elevada precariedad y exclusión. Por otra parte, las mujeres indígenas y afrodescendientes sufren una doble y hasta triple discriminación en función

de la interseccionalidad de los determinantes de género, etnia y clase a la que enfrentan, lo que les imposibilita tomar el control de sus vidas y desarrollarse plenamente (Organización de las Naciones Unidas, 2020). Esta situación de desigualdad no es accidental o aislada, sino el resultado de sistemas históricos de exclusión que se reproducen en las instituciones sociales, políticas y educativas, perpetuando la marginalización y la invisibilización de estas comunidades.

3.2.6. Migraciones y configuraciones étnico-culturales contemporáneas

En las últimas décadas, América Latina y el Caribe han sido testigos de dinámicas migratorias intrarregionales y transnacionales que han modificado la composición étnico-cultural en las zonas urbanas y rurales. Los movimientos migratorios que tienen su origen en los países en crisis, como Venezuela, en Haití o en algunos países centroamericanos, han desembocado en una diversidad mayor en las grandes ciudades latinoamericanas, que han traído nuevas exigencias de reconocimiento y atención cultural y social.

Dichas migraciones no solo traen consigo las poblaciones mestizas, sino que también incluyen a las comunidades indígenas que se ven obligadas a desplazarse por razones de orden económico, político o ambiental y que en sus movilizaciones se reconfiguran las identidades a los contextos urbanos y fronterizos. Los Estados enfrentan el reto de diseñar e implementar políticas que garanticen el acceso igualitario a servicios básicos, así como el respeto a las prácticas culturales y la enseñanza en lenguas maternas para estas poblaciones migrantes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2023).

3.2.7. La población afrodescendiente como categoría política y cultural

El informe del Banco Mundial (2018) sostiene que la población afrodescendiente en América Latina constituye no solo un componente demográfico significativo de alrededor de 134 millones de personas, sino también una categoría política y cultural que interpela las estructuras





históricas de exclusión y racismo. subraya que los afrodescendientes representan la mitad de quienes viven en la pobreza extrema en Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Uruguay, aunque solo son el 38% de la población conjunta de estos países. Esta afirmación revela la persistencia de desigualdades estructurales que no se explican únicamente por factores económicos, sino por la reproducción de jerarquías raciales que han limitado el acceso a derechos y oportunidades

Autores recientes como Vera Santos et al. (2023), sostienen que el racismo estructural en América Latina es inseparable de la colonialidad del poder, lo que implica que las políticas públicas deben ir más allá de la inclusión simbólica para enfrentar las raíces históricas de la desigualdad. De acuerdo con estos autores, la red de la desigualdad social en América Latina se basa en la racialización de las relaciones sociales, a través de la cual los afrodescendientes ven limitada su posibilidad de acceso a la tierra, a la educación y al trabajo digno. La diferencia del planteamiento que ofrece el Banco Mundial es que, si bien reconoce la exclusión, parte de un enfoque de soluciones técnicas y económicas sin enfatizar la dimensión política y epistémica de la lucha de la afrodescendencia.

En este sentido, el reconocimiento territorial y cultural emerge como un eje central de las demandas afrodescendientes advierte que sin territorios no hay vida ni identidad cultural. Nuestros territorios actualmente son vulnerados, amenazados, sus recursos naturales depredados y las prácticas tradicionales de producción y los conocimientos ancestrales disminuidos (Chile. Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, 2024). Esta perspectiva coincide con los movimientos sociales que, desde los años ochenta y noventa, han impulsado regímenes de ciudadanía multicultural y derechos colectivos, incluyendo propiedad colectiva y autonomía territorial (Hooker, 2013) Sin embargo, la implementación de estos derechos sigue siendo parcial y enfrenta retrocesos en contextos políticos conservadores.

Por último, la categoría afrodescendiente como sujeto político lleva a un reordenamiento de las políticas públicas

desde el enfoque de la interseccionalidad y la justicia reparativa. En el informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2021), se establece que los Estados tienen la obligación de implementar políticas afirmativas y políticas integrales para erradicar la discriminación racial estructural.

Esta obligación no puede ser restringida a programas asistenciales, sino que debe estar acompañada de la participación de las comunidades afrodescendientes en el diseño de las políticas. Así, la discusión entre el enfoque tecnocrático del Banco Mundial y las perspectivas críticas de autores como Vera Santos et al. (2023); y Walsh (2013) revela la necesidad de transitar hacia modelos que reconozcan la diversidad como fundamento de la democracia y no como un obstáculo para el desarrollo.

3.2.8. La etnicidad en América Latina

La etnicidad en América Latina debe comprenderse como una construcción histórica y política, no como una esencia inmutable. Este concepto se activa en contextos donde las estructuras estatales afectan la autonomía comunitaria y cuando los pueblos encuentran oportunidades para organizarse y movilizarse. La etnicidad hace el papel de un recurso abierto, que el propio grupo indígena o afrodescendiente usa en la disputa por derechos de la democracia derivada de carácter colectivo e institucional (Yashar, 2005).

La identidad étnica se produce recíprocamente con la del territorio, clase, género y las políticas públicas, lo que explica el lugar que ocupa la reflexión sobre los modos de cómo se pueden producir las relaciones sociales. Tal mirada relacional atenta contra una forma de producción que podría interpelar e ir contra una etnicidad cultural encasillada en lo esencial. La etnicidad se ha transformado en el principal recurso de los movimientos sociales en la búsqueda de una autonomía, en la exigencia de derechos culturales y en la exigencia del poder de decisión, convirtiéndose en el eje de construcción de los proyectos políticos alternativos de los mismos (Rovira, 2022).





El resurgimiento contemporáneo de lo étnico responde, sí al hecho de que el racismo estructural persista como condición de existencia, pero también a la necesidad de proponer modelos civilizatorios (en plural) diferentes. La etnicidad contemporánea pone en el medio del debate la plurinacionalidad, los derechos de la naturaleza; así como la justicia epistémica; éstas dan cuenta de lo cual lo étnico se convierte en un recurso en la rediscusión sobre lo que puede ser la democracia y el desarrollo, sino desde la interculturalidad. Las voces indígenas retoman la discusión de la identidad y del territorio, donde interpelan las huellas del colonialismo y del mestizaje, planteando alternativas que intentarían crear equilibrio en relación entre las culturas y los Estados (Bengoa, 2025).

Las reformas constitucionales en Bolivia y Ecuador han institucionalizado parte de estas demandas que, además, se inscriben en principios en relación a la interculturalidad, el pluralismo jurídico y los derechos colectivos. Estas inscripciones no solo considerarían derechos relacionados con el territorio y la cultura, sino que también cuestionan a la clásica etimología de la ciudadanía, cuando incorporan las dimensiones éticas y políticas relacionadas a la autodeterminación y la justicia epistémica. Sin embargo, persisten tensiones entre el reconocimiento formal y las prácticas estatales, lo que confirma que la etnicidad sigue siendo un campo de disputa política y simbólica (Vilela et al., 2025).

3.2.9. Etnicidad como diversidad epistémica y cosmovisiones

La diversidad étnica en América Latina no se reduce a expresiones culturales o políticas, sino que constituye un campo epistémico que desafía la hegemonía del pensamiento occidental. Las cosmovisiones indígenas y afrodescendientes ofrecen marcos interpretativos alternativos que entienden la naturaleza, la comunidad y la vida en base a principios de la reciprocidad, la relacionalidad, la espiritualidad. Estas formas de saber heredadas de generación en generación desnaturalizan la lógica extractivista y antropocéntrica del proyecto moderno y, en cambio, proponen una relación ética con

el territorio y los seres que la habitan; lo que algunos autores contemporáneos han abordado bajo el epígrafe de ecología de saberes que elabora mundos plurales y sostenibles (Gallardo y Rosa, 2022).

Estos saberes no solo constituyen una guía para identificarse culturalmente, sino que también ofrecen respuestas a cuestiones planetarias por ejemplo el cambio climático y la crisis de la biodiversidad. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2021) dice que los pueblos indígenas y afrodescendientes son actores estratégicos para contrarrestar la crisis del clima, gracias a sus conocimientos ancestrales y formas de prácticas sostenibles de manejo de ecosistemas. Así, sus territorios albergan una parte importante de la biodiversidad mundial, por lo que es un hecho la interdependencia de su biodiversidad y diversidad cultural. Esta interdependencia reafirma la urgencia de elaborar políticas de conservación y de gobernanza ambiental que integren sus saberes, anteponiéndose a enfoques cuya tendencia ha sido la invisibilización de sus aportes.

La cosmovisión indígena ocupada en el principio del “buen vivir” o de la armonía con la Madre Tierra establece una crítica muy profunda al desarrollo capitalista, el cual privilegia la explotación ilimitada de los recursos. De este modo, el cuerpo del que estamos hablando no es un objeto, sino un sujeto que posee derechos, lo que significa, en la práctica, dudar de las capacidades de los elementos no humanos para devenir y formar parte de la vida. La inclusión de este enfoque también ha sido parte del debate internacional acerca de la justicia climática y derechos de la naturaleza, en el que se afirma que no es posible obtener sustentabilidad si las comunidades indígenas no pueden participar activamente ni se respetan sus sistemas de conocimiento (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021).

La defensa de estos saberes y territorios no solamente tiene que ver con la cultura, sino también de manera política y jurídica. Informes recientes da cuenta de





que el 91% de los territorios indígenas presentan un estado ecológico funcional, lo cual es la confirmación de su rol de cuidadores de la biodiversidad del planeta (World Wide Fund for Nature , 2021). Las comunidades se ven amenazadas constantemente por proyectos extractivos y políticas que intimidan sus derechos. Por esto organismos internacionales como la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (2024) y la Organización Panamericana de la Salud (2023), han instalado marcos normativos para poder proteger los conocimientos tradicionales e ir en búsqueda de beneficios igualitarios en caso de aprovechamiento de estos saberes. Estas actuaciones son importantes para avanzar en el camino de la gobernanza intercultural, con la consideración de la diferencia epistémica, elemento clave de la sustentabilidad planetaria.

La riqueza de la diversidad étnica pone a prueba (como oportunidades) la posibilidad de avanzar en la construcción de sistemas educativos pertinentes e inclusivos. Los sistemas educativos tradicionales han sido homogéneos y asimilacionistas, lo que complica el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes indígenas y afrodescendientes.

A pesar de ello, durante las últimas décadas se han venido desarrollando políticas de educación intercultural bilingüe y reformas curriculares con enfoque intercultural (asociadas con programas de formación docente) que tienen la intención de cerrar las brechas educativas e ir en búsqueda de una enseñanza culturalmente pertinente para los estudiantes mencionados (Arias et al., 2023). Estos procesos son desiguales entre países y regiones; naciones como Bolivia, Ecuador, Perú y México han logrado avances significativos en normativas que garantizan el derecho a la educación en lengua materna y a incorporar contenidos culturales propios, mientras que otros países enfrentan limitaciones en recursos y voluntad política.

A pesar de estos esfuerzos, persiste la necesidad de mejorar la calidad educativa, capacitar a más docentes bilingües y transformar las prácticas pedagógicas

para superar enfoques funcionales o instrumentalistas, encaminándose hacia una interculturalidad crítica, transformadora y decolonial (Walsh, 2013).

La manera en la que se construyen y construyen los contenidos curriculares representa un elemento fundamental de la diversidad étnica en la educación. Aunque se han dado pasos que establecen una dirección hacia la interculturalidad, los libros de texto y el material educativo de América Latina reducen a la tradición o el fuerte efecto de las modalidades de vida, la imagen que dan de las comunidades indígenas y afrodescendientes es una parte folclórica, o una parte histórica de la historia del país, que invisibiliza sus aportes históricos, económicos, culturales y políticos a la construcción de los States, introduce estereotipos y niega su papel de sujetos actuales en la historia social y política en estos países.

El aspecto más importante de superar estas prácticas educativas consiste en realizar una crítica de los propios currículos incorporando las narrativas que permitan reconocer la diversidad, constitutiva de la identidad nacional, en lugar de identificarse como un elemento que se incorpora como lo marginal (Organización de Estados Iberoamericanos, 2015) y en la medida en que se van transformando los currículos debemos integrar narrativas de los pueblos y conocimientos comunitarios de carácter ancestral de las cosmovisiones y las culturas vivas, junto con la explicitación de la contribución hecha por la población afrodescendiente a la construcción de lo social y lo político, para contribuir a deshacer estereotipos, valorar los conocimientos ancestrales, ejercitar la ciudadanía crítica y a respetar la diversidad

Reconocer la diversidad étnica como un componente sustantivo del desarrollo social, de la democracia y de la sostenibilidad significa un cambio en el paradigma de la América Latina y el Caribe la diversidad no debe enmarcarse como un problema o un reto a superar, al contrario debe establecerse como la riqueza que da forma a las sociedades plurales, inclusivas y justas que estamos construyendo. Las políticas públicas se han de orientar a promover desde el respeto de la diversidad



cultural; el fortalecimiento de las identidades étnicas y contra el racismo estructural; a la revitalización de las lenguas de origen y afrodescendientes; a garantizar el derecho equitativo al acceso a derechos fundamentales tales como la educación; la salud; la vivienda y la participación política.

En un contexto en el que, a nivel mundial; nos encontramos ante crisis ambientales, desigualdades sociales y transformaciones culturales con gran rapidez; la diversidad étnica de América Latina y el Caribe está a su vez constituyendo una fuente inestimable de la innovación cultural; la resiliencia de las comunidades y la sabiduría ancestral que permite seguir construyendo respuestas creativas ante desafíos del siglo XXI.

3.3. Retos de la escuela ante el pluralismo cultural

La escuela latinoamericana tiene el reto de dar respuesta en un contexto de pluralismo cultural, ya que confluyen pueblos indígenas, afrodescendientes comunidades migrantes que traen tradiciones, lenguas y cosmovisiones dispares. Esto implica dar el salto hacia modelos educativos de carácter homogéneo, que a lo largo de la historia han invisibilizado la diferencia cultural, para, ahora, pensar en sistemas educativos inclusivos, valorando la diversidad y no como un problema. La educación concebida como derecho humano, bien público, debe ser capaz de garantizar tanto en términos de igualdad sustantiva, como de pertinencia cultural, junto con lo acordado en los compromisos internacionales asumidos por los Estados en el marco del ODS 4 y de la Agenda 2030.

El concepto de pluralismo cultural no solo supone convivir con diferentes identidades, sino también, crear espacios de diálogo, acción y aprendizaje mutuos. Sin embargo, las políticas educativas tendientes a generar procesos inclusivos en el contexto de América Latina y el Caribe han ido avanzando de manera muy desigual y con brechas persistentes de acceso, permanencia y calidad para los estudiantes que pertenecen a grupos indígenas y afrodescendientes; además de mostrar que



las desigualdades se refuerzan y profundizan por factores estructurales como la pobreza, la discriminación, la falta de infraestructura, por lo que se requiere revisar los marcos normativos y las prácticas escolares desde las bases de una crítica desde la perspectiva intercultural.

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020), indica que la inclusión educativa continúa siendo un desafío global y reafirma que sigue siendo un reto el hecho de que al menos estudiantes que enfrentan barreras por razones de etnicidad, lengua y condición socioeconómica. El informe denuncia la existencia de obstáculos sistémicos como la falta de formaciones inicial y continua para el profesorado que atienda la diversidad, ausencia de datos sobre poblaciones excluidas, infraestructura insuficiente y financiamiento insuficiente. Además, refleja que menos de un 10% de los países cuentan con leyes que garantizan la plena inclusión, lo que manifiesta una brecha entre los compromisos internacionales y la implementación de políticas nacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Y dice que las limitaciones objetivas se traducen en prácticas escolares que reproducen inequidades e impiden la implementación de currículos pertinentes.

El Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022 analiza la crisis silenciosa de la educación, agravada por la pandemia, y advierte que las desigualdades multidimensionales impactan directamente en las trayectorias escolares. Las brechas en acceso y permanencia son más pronunciadas en zonas rurales y entre estudiantes indígenas y afrodescendientes, quienes enfrentan mayores riesgos de abandono escolar y menor acceso a recursos digitales. Se considera que la transformación educativa tiene que ser la base para el desarrollo sostenible, es decir, hay que imponer el recurso de inversión en estrategias de recuperación centradas en los grupos que históricamente han sido excluidos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2022).





El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en el informe sobre el estado de la educación en América Latina y el Caribe (Arias et al., 2023), destaca, al contrario, que la escuela enfrenta enormes retos para culminar la inclusión efectiva del alumnado que provenga de pueblos indígenas en el contexto de un pluralismo cultural en aumento. Una de las muestras más extremas de esta tensión será la gravedad de las brechas tan profundas de asistencia y permanencia escolar, en particular en la escolaridad secundaria. Los datos del sitio CIMA evidencian que la tasa neta de asistencia al nivel secundario de las jóvenes y jóvenes indígenas es de hasta 20 puntos porcentuales menor que la de los jóvenes no indígenas en varios países de la región, lo que revela un patrón sistemático de exclusión educativa que se acentúa conforme avanza la escolaridad.

No son únicamente factores individuales los que dan lugar a la existencia de estas desigualdades, sino que se encuentra también en función de la clase de vida que viven los pueblos indígenas, en cuanto a obstáculos económicos o bien distancias en relación con los centros educativos, a los que se añade la necesidad de pertinencia cultural y lingüística en la programación escolar, el racismo institucional y la falta de apoyos pedagógicos pertinentes para su contexto. El BID recalca que estos problemas suponen una limitación en la capacidad de la escuela para poder constituirse como un lugar que brinde equidad y al mismo tiempo reconocimiento en sociedades culturalmente diversas. Por tal motivo, este organismo resalta la necesidad urgente de políticas con base en la evidencia, que articulen el financiamiento selectivo orientado a reducir desigualdades históricas, los sistemas de monitoreo de indicadores robustos y las políticas sostenidas para evitar el abandono escolar, más aún en las comunidades indígenas rurales (Arias et al., 2023).

En esta misma línea, el pluralismo cultural reivindica que la escuela deje de operar bajo un modelo homogeneizador y transite hacia diseños institucionales interculturales que puedan dar respuesta a las realidades sociolingüísticas del estudiantado. Sin políticas

diferenciales y con base en la técnica, las brechas que da cuenta el Banco Interamericano de Desarrollo seguirán reproduciendo inequidades estructurales que limitarán las oportunidades educativas de los pueblos indígenas de la región, haciendo caso omiso del derecho a la educación intercultural de calidad.

El marco normativo internacional es el referente que ha de orientar la acción de los Estados en materia de educación intercultural, puesto que establece claramente unas obligaciones y unos compromisos exigibles enfocados en garantizar la igualdad y el reconocimiento y la promoción de la diversidad sociocultural.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Organización de las Naciones Unidas, 2007), especialmente en los artículos 14 y 15, establece, sin más, el derecho a que los pueblos indígenas creen, dirija y controlen su propia educación, y, además, establece la enseñanza en su lengua, que esta sea culturalmente pertinente y que contenga su propio valor, forma de mundo y forma colectiva de aprender.

Asimismo, la declaración también obliga a los Estados a adoptar medidas eficaces para acabar con los prejuicios, estereotipos y prácticas discriminatorias, promoviendo así una representación equilibrada y respetuosa de la diversidad cultural dentro de los contenidos del currículum. Desde esta perspectiva, la pertinencia cultural no es simplemente un elemento decorativo del derecho a la educación, sino una condición previa a la igualdad sustantiva, en especial cuando existe un abordaje de contextos de desigualdad histórica y colonialidad del saber.

En esta línea, el Convenio 169 de la *Organización Internacional del Trabajo* (2014) reafirma y amplía las obligaciones señaladas, indicando que los Estados adoptarán medidas para desarrollar programas de estudios que respondan de forma integral a las necesidades sociales, económicas, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. El Convenio también insiste en que la educación debe contribuir a la preservación y el fomento de la identidad cultural





de las comunidades, así como en la promoción de formas de participación que favorezcan a los pueblos indígenas la incorporación a la vida nacional sin perder su especificidad cultural. En este sentido, el Convenio 169 de la *Organización Internacional del Trabajo* rechaza expresa mente toda forma de asimilación forzada y propone el modelo de una interacción respetuosa entre culturas.

Un elemento normativo de especial relevancia del Convenio 169 es el principio de consulta previa, libre e informado, igualmente aplicable al diseño de las políticas educativas. Este principio implica un giro profundo en la gobernanza escolar, un giro que va de modelos tradicionales centralizados y verticales, hacia modelos participativos, donde las comunidades indígenas participan activamente en la definición curricular, en la selección de los materiales, en la formación docente o, de las prioridades del sistema educativo.

Pero disponer de estos instrumentos jurídicos internacionales, no significa garantizar por sí solo transformaciones efectivas en los sistemas educativos. En algunos países de América Latina y el Caribe se ha verificado por la existencia de un importante desfase entre el reconocimiento formal y el real, revelando e inclusive perpetuando obstáculos estructurales. El respaldo a la educación intercultural no es un hecho aislado y, sin embargo, el curriculum escolar encarna un substrato monocultural y castellanizante, sin una incorporación significativa de epistemologías indígenas o de afrodescendientes.

Algunas de las causas de que las instituciones educativas no cumplan con los estándares fijados por la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas y el Convenio 169 son la escasez de docentes bilingües, la desproporción de/ materiales pedagógicos en lenguas originarias, la rigidez que marcan los estándares nacionales de evaluación, y la falta de mecanismos de carácter institucional que permitan una participación vinculante por parte de la comunidad (De Sousa Santos et al., 2018).

El cumplimiento de los compromisos que instauran estos instrumentos de protección de los derechos humanos requiere más que una voluntad discursiva: exige una acción política sostenida, una inversión presupuestaria estable para dotar a la educación intercultural bilingüe de los recursos necesarios y sistemas de rendición de cuentas que permitan constatar que los procesos de consulta no sean meras formalidades, sino espacios de deliberación y co-gestión (De Sousa Santos et al., 2018). De igual manera, implica modificar la cultura institucional de la escuela, saltando la lógica asimilacionista y erigiendo modelos pedagógicos fundamentados en el diálogo intercultural, el pluralismo epistémico y la idea de que todas las culturas son capaces de producir conocimiento.

Más allá de los avances normativos, es necesario problematizar las concepciones epistémicas y las concepciones pedagógicas que estructuran los currículum de la escuela. La normativa puede definir principios de interculturalidad, pero si el currículo anclado en lógicas monoculturales, las transformaciones quedarán en lo formal. En esta línea, Walsh (2013) postula el concepto de interculturalidad crítica, perspectiva que da el salto para salir de la mera inclusión simbólica o de contenidos culturales indígenas y afrodescendientes de forma anémica en el currículum escolar.

Para Walsh (2013), la interculturalidad debe de ser entendida como un proyecto de carácter político, ético y epistémico, que busca deshacer las jerarquías raciales, culturales e intelectuales que han pulseado, y aún mantienen, la colonialidad del saber, misma que caracteriza los sistemas educativos actuales. Esta mirada invita a cuestionar lo que se da por supuesto, esto es, que lo único que se entiende por conocimiento legítimo o con validez científica es aquel que ha sido producido por la tradición occidental, abriendo espacios reales, en donde las epistemologías indígenas y afrodescendientes ocupen un lugar, para que se reconozcan como saberes enteros, rigurosos, con capacidad explicativa, pedagógica y de verificación por cuenta propia.





Siguiendo este mismo orden de ideas, De Sousa Santos et al. (2018), proponen el concepto de justicia cognitiva, que se refiere a la necesidad de democratizar el acceso al conocimiento y de reconocer la pluralidad epistémica como condición sine qua non para la justicia social. De Sousa Santos et al. (2018) señalan que los currículos construidos desde el principio monocultural no solo vuelven a reproducir la exclusión que han sufrido históricamente algunos pueblos, sino que también empobrecen las posibilidades que tienen las sociedades para entender y hacer frente al reto contemporáneo.

La crisis de lo ambiental, las desigualdades estructurales, la pérdida de biodiversidad, la violencia y la fragmentación social requieren enfoques extensos, relacionales y situados, muchos de los cuales están en los saberes tradicionales y en la implementación de prácticas comunitarias de los pueblos indígenas o afrodescendientes. Desde este punto de vista, enunciar conocimientos de la ecología tradicional, de la salud comunitaria, de las espiritualidades, de la organización social y de la relación con lo natural no solo se entiende como un acto de reconciliación con el pasado, sino que, además, constituye una estrategia pedagógica y científica que será necesaria para edificar rutas educativas más pertinentes y con un enfoque más sostenible.

Esas corrientes teóricas convocan a una profunda reconfiguración escolar, no solo por lo que hacen con sus contenidos, sino por las estructuras epistemológicas que involucra, por los diseños metodológicos que pone en cuestión y por las relaciones que establece. Y hacerlo no es incorporar contenidos culturales como elementos de complemento o de carácter folclórico, sino transformar los marcos de validación de los saberes, las opciones metodológicas, los modos de evaluación y las prácticas institucionales que marcan qué saberes son considerados reconocidos.

Es toparse con la escuela desde la interculturalidad crítica y desde la justicia cognitiva, es concebirla como un espacio donde arrimar diversos saberes con condición de igualdad y donde las lenguas originarias y los saberes comunitarios sean una parte viva del aprendizaje, donde

el diálogo intercultural sustituya por completo la lógica de la imposición o la de la asimilación.

En este punto las alteridades culturales no son vistas como un reto que la escuela ha de gestionar, o como una dificultad que la escuela ha de resolver, sino como un espacio de oportunidades para crear, para innovar y para construir equidad. En definitiva, reconocer y poner valor a la pluralidad epistémica permite al sistema escolar dar respuesta a contextos complejos y multiculturales, facilita la formación integral de sujetos que hayan de aprender a convivir y construir colectivamente en sociedades multiculturales. En definitiva, estas perspectivas teóricas son determinantes si queremos avanzar en una educación que no solo reconozca la diversidad por sí misma, sino que la convierta en motor de una educación transformativa y de una educación de justicia social.

3.3.1 Retos concretos para la escuela

La escuela latinoamericana enfrenta desafíos profundos, tanto estructurales como pedagógicos, para responder de manera adecuada al pluralismo cultural que caracteriza a la región. No basta con reconocer la diversidad como un principio normativo o como una declaración de intenciones: se requiere transformar de manera sustantiva el funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas. Esta transformación implica revisar el currículo, repensar la formación docente, fortalecer la participación comunitaria y adecuar los sistemas de evaluación, componentes que históricamente han operado bajo lógicas monoculturales y verticales.

El primer gran obstáculo es el cambio del currículo; se ha de dejar de reproducir enfoques eurocéntricos y monoculturales para transformarlo en un auténtico espacio de diálogo intercultural. Los currículos tradicionales de América Latina han hecho invisibles o reducido casi a la nada los aportes de los pueblos indígenas y afrodescendientes, presentándose como folclore, como datos anecdóticos o bien confinándose a fechas conmemorativas. Una reforma curricular intercultural requiere que se incorporen contenidos que den cuenta de la historia viva, de las epistemologías, de





las cosmovisiones, de las estructuras sociales, de las contribuciones filosóficas de estos pueblos, es decir, aquellos saberes válidos que enriquecen el aprendizaje de todos los estudiantes y no simples curiosidades culturales.

En esta línea, Ramos Alarcón et al. (2025) indican que la educación intercultural debe pasar de la simple convivencia de culturas a la promoción de interacciones transformadoras que problematizan relaciones de poder y transforman las prácticas pedagógicas, experiencias que se nutren del encuentro entre diversos saberes. Esto implica, además, revisar los materiales pedagógicos, los libros de texto, los mapas de contenidos y los enfoques de las distintas disciplinas, incorporando perspectivas críticas que permitan entender la historia desde una mirada plural y no desde el relato único heredado de la colonia.

La segunda dificultad de índole estructural se presenta con la formación de los docentes en materia de interculturalidad, un elemento crucial, ya que ningún cambio curricular tendrá cabida si los educadores no tienen la preparación conceptual y metodológica precisa para sustentarlo. Lo que nos muestra la evidencia en la educación es que, en gran parte de los países de la región, los y las docentes carecen de competencias interculturales, desconociendo las lenguas originarias que están presentes en el propio territorio, y no han sido preparados para atender aulas culturalmente heterogéneas.

Este vacío de formación supondrá perpetuar prácticas pedagógicas que reproducen criterios de carácter prejuicioso y que, además, valoran exclusivamente los saberes de tipo occidental. De acuerdo con lo que indican Pavez-Soto et al. (2025), la formación de los educadores/as ha de considerar contenidos interculturales en todas las áreas curriculares, pero no como un conjunto de asignaturas separadas, sino como un hilo conductor para transformar las formas de enseñar y de evaluar, de favorecer estrategias de enseñanza que valoren los saberes locales, los relatos comunitarios y las prácticas ancestrales.

Esto hace necesario contar con programas de formación inicial y continua, espacios de acompañamiento pedagógico, comunidades de aprendizaje entre los docentes y la elaboración de materiales de respuesta contextualizada a las realidades socioculturales del territorio. Una formación docente intercultural no reproduce otros saberes, sino que genera capacidades para cuestionar la monoculturalidad del propio sistema educativo, promoviendo docentes que negocien sentidos, medien conflictos culturales y enseñen a aprender lo pertinente.

El tercer desafío clave de la escuela está centrado en la participación comunitaria en la gestión educativa. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Organización de las Naciones Unidas, 2007) y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989) reconocen el derecho de los pueblos indígenas a participar activamente en la definición, ejecución y evaluación de las políticas educativas que los afectan. A pesar de esto, en la práctica, la toma de decisiones curriculares sigue recayendo sobre los ministerios de educación y los equipos técnicos centrales que, en muchos casos, denotan un profundo desconocimiento por el funcionamiento cultural de los territorios. Dicha centralización supedita la autonomía cultural y reproduce las formas de dependencia epistémica.

Por esta razón, la participación comunitaria no puede ser únicamente una consulta simbólica: impone un modelo de co-gestión educativa en el cual las comunidades dispongan del poder real para decidir sobre el contenido, metodologías, calendarios escolares, lenguas de enseñanza y recursos didácticos. Experiencias como las Redes de Educación Intercultural Amazónica (REIBA) evidencian que, si se dan interacciones entre las comunidades indígenas, los docentes y las autoridades locales, se hace posible generar material pedagógico que desarrolle lenguas originarias e impulse la identidad cultural en la escuela.

La participación comunitaria democratiza la escuela, mejora la pertinencia de los aprendizajes e introduce un





vínculo de corresponsabilidades entre la comunidad y la institución educativa. Para concluir, el último de los retos -tal vez el más crucial y el que más se ignora- es la evaluación educativa desde un enfoque de equidad e interculturalidad. Las formas de evaluación tradicional se fundamentan en una serie de parámetros homogéneos que tienden a invisibilizar las diferencias lingüísticas, culturales, territoriales y epistemológicas de los estudiantes y las estudiantes de origen indígena y afrodescendiente.

Estos modelos suelen medir aprendizajes a partir de estándares orientales (y por tanto ocultan competencias como el bilingüismo, la transmisión oral de los conocimientos, las formas de intervención en las prácticas comunitarias o la resolución de problemas que tienen que ver con otros enfoques). A pesar de que se han dado pasos para avanzar en inclusión escolar, la plena inclusión de la diversidad en los procesos de evaluación es un camino por recorrer; la mayoría de los países todavía aplica pruebas estandarizadas, las cuales, como ya se ha repetido a lo largo del texto, reproducen inequidades en la medida en que pueden castigar a estudiantes y a estudiantes que aprenden según otras lógicas culturales.

Por lo tanto, avanzar hacia sistemas de evaluación intercultural implica diseñar herramientas flexibles, multilingües, contextualizadas y culturalmente apropiadas que puedan valorar competencias que hasta ahora han permanecido invisibilizadas en el discurso pedagógico dominante. Las competencias a las que nos referimos son aquellas que incluyen saberes de producción local, el uso de lenguas originarias, el ejercicio del pensamiento comunitario, las prácticas comunitarias o el aprendizaje situado en el territorio.

Hacer frente a los retos que se plantean requieren de una transformación sistémica de la escuela latinoamericana. No se trata de añadir elementos interculturales superficiales, se trata de reconfigurar el modo de concebir el propio conocimiento, el propio aprendizaje y la relación con la comunidad de la que se forma parte. Construir una educación con verdaderas bases

interculturales comporta, en última instancia, avanzar hacia un modelo educativo que valore la pluralidad, que entienda el diálogo de culturas y que asuma la diversidad como un núcleo ético, epistémico y político ineludible para la justicia educativa en la región.

3.4. La convivencia escolar como construcción social y garantía de derechos

La convivencia escolar constituye un pilar estructural de la calidad educativa porque define las condiciones relacionales, normativas y pedagógicas que hacen posible el aprendizaje, el bienestar y el ejercicio efectivo de derechos dentro de la escuela. En este sentido, la convivencia no puede quedar como un clima armónico que se entienda como ausencia de conflictos, ni tampoco se puede reducir al conjunto de normativas disciplinarias -a modo de conductas- que deben ser controladas por la acción de determinados profesores.

Sino que entendemos la convivencia como un proceso social y educativo a través del cual una comunidad escolar realiza formas de la relación, en base a la dignidad, al respeto, la participación y la responsabilidad compartida, para poder construir un entorno seguro y protector para niñas, niños y adolescentes. En este sentido, el enfoque se encuentra avalado por los organismos internacionales, que sitúan la promoción de entornos seguros y la prevención de la violencia escolar como una condición necesaria para garantizar el derecho a la educación y la protección integral, incluyendo la promoción de la violencia en el entorno físico, pero también la que tiene lugar en la red (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021).

En América Latina y el Caribe, el concepto de convivencia escolar ha tenido una evolución conceptual y política que se puede describir como un tránsito desde perspectivas mayoritariamente disciplinarias a enfoques integrales orientados por los derechos humanos, la cultura de paz, la inclusión o la interculturalidad. En el modelo disciplinario, la convivencia se asociaba al cumplimiento de las normas y a las sanciones frente a la indisciplina,





con una lógica centrada en el control, la corrección y el castigo de determinados individuos.

El enfoque integral, nos propone que la convivencia es una forma que se aprende, que se enseña, que se gestiona como una competencia social e institucional; implica educar para la democracia, enriquecerse de competencias socioemocionales, fraguarse de mecanismos que favorezcan la participación del alumnado, establecer medidas preventivas y disfrutar de rutas claras de protección y atención. Esta perspectiva es coherente con los marcos que describen a la escuela como un espacio de derechos y de promoción de cultura de paz, donde la resolución pacífica de conflictos, la igualdad de trato y la participación son componentes formativos, no solo administrativos (Ecuador. Ministerio de Educación, 2021).

Comprender la convivencia como construcción activa obliga a reconocer que los conflictos forman parte inevitable de la vida escolar. Sin embargo, su presencia no es sinónimo de violencia ni de fracaso institucional: el conflicto puede convertirse en oportunidad pedagógica cuando se gestiona con enfoque restaurativo, diálogo y reparación, mientras que se transforma en violencia cuando se normalizan prácticas de humillación, discriminación, intimidación o abuso de poder.

De este modo, el objetivo fundamental de la convivencia no es acabar con los conflictos, sino más bien desarrollar capacidades institucionales y desarrollar prácticas destinadas a prevenir la violencia, gestionar con justicia las tensiones, afianzar los vínculos y formular normas compartidas para proteger a los integrantes de la comunidad educativa, pero sobre todo a quienes se encuentran en condiciones más vulnerables. En los debates de los foros regionales, esta lectura está asociada a la necesidad de generar acuerdos de convivencia que se den la mano con las habilidades comunicativas, manejo de las emociones y la participación democrática, todo ello en el marco de las propuestas interamericanas que promueven los espacios de narración y construcción de los acuerdos en el ámbito escolar (Programa de

Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 2007).

Un factor relevante en el contexto de América Latina y el Caribe es que la convivencia no es algo que se da en el vacío, sino que está atravesada por desigualdades sociales, violencia social, discriminación étnico-racial, desigualdades de género, formas de exclusión y, en algunas zonas, incluso riesgos respecto del crimen organizado o formas de violencia estructural. Por eso, los abordajes contemporáneos de la convivencia tienden a describirla como integrada en políticas más amplias de protección, prevención y garantía de derechos. En esta línea es posible ver como evidencias regionales en violencia contra la infancia y la adolescencia refuerzan en el camino de afianzar sistemas de prevención y de respuesta, enfatizando el papel de instituciones educativas como entornos protectores, articulados con servicios sociales, rutas de denuncia y mecanismos de ayuda (*Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*, 2021).

También en el plano conceptual investigaciones recientes han sistematizado la convivencia escolar como un fenómeno complejo e interrelacionar, con actitudes, habilidades socioemocionales, condiciones institucionales y prácticas pedagógicas. Canaza y Canaza (2024) muestran en su investigación que la convivencia empieza a ser entendida de manera creciente como un proceso social afectado por variables diversas en el contexto escolar, por las relaciones entre actores, o sea formas de comprender la convivencia que vayan más allá de lecturas simples centradas en la disciplina o el comportamiento de los individuos.

De una forma análoga Saavedra (2024), en cuanto a las políticas públicas de convivencia escolar en América Latina cuáles son los logros que han alcanzado los países en directrices políticas, marcos normativos, programas, contra cuáles sigue habiendo desafíos de puesta en marcha y de sostenibilidad, y cuál es la situación cuando las políticas no se traducen en capacidades institucionales, formación del profesorado y sistemas de seguimiento.





Esta evidencia resulta importante para sostener una tesis central: la convivencia escolar no mejora solo por la existencia de normas o documentos, sino por la capacidad de las instituciones para convertirlos en prácticas consistentes, acompañadas y evaluables.

Un aspecto fundamental de la convivencia escolar contemporánea es su articulación con la perspectiva de derechos humanos. En términos concretos, esto significa que la escuela debe asegurar la dignidad, la no discriminación y la protección frente a cualquier forma de violencia, la cual puede ser de tipo físico, psicológico, sexual, los abusos, la intimidación y acciones de violencia a través del medio online. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2026b) señala que la violencia escolar es un fenómeno muy extendido que puede estar presente tanto dentro del espacio escolar como fuera de él, en el desplazamiento hacia la escuela o incluso en el medio online, ampliando así la responsabilidad institucional hacia la prevención y la educación para la seguridad y el bienestar.

Este enfoque desplaza la convivencia desde un asunto “interno” o “de conducta” hacia un asunto de garantía de derechos: una escuela con convivencia sólida es una escuela que protege y habilita aprendizajes, y una escuela con violencia normalizada es una escuela que vulnera derechos y deteriora la trayectoria educativa.

La convivencia escolar, además, se vincula de manera directa con la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural. En América Latina, la convivencia no puede comprenderse plenamente sin considerar la interculturalidad, dado que en muchos contextos las tensiones escolares emergen de relaciones de discriminación, racismo, prejuicios lingüísticos o exclusión simbólica.

En este marco, promover convivencia significa también crear condiciones institucionales de reconocimiento y equidad, donde la diversidad sea valorada y no se convierta en motivo de estigmatización. Esto implica revisar prácticas que parecen neutras, pero no lo son:

normas escolares que sancionan expresiones culturales, dinámicas de aula que privilegian a ciertos grupos, o discursos institucionales que invisibilizan identidades. De allí que las políticas de convivencia más robustas incorporen explícitamente la no discriminación, la acción afirmativa y la participación, articulando convivencia con cultura de paz y democracia escolar (Ecuador. Ministerio de Educación, 2021).

A nivel de política pública, Ecuador ofrece un ejemplo relevante de institucionalización del enfoque integral mediante la Política Nacional de Convivencia Escolar, que establece a los establecimientos educativos como espacios democráticos de ejercicio de derechos humanos y promotores de cultura de paz, incorporando componentes de prevención, atención y medidas de acción afirmativa para garantizar el derecho a la educación sin discriminación (Ecuador. Ministerio de Educación, 2021). Este documento es significativo porque expresa el giro desde una convivencia centrada en sanción hacia una convivencia centrada en derechos, prevención y participación.

No obstante, la literatura reciente sugiere que uno de los desafíos más persistentes en la región radica en convertir el marco político en capacidades reales: formación docente para la gestión de aula con enfoque restaurativo, fortalecimiento de equipos de orientación, protocolos de protección aplicables, y mecanismos claros de seguimiento y evaluación de la convivencia como indicador de calidad institucional (Saavedra, 2024).

Desde la perspectiva de un hecho escolar bastante conocido, la convivencia escolar puede describirse, a nivel operativo, como una actividad que se desarrolla de forma interrelacionada en un conjunto de tres niveles de carácter excluyente. El primer nivel, el de la prevención-formación, está dirigido a la promoción de determinadas capacidades o competencias socioemocionales, habilidades de comunicación, empatía, autorregulación y participación democrática; en este nivel se encuentran estrategias como el aprendizaje socioemocional, la Asamblea de Aula, la mediación escolar, los círculos





de diálogo y los acuerdos de convivencia generados socialmente.

El segundo nivel, el organizativo, que recoge normas explícitas, protocolos de acción, roles explicitados, registro de situaciones, orientación, coordinación con las redes de protección social, etc.; en el que la convivencia está mediada por el liderazgo escolar, por la coherencia institucional y por la confianza que generan. El tercer nivel, el de la interposición y restitución de derechos, que aborda situaciones de violencia, acoso o vulneración a partir de rutas de atención, de protección, de derivaciones y de medidas restaurativas o disciplinarias proporcionales con el fin de evitar la impunidad, pero también de evitar respuestas exclusivamente punitivas que no transforman las causas (Martínez et al., 2018). En las propuestas regionales, se insiste que la convivencia requiere situaciones sistemáticas de tratamiento de emociones, comunicación y acuerdos, porque el aprendizaje de la convivencia no llega por decreto sino como resultado de la práctica y el acompañamiento.

La violencia escolar es un eje central de la convivencia; sin embargo, hay que hacerlo con un cálculo conceptual para no caer en reduccionismos: la violencia escolar no es solo la violencia física, sino que incluye también la violencia psicológica, la humillación, las amenazas, la exclusión social, la discriminación y la violencia en el ciberespacio. El fenómeno de la violencia escolar requiere también una comprensión diferenciada, pues no se puede confundir la violencia entre iguales, la violencia institucional (la violencia que normaliza la escuela, por ejemplo, el maltrato o el castigo degradante), y la violencia contextual (la que deviene del movimiento que lleva la violencia de ciertos contextos a la vida escolar).

En América Latina, la investigación y los marcos internacionales muestran que la violencia en las escuelas tiene impactos significativos sobre el bienestar, la salud mental, la escolarización y la calidad del aprendizaje de los estudiantes, de allí que la convivencia escolar se convierta en una práctica que resulta a la vez una estrategia educativa y un método de protección (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura, 2026b). A pesar de las novedades legislativas, las dificultades de implementación siguen teniendo un peso importante.

Una de las tensiones más recurrentes es la que denomina brecha de capacidad: se dispone de normas o directrices, pero las instituciones no cuentan con tiempo, formación, información y recursos para mantener prácticas coherentes. A esta brecha hay sumar la brecha cultural, cuando persisten imaginarios disciplinarios que entienden la convivencia como mano dura, sanción y dominio, lo que contribuye a eliminar la confianza y la participación.

También se establece la “brecha de coherencia”, cuando se promueve la educación para la paz, pero no se erradican prácticas autoritarias, discriminatorias o humillantes; en este caso, se genera un currículo oculto que contraviene el relato oficial. Por último, se advierte una brecha de seguimiento, cuando no se valoran los indicadores de convivencia ni se evalúa el impacto de estrategias educativas generadas en el contexto escolar; por consiguiente, no se pueden desarrollar procesos de mejora a partir de las experiencias generadas por la convivencia. Las revisiones sistemáticas sobre convivencia y políticas públicas en la región indican que estas brechas explican por qué los avances normativos no conducen a transformaciones extensivas en la vida cotidiana de la escuela (Canaza y Canaza, 2024).

Por todo lo anterior, el fortalecimiento de la convivencia escolar en América Latina requiere interpretarla como un proceso integral que articula derechos y participación, así como interculturalidad, y que se traduce en prácticas que son formativas, organizacionales y de protección. Cuando la convivencia se construye como política institucional, la escuela se convierte en un espacio seguro, donde el conflicto se gestiona en función de la justicia, la diversidad se entiende como una riqueza y el conflicto se previene a partir de capacidades pedagógicas y comunitarias. Desde esta perspectiva, la convivencia no es un componente accesorio del sistema educativo: es una condición estructural para la inclusión



y para la garantía del derecho a aprender en contextos sociales complejos.

3.5. Pedagogías interculturales: fundamentos críticos y desafíos pedagógicos

Las pedagogías interculturales constituyen hoy un campo teórico-práctico imprescindible para comprender y transformar la educación en sociedades atravesadas por desigualdades históricas, pluralidad cultural, diversidad lingüística y tensiones entre proyectos de homogeneización escolar y demandas de justicia social. Su significado no es únicamente el de añadir contenidos culturales al currículo, sino que tiene que ver con preguntar por las relaciones de poder que estructuran el conocimiento escolar, las formas de enseñar, evaluar y convivir, así como las relaciones con la escuela, la comunidad y el territorio.

La educación intercultural no debe ser entendida como un programa específico en atención a los mal llamados grupos minoritarios, sino como un planteamiento de calidad democrática que afecta a toda la institución escolar y a su proyecto formativo ya que cuestiona cómo se establece qué cuenta como saber legítimo, quién puede hablar, desde qué lugar se aprende y para qué fines se educa. Esto responde a uno de los caminos que desarrollan los principios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006) en relación a la educación intercultural, ya que aquellos identifican que la propuesta intercultural plantea una respuesta a la identidad del educando, que permite desarrollar habilidades y capacidades para valorar la diversidad y desarrollar las competencias para participar socialmente en contextos plurales.

En América Latina, hablar de pedagogías interculturales implica aceptar que la Interculturalidad tiene una historia política concretas, que surge como horizonte de transformación y demanda de derechos de pueblos indígenas y afrodescendientes, que se inserta en las disputas por la construcción de Estados plurinacionales, por el reconocimiento de saberes subalternizados y de la descolonización de las instituciones.



Esta forma de entender la interculturalidad tiene su importancia, sobre todo porque de la misma manera existen dos capicúas que es conveniente discernir, una administrativa o funcional que moviliza la convivencia y el respeto sin cuestionar las estructuras de desigualdad y una interculturalidad crítica que interpelar el racismo estructural, la colonialidad del poder y la jerarquización epistemológica que impone los conocimientos occidentales como universales mientras relegan a los conocimientos comunitarios a lo folclórico o lo complementario.

La interculturalidad crítica, en este sentido, no se limita a un discurso de tolerancia; se plantea como proyecto político-pedagógico orientado a reconfigurar el orden social y educativo mediante el diálogo de saberes en condiciones de justicia, la transformación curricular y el reconocimiento de la agencia de los sujetos históricamente subordinados. Este planteamiento está ampliamente desarrollado por Walsh et al. (2010), en su articulación entre interculturalidad crítica y pedagogía decolonial, donde la educación es asumida como práctica de disputa por el sentido, por el conocimiento y por la vida colectiva.

La comprensión de pedagogías de la interculturalidad como pedagogías de la relación y de la justicia implica poder pensar el problema más allá del aula: hay que asumir que la escuela ha sido históricamente constituida como institución normalizadora, como productora de ciudadanía homogénea y como vehículo de proyectos nacionales de una clara impronta monocultural.

En este marco, la interculturalidad empieza a adquirir valor pedagógico cuando se hace preguntas sobre tres núcleos: primero, el currículo como selección cultural que invisibiliza, jerarquiza o distorsiona las historias y conocimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes; segundo, la didáctica como un conjunto de prácticas que puede ser la base de una cultura que impone una sola forma de aprender, comunicar y de mostrar que se ha aprendido; tercero, la evaluación como dispositivo que valida y sustituye por una norma cultural determinada lo que es déficit de lo que es diferencia.





Por ello, las pedagogías interculturales se sostienen en un principio de relectura crítica del currículo y de los métodos, con la intención de remover barreras culturales, lingüísticas y epistémicas que la escuela suele naturalizar. El International Bureau of Education (2023) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, al proponer recursos para un currículo inclusivo, insiste en que transformar la pedagogía implica replantear la enseñanza desde contextos reales, diversidad y equidad, evitando que el currículo sea un instrumento de exclusión por su rigidez o su sesgo cultural (Matarranz y Aguado, 2023).

Un eje clave de las pedagogías interculturales es el diálogo de saberes que no se entiende como la suma de contenidos, sino como la interacción crítica entre sistemas de saberes que han sido históricamente jerarquizados; para ello es preciso asumir que las epistemologías son situadas, esto es, que hay epistemologías comunitarias, territoriales y/o ancestrales con criterios de validez y racionalidad propios, y que la escuela puede ser un espacio de traducción intercultural y de co-construcción de significados.

Sin embargo, el diálogo de saberes es intercultural solo en la medida en que sucede en condiciones éticas y políticas que eviten la apropiación extractivista del saber comunitario. En otras palabras, no se trata de “usar” relatos o prácticas culturales como recurso motivacional: el reto es reconfigurar el lugar de donde se enseña y se aprende, abriéndose la posibilidad de que el alumnado y las comunidades sean productores legítimos del saber escolar. En los términos de las voces de la interculturalidad crítica, esto implica poner nombre a la colonialidad en la educación y ponerla en cuestión; sin este movimiento el “diálogo” puede acabar reduciéndose a una integración asimétrica, donde el saber hegemónico decide qué hay que integrar, cómo lo integra y para qué (Walsh, 2014).

En el plano de la práctica pedagógica, las pedagogías interculturales se dan a conocer a partir de una serie de principios que vuelven a reordenar las decisiones docentes. Ante el primero de los principios, contextualización, entendemos que se debe enseñar

desde lo que da sentido a la vida comunitaria -el territorio, la historia local, los problemas que afectan a la comunidad, las prácticas culturales en curso-, para que el aprendizaje no sea una abstracción desarraigada, sino una forma de y en el mundo.

Ante un segundo principio, reciprocidad y reconocimiento mutuo, la escuela no va “aportando” saber a la comunidad como si esta fuese un vacío, sino que construye conocimiento con la comunidad y aprende de ella. Dentro de la fundamentación de las políticas estatales para la educación intercultural, se encuentran un tercer principio que tiene que ver con el plurilingüismo, y que se comprende tanto como derecho, como recurso pedagógico: la lengua materna no tiene que ser un obstáculo, sino una base cognitiva, cultural para el aprendizaje, y su legitimación permite una reivindicación de la identidad, pertenencia y continuidad cultural; UNICEF, al defender el derecho a una educación intercultural de calidad, ha enfatizado que la interculturalidad no significa solamente la coexistencia pasiva de grupos culturales diferentes, sino que apunta a una convivencia de manera sostenible basada en el respeto entre las diferencias y el conocimiento recíproco, mediante el diálogo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2019).

Para el caso de Ecuador, el ámbito de estos principios puede percibirse desde la normatividad y el currículo en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y en los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües, que formalizan orientaciones y procedimientos para procesos formativos en relación con el contexto de las nacionalidades o pueblos. El Ministerio de Educación ha dado a conocer y actualizado lineamientos técnicos-pedagógicos y documentos que dan cuenta de la organización curricular intercultural bilingüe y su implementación, reafirmando que el eje de la planificación educativa está en el manejo de la lengua, el territorio, la cosmovisión y los saberes comunitarios (Ecuador. Ministerio de Educación, 2021).

Desde la mirada de las pedagogías interculturales, estos documentos no se conciben como “currículos paralelos”,





sino que se entienden como una expresión institucional de un principio de mayor envergadura: la escuela tiene que dar cuenta de contextos socioculturales diversos y hacerlo con pertinencia, mediante la participación comunitaria y un respeto epistémico. Este reto también ha sido sistematizado en estudios recientes que han revisado la educación intercultural en Ecuador, donde se dan cuenta de avances y tensiones en su incorporación como práctica educativa efectiva (Espinoza y Ley, 2020).

Ahora bien, el punto central no reside no es tanto en contar con currículos o lineamientos sino en cómo se encarnan en la vida escolar. En muchas de las instituciones, lo intercultural entendido como tal queda acotado a festividades, cocina, vestimenta, efemérides, etc., reproduciendo así una lógica folclorizante que oculta las relaciones de poder con las desigualdades materiales.

Las pedagogías interculturales plantean una interculturalización de la enseñanza habitual: selección de problemas de aprendizaje de pertinencia cultural, mediaciones comunitarias, narrativas históricas plurales, trabajo por proyectos donde participen sabios locales, investigaciones escolares sobre memoria comunitaria, y análisis crítico de estereotipos y discriminaciones. Estas estrategias cobran sentido cuando se enmarcan en una meta emancipatoria: formar sujetos aptos para leer críticamente su propia realidad, dialogar con los demás y actuar para transformar las condiciones de injusticia.

En el debate latinoamericano reciente, se insiste en que una pedagogía intercultural sin perspectiva decolonial corre el riesgo de convertirse en multiculturalismo superficial; por ello, se plantea que la interculturalidad crítica requiere nombrar la colonialidad y asumirla como problema pedagógico y político (Santillán-Anguiano y González-Machado, 2024).

Un componente decisivo de las pedagogías interculturales es la formación docente. La educación intercultural no se limita a “sensibilidad cultural”, sino que supone una serie de competencias profesionales muy complejas; éstas son, entre otras: el dominio de los

enfoques de enseñanza contextualizados, la capacidad de mediación cultural y lingüística, las habilidades para diseñar una evaluación culturalmente justa y, sobre todo, la disposición para realizar un análisis crítico del propio lugar de enunciación del docente y de la propia epistemología de la enseñanza que se lleva a cabo.

La reciente evidencia pone de manifiesto que, incluso en situaciones de voluntad institucional y organizativa, las brechas de capacitación vinculadas a la falta de acompañamiento pueden condicionar la posibilidad de implementar de forma profunda la educación intercultural. En el caso de la educación superior se ha llegado a argumentar que la educación intercultural se asienta en políticas claras y en la capacitación del profesorado, y que supuso la realización de una transversalización real en las disciplinas, pero no solo en asignaturas aisladas; incluso aunque se refiera a universidades, esta idea puede ser extrapolada a la educación escolar, pues señala condiciones sistémicas que deberían permitir dar el paso de la práctica discursiva a la práctica de trabajo real (Herrera-Vargas et al., 2025).

Los estudios de revisión también nos dan una idea en relación con un marco en el que comprender qué y cómo se investiga la educación intercultural. Así, una revisión sistemática publicada en 2025 sobre educación intercultural, equidad y práctica escolar en Europa y América Latina establece que el enfoque intercultural se asume como un paradigma más que como un punto de partida para reconocer y operar la diversidad y la inequidad, pero una advertencia que realizan es que la clave está en las prácticas (concretas) de aula y de escuela: en la organización pedagógica, en las relaciones escolares y en las decisiones curriculares, y no tanto en las afirmaciones de carácter general (Matarranz y Aguado, 2025).

Esta idea resulta importante, pues invita a entender las pedagogías interculturales como un modo de hacer y no solamente como un tema más. Desde aquí, no es relevante preguntarse si se habla de la interculturalidad en el currículo, sino si la práctica docente de cada día proporciona reconocimiento, participación, agencia,





justicia cultural o, por el contrario, reproduce jerarquías haciendo servir un lenguaje inclusivo.

Desde la didáctica de las pedagogías interculturales éstas pueden ser tomados como pedagogías de mediación y traducción cultural. El hecho de que traducir aquí no sea “simplificar” el saber dominante, en vez de eso es construir puentes entre marcos interpretativos diferentes. Una pedagogía intercultural puede ir más allá de pedagogizar los conocimientos, escolares sobre ecosistemas, con los saberes comunitarios sobre los ciclos agrícolas, el uso de plantas medicinales, la lectura del clima; puede comparar las narrativas del pasado nacional con las memorias locales o las experiencias de resistencia; puede legitimar la oralidad, la narrativa comunitaria y la literatura propia, no solo objeto cultural sino modo de pensamiento. El criterio de calidad de la interculturalidad determinada por cómo se produce esa elisión: si se produce de forma recíproca, con rigor, ética y reconocimiento, es decir, si el saber comunitario es una anécdota subordinada.

Los lineamientos de educación intercultural bilingüe en Ecuador, esto es de insistir en saber comunitarios y cosmovisión, currículo propio de nacionalidades, nos brindan un marco para el diseño de dichas mediaciones sin caer en la improvisación; no obstante, su eficacia depende de condiciones reales de formación y de tutorización docente (Ecuador. Ministerio de Educación, 2021). La evaluación es otro ámbito privilegiado en el que se escenifica la coherencia intercultural. La evaluación tradicional funcionará a modo de filtro cultural: hace prevalecer formas propias de lenguaje, argumentación, temporalidad, y, también, la demostración del aprendizaje de carácter escolar occidental e incluso puede penalizar las prácticas comunicativas, los modos de razonamiento distintos, etc.

Las pedagogías interculturales nos invitan a evaluar de manera pertinente culturalmente, de forma justo, lo que no implica “evaluar menos”, sino más bien, ampliar evidencias, diversificar las formas de dar cuenta de un momento de aprendizaje asegurando que los criterios den cuenta del desarrollo de las competencias sin

imponer la modalidad cultural de expresión de una sola modalidad.

Esto puede incluir por tanto evaluación por proyectos vinculados al territorio, portafolios con productos multimodales, oralidades comunitarias, demostraciones prácticas, coevaluación con los actores locales cuando sea pertinente... la interculturalidad crítica, en este caso, también incluye una advertencia: si no se cuestionan las jerarquías epistemológicas, se puede dar cuenta de “formas” de expresión cultural, pero seguir validando como superior un único tipo de conocimiento.

De tal forma, la evaluación intercultural exige también reflexionar y sorprenderse con la pregunta de qué se considera “conocimiento válido” y quién es el que tiene autoridad de certificarlo (Walsh, 2014). Un aspecto que ha tenido cierta presencia en debates recientes es la tensión entre estandarización y capacidad culturalmente pertinente. Reformas curriculares, evaluaciones estandarizadas y marcos de rendimiento pueden llegar a producir presiones orientadas hacia la homologación debilitando los proyectos interculturales, especialmente en los contextos donde hay una gran diversidad lingüística y cultural.

Los estudios recientes de Ecuador en torno a las estrategias de la educación intercultural en el marco de la reforma curricular dan cuenta de tensiones entre la lógica estandarizada y la necesidad de pertinencia, pero también dan cuenta de oportunidades: flexibilidad curricular, metodologías como los círculos de saberes y como el proyecto de investigación intercultural, o el fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad (Zambrano et al., 2025). Esta evidencia permite sostener la idea clave: la pedagogía intercultural no es la antítesis de la calidad, sino que por el contrario puede enriquecer la significatividad y la profundidad del aprendizaje cuando la misma es entendida como rigurosidad situada y no como una concesión a la marginalidad.

En referencia a las pedagogías interculturales se pueden organizar como una tesis central, es decir que, la interculturalidad, para ser pedagógicamente





transformadora, debe operar en tres niveles simultáneos. En el nivel curricular, implica revisar qué conocimientos se enseñan, desde qué narrativas y con qué jerarquías epistemológicas, abriendo espacio a saberes comunitarios y memorias históricas plurales con legitimidad real. En el nivel didáctico, implica diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas, plurilingües y dialógicas, donde la diversidad sea fuente de pensamiento y no obstáculo.

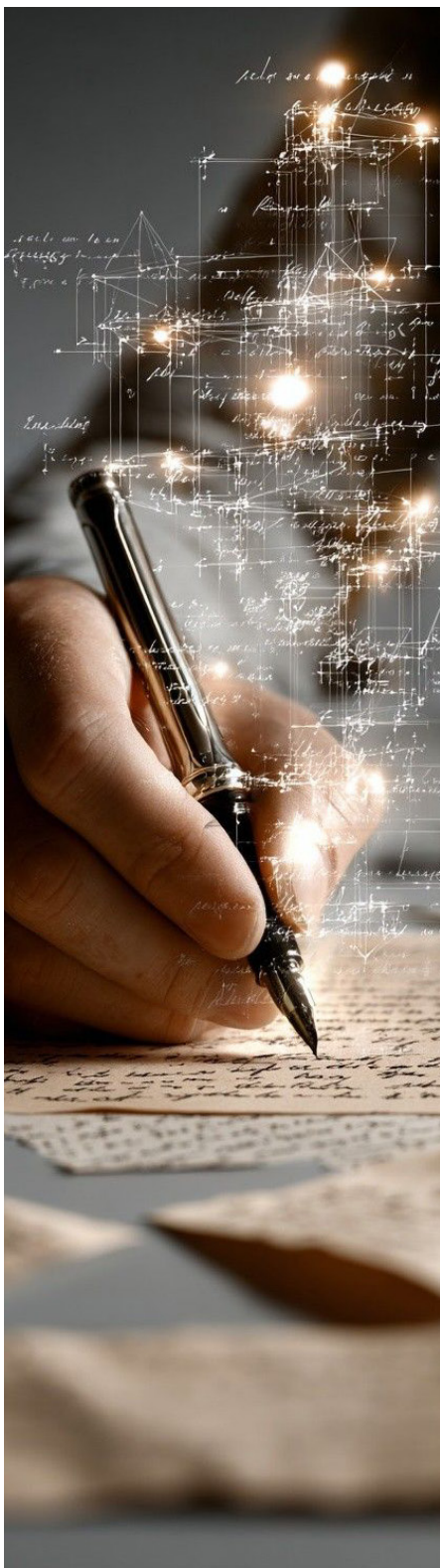
En el nivel ético-político, es confrontar las formas de discriminación, racismo y colonialidad que atraviesan la escuela y la sociedad, promoviendo relaciones de reconocimiento y justicia social. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ofrece lineamientos diversos para sustentar el enfoque intercultural como proyecto educativo amplio, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia lo reafirma como derecho y condición para la convivencia sostenible, y la producción latinoamericana en interculturalidad crítica plantea la advertencia de que la interculturalidad, sin decolonialidad y transformación estructural, puede convertirse en mero discurso integrador con escaso cambio.

Desde esta perspectiva, el reto contemporáneo no es decidir si se “implementa” o no la interculturalidad como tema, sino construir escuela intercultural como práctica institucional: una escuela que aprende del territorio, que reconoce lenguas y epistemologías, que forma ciudadanos críticos y que democratiza el conocimiento.

En el caso ecuatoriano, la existencia de currículos interculturales bilingües y la de lineamientos pedagógicos constituyen un soporte institucional importante; sin embargo, la literatura más reciente apunta a que la sostenibilidad de la práctica intercultural depende de condiciones concretas: la formación docente contextualizada, el acompañamiento pedagógico, la disponibilidad de materiales pertinentes, la participación comunitaria real y de políticas coherentes que no subordinan la pertinencia cultural a la estandarización.

En consecuencia, las pedagogías interculturales deben asumirse como proyecto de transformación educativa y social, donde el aula es un espacio privilegiado, pero no el único: la interculturalidad también es gestión escolar, política pública, cultura institucional y ética de la relación.





04.

Estrategias y prácticas inclusivas

4.1. Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un marco pedagógico orientado a garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje significativo de todo el estudiantado, reconociendo la diversidad como una condición inherente a los contextos educativos contemporáneos. A diferencia de los enfoques tradicionales centrados en la adaptación posterior para determinados grupos, el Diseño Universal para el Aprendizaje propone anticipar la variabilidad del aprendizaje humano desde la fase de diseño curricular, desplazando el énfasis desde la corrección de déficits individuales hacia la eliminación de barreras estructurales presentes en los entornos educativos (Center for Applied Special Technology, 2024).

Desde la concepción misma del Diseño Universal para el Aprendizaje se entiende por él, la investigación de las ciencias del aprendizaje orientada a mejorar la enseñanza a través de la variabilidad de los estudiantes, en la cual se presentan unas formas distintas de implicación, representación de la información, acción o expresión del aprendizaje (Sewell et al., 2022), lo que pone de manifiesto que no hay un “estudiante medio”, es decir, los modelos pedagógicos homogéneos tienden a dejar en la exclusión, de manera sistemática, a los que no se ajustan a los supuestos normativos del currículo tradicional.

El propósito central del Diseño Universal para el Aprendizaje según el Center for Applied Special Technology (2024); y Sewell et al. (2022), es el garantizar oportunidades equitativas de aprendizaje, no mediante la estandarización de resultados, sino a través de la flexibilidad en los medios para alcanzarlos. En este sentido, no se limita a un conjunto de estrategias metodológicas, sino que constituye un marco ético y pedagógico alineado con el enfoque de derechos humanos y con las políticas internacionales de educación inclusiva promovidas por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Desde la concepción misma del Diseño Universal para el Aprendizaje se entiende por él, la investigación de las ciencias del aprendizaje orientada a mejorar la enseñanza a través de la variabilidad de los estudiantes, en la cual se presentan unas formas distintas de implicación, representación de la información, acción o expresión del aprendizaje (Sewell et al., 2022), lo que pone de manifiesto que no hay un “estudiante medio”, es decir, los modelos pedagógicos homogéneos tienden a dejar en la exclusión, de manera sistemática, a los que no se ajustan a los supuestos normativos del currículo tradicional (Hall et al., 2012). Este cambio de paradigma cuestiona profundamente la lógica tradicional de “primero enseñar y luego adaptar”, que ha caracterizado durante décadas a los sistemas educativos.





En sus primeras formulaciones, el Diseño Universal para el Aprendizaje se estructuró en torno a tres principios fundamentales: proporcionar múltiples medios de representación, múltiples medios de acción y expresión, y múltiples medios de implicación. Estos principios se fundamentan en la comprensión de tres grandes redes neuronales implicadas en el aprendizaje: las redes de reconocimiento que se enfoca en el ¿qué? se aprende, las redes estratégicas en el ¿cómo? se aprende y las redes afectivas, es decir, el ¿por qué? se aprende dicha base neuro educativa contribuyó a anclar como un modelo científicamente sustentado y no solo un modelo prescriptivo (Pastor et al., 2016).

La evolución más reciente de dicho enfoque refleja en la publicación de las *UDL Guidelines 3.0*, editadas por el Center for Applied Special Technology (2024). Esta nueva versión representa una mejora sustancial en relación con versiones anteriores, ya que pone de relieve de forma explícita la equidad, la identidad, el contexto cultural y la agencia del estudiante como aspectos que representan la esencia del diseño curricular. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje 3.0 se extiende más allá de la accesibilidad cognitiva para incorporar dimensiones socioculturales y emocionales del aprendizaje.

Uno de los aportes más relevantes de las *UDL Guidelines 3.0* es el cambio de la noción de adaptación reactiva a la de diseño proactivo. Si bien las adaptaciones curriculares que se emplean en la enseñanza convencional suelen estar destinadas de una manera exclusiva y sectorial a los alumnos/as con necesidades educativas especiales y en muchas ocasiones realizada de una manera tardía, el Diseño Universal para el Aprendizaje propone que la flexibilidad se ha de entender como algo que debe estar presente en el currículo para beneficiarse todos/as los/as alumnos/as sin excepción. Esta lógica permite no solo evitar el estigma que puede producir la adaptación curricular específica de un alumno/a en concreto, sino que, además, mejora la práctica docente en su conjunto (Center for Applied Special Technology, 2024).

De la misma manera, el Diseño Universal para el Aprendizaje 3.0 argumenta que las dificultades de aprendizaje no deben atribuirse a las características del alumno/a, sino que deben ser atribuidas al diseño del contexto en el cual se produce el aprendizaje. Desde este marco, las dificultades de aprendizaje se interpretan como una desalineación entre las características del aprendiz y las exigencias del contexto, con lo que es necesario repensar el currículo, la metodología, el tipo de materiales y la evaluación. Este planteamiento resulta profundamente pertinente en entornos muy diversos, donde universos convergentes de alumnado, capacidades, estilos de aprendizaje, trayectorias culturales y condiciones de contexto socioeconómico muestran la realidad que presenta a sus estudiantes.

Desde el punto de vista pedagógico, su evolución ha permitido su incorporación con otros constructos en el marco de los enfoques contemporáneos, significativamente, la evaluación formativa, el aprendizaje autorregulado y el empleo de tecnologías educativas inclusivas. Las actualizadas guías reconocen de manera explícita la figura de los recursos digitales para ampliar las opciones respecto del acceso, la expresión y la reciprocidad de la participación, siempre desde una acción pedagógica y no meramente instrumental (Center for Applied Special Technology, 2024). Así pues, el Diseño Universal para el Aprendizaje se señala como un marco de trabajo que se convierte en una realidad dinámica en diferentes contextos, niveles educativos o estructurales institucionales.

En consecuencia, el Diseño Universal para el Aprendizaje se convierte en una significativa transformación en la manera de considerar la enseñanza y el aprendizaje. La forma en la que ha transitado desde un modelo centrado en la adaptación hacia el diseño para todos como un diseño universal refleja un cambio de paradigma que responde a lo que se establece en materia de equidad, de justicia educativa y de inclusión. En ese sentido, las *UDL Guidelines 3.0* ponen en práctica el Diseño Universal para el Aprendizaje al combinar variable humana, cultura y agencia del estudiante como ejes del diseño curricular,





instalando al mismo en una de las propuestas más fuertes, más bien fundamentadas para avanzar hacia sistemas educativos verdaderamente inclusivos.

Una vez que se conoce al Diseño Universal para el Aprendizaje el cual despliega el modelo de la adaptación reactiva en un modelo de diseño pedagógico de la propia aula, es interesante y necesario ahondar en sus principios y en cómo se traducen en decisiones didácticas. Los principios del diseño constituyen el núcleo operativo del enfoque, dado que orienta al docente en la planificación, ejecución y evaluación de las experiencias de aprendizaje que reconocen la variabilidad del alumnado como un elemento estructural y no excepcional (Meyer et al., 2014).

El Diseño Universal para el Aprendizaje se estructura en torno a tres principios interrelacionados: proporcionar múltiples medios de compromiso, proporcionar múltiples medios de representación, y proporcionar múltiples medios de acción y expresión. No pueden entenderse como categorías independientes ni como un conjunto de técnicas, sino como dimensiones interrelacionadas del aprendizaje humano que dan respuesta a la diversidad cognitiva, emocional y cultural que se da en el aula. Desde esta óptica, su aplicación pedagógica requiere de tomar conciencia del aprendizaje como un proceso activo, insertado en la realidad y mediado por esta.

El primer principio, proporcionar múltiples medios de compromiso, guarda relación con la dimensión motivacional y emocional del aprendizaje. Meyer et al. (2014) destacan que el compromiso es el motor que sostiene la participación continua del alumnado y que las diferencias de intereses, experiencias anteriores, expectativas y contextos socioculturales son muy significativas en la predisposición a aprender. Por cuyo motivo un currículum rígido que ofrece una única opción de motivación o un único tipo de actividad genera exclusión y desintención en amplios sectores del alumnado.

La traducción pedagógica para este principio implica diseñar experiencias de aprendizaje que ofrezcan

opciones, que fomenten la autonomía y que hagan puentes entre contenidos y la realidad (lo que interesa) del alumnado. Esto se manifiesta en la posibilidad de elegir entre temas, formatos de trabajo, niveles de dificultad, niveles de cooperación, etc. El compromiso también se fortalece cuando el docente apunta a un clima de aula seguro, pone en valor el error como parte de la adquisición de conocimientos y opta por estrategias de evaluación formativa en la línea de favorecer la autorregulación y la perseverancia (Meyer et al., 2014).

El segundo principio, proporcionar múltiples medios de representación, responde a la diversidad de formas en las que los estudiantes perciben, procesan y comprenden la información. Históricamente el aprendizaje ha preferido el lenguaje escrito y las exposiciones orales como medios de transmisión del conocimiento privilegiado, lo que ha constituido una fuente de barreras para aprendizajes con estilos distintos, para aquellos alumnos con dificultades sensoriales y para alumnos que cuentan con un diverso bagaje lingüístico y educativo. El Diseño Universal para el Aprendizaje cuestiona esta homogeneidad y propone ampliar las formas de acceso al contenido.

Desde el plano pedagógico, este principio se entiende como el uso de distintos formatos y soportes para presentar unos contenidos determinados, por ejemplo, incorporar recursos visuales, gráficos, vídeos, simulaciones, esquemas, ejemplos concretos, ayudas lingüísticas, etc. Meyer et al. (2014) hacen hincapié en que no se trata de saturar el aula con recursos, sino de escoger de forma intencionada aquellos que puedan ayudar a esclarecer aquellos conceptos medulares e irreductibles, a activar conocimientos previos e ir facilitando procesos de construcción de significados; por esta razón, la representación múltiple no solo beneficia al alumnado con necesidades específicas, sino que mejora la propia comprensión del grupo en su conjunto.

La representación inclusiva, por otro lado, contempla también la diversidad cultural y contextual a través de los ejemplos y materiales utilizados; así pues, incorporar diversas perspectivas, relatos y referencias culturales hace que los estudiantes se vean reconocidos y



legitimados en el currículo y se refuerce la comprensión y el compromiso. En este sentido, la representación no es algo neutro, sino una elección pedagógica con implicaciones éticas y formativas.

El tercer principio, ofrecer múltiples medios de acción y expresión, se relaciona con la forma como los estudiantes se relacionan con el aprendizaje y con la forma en como manifiestan lo que saben. En este sentido, las prácticas evaluativas tradicionales, centradas en pruebas escritas estandarizadas, dan lugar a tener una perspectiva del aprendizaje reducido a la expresión escrita y no se ajustan a la diversidad de competencias y habilidades de los estudiantes. El Diseño Universal para el Aprendizaje propone ampliar estas opciones, reconociendo que los estudiantes difieren en sus habilidades motoras, comunicativas, tecnológicas y estratégicas (Meyer et al., 2014).

En la práctica pedagógica, este principio se concreta al permitir que los estudiantes elijan distintas formas de demostrar su aprendizaje, como presentaciones orales, proyectos, producciones audiovisuales, portafolios, debates, mapas conceptuales o productos digitales. No significa bajar el nivel de exigencias para el aprendizaje sino diversificarlas formas de conseguirlas. Pero el principio de acción y expresión también incorpora el desarrollo de las habilidades ejecutivas como la planificación, la organización, el seguimiento del progreso y la autorregulación, todas fundamentales en el aprendizaje autónomo y en el aprendizaje permanente.

Una de las condiciones imprescindibles en la traducción pedagógica de los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje es su coherente articulación. No se trata de dar instrucciones sueltas que no entren en una planificación didáctica adecuada. Por ejemplo, alternativas para dar expresión sin acompañarlas de un guion que presente el contenido o estrategias que fomenten la implicación puede ser fuente de frustración o dispersión. En este sentido, Meyer et al. (2014) destacan la importancia de la intervención docente en el diseño de experiencias de aprendizaje en equilibrio y que los principios se refuercen entre sí.



La aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje sin embargo requiere también un cambio para el rol que ocupa la persona docente, que pasa de ser la persona transmisora de los contenidos a diseñadora de entornos de aprendizaje versátiles, el rol docente comporta reuniones de anticipación de las barreras, toma de decisiones didácticas acertadas y reflexiones continuas sobre la manera que pueden influir estas decisiones en la participación y el aprendizaje del estudiantado. Implica también una cierta actitud de apertura hacia la innovación y hacia el uso crítico de recursos tecnológicos que intensifican formas de acceso, representación, expresión y compromiso.

En suma, los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje ofrecen un soporte sustancial para la transformación de la práctica pedagógica en clave inclusiva, su traducción no es la mera aplicación de un listado de técnicas concretas, sino que requiere una reconfiguración del diseño curricular de tal manera que la diversidad se asuma como un punto de partida para la construcción de oportunidades reales de aprendizaje para todos y para todas. El diseño es visto, en la plataforma del compromiso, la representación y la acción/expresiones adecuadamente entrelazadas, como una estrategia pedagógica con la que poder dar respuesta a los retos de la educación inclusiva en los contextos plurales y cambiantes.

Uno de los aportes conceptuales más relevantes del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es el desplazamiento del foco desde el estudiante hacia el entorno educativo. En lugar de atribuir las dificultades de aprendizaje a déficits individuales, el diseño plantea que dichas dificultades emergen, en gran medida, de la interacción entre la variabilidad del aprendiz y un diseño curricular rígido o excluyente. Desde esta perspectiva, las barreras al aprendizaje no se consideran inherentes a las personas, sino construcciones pedagógicas y organizacionales que pueden y deben ser identificadas y transformadas (Meyer et al., 2014).

La idea de barreras del aprendizaje está muy relacionada con el modelo de educación inclusiva ofrecido por la





Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), que propone la idea de inclusión como un proceso focalizado en identificar y eliminar las barreras que limitan la presencia, la participación y el éxito del estudiantado en los sistemas educativos. En consonancia con esta idea, el Diseño Universal para el Aprendizaje propone una revisión crítica de cuatro áreas en las que suelen ser fuentes de barreras: el currículo, la metodología, la evaluación y el entorno de aprendizaje.

En primer lugar, las barreras curriculares se evidencian cuando se diseñan los objetivos, los contenidos y las secuencias de aprendizaje teniendo en cuenta supuestos de homogeneidad. Currículos muy normativos, sobrecargados de contenidos o que no tienen en cuenta los contextos socioculturales del estudiantado suelen excluir a los que no se adaptan a su propio ritmo, lenguaje o las expectativas del sistema. Meyer et al. (2014) exponen que uno de los errores más comunes es confundir el currículo con una lista rígida de contenidos, en lugar de pensar en él como una referencia flexible en función del desarrollo de competencias básicas.

Desde la óptica del Diseño Universal para el Aprendizaje, la identificación de barreras curriculares equivale a cuestionarse qué aprendizajes se consideran realmente básicos, qué saberes previos se dan por supuestos y qué oportunidades se facilitan para vincular los contenidos con la experiencia e identidad de los estudiantes. Un currículo que no contemple la diversidad cultural, no lingüística y cognitiva del alumnado se convierte en una fuente estructural de exclusión, aun con la posteriorización de las adaptaciones.

A continuación, las barreras de metodología son aquellas que aparecen cuando no se utilizan más de una estrategia metodológica sino solo una didáctica y, muy frecuentemente, una que tiende a la exposición magistral y a las transmisiones pasivas. Este tipo de metodología reduce esa participación activa a unos pocos estudiantes que en la mayoría de los casos persisten con el estilo pedagógico que se ha establecido como dominante. Meyer et al. (2014) manifiestan que la escasez de

variedad metodológica es una de las barreras más importantes que dificultan tanto el compromiso como la comprensión profunda del aprendizaje.

La identificación de las barreras metodológicas implica un discurso crítico de la práctica docente, de la participación de las personas, de quiénes quedan al margen, de cuáles son los tipos de las interacciones que se dan y de cuáles son las oportunidades que existen para el aprendizaje colaborativo, experiencial o autónomo. Para el Diseño Universal para el Aprendizaje la metodología debe entenderse como un espacio donde conviven diferentes vías de explorar, procesar y aplicar el conocimiento y que logre mitigar la dependencia de un único modo de enseñar, entre otros.

En tercer lugar, las barreras evaluativas son una de las barreras más difíciles de transponer en los sistemas educativos; de hecho, las pruebas estandarizadas, que se basan únicamente en pruebas escritas y están centradas únicamente en las dimensiones de los resultados finales, contribuyen en gran medida a invisibilizar los procesos de aprendizaje y a potenciar las posibilidades de movilizar otras maneras de poner de manifiesto el grado para demostrar la adquisición de competencias. No solo excluye a aquellos estudiantes que presentan dificultades muy específicas, sino que también contribuye a la empobrecida comprensión del aprendizaje soportada por enfoques más tradicionales de evaluación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

Dentro del Diseño Universal para el Aprendizaje, la búsqueda de las barreras en la evaluación alude a la revisión crítica de instrumentos, criterios y espaciados correspondientes a la evaluación. Preguntas tales como: ¿dónde solo se evalúa el producto final o también se evaluó el proceso?, ¿hay posibilidades de poder demostrar el aprendizaje?, ¿la retroalimentación es formativa o meramente evaluadora? Meyer et al. (2014) advierten que una evaluación estricta puede convertirse en una traba aun cuando la enseñanza haya sido inclusiva ya que limita la expresión del aprendizaje a formatos





que no permiten ver la diversidad de competencias del alumnado.

El cuarto ámbito sería el de las barreras del entorno de aprendizaje. En este sentido, las barreras del entorno de aprendizaje tienen que ver tanto con el aprendizaje y las características del espacio físico como con el clima emocional, social y organizativo de las aulas y la institución. Entornos poco accesibles, que generan una elevada estimulación o que no cuentan con los apoyos necesarios, dificultan la concentración de los y las estudiantes, así como su participación y su bienestar. Un clima de aula marcado por la competencia, el miedo al error o la falta de reconocimiento de la diversidad también genera barreras afectivas que inciden directamente en el compromiso con el aprendizaje (Meyer et al., 2014).

La identificación de las barreras del entorno implica tener en cuenta cuestiones relacionadas con la distribución del espacio, la accesibilidad de los recursos, la anticipación de las rutinas y el tipo de interacciones. Desde el tipo de abordaje del Diseño Universal para el Aprendizaje, podríamos decir que el entorno no es un elemento neutral, sino que se puede considerar como un participante activo del diseño del aula que puede favorecer o limitar el aprendizaje. En este sentido, la creación de entornos seguros, determinados y flexibles es un requisito para la inclusión.

Una de las constantes en la identificación de las barreras consiste en que también será necesario adoptar una mirada sistémica y reflexiva. La realidad de las barreras no se presenta nunca de manera aislada, sino que, por el contrario, se ve en la interrelación e interdependencia de las diferentes barreras. Por ejemplo: un currículo rígido, una metodología expositiva y una evaluación estandarizada forman un ecosistema escolar fuertemente excluyente incluso a pesar de no haber voluntad de discriminar. En este sentido, de nuevo el Diseño Universal para el Aprendizaje propone un tratamiento de éstas de forma global, es decir, anticipándolas desde la fase de diseño, y no de forma aislada como reacción ante problemáticas defensoras.

Por lo tanto, la identificación de las barreras al aprendizaje en el currículo, la metodología, la evaluación y en el entorno en que dicho currículo se desarrolla resulta un paso determinante para la buena implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje. Este análisis permite vislumbrar la transición entre una lógica del déficit, un currículo donde la diversidad se actualiza como una oportunidad para enriquecer la práctica. Al visibilizar y transformar estas barreras, el Diseño Universal para el Aprendizaje contribuye de manera sustantiva a la construcción de entornos educativos más equitativos, participativos y orientados al aprendizaje significativo para todos.

4.1.1. Planificación didáctica con Diseño Universal para el Aprendizaje

La planificación didáctica es un proceso crítico que articula el diseño curricular con la puesta en práctica efectiva de la enseñanza. Desde la perspectiva del del Diseño Universal para el Aprendizaje, esta planificación no se limita a la selección de una secuencia de actividades, sino que constituye un ejercicio reflexivo y estratégico orientado a garantizar la accesibilidad, participación y aprendizaje de todo el estudiantado. En este sentido, el diseño transforma la planificación tradicional en una práctica que anticipa, identifica y elimina barreras, en lugar de atenderlas de manera reactiva como ya se ha visto antes (Universal Design for Learning, 2017).

La estructura de planificación desde el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje promueve un trayecto interrelacionado, dinámico, que destila cuatro elementos integrados: los objetivos de aprendizaje, los métodos didácticos, los materiales, la evaluación. Esta forma de construcción, recomendada por las evidencias sobre el diseño y guías prácticas, facilitan que la enseñanza sea más flexible y centrada en la diversidad del alumnado y convierte la práctica docente en práctica más igualitaria y más significativa (Universal Design for Learning, 2017).





Metas de aprendizaje: claridad y flexibilidad desde el inicio

En la planificación Diseño Universal para el Aprendizaje, las metas de aprendizaje funcionan como la brújula que orienta cada decisión pedagógica. Sin embargo, a diferencia de los objetivos rígidos que priorizan resultados estandarizados, las metas bajo el diseño se formulan de forma que diferencien los fines, es decir, lo que se espera que los estudiantes aprendan de los medios. Esta distinción permite que los estudiantes accedan a los aprendizajes a través de diferentes rutas, respetando su variabilidad cognitiva, cultural y emocional (Sánchez, 2016).

En relación a esto da lugar a la idea de que, en la fase de las metas, primero se determine la red de aprendizaje que predominaba, por ejemplo, redes de reconocimiento, de acción o afectiva, que está implicada en cada meta, facilitando así el definir metas exigentes, pero alcanzables, por medio de múltiples formas de acceso y expresión. Al mismo tiempo delimita de forma clara las metas y los medios para alcanzarlas, de tal manera que las metas sean comprensibles y a la vez exigentes para el conjunto del alumnado sin favorecer a ningún formato de interpretación o de respuesta.

Métodos didácticos: diversidad de estrategias para maximizar el acceso

Los métodos son el corazón de la planificación del Diseño Universal para el Aprendizaje y se refieren a las estrategias pedagógicas utilizadas para facilitar que todos los estudiantes participen activamente en los procesos de aprendizaje. La literatura educativa que aborda la planificación destaca que los métodos deben diseñarse desde una lógica de flexibilidad y variedad pedagógica, incorporando estrategias colaborativas, exploratorias y basadas en proyectos, entre otras (Ortiz-Sánchez et al., 2025).

Alineado con la Universal Design for Learning (2017) y con prácticas documentadas sobre diversos contextos educativos, los métodos deben proponer múltiples formas de compromiso y de involucramiento, a partir de la

consideración de que algunos estudiantes se involucran de forma más efectiva a partir de las dinámicas grupales mientras que otros lo hacen mediante tareas individuales o actividades prácticas, entre otras. Esta diversidad no solo da respuesta a las necesidades de cada estudiante, sino que también propicia un clima de aprendizaje inclusivo en el que se valoran y tienen cabida distintos modos de pensar y de vincularse con los conocimientos.

Un ejemplo esperado en la planificación del Diseño Universal para el Aprendizaje es la combinación de actividades de enseñanza directa con proyectos, debates, estaciones de aprendizaje y actividades basadas en problemas reales. De este modo, la enseñanza no se reduce a una sola estrategia, sino que se enriquece con variadas rutas de acceso al aprendizaje.

Materiales: accesibles, pertinentes y diversificados

Los materiales didácticos planificados bajo el Diseño Universal para el Aprendizaje deben cumplir con criterios de accesibilidad y pertinencia para todos los estudiantes. Seleccionar y diseñar recursos que favorezcan la presentación de los contenidos de muchas maneras diferentes (en forma de textos, gráficos, audio, vídeos, mapas conceptuales, simulaciones, etc.) permite que los estudiantes con estilos de aprendizaje, o necesidades educativas, diversas encuentren formas adecuadas de acceder a los contenidos.

La selección de materiales también debe considerar el contexto sociocultural del alumnado de manera que el currículo recoja y valide las experiencias, lenguajes y saberes de los estudiantes permitiendo así que se enriquezca la comprensión y el sentido de lo que han aprendido. Esta recomendación no solo responde a lo que establecen las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje, sino que está en línea con los estudios que demuestran que la diversidad en los materiales favorece que los estudiantes hagan las conexiones necesarias entre el contenido curricular y sus propias identidades. Pastor et al. (2016) también señala que el rediseño del currículo, incluyendo el de los materiales, puede incluir



un proceso iterativo de identificar barreras, planificar soluciones y prototipar materiales con la participación del alumnado diverso permitiendo validar su eficacia antes de generalizarlos a cualquier ambiente de aprendizaje.

Evaluación: formativa, variada y centrada en el progreso

La evaluación, en el marco de la planificación didáctica bajo el Diseño Universal para el Aprendizaje, no debe ser entendida como una simple herramienta medida para valorar el aprendizaje. La evaluación, en este marco, se entiende como una herramienta formativa que da información continua sobre el proceso de aprendizaje. El diseño subraya que los métodos tradicionales de evaluación como los exámenes escritos estándar pueden ser barreras importantes para muchos estudiantes. Por eso, proporciona evaluaciones que sean flexibles y que estén centradas en los procesos y en los resultados.

Las evaluaciones flexibles pueden incluir los portafolios, los trabajos de investigación, las exposiciones orales, las autoevaluaciones y cualquier actividad práctica que pueda permitir demostrar los aprendizajes desde muy diferentes formas de expresión. La retroalimentación rápida y cercana hacia el crecimiento es una característica fundamental de este planteamiento, ya que refuerza la autorregulación y la metacognición, características esenciales para favorecer aprendizajes a largo plazo.

Asimismo, la evaluación bajo el Diseño Universal para el Aprendizaje se vincula estrechamente con la planificación previa de metas y métodos: al definir cómo se espera que se logren los aprendizajes a través de diversos formatos, múltiples métodos, etc. También se clarifica cómo se medirá ese aprendizaje de forma coherente con las posibilidades de expresión de todos los estudiantes (Sánchez, 2016).

Integración y ciclo continuo de mejora

La planificación didáctica con el Diseño Universal para el Aprendizaje no es un evento aislado, sino un proceso circular y reflexivo. La guía europea UDLL sugiere un enfoque de diseño donde se identifican barreras, se



involucra a usuarios diversos incluidos los estudiantes, se priorizan soluciones y se implementan prototipos, para luego evaluarlos y ajustar la planificación. Este enfoque iterativo permite que la enseñanza se mejore de manera constante, en respuesta a los resultados reales en los contextos de aprendizaje

En suma, la planificación didáctica con el Diseño Universal para el Aprendizaje es una práctica sistemática que articula metas claras y flexibles, métodos diversos, materiales accesibles y evaluaciones formativas. Dicho modelo no solo da lugar a la mejora del aprendizaje de estudiantes con determinadas necesidades, sino que también favorece a la totalidad de la comunidad educativa, construyendo experiencias educativas más justas y de más significado. La planificación del diseño llama a acercarse para pensar desde una visión proactiva, reflexiva e inclusiva, donde la anticipación a las barreras y la elaboración de alternativas son el eje central del proceso educativo, modificando así la enseñanza desde la perspectiva de la diferencia y la equidad.

4.1.2. Evidencia y resultados esperables: mejora de participación y aprendizaje

La consolidación del Diseño Universal para el Aprendizaje como un enfoque pedagógico de referencia no se sustenta únicamente en su coherencia teórica o en su alineación con los principios de la educación inclusiva, sino también en la evidencia empírica que demuestra su impacto positivo en la participación, el compromiso y los resultados de aprendizaje del estudiantado. En este sentido, el diseño ha sido objeto de un creciente cuerpo de investigaciones que analizan sus efectos en distintos niveles educativos, contextos institucionales y poblaciones diversas, aportando resultados consistentes que respaldan su implementación.

Uno de los resultados más recurrentes que podemos asociar a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje es la mejora significativa de la participación del alumnado. En este sentido, las investigaciones han coincidido en que la introducción de diferentes formas de compromiso, representación y expresión minimiza





la desconexión y el abandono de las actividades de aprendizaje a favor del mínimo esfuerzo, especialmente entre alumnado que tradicionalmente ha quedado marginado en modelos pedagógicos homogéneos (Meyer et al., 2014). Al ofrecer múltiples opciones y, de este modo, reconocer la diversidad del alumnado, el diseño conlleva un aumento significativo de la implicación tanto emocional como cognitiva, y, en consecuencia, de la participación de este alumnado siendo más sostenida y significativa.

La evidencia también sugiere que el Diseño Universal para el Aprendizaje favorece el incremento de la motivación intrínseca del alumnado con el que trabajamos, ya que este trabajo hace posible una elección con autonomía y conexión de los aprendizajes con intereses personales y contextos relevantes para el alumnado convirtiéndolo también en una tarea más vital o con sentido haciendo crecer el sentido de pertenencia a la actividad. Este hallazgo resulta particularmente relevante en contextos de diversidad cultural y socioeconómica, donde la falta de identificación con el currículo suele constituir una barrera estructural para el aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

En cuanto a los resultados del aprendizaje, múltiples investigaciones observan mejoras en el rendimiento académico y en el desarrollo de competencias transversales. En estudios de revisión sistemática, se comunica que los entornos que han sido diseñados de acuerdo con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje favorecen una comprensión más amplia de los contenidos, permitiendo que el alumnado acceda a la información y la procese de acuerdo con sus propias habilidades cognitivas (Al-Azawei et al., 2016). Este efecto no es exclusivo del alumnado que presenta alguna necesidad educativa específica, sino que se extiende al conjunto de alumnado, confirmando así la universalidad del enfoque.

Un resultado esperado muy relevante es el desarrollo de las habilidades de autorregulación y de aprendizaje autónomo. El propósito del Diseño Universal para el

Aprendizaje promueve explícitamente el desarrollo de las funciones ejecutivas como son la planificación, el autocontrol del progreso y la reflexión metacognitiva mediante andamiajes graduados y oportunidades de autoevaluación. Las investigaciones apuntan a que los alumnos que reciben formación en aulas donde se han implementado características, tienen una mayor habilidad para autocontrolar su propio proceso de aprendizaje y transferirlo a nuevas situaciones complejas (Meyer et al., 2014) o incluso a otros dominios (Tomlison, 2017).

Conforme a la perspectiva inclusiva que propone el Diseño Universal para el Aprendizaje, los estudios aportan resultados que muestran que la puesta en práctica es capaz de reducir las brechas en el aprendizaje que se relacionan con la discapacidad, el origen cultural, el idioma o el nivel socioeconómico. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), en su Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, explica que los enfoques de enseñanza flexibles centrados en eliminar barreras, como este diseño, son más eficaces que las adaptaciones individuales en premisas aisladamente para que se garantice el principio de equidad en la educación y, en definitiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje es visto como una oportunidad para avanzar hacia sistemas educativos más justos y democráticos.

Un tercer resultado que queda reflejado en la literatura es la mejora del clima de aula y de las relaciones pedagógicas. La práctica del modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje suele ejecutarse en la práctica, por prácticas que promuevan la diversidad, la cooperación y reduzcan la estigmatización. De este modo, normalizando la variabilidad y ofreciendo opciones para todos, la separación entre los alumnos y las alumnas con necesidades y aquellos y aquellas que no tienen ninguna se ensombrece en favor de un entorno más cooperativo y respetuoso. Este clima de trabajo puede influir en el aprendizaje de forma indirecta, ya que se dan lugar condiciones emocionales más apropiadas para la exploración, así como para el error, ya que forma parte de la formación.





Sin embargo, la evidencia también muestra que no se obtienen los resultados del Diseño Universal para el Aprendizaje solamente con su aplicación, sino que se requieren determinadas condiciones de implementación. Los factores determinantes han sido ya apuntados, como los que tienen que ver con la formación del personal docente, el apoyo a las instituciones o la coherencia entre currículo, metodología y evaluación.

Al-Azawei et al. (2016) apuntan que la aplicación superficial del Diseño Universal para el Aprendizaje, al limitarse a la incorporación de recursos tecnológicos o a la diversificación de las actividades sin una planificación explícita tiende a generar efectos limitados. En contraposición, los mayores impactos son propios de aquellos momentos donde se implementa sistemáticamente en el diseño curricular y en la cultura institucional.

Del mismo modo, la investigación destaca la importancia de evaluar los efectos en un sentido amplio, más allá de las calificaciones tradicionales. Los efectos del Diseño Universal para el Aprendizaje, a su vez, también se encuentran en dimensiones menos explícitas como la autoconfianza del estudiante, su disposición al aprendizaje a lo largo de la vida y su sentido de autoeficacia. Estos resultados, que, aunque son más complicados de medir son determinantes para el entendimiento del verdadero impacto del enfoque y su aportación a la formación integral del alumnado (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

Desde la perspectiva institucional, la puesta en práctica del Diseño Universal para el Aprendizaje se asocia a un aumento de la coherencia y calidad de la práctica pedagógica, por ser un marco de referencia que ofrece un espacio compartido para el diseño y la reflexión docente. Las instituciones que llevan a cabo su implementación de forma planificada tienden a promover culturas educativas con un alto grado de colaboración, en las que la reflexión sobre las barreras y la determinación de soluciones inclusivas suelen aparecer como prácticas comunes. Este impacto sistémico refuerza la sostenibilidad del

enfoque y agranda el impacto sobre el alumnado en el largo plazo.

En resumen, la evidencia existente nos hace concluir que el Diseño Universal para el Aprendizaje genera resultados esperables positivos en términos de participación, motivación y proceso de aprendizaje profundo, así como de inclusión. Aunque su puesta en práctica exige compromiso, formación de los docentes y soporte por parte del centro educativo, el conjunto de los estudios estudiados se pone de acuerdo para afirmar que el Diseño Universal para el Aprendizaje es una de las herramientas pedagógicas más sólidas para dar respuesta a la diversidad del alumnado y para la mejora de la educación. Desde esta perspectiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje no solo es una buena práctica, sino que también es una apuesta pedagógica con gran potencial transformador y que va en la dirección de los retos y exigencias de la forma de entender la educación en el siglo XXI.

La relación que se ha podido ir estableciendo hasta ahora ofrece una comprensión del Diseño Universal para el Aprendizaje como el desarrollo de un marco pedagógico global que deja atrás la aplicación de estrategias sueltas y se articula como la forma en la que concebir el currículo, la enseñanza y la evaluación desde unos valores centrados en la inclusión, la equidad y la anticipación hacia la diversidad. A lo largo de esta sección se ha podido comprobar que no es una estrategia pedagógica actual, sino que responde a un cambio de paradigma cimentado por las investigaciones de la neuroeducación, amor hacia las ciencias de aprendizaje, así como hacia los modelos de nuevas épocas en una educación inclusiva.

En primer lugar, el análisis del concepto, la finalidad y la evolución del Diseño Universal para el Aprendizaje, nos permitió ubicar dicho modelo en una transición sustancial, desde el modelo tradicional de adaptación reactiva (centrado en la necesidad de corregir las debilidades de las capacidades individuales) a un modelo de diseño como forma de educación para todos y por todos, donde las dificultades del aprendizaje se





reconocen desde la primera etapa de la planificación curricular y se convierten en objeto de un diseño específico (Center of Applied Special Technology, 2024; Meyer et al., 2014). Este cambio conceptual es el fundamento ético/pedagógico del modelo, ya que se afianza con el paradigma de derechos y con las políticas internacionales que entienden la inclusión como un proceso estructural y sistémico.

El trabajo sobre los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y su traducción pedagógica nos permitió detectar que el compromiso, la representación y la acción/expresión no son elementos independientes entre sí, sino dimensiones interrelacionadas del aprendizaje humano. Una correcta implementación permite la creación de un tipo de experiencias educativas que tenga en cuenta la variabilidad cognitiva, emocional y cultural del alumnado, a la vez que promueve el acceso, la participación y la comprensión del aprendizaje, y también la autorregulación de éste. En este sentido, el diseño replantea el papel del docente como poseedor de un papel de diseñador de contextos flexibles y mediador del aprendizaje, y no como simplemente un transmisor de contenidos.

Indagar las barreras al aprendizaje en el currículo, en la metodología, en la evaluación y en el contexto ayudó a la reafirmación de detenerse a reflexionar alrededor de la idea de que las dificultades educativas no provienen de los estudiantes, las dificultades educativas provienen de los diseños pedagógicos que no hacen de la diversidad su norma. Esta forma de mirar es lo que permite de alguna manera, salir de lo asistencialista o compensatorio e ir hacia una práctica docente-Lectora orientada en torno a transformar la enseñanza y el aprendizaje. Identificar barreras es, por tanto, un ejercicio reflexivo ineludible en la mejora educativa continua.

Por su parte, la planificación didáctica con Diseño Universal para el Aprendizaje muestra cómo se puede articular de forma coherente, las metas, la metodología, los materiales didácticos y la evaluación de manera que se pueda pasar de una orilla de prácticas educativas desiguales a garantizar oportunidades de aprendizaje

reales para todo el alumnado. La evidencia revisada muestra que la flexibilidad curricular no diluye la exigencia académica, sino que mejora la calidad educativa con la diversidad de las vías que nos llevan a alcanzar aprendizajes comunes. Finalmente, la revisión de la evidencia empírica confirmó que la implementación sistemática se asocia con mejoras en la participación, la motivación, el aprendizaje profundo y la reducción de brechas educativas, siempre que exista formación docente y apoyo institucional.

Por lo tanto, el Diseño Universal para el Aprendizaje se consolida como un pilar fundamental de las estrategias y prácticas inclusivas, capaz de articular teoría, evidencia y acción pedagógica. Este enfoque no solo responde a la diversidad del estudiantado, sino que contribuye a la construcción de sistemas educativos más justos, flexibles y orientados al aprendizaje significativo. A partir de esta base conceptual y operativa, el capítulo avanza hacia el análisis de las adaptaciones curriculares y la flexibilidad pedagógica, profundizando en cómo los principios del diseño se concretan en decisiones curriculares específicas.

4.2. Diferencia conceptual entre adaptaciones curriculares, ajustes razonables y diferenciación pedagógica

El avance hacia sistemas educativos inclusivos ha exigido una clarificación conceptual rigurosa de los términos que orientan la respuesta pedagógica a la diversidad. En este contexto, conceptos como adaptaciones curriculares, ajustes razonables y diferenciación pedagógica suelen utilizarse de manera indistinta en la práctica educativa, generando confusión conceptual y, en muchos casos, intervenciones fragmentadas o incoherentes. Teniendo en cuenta un enfoque alineado, en el Diseño Universal para el Aprendizaje, sería conveniente diferenciar, entender su alcance y restringir su función en una estrategia inclusiva global (Meyer et al., 2014).

Las adaptaciones curriculares tienen su origen en la historia de la educación especial, donde surge la necesidad de adaptar el currículo oficial para l@s





estudiantes que presentan necesidades educativas específicas. Estas adaptaciones pueden ser cambios respecto a los objetivos, contenidos, metodologías, actividades o criterios de evaluación que facilitan el acceso y/o progreso del estudiante en el sistema educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021). Tradicionalmente, las adaptaciones curriculares se han clasificado en adaptaciones de acceso al currículo y adaptaciones propiamente curriculares, estas últimas pudiendo ser significativas o no significativas.

No obstante, diversos estudios han señalado que el uso exclusivo de adaptaciones curriculares individuales, aplicadas de forma reactiva, puede reforzar lógicas segregadoras, al intervenir únicamente cuando el estudiante no se ajusta al currículo estándar (Ainscow, 2020). En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje propone superar esta visión correctiva, entendiendo que un currículo bien diseñado desde el inicio reduce sustancialmente la necesidad de adaptaciones individuales posteriores.

Por su parte, el concepto de ajustes razonables proviene del enfoque de derechos humanos y se encuentra explícitamente recogido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), los ajustes razonables son “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”. En el ámbito educativo, los ajustes razonables constituyen una obligación jurídica, no una concesión pedagógica (Organización de las Naciones Unidas, 2008).

Los ajustes razonables no tienen en cuenta la modificación del currículo, sino que se centran en las eliminaciones de barreras de acceso y de participación (propios del diseño). Por ejemplo, se consideran ajustes razonables la preparación y el uso de ayudas externas o instrumentos de evaluación, la adecuación de la duración

de las evaluaciones, el uso de formatos accesibles de materiales o la aplicación de cambios organizativos en el aula. Su carácter individual y contextual es importante, pues responde a necesidades de una persona en un entorno determinado (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

En cambio, cuando la escuela recurre casi únicamente a los ajustes razonables como relevante vía de inclusión, se arriesga a tener currículos rígidos donde cada texto o actividad rige por sí misma y hay que acudir a la excepción constante. Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, los ajustes razonables son necesarios, pero es necesario integrarlos en una lógica de flexibilidad curricular en lugar de depender de los ajustes para la inclusión caso por caso (Center of Applied Special Technology, 2024). La diferenciación pedagógica, en cambio, aparece en el ámbito de la práctica docente cotidiana, orientándose a dar respuesta a la diversidad del aula a través de la variación intencionada de estrategias, actividades, recursos y formas de evaluación.

Tomlinson (2014), por su parte, entiende la diferenciación como un enfoque con un carácter proactivo que reconoce que los estudiantes son diferentes en intereses, estilos de aprendizaje, niveles de preparación y ritmos y que esas diferencias deben ser tenidas en cuenta a la hora de la planificación de la enseñanza. No se trata de adaptar el currículo al alumnado con necesidades específicas. La diferenciación no está orientada exclusivamente hacia ellos, sino que parte de un grupo determinado de alumnado. A partir de esta óptica, la diferenciación, la pedagogía desde la cual se construye, casa con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, sobre todo en cuanto a los medios de compromiso, de representación y de acción / expresión.

Ambas propuestas tienen una misma concepción de la diversidad como regla y no como excepción, y abogan por unas formas de hacer que complementen la práctica del aprendizaje para todos (Meyer et al., 2014).

Sin embargo, hay que matizar también que diferenciación y Diseño Universal para el Aprendizaje no son enfoques





equivalentes. La diferenciación se ocupa de modificar la enseñanza en la fase de la práctica, mientras que se centra en la fase de diseño, considerando la diversidad previa del alumnado. Desde esta perspectiva, la diferenciación puede entenderse como un par de manos del diseño; especialmente útil para responder a necesidades que van surgiendo y que quedan fuera de la fase de diseño (Pastor et al, 2016).

Esta distinción que puede hacerse entre los tres conceptos pone de manifiesto que no son excluyentes, sino que son desempeños que tienen funciones diferentes dentro de un marco inclusivo total. El Diseño Universal para el Aprendizaje se presenta como el marco estructural de todo diseño curricular; la diferenciación pedagógica se entiende como la estrategia didáctica flexible para aplicar en clase; y es el caso de los ajustes razonables, que aseguran el ejercicio efectivo del derecho a la educación ante las barreras que pueden persistir. Las adaptaciones curriculares deben utilizarse, en cambio, en una aplicación estratégica y contextualizada, de tal manera que no terminen por convertirse en el centro neurálgico de la inclusión. Desde una mirada crítica, son muchos los autores que alertan de la confusión conceptual que se puede producir entre ellas y que puede ir acompañada de prácticas incoherentes, como están las que producen una metodología diferenciada que va acompañada de una oferta curricular estanca, o una evaluación de tipo estandarizada apoyada en excepciones individuales (Ainscow, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Es por esta razón que resulta necesario que las instituciones puedan generar marcos de actuaciones claras que desarrollen las prácticas de articulación de tales conceptos en una política pedagógica coherente y enraizada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Entender cuáles son las diferencias y complementariedades entre estos conceptos, adaptaciones curriculares, ajustes razonables y la diferenciación pedagógica, supone un primer paso hacia un horizonte de flexibilidad curricular real. Esta

claridad conceptual permite superar una lógica depende de las adaptaciones como remedio o como una simple respuesta para el alumnado, sino un diseño de la práctica pedagógica desde una perspectiva de la inclusión que busca, por un lado, el reconocimiento de la diversidad, pero a su vez quiere hacerlo de forma consciente, equitativa y específicamente para el aprendizaje de todo el estudiantado.

4.2.1. Niveles de adaptación curricular: acceso, contenidos, metodología, evaluación y ambiente de aprendizaje

La concepción de las adaptaciones curriculares como un proceso sistemático y organizado supone reconocer que éstas no son solo modificaciones aisladas del contenido, sino que pueden abarcar diferentes niveles de intervención pedagógica. Desde una interpretación contemporánea de educación inclusiva, coincidente con el Diseño Universal para el Aprendizaje, las adaptaciones curriculares deben poder ser entendidas como un conjunto articulado de decisiones que intenta reducir barreras y ampliar las oportunidades de aprendizaje, interviniendo sobre el acceso, los contenidos, la metodología, la evaluación y el ambiente de aprendizaje (Meyer et al., 2014; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

El nivel de acceso al currículo es la primera categoría de las adaptaciones del currículo y pretende que el alumnado pueda acceder e implicarse en actividades de clase con igualdad de oportunidades. Este nivel no condiciona el sentido de los objetivos de aprendizaje, sino los aspectos necesarios para acceder física, sensorial, comunicativa o tecnológicamente al currículo. Ejemplo de las adaptaciones de acceso son las adaptaciones de materiales en formatos accesibles, apoyos visuales, auditivos, tecnologías de apoyo, modificaciones en la distribución del aula o modificaciones en los tiempos de trabajo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

Desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje, muchos de estos accesos se pueden y





se deben incluir en el diseño del currículo de manera universal y no como medidas excepcionales dirigidas a determinados alumnos. La provisión de diversos medios de representación y de acción, por ejemplo, disminuye drásticamente la necesidad de realizar luego ajustes individuales, ampliando de manera simultánea las formas de interacción con el aprendizaje (Center of Applied Special Technology, 2024). De este modo, las adaptaciones de acceso pueden considerarse el punto de encuentro más notable entre las prácticas tradicionales de adaptación curricular y el diseño educativo proactivo que propone el Diseño Universal para el Aprendizaje (Bakkar y Hattie, 2019). El segundo nivel hace referencia a las adaptaciones de contenidos, que implican ajustes a medida de la selección, priorización o secuenciación de los aprendizajes.

Estas adaptaciones pueden resultar necesarias cuando el currículo oficial viene sobrecargado de contenidos o cuando ciertos aprendizajes resultan poco apropiados para el contexto y para las posibilidades del alumno. Desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015), la adaptación de contenidos no tiene por qué ser entendida como un recorte automático del currículo, sino como un proceso que clarifica los aprendizajes esenciales de los complementarios o instrumentales.

En correspondencia con lo expuesto en Diseño Universal para el Aprendizaje, las pautas de adaptación de los contenidos se tendrán que centrar en la idea de que hay que mantener las metas de aprendizaje importantes y significativas, dando lugar a diferentes rutas para alcanzar esos objetivos. Ello implica que ha de hacerse una clara distinción entre qué se quiere que aprenda el alumno y cómo se produce el aprendizaje. Y, si no hay esta distinción, las pautas de adaptación de los contenidos pueden llegar a ser empobrecedoras del currículo y limitadoras en cuanto a la oportunidad de desarrollo del alumno (Meyer et al., 2014).

El nivel metodológico es uno de los niveles de adaptación curricular de alto relieve, ya que incide directamente sobre lo que se encuentra en la experiencia escolar

cotidiana. Las pautas de adaptación metodológica hacen referencia a los cambios que se producen en las estrategias de enseñanza, la dinámica del aula, la organización del tiempo y las formas de interacción pedagógica. Prueba de ello, la evidencia educativa sostiene que la rigidez metodológica es una fuente de exclusión, ya que privilegia determinados estilos de aprendizaje y desatiende la diversidad cognitiva y cultural del alumnado (Ainscow, 2020).

Desde esta óptica, las adaptaciones metodológicas pasan por el uso de prácticas como el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, la utilización de andamiajes graduados, la enseñanza multisensorial o la diversificación de actividades que van en la línea de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, sobre todo el de ofrecer múltiples medios de compromiso y de representación. En muchas ocasiones el hecho de contar con una metodología flexible y bien definida puede eliminar la necesidad de adaptaciones curriculares más profundas, ya que responde en la naturaleza a la variabilidad del estudiantado.

El nivel de adaptación de la evaluación se presenta como uno de los elementos más complejos de poner en práctica en las prácticas inclusivas. Históricamente, la evaluación se ha concebido en términos de un ejercicio estandarizado, reproducido a partir de una serie de productos finales y formatos únicos, que crea barreras muy fuertes para estudiantes que han aprendido lo que debía aprenderse lujoso, pero no son capaces de demostrarlo a través de los instrumentos convencionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

Las adaptaciones durante la evaluación incluyen la variación de los instrumentos, la variabilidad en el tiempo, las evaluaciones formativas o la posibilidad de que el alumnado pueda evidenciar su aprendizaje y su evolución de formas distintas. Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, las adaptaciones no deberían ser vistas como una forma de atender a las necesidades de un pequeño grupo de personas, sino que deberían considerarse las condiciones necesarias para poder





realizar una evaluación válida y justa que refleje realmente lo que el estudiante sabe y sabe hacer (Meyer et al., 2014). Evaluar de manera inclusiva implica reconocer que la expresión del aprendizaje es tan diversa como los propios procesos de aprendizaje.

En último lugar, el nivel del ambiente de aprendizaje, integrador y organizador a la vez incorpora las características físicas y las dimensiones emocionales, sociales y organizativas del aula y la institución con las que debe compatibilizarse. Un ambiente poco estructurado, sobre estimulador o emocionalmente inseguro puede adoptar el mismo significado de una barrera tan intensa e inhabilitante como el currículo per se inaccesible. Las adaptaciones de dicho nivel significan, no obstante, la organización del espacio, la previsibilidad de las rutinas, la delimitación de normas, el grupo de poder de un clima de respeto, el establecimiento de evaluaciones y el valor de la diversidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

Vista desde el modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje, el ambiente de aprendizaje puede ser entendido, pues, como un elemento activo del diseño curricular. Crear espacios de aprendizaje flexibles, seguros y accesibles para favorecer el compromiso, la autorregulación y la participación del propio estudiante, todos ellos hechos imprescindibles para alcanzar la totalidad de estudiantes que abordan el currículo. Aparte de esto, para obtener un ambiente inclusivo hay que reducir la estigmatización que normalmente puede estar relacionada con las adaptaciones individuales (hasta incluso normalizando la misma diversidad como una variante más en la experiencia escolar).

Lo que hay que tener en cuenta es que los niveles de adaptación curricular no se aplican de forma aislada, sino que se vinculan y se potencian. Una adaptación de acceso sin cambios metodológicos puede resultar muy pobre; una evaluación flexible sin un currículo claro puede conducir a una incoherencia pedagógica. Y es por esto que la literatura especializada abunda en la elaborada mirada de lo integral y de lo sistémico, donde

las elecciones curriculares van asociadas a un glosario común de inclusión y equidad (Ainscow, 2020).

Los niveles de adaptación curricular referidos: el acceso, contenidos, metodología, evaluación y ambiente de aprendizaje constituyen un marco analítico y operativo que puede responder ante la diversidad desde una lógica estricta y adecuada. Integrados en el diseño del modelo permiten pasar de una respuesta reactiva hacia un diseño pedagógico proactivo que sepa asegurar condiciones reales de aprendizaje y potenciar también la calidad de la educación.

4.2.2. Planificación flexible: objetivos esenciales, rutas múltiples y andamiajes

La planificación flexible puede ser uno de los ejes sustantivos para poder concretar efectiva la educación inclusiva porque permite enlazar el currículo común con la diversidad real del alumnado. Desde un planteamiento del Diseño Universal para el Aprendizaje la flexibilidad no implica improviso ni pérdida de rigor académico, sino una planificación intencionada y suficientemente clara que separe nítidamente aquello que son aprendizajes esenciales y aquellos que son medios para poder alcanzarlos, que nazcan rutas múltiples de acceso y apoyos graduados que acompañen el proceso de aprendizaje (Meyer et al., 2014).

Un primer componente para tener presente de la planificación flexible debe ser el establecimiento de los objetivos esenciales de aprendizaje. Estos objetivos representan los aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes deben alcanzar, independientemente de las diferencias individuales en ritmo, estilo o forma de expresión. La literatura sobre currículo inclusivo pone de manifiesto que una gran parte de los problemas vinculados a la exclusión escolar derivan de currículos muy extensos y fragmentados, lo que dificulta el poder identificar lo verdaderamente importante (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015). En este sentido, la planificación flexible supone un esfuerzo deliberado para priorizar el currículo.





Desde la óptica del Diseño Universal para el Aprendizaje, la formulación de objetivos fundamentales exige la clara separación entre el qué del aprendizaje (las metas) con el cómo (estrategias, actividades o formatos). Cuando los objetivos se formulan de manera rígida, incorporando implícitamente un único medio para lograrlos, se generan barreras innecesarias para una parte del estudiantado. En cambio, el hecho de tener bien definidos los objetivos esenciales hace que se mantengan unas expectativas altas para el alumnado, a la vez que se generan posibilidades de múltiples trayectorias de aprendizaje (Center of Applied Special Technology, 2024).

El segundo componente de la planificación flexible hace referencia al diseño de rutas múltiples de aprendizaje. Por lo tanto, este enfoque conlleva a pensar que las y los alumnos/as no aprenden de igual forma ni al mismo ritmo. Al mismo tiempo, el exhibir una secuencia didáctica única limita las oportunidades de participación y de comprensión. Las rutas múltiples son las que no consisten en elaborar un plan distinto para cada estudiante, sino en ofrecer opciones estructuradas dentro de una planificación común, que posibiliten seleccionar distintos caminos para conseguir los mismos objetivos fundamentales (Meyer et al., 2014).

En la práctica docente, las rutas múltiples se pueden dar a través de la diversificación de actividades, del uso de diferentes recursos y de la combinación del trabajo individual y trabajo colaborativo, así como de la opción de escoger el contenido temático, los formatos de presentación o la medida de la complejidad de los mismos. Estas opciones incrementan el compromiso y la autonomía de los escolares y al mismo tiempo reconocen la validez de formas diferentes de aprender. Desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje se relaciona la provisión de rutas múltiples con los principios de compromiso y representación, puesto que incrementa las oportunidades de acceso significativo al currículo.

La evidencia educativa expone que las rutas múltiples plantean menos dependencia de adaptaciones individuales posteriores, al gestionar las posibles variabilidades del alumnado en el momento de diseño

(Ainscow, 2020). También favorecen un clima de aula más inclusivo, donde normalizar la diversidad de estrategias y productos de aprendizaje acompañados de una alta valoración de su uso dentro de un proceso educativo sin estigmatizar a uno u otro colectivo por escoger apoyos diferentes.

El tercer componente fundamental de la planificación flexible es el uso de andamiajes pedagógicos, entendidos como apoyos temporales y graduados que facilitan el progreso del estudiante hacia niveles más complejos de desempeño. El concepto de andamiaje, ampliamente desarrollado en la teoría sociocultural del aprendizaje, adquiere en el Diseño Universal para el Aprendizaje una relevancia particular, al integrarse de manera explícita en el diseño curricular (Meyer et al., 2014). Los andamiajes facultan que todos los estudiantes puedan abordar aprendizajes retadores, adaptando el umbral de apoyo a las características individuales y contextuales que puedan estar presentes.

A partir de esta argumentación, los andamiajes son susceptibles de presentarse de diferentes maneras. Por ejemplo, pueden ser materiales de acompañamiento paso por paso, ejemplos modelizados para la práctica, preguntas-guías, organizadores gráficos, retroalimentación formativa o apoyos tecnológicos. Lo importante es que los apoyos no estén considerados como estrategias permanentes sino como estrategias dinámicas que se van retirando paulatinamente a medida que el estudiante tiene un mayor rendimiento autónomo. Esta forma de concebir los andamiajes reconoce e impulsa el aprendizaje autorregulado y evita que el estudiante caiga en excesivas dependencias de los apoyos externos (Center of Applied Special Technology, 2024).

Una planificación flexible supone articular lo esencial (obviedades), caminos múltiples y andamiajes en un diseño relativamente coherente y articulado, en la que cada uno de los elementos cumple una función particular. Los objetivos fundamentales aseguran la equidad de las expectativas de aprendizaje, las rutas múltiples permiten diversidad de trayectorias; y los





andamiajes garantizan que los y las estudiantes cuenten con los soportes para avanzar. La interrelación de estas variables es especialmente relevante en contextos de alta diversidad, donde la heterogeneidad del aula no puede solucionarse con propuestas estandarizadas.

Varios estudios reconocen que la planificación flexible como modelo de práctica educativa cuando se introduce de forma sistemática es provechosa en los aprendizajes finales y tiene un impacto positivo en la participación, la comprensión profunda y la permanencia escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Sin embargo, también ponen en evidencia que es necesario un trabajo docente formativo y/o un apoyo institucional; diseñar objetivos fundamentales claros, rutas múltiples posibles y andamiajes pertinentes lleva tiempo, reflexión pedagógica y la colaboración entre las y los docentes.

En este sentido, la planificación flexible no hay que entenderla como la responsabilidad de una persona aislada en la institución, sino que tiene que ser asumida como práctica institucional compartida, en coherencia con una visión inclusiva del currículo. Las instituciones educativas que generan espacios de planificación colaborativa y reflexión pedagógica favorecen la aplicación sostenida de este modelo, evitando la dependencia de acciones de la práctica docente de manera aislada, tal como afirma Ainscow (2020).

La planificación flexible basada en objetivos fundamentales, rutas múltiples y andamiajes se puede considerar un aspecto central para operacionalizar la inclusión educativa basado en el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje ya que permite dar respuesta de forma ordenada y estructurada a la diversidad del estudiantado, asegurando la calidad y la exigencia académica ampliando al mismo tiempo las oportunidades reales de aprendizaje. Al unir flexibilidad y rigor, la planificación flexible se consolida como la estrategia pedagógica necesaria para avanzar hacia currículos más justos, accesibles y orientados hacia el aprendizaje significativo para todas las personas.

4.2.3. Evaluación inclusiva: evidencias variadas, criterios claros y retroalimentación

La evaluación constituye uno de los campos donde con mayor frecuencia se tensionan los discursos de inclusión y las prácticas escolares. En numerosos sistemas educativos, la evaluación ha sido entendida como un mecanismo de clasificación y selección, más que como una herramienta para mejorar los aprendizajes. Precisamente por ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) advierte que la evaluación suele convertirse en un obstáculo para la inclusión cuando se centra en ranking, comparación y exclusión simbólica de quienes no alcanzan “la norma” esperada.

En correspondencia con la lógica del Diseño Universal para el Aprendizaje, la evaluación inclusiva no anula el rigor, sino que lo sostiene llegado a un modelo de justicia a partir de evaluaciones de aprendizajes verdaderamente necesarios según unos criterios claros, permitiendo así múltiples evidencias y dando así lugar a la evaluación formativa (Center of Applied Special Technology, 2024; Meyer et al., 2014). Un primer rasgo de la evaluación inclusiva pasa por la diversificación de evidencias de aprendizajes. Un sistema evaluador que evalúa casi exclusivamente a través de pruebas escritas estandarizadas o tareas estandarizadas tienen el riesgo de, además de medir el aprendizaje, medir otras variables que nada tienen que ver con el aprendizaje (por ejemplo, velocidad lectora, control del formato, ansiedad ante los exámenes, desigualdades de acceso a recursos).

Por ello, la evaluación inclusiva busca ampliar el repertorio de evidencias para captar de manera más válida lo que el estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer. La *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* plantea que la evaluación en entornos inclusivos debe informar decisiones sobre enseñanza y aprendizaje, y por ello necesita ser sensible a la diversidad de formas de demostrar progreso, no solo a resultados finales (European Agency for Development in Special Needs Education, 2007).





Concediendo la importancia que adquiere en el trabajo de aula o cotidiano, diversificar las evidencias supone entrelazar herramientas y productos, por ejemplo, el rendimiento en las tareas auténticas, los trabajos de los proyectos, las carpetas o portafolios, las exposiciones orales, los mapas conceptuales, los diarios de aprendizaje, las rúbricas del rendimiento, los debates guiados, los productos digitales o la resolución de problemas de contexto. La idea no es la de añadir tareas desconectadas y sin sentido, sino la de procurar que las evidencias sean pertinentes con los objetivos fundamentales e importen las posibilidades vista la apertura para mostrar las comprensiones profundas y las competencias transferibles.

Esta diversificación forma parte del Diseño Universal para el Aprendizaje en la dimensión de acción y expresión, ya que se reconoce que el aprendizaje se puede evidenciar por rutas distintas sin modificar el estándar que se está evaluando (Meyer et al., 2014). El segundo componente clave es la definición y comunicación de criterios. Para que la evaluación sea inclusiva es necesario que haya transparencia: los estudiantes deben saber qué se espera, cómo se valora la calidad y con qué indicadores se puede valorar el progreso.

Con ello se evitan arbitrariedades y se busca que la evaluación tenga función formativa, e incluso unos criterios claros implican que la diversificación de evidencias no derive en inequidad un ejemplo de ello es que a unos se les evalúa fácil y a otros difícil sino en equivalencia evaluativa: formatos distintos, unos mismos criterios vinculados con las metas. En esta línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) sostiene que las prácticas evaluativas inclusivas deben ser coherentes y estar alineadas con el currículo y con la enseñanza y que debe ser la inclusión en el aprendizaje, no la exclusión, su objetivo.

Una forma de operar la claridad de criterios es a través de rúbricas analíticas, listas de chequeo y descriptores de niveles de rendimiento. Estos instrumentos no favorecen solamente la coherencia entre docentes sino ayudarán en el proceso de regulación del estudiante: conocer

lagunas, planificar mejoras y monitorizar progresos. De hecho, la evaluación inclusiva está potenciada con la auto y coevaluación no como complemento sino como parte del aprendizaje de criterios de calidad. La investigación sobre evaluación formativa sostiene que la participación del estudiante en procesos de autoevaluación es un factor clave para mejorar el rendimiento y consolidar aprendizajes (Black y Wiliam, 1998).

El tercer componente y quizá el más determinante es la retroalimentación. La evaluación inclusiva privilegia la retroalimentación útil, oportuna y orientada a la mejora, sobre la simple calificación. El marco de la evaluación formativa, ampliamente fundamentado en la literatura, sostiene que los aprendizajes se potencian cuando el estudiante recibe información específica sobre dónde está, hacia dónde debe ir y qué pasos concretos puede dar para avanzar. El estudio clásico de Black y Wiliam (1998), basado en una revisión extensa de evidencia, concluye que fortalecer la evaluación formativa produce mejoras sustantivas del aprendizaje, especialmente en estudiantes con mayores dificultades.

Por otra parte, Dylan (2011), clarifica que la evaluación formativa se define por su función: la evidencia se utiliza para tomar mejores decisiones de enseñanza y aprendizaje, no por el instrumento en sí, sin embargo, ahora bien, para que la retroalimentación sea inclusiva, debe evitar prácticas que etiqueten o comparen.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) apunta que la evaluación puede dañar la inclusión cuando agrupa a los estudiantes y pone de relieve que algunos no llegan, en vez de ser un recurso que pueda asegurar el desarrollo. Por eso la retroalimentación ha de ser descriptiva (qué sabe y qué le falta), que se realice sobre tareas y estrategias (no lo relacionado con perfiles personales) y que esté asociada a oportunidades de mejora real (revisar los productos, segunda entrega, reenseñanza centrada, tutorías, ajustes metodológicos).

Siguiendo al Diseño Universal para el Aprendizaje, la evaluación inclusiva también reflexiona sobre las





barreras en el diseño de la evaluación: un formato único, tiempos rígidos, lenguaje innecesariamente complejo, consignas ambiguas, criterios implícitos o instrumentos que exigen habilidades que no son esenciales para los objetivos evaluados. En este sentido, el modelo articula evaluación, con diferentes tipos de representación y de expresión, pero siempre prestando atención a los aprendizajes imprescindibles (Center of Applied Special Technology, 2024). Este tema nos remite a una concepción más amplia de política educativa: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2013), al hablar del propósito de la evaluación de los estudiantes, manifiesta que tiene que contribuir a centrar el foco en el aprendizaje y poder tomar decisiones sobre cuáles serán las siguientes etapas, no solo validar resultados.

En este sentido, la evaluación inclusiva se da cuando el sistema de evaluación va en la dirección de mejorar el aprendizaje, no de segmentar o diferencias a los estudiantes; cuando extiende las evidencias de aprendizaje sin desvirtuar lo que se quiere evaluar; cuando se explicitan criterios de forma que se garantice la equidad; y cuando convierte la retroalimentación en una de las prácticas pedagógicas más relevantes. Pero esto significa que, en la práctica, el reto no es simplemente añadir “parches”, sino que rediseñar la evaluación tiene que tener como parte del currículo flexible: evaluar lo esencial de forma justa, reconocer la diversidad en la expresión del aprendizaje, y mantener un ciclo de mejora continua. De esta forma, podemos afirmar que la evaluación ya no se convertiría en un mecanismo de filtro, sino en un motor generador de inclusión y calidad educativa.

4.2.4. Gestión institucional de adaptaciones: protocolos, comités, documentación y seguimiento

La implementación efectiva de adaptaciones curriculares y prácticas inclusivas no puede dejarse únicamente a la iniciativa individual del docente. La evidencia internacional está alineada en afirmar que la inclusión educativa sostenible necesita de una gestión institucional enredada en políticas, procedimientos,

responsabilidades y mecanismos de seguimiento que garanticen que las respuestas educativas sean coherentes, funcionalidades y permanentes (Ainscow, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). A partir de aquí, la gestión institucional de las adaptaciones se organiza en un elemento importante para configurar la flexibilidad pedagógica y evitar pequeñas prácticas descosidas o arbitrarias a partir de pequeños detalles.

Desde el enfoque sistémico, la gestión institucional de las adaptaciones consiste en la formalización de protocolos donde las orientaciones determinen, por una parte, las características de los métodos que permiten identificar las barreras, la toma de decisiones pedagógicas y la instrumentación de apoyos, en los cuales se encuentran estructurados los pasos a seguir.

Estos protocolos deben definir unos criterios de referencia unificados sobre cuándo, cómo y quiénes participan en el proceso de la adaptación curricular, de forma que las decisiones no se hagan a partir de las percepciones de cada docente, sino desde el análisis pedagógico pertinente. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015) incide en que los sistemas educativos inclusivos están caracterizados por tener marcos de actuación consensuados que erigen respuestas coherentes y equitativas ante la pluralidad del alumnado.

Un eje importante de esta gestión es la constitución de comités o equipos de apoyo a la inclusión, que integran a directores, docentes, profesionales de apoyo (orientadores, psicopedagogos, especialistas) y, cuando sea necesario, representantes de las familias. Estos equipos tienen un gran protagonismo en la coordinación de la labor de los docentes, la identificación de necesidades y la definición de estrategias de intervención; y no deben asumir una lógica clínica o diagnóstica, sino que los comités de apoyo deben seguir una lógica pedagógica, basada en el proceso de eliminación de barreras y fortalecimiento de capacidades institucionales (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2011).





La literatura hace referencia a que si las adaptaciones curriculares las lleva a cabo el docente de forma autónoma y aislada se aumentan las posibilidades de que las adaptaciones curriculares sean incoherentes, desiguales y una sobrecarga profesional. En cambio, los dispositivos institucionales permiten compartir la carga, trabajar en la formación colaborativa entre docentes e iniciar acuerdos que garanticen que las decisiones se sigan en función de una idea común de inclusión. De este modo, en armonía con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, dichos comités pueden jugar un papel fundamental al llevar a cabo la revisión del diseño curricular, las barreras que se repiten y realizar mejoras estructurales que beneficien a todo el alumnado (Center of Applied Special Technology, 2024).

Un elemento igual de importante en la gestión institucional es la documentación sistematizada de las adaptaciones y de los apoyos. Documentar no es convertirlo en un proceso burocrático, sino generar registros lo suficientemente claros y funcionales que permitan hacer un seguimiento del progreso del alumnado, evaluar el alcance de las estrategias implementadas y mantener vivas las medidas adoptadas. Una documentación correcta, además, permite la transparencia institucional y la rendición de cuentas, aspectos especialmente relevantes en contextos donde la inclusión no solo se convierte en una obligación institucional sino también en un imperativo ético (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

Desde la perspectiva de la inclusión, el proceso de la documentación debe centrarse en identificar el contexto de barreras recorridas y la respuesta pedagógica dada, evitando formulaciones deficitarias y etiquetas estigmatizantes. La documentación puede estar formada por protocolos de ajustes curriculares, de planes de apoyo pedagógicos, de informes de seguimiento y de evidencias de evaluación formativa. Estos documentos tienen la función de poner en comunicación a los profesores y de favorecer que éstas se mantengan en la continuidad del tiempo, aun en situaciones de cambio de curso o de profesorado.

Seguir y evaluar las adaptaciones constituyen otro pilar operativo esencial del funcionamiento institucional. De hecho, las adaptaciones curriculares no tienen que ser percibidas como decisiones permanentes e inmutables, sino que deben ser entendidas como medidas dinámicas que son susceptibles de revisarse de acuerdo con el avance del estudiante y de la evolución de las condiciones de enseñanza-aprendizaje. En este sentido la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2007), sostiene que el seguimiento sistemático favorece el reajuste de estrategias, la retirada de apoyos que ya no son necesarios, o la utilización de nuevos recursos cuando se dan barreras significativas.

Por tanto, el seguimiento no se entiende solo en términos académicos, sino que también incluye dimensiones como la participación, el compromiso, la autonomía y el bienestar del estudiante. Un planteamiento totalizador que encaja con el Diseño Universal para el Aprendizaje (pues considera el aprendizaje como un proceso plenamente situado e multidimensional); a su vez, el seguimiento institucional permite poner de manifiesto patrones de barreras recurrentes y, en la misma línea, propiciar decisiones organizacionales de mejora curricular, lo cual reducirá la necesidad de adaptaciones individuales al futuro.

Un elemento fundamental en la gestión institucional de las adaptaciones es la formación y el acompañamiento docente. La investigación evidencia que muchos docentes son conscientes de la importancia de la inclusión, pero muestran inseguridad en cómo adaptarlas y generalizarlas de forma eficaz y coherente (Ainscow, 2020). Por lo que las instituciones deben abrir espacios de formación continua, de asesoramiento pedagógico o de reflexión conjunta que fortalezcan las competencias profesionales necesarias para gestionar la diversidad en el aula. La formación, por lo tanto, ha de estar integrada con el Diseño Universal para el Aprendizaje y con los protocolos institucionales, eludiendo planteamientos inconexos y contrapuestos.

De igual modo, el modelo de gestión institucional ha de incluir la participación de las familias, sobre todo en





los casos que implican adaptaciones más concretas. La colaboración de la familia con la escuela propicia una visión más completa respecto a las necesidades del estudiante y favorece la coherencia de los apoyos que reciben en diferentes contextos, de todas formas, la literatura resalta que la responsabilidad última de llevar a cabo la inclusión debe quedar en manos de la institución que debe llevarla a cabo, la cual no debe de transferirse implícitamente a las familias (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

Desde una mirada crítica, diversos autores apuntan que la ausencia de una gestión institucional efectiva puede beneficiar un tipo de inclusión meramente retórica en la que las adaptaciones están presentes en la comunicación, pero no se traduce realmente en una adaptación de la enseñanza ni del diseño curricular (Ainscow, 2020). Por el contrario, cuando las instituciones construyen protocolos claros, equipos de apoyo activos, documentación adecuada y un sistema de seguimiento, la práctica se centra en facilitar la inclusión.

De forma que la gestión institucional de las adaptaciones curriculares es un aspecto clave para poder operacionalizar la flexibilidad pedagógica y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, puesto que unos protocolos claros, y un sistema de comités de apoyo, documentación adecuada y un sistema de seguimiento, convierten las adaptaciones de respuesta aislada y desconectada en un conjunto de estrategias institucionales que tienen coherencia, y que van alineadas en la tarea de eliminar barreras y mejorar la calidad educativa. De este modo, la inclusión deja de depender de la buena voluntad individual y se consolida como una responsabilidad compartida, integrada en la cultura y la organización de la institución educativa.

EPÍLOGO

La inclusión educativa, tal como se ha desarrollado a lo largo de este libro, se reafirma como un proceso complejo, ético y profundamente transformador, que exige revisar de manera crítica las concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje que han sustentado históricamente a los sistemas educativos. Comprender la diversidad : neurocognitiva, cultural y social, como una riqueza y no como una dificultad constituye el punto de partida para la construcción de entornos educativos más justos, equitativos y humanizantes, capaces de responder a las múltiples realidades que conviven en la escuela contemporánea.

Desde los fundamentos conceptuales abordados, queda claro que la inclusión educativa no puede reducirse a la mera integración física del estudiantado en las aulas ni a la implementación de medidas aisladas de apoyo. Por el contrario, implica garantizar condiciones reales de participación, aprendizaje significativo y reconocimiento de las diferencias, lo que supone una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, de la cultura institucional y de las políticas educativas. En este sentido, la distinción crítica entre inclusión, integración y equidad resulta clave para superar enfoques asistencialistas y avanzar hacia modelos basados en derechos, corresponsabilidad institucional y compromiso pedagógico sostenido.

El análisis de la neurodivergencia desarrollado en el libro evidencia la necesidad impostergable de abandonar modelos deficitarios que patologizan las diferencias cognitivas y reducen al estudiante a un diagnóstico. En su lugar, se plantea la adopción de perspectivas integrales que reconozcan la pluralidad de formas de aprender, procesar la información, comunicarse y relacionarse con el entorno como expresiones legítimas de la diversidad humana.





Atender a estudiantes neurodivergentes desde este enfoque demanda estrategias pedagógicas flexibles, sustentadas en evidencia científica, que articulen el acompañamiento individual con prácticas inclusivas de aula y con una gestión institucional coherente, orientada a eliminar barreras para el aprendizaje y la participación.

De manera complementaria, la reflexión sobre la diversidad étnica y cultural pone de manifiesto que la inclusión educativa no puede desvincularse de los contextos históricos, sociales y políticos en los que se inscribe la escuela. Reconocer la interculturalidad, las cosmovisiones y los saberes diversos supone un desafío ineludible para la educación contemporánea, particularmente en sociedades atravesadas por profundas desigualdades estructurales. En este marco, la escuela se configura como un espacio privilegiado para el diálogo intercultural, la construcción de convivencia y el reconocimiento de identidades históricamente invisibilizadas, contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social.

Las estrategias y prácticas inclusivas presentadas a lo largo del libro, especialmente el Diseño Universal para el Aprendizaje, la planificación flexible, las adaptaciones curriculares y la evaluación inclusiva, ofrecen rutas concretas para materializar los principios teóricos desarrollados. No obstante, su implementación efectiva no depende únicamente de la voluntad individual del docente, sino de procesos institucionales sólidos, formación docente continua, trabajo colaborativo y una gestión educativa alineada con los valores de la inclusión. La inclusión, en este sentido, se consolida como una responsabilidad colectiva que involucra a toda la comunidad educativa.

Desde una perspectiva investigativa, los aportes desarrollados en esta obra abren múltiples líneas de investigación futuras que resultan clave para el fortalecimiento de la educación inclusiva. Entre ellas, se destaca la necesidad de profundizar en estudios empíricos sobre el impacto de las prácticas inclusivas en los aprendizajes y el bienestar socioemocional del

estudiantado, así como en investigaciones que analicen la efectividad del Diseño Universal para el Aprendizaje y de las adaptaciones curriculares en contextos educativos diversos. Asimismo, se plantea como línea prioritaria el estudio de la neurodivergencia desde enfoques interdisciplinarios que integren educación, neurociencia y ciencias sociales, superando visiones fragmentadas y reduccionistas.

De igual manera, se identifican oportunidades investigativas orientadas al análisis de las políticas públicas de inclusión educativa, la gestión institucional de la diversidad y la formación inicial y continua del profesorado en enfoques inclusivos e interculturales. Resulta especialmente relevante impulsar investigaciones que visibilicen las experiencias educativas de estudiantes pertenecientes a pueblos y nacionalidades diversas, así como estudios comparativos que permitan comprender cómo los contextos socioculturales inciden en la implementación de prácticas inclusivas.

A modo de cierre, este libro invita a concebir la inclusión educativa no como una meta alcanzable de manera definitiva, sino como un proceso en permanente construcción, sujeto a revisión, reflexión y mejora continua. Se trata de un camino que interpela a la comunidad educativa: docentes, directivos, investigadores y responsables de políticas educativas, a asumir un compromiso ético con la generación de conocimiento, la innovación pedagógica y la transformación de las prácticas educativas. Solo desde esta perspectiva será posible avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, transformadora y socialmente responsable, capaz de contribuir al desarrollo integral de las personas y a la construcción de sociedades más equitativas, democráticas y diversas.



- Acosta-M., L., & Mendoza, D. (2007). Conocimiento tradicional: Clave en la construcción del desarrollo sostenible en la Amazonía colombiana. *Revista Colombiana Amazónica*, 1–18. <https://sinchi.org.co/files/publicaciones/revista/pdf/0/6%20conocimiento%20tradicional%20clave%20en%20la%20contruccion%20del%20desarrollo%20sostenible%20en%20la%20amazonia%20colombiana.pdf>
- Adriano, L., & Aydos, V. (2024). Autismo, discapacidad y neurodiversidad: Propuestas para reflexionar sobre un concepto controvertido y sus efectos en la investigación en y desde el Sur Global. *Cahiers franco-latino-américains d'études sur le handicap*, (2), 1–27. https://doi.org/10.56078/cfla_discapacidad.386
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alarcón, R., & Rojas, C. (2025). Identidad cultural en estudiantes de educación básica: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 3164–3178. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1110>
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>





- Alba-Cuéllar, A. (2019). De las vidas en los márgenes a los sincretismos y los mestizajes: Una aproximación crítica a las nociones de identidad y cultura desde los enfoques globales. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (39), 89–115. <https://doi.org/10.14482/memor.39.126>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Amezcuca-Aguilar, P., Flores, C., & Marín, C. (2020). Neurodiversity as a teaching tool for educational inclusion. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(1), 88–97. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n1.08>
- Arias, E., Giamb Bruno, C., Morduchowicz, A., & Pineda, B. (2023). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/en/publications/spanish/viewer/El-estado-de-la-educacion-en-America-Latina-y-el-Caribe-2023.pdf>
- Armstrong, T. (2012). El poder de la neurodiversidad: Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales. Espasa Libros.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 25–44. <https://digitum.um.es/server/api/core/bitstreams/667b7643-bbf8-4665-b043-ebcc32087462/content>
- Artigas-Pallarés, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567–587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Asperger, H. (1944). Die “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76–136. <https://doi.org/10.1007/BF01837709>

Ávila, A. M. (2022). Convivencia intercultural: Reflexión de un concepto necesario. *Conrado*, 18(87), 166–171. <http://www.scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n87/1990-8644-rc-18-87-166.pdf>

Banco Mundial. (2018). *Afrodescendientes en Latinoamérica: Hacia un marco de inclusión*. Grupo Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/316161533724728187/pdf/129298-7-8-2018-17-30-51-AfrodescendientesenLatinoamerica.pdf>

Bello, A., & Rangel, M. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, (76). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/a76d6082-655e-41a5-8c9f-a388d8903e23/content>

Benalcázar, E., Benalcázar, R., Sánchez, S., Z., S., Ante, L., & Díaz, D. (2025). Estrategias metodológicas inclusivas: Un enfoque práctico con énfasis en estudiantes neurodivergentes. *Revista REG*, 4(3), 1526–1541. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.235>

Bengoa, J. (2025). José Bengoa y *Viaje a Potosí*: El inesperado renacer del indigenismo en América Latina. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <https://www.academia.cl/jose-bengoa-y-viaje-a-potosi-el-inesperado-renacer-del-indigenismo-en-america-latina/>

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf>

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Bosch, R., Pagerols, M., Rivas, C., Sixto, L., Bricollé, L., & Español-Martín, G. (2021). Neurodevelopmental disorders among Spanish school-age children: Prevalence and sociodemographic correlates. *Psychological Medicine*, 52(14). <https://doi.org/10.1017/S0033291720005115>





- Brown, S. (2023). The persistence of matching teaching and learning styles: A review of the ubiquity of this neuromyth, predictors of its endorsement, and recommendations to end it. *Frontiers in Education*, 8, Article 1147498. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1147498>
- Cabrera, J., Cárdenas, K., Fernández, T., Andrade, S., Mera-Flores, I., & Mera-Flores, R. (2024). Cerebros neurodivergentes en la atención pediátrica primaria: Una revisión narrativa. *Revista Qhalikay*, 8(1), 48–61. <https://doi.org/10.33936/qkracs.v8i1.6702>
- Caguana, D., Esteves, Z. I., Villao, F., & Garcés, N. N. (2024). Diseño universal para el aprendizaje: El caso de la Universidad de Guayaquil. *Luz*, 23(1). <http://scielo.sld.cu/pdf/luz/v23n1/1814-151X-luz-23-01-e1406.pdf>
- Camacho, O., Hidalgo, M., Reasco, M., & Peñaloza, C. (2024). Cultura y educación en contextos multiculturales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 1860–1869. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3127>
- Canaza Zapata, S. M., & Canaza Zapata, E. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 8(32). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740>
- Center for Applied Special Technology. (2018). *The UDL guidelines*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Center for Applied Special Technology. (2024). *CAST releases Universal Design for Learning Guidelines 3.0*. <https://avidopenaccess.org/resource/cast-releases-universal-design-for-learning-guidelines-3-0/>
- Clinton, L. V., & Litzinger, C. (2024). Is it really a neuromyth? A meta-analysis of the learning styles matching hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1428732. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1428732>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: Retos para la inclusión*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46191-afrodescendientes-la-matriz-la-desigualdad-social-america-latina-retos-la>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2022: La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2023: La inclusión laboral como eje central para el desarrollo social inclusivo*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/68702-panorama-social-america-latina-caribe-2023-la-inclusion-laboral-como-eje-central>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2021). *Derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de personas afrodescendientes*. OAS. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/desca-afro-es.pdf>

Corley, M., & Taymans, J. (2002). *Adults with learning disabilities: A review of the literature*. Office of Educational Research and Improvement. <https://www.ncsall.net/index.html?id=575.html>

Cornejo, H. S. (2024). *Análisis del autismo desde la neurodiversidad en los estudios de revistas académicas en los últimos cinco años* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar].

Crockard, A. (1996). Confessions of a brain surgeon. *New Scientist*, 152, 2061–2068. <https://www.newscientist.com/article/mg15220616-800-review-confessions-of-a-brain-surgeon/>





- D'Souza, H., & Karmiloff-Smith, A. (2016). Neurodevelopmental disorders. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 8, e1398. <https://doi.org/10.1002/wcs.1398>
- DelaFuente-González, S., Álvarez-Hevia, D., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Universal Design for Learning: A systematic review of its role in teacher education. *Australasian Journal of Learning Technologies*, 20(1), 110–124. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- De Sousa Santos, B., Meneses, M. P., Rufer, M., Antonacci, M. A., Ferreira de Faria, I., Bidaseca, K., Arriscado Nunes, J., Gimeno Martín, J. C., Castaño Madroñal, Á., Lino Gomes, N., Ramos Tolosa, J., Fernandes, J. K., Hernández Castillo, R. A., Araújo, S., Aragón Andrade, O., Tzul Tzul, G., Cruz e Silva, T., Avritzer, L., & Ramos, A. (Eds.). (2018). *Epistemologías del Sur*. CLACSO. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias del sur 2018.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias%20del%20sur%202018.pdf)
- Delgado, J., Miranda, M., & Mora, N. (2022). Actualización sobre neuroplasticidad cerebral. *Revista Médica Sinergia*, 7(6), 1–8. <https://doi.org/10.31434/rms.v7i6.829>
- Donolato, E., Cardillo, R., Mammarella, I. C., & Melby-Lervåg, M. (2022). Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(5), 507–518. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13536>
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358–366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2019). *Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>

- Ecuador. Ministerio de Educación. (2021). *Política nacional de convivencia escolar*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Escobar, J. P., & Tenorio, M. (2022). Trastornos específicos del aprendizaje: Origen, identificación y acompañamiento. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 473–479. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.09.001>
- Espinoza, C. X. (2021). *Universidad de inclusión, innovación y cambio*. Editorial Universo Sur.
- Espinoza, E., & Ley, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26, 1–13. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34127>
- Esteves-Fajardo, Z. I., & Maldonado-Ríos, I. D. (2022). Características asociadas a la superdotación y altas capacidades intelectuales. *CienciaMatria*, 8(14), 46–56. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i14.606>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2007). *Assessment in inclusive settings: Key issues for policy and practice*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-EN.pdf
- Fernández, D., Maza, J., Ludeña, N., & Montero, I. (2024). Principios del diseño universal de aprendizaje (DUA) aplicados a la enseñanza del inglés: Análisis teórico y práctico. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), 414. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)414](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)414)
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137–155. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>
- Flórez, J. (2016). Neurodiversidad, discapacidad e inteligencias múltiples. *Revista Síndrome de Down*, 33(2), 59–64. https://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2016/06/revista129_59-64.pdf





- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2009). *Interculturalidad: Reflexiones desde la práctica*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/32696/file/interculturalidad.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *The right to quality intercultural education: Equity and inclusion for all indigenous and Afro-descendant children*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/en/node/11681>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015–2021*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/29031/file/Violencia-contra-ninos-ninas-y-adolescentes-en-America-Latina-y-el-Caribe-2015-2021.pdf>
- Förster, J., & López, I. (2022). Neurodesarrollo humano: Un proceso de cambio continuo de un sistema abierto y sensible al contexto. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 338–346. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.06.001>
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP.
- Gal, C., Ryder, C. H., Raveh Amsalem, S., & On, O. (2025). Shaping inclusive classrooms: Key factors influencing teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education Sciences*, 15(5), 541. <https://doi.org/10.3390/educsci15050541>
- Gallardo, A., & Rosa, C. (2022). *Epistemologías e interculturalidad en educación*. Universidad Autónoma de México.
- Gartland, D., & Strosnider, R. (2018). Learning Disabilities: Implications for Policy Regarding Research and Practice: A Report by the National Joint Committee on Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(4), 195-199. <https://doi.org/10.1177/0731948718789994>

- Griffin, E., & Pollak, D. (2009). Student experiences of neurodiversity in higher education: Insights from the BRAINHE project. *Dyslexia*, 15(1), 23–41. <https://doi.org/10.1002/dys.383>
- Gruzinski, S. (2016). *La colonización de lo imaginario: Sociedades indígenas y occidentalización en el México español, siglos XVI–XVIII*. Fondo de Cultura Económica.
- Guerra, G. C., Positano, M. T., Sperati, A., Passaquindici, I., Logrieco, M. G., Lionetti, F., Spinelli, M., & Fasolo, M. (2025). Supporting parents of children with learning disorders: A systematic review of intervention strategies. *Frontiers in Psychology, Pediatric Psychology*, 16, Article 1536894. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1536894>
- Hall, T., Meyer, A., & Rose, D. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.
- Heinz, M., Graham, L., & Maulana, R. (2025). Towards more equitable and inclusive learning environments: Forging new connections and research directions. *Learning Environments Research*, 28, 189–199. <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09553-0>
- Hernández, Á. (2023). Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad: Una aproximación a sus significados. *Revista Inclusiones*, 11(1), 94–114. <https://doi.org/10.58210/inclu3492>
- Herrera-Vargas, Z., Sánchez-Manobanda, K., Espín-Miniguano, A., & Altamirano-Carrasco, R. (2025). Presente y futuro de la educación intercultural como aporte para las universidades del Ecuador. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(1–2), 308–326. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.3079>
- Hooker, J. (2009). *Race and the politics of solidarity*. Oxford University Press.
- Hooker, J. (2010). Las luchas por los derechos colectivos de los afrodescendientes en América Latina. En O. Hoffmann (Ed.), *Política e identidad* (pp. 33–64). Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.





- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817–824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>
- Hughes, J. (2021). Does the heterogeneity of autism undermine the neurodiversity paradigm? *Bioethics*, 35(1), 47–60. <https://doi.org/10.1111/bioe.12780>
- International Bureau of Education. (2023). *Curriculum resource pack: Transforming pedagogy and learning: Handbook for training educators and teachers on curriculum*. UNESCO. <https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/10/CRP%202023%20-Handbook%20for%20training%20Educators%20and%20Teachers%20in%20CURRICULUM.pdf>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250. <https://autismtruths.org/pdf/Autistic%20Disturbances%20of%20Affective%20Contact%20-%20Leo%20Kanner.pdf>
- Kiss, T. (2025). *Culturas precolombinas*. Enciclopedia de Humanidades. <https://humanidades.com/culturas-precolombinas/>
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Newton, P. M. (2015). El mito de los estilos de aprendizaje está prosperando en la educación superior. *Frontiers in Psychology*, 6, 1908. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01908>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2021). *Los pueblos indígenas y afrodescendientes y el cambio climático en América Latina: Diez experiencias de colaboración intercultural escalables*. FAO. <https://doi.org/10.4060/cb4847es>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Guidelines on intercultural education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Políticas educativas e interculturalidad en América Latina: Estado del arte (2015–2020)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377573>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2026a). *Cultura y educación: Fortalecimiento de las capacidades de los Estados Miembros para promover y evaluar la contribución de la cultura a la Agenda 2030*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/cultura-y-educacion>





Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2026b). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>

Organización de las naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. ONU. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Pastor, A., Arathoon, A., Blanco, M., Sánchez, P., & Sánchez, J. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.

Pavez-Soto, I., Alfaro, C., Riedemann, A., Castillo, C., Ortiz, J., & Dufrax, I. (2025). Formación docente con enfoque intercultural: ¿Qué dice la literatura reciente sobre experiencias en América Latina? *Estudios Públicos*, 181, 137-163. <https://doi.org/10.38178/07183089/2027240723>

Pennington, B. (1991). *Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework*. Guilford Press.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. (2007). *Herramientas para la prevención de la violencia en las escuelas: Prevención de la violencia en escuelas de nivel básico en Ecuador: Iruq y Sisa*. Editorial San Marino.

Quintero, C., Meneses, L., Holguín, S., Salcedo, M., & Gil, V. (2022). Atención y funciones ejecutivas en el trastorno específico del aprendizaje. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 16(1), 33–39. <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v16n1/1900-2386-psych-16-01-23.pdf>

- Ramos-Alarcón, M., Espinoza-Alcivar, O., Palma-Mendoza, B., Valencia-Caicedo, M., & Ocampo-Alcivar, A. (2025). La interculturalidad en la educación: Un enfoque para la inclusión y el respeto a la diversidad cultural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6515–6536. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17383
- Reina Mera, E. A., & Reina Mera, K. D. (2024). Experiencias Pedagógicas en Educación Infantil: ¿Qué enseñar a un niño neurodivergente? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10155–10178. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13158
- Revillo, D. (2025). Why do interventions framed within the phonological hypothesis of dyslexia work? A treatment-focused analysis. *Health Leadership and Quality of Life*, 4. <https://doi.org/10.56294/hl2025844>
- Rojas Valladares, A. L., & Domínguez Urdanivia, Y. (2016). Concepción de la orientación y la tutoría en la formación del profesional de la educación superior. *Revista Conrado*, 12(52), 62–68. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/282/281>
- Rojas, A. L. (2018). *La orientación psicopedagógica en el contexto educativo*. Universo Sur.
- Rojas, A. L., Estévez, M. A., & Domínguez, Y. (2017). Concepción de las tutorías desde un enfoque inclusivo en la carrera de Talento Infantil de la Universidad Metropolitana de Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 225–231. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n3/rus35317.pdf>
- Rosales, A. (2022). Personas neurodivergentes y el síndrome de Asperger. *Revista Juventud y Ciencia Solidaria: En el camino de la investigación*, 1(10), 42–45. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22431/1/Rev_Juv_Cie_Sol_1009.pdf
- Rovira, L. (2022). La identidad étnica: Notas sobre una otredad revisitada. *Textos y Contextos desde el Sur*, 10, 123–132. <https://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/textosycontextos/article/view/435>





- Runswick-Cole, K. (2014). 'Us' and 'them': The limits and possibilities of a 'politics of neurodiversity' in neoliberal times. *Disability & Society*, 29(7), 1117–1129. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.910107>
- Saavedra, J. (2024). Políticas públicas de convivencia escolar en América Latina: Una revisión sistemática desde las directrices PRISMA. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 3(1), 39–68. <https://doi.org/10.61447/20240601/art02>
- Sánchez, J. (2016). Diseño del currículum desde el enfoque del diseño universal. En A. Pastor, A. Arathoon, M. Blanco, P. Sánchez y J. Sánchez, *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp. 61–77). Ediciones Morata.
- Santillán-Anguiano, E., & González-Machado, E. (2024). Interculturalidad crítica y educación en América Latina. *Cuadernos Fronterizos*, 1(6), 6–8. <https://doi.org/10.20983/cuadfront.2024.6de1>
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46(1), S11–S19. <https://doi.org/10.33588/rn.46S01.2008008>
- Servicios en Comunicación Intercultural Servindi. (2016). *La gobernanza territorial*. Cooperación Alemana–GIZ. https://ia801200.us.archive.org/30/items/GOBERNAZATERRITORIAL/GOBERNAZA_TERRITORIAL.pdf
- Sewell, A., Kennett, A., & Pugh, V. (2022). Universal Design for Learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 38(4), 364–378. <https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2111677>
- Sierra-Martínez, S., Crestar, I., Fernández-Menor, I., & Parrilla Latas, Á. (2025). Theory is inclusive, practice is integrative? Discourses on inclusion in the education community. *Journal Name*, 25(1), 209–221. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12720>

Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life? En M. Corker (Ed.), *Disability discourse* (pp. 59–67). Open University Press.

Singer, J. (2017). *NeuroDiversity: The birth of an idea*. Judy Singer.

SuárezRivera, F.F. (2023). Estrategias educativas inclusivas para la atención de estudiantes neurodivergentes: Un enfoque multinivel. *Intersecciones científicas: Medicina, Deporte y las Ingenierías en el desarrollo comunitario*, 1(3), [páginas si se conocen]. <https://doi.org/10.70577/unival.v1i3.16>

Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

Universal Design for Learning. (2017). *A best practice guideline*. AHEAD. <https://www.ahead.ie/userfiles/files/shop/free/UDLL%20Online.pdf>

Vallejo, P., & Morata, F. (2015). Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 69–74. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4919616.pdf>

Vera Santos, R., Rocha Franco, S. H., & Espinosa, E. L. (2023). Afrodescendientes de América Latina: Racismo y desigualdad estructural desde una perspectiva postcolonial. *Revista Euro Latinoamericana de Análisis Social y Político (RELASP)*, 3(6), 17–23. <https://doi.org/10.35305/rr.v3i6.90>

Vidal, F., & Ortega, F. (2017). *Being brains: Making the cerebral subject*. Fordham University Press.

Vigoa, K., Vigoa, Y., Rodríguez, A., & García, L. (2023). Neurociencia y educación: Una combinación perfecta para el éxito académico. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(5), 378–385. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i5.746>





- Vilela, W., Elizalde, E., Pérez, E., Lojan, N., & Palma Córdova, D. J. (2025). Ciudadanías indígenas y pluralismo jurídico en América Latina: Inscripciones constitucionales y reivindicaciones ético-políticas de los movimientos originarios. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 4626–4638. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18098
- Walker, N., & Raymaker, D. M. (2021). Toward a neuroqueer future: An interview with Nick Walker. *Autism in Adulthood*, 3(1), 5–10. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.29014.njw>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I*. Abya-Yala. _
- Walsh, C. (2014). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas desde el in-surgir, re-existir y re-vivir*. <https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Walsh, C., Viaña, J., & Tapia, L. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/page/n1/mode/2up>
- Wences, I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica: Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 152–165. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>
- Willcutt, E., Pennington, B., Duncan, L., Smith, S., Keenan, J., & Wadsworth, S. (2010). Understanding the complex etiologies of developmental disorders: Behavioral and molecular genetic approaches. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31(7), 533–544. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181ef42a1>
- Willingham, D. T., Hughes, E. M., & Dobolyi, D. G. (2015). The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266–271. <https://doi.org/10.1177/0098628315589505>

World Wide Fund for Nature. (2021). *El 91% de los territorios de pueblos indígenas y comunidades locales están ecológicamente en buen estado*. <https://www.wwf.org.ec/?367310/El-91-de-los-territorios-de-pueblos-indigenas-y-comunidades-locales-estan-ecologicamente-en-buen-estado>

Yashar, D. J. (2005). *Contesting citizenship in Latin America: The rise of indigenous movements and the postliberal challenge*. Cambridge University Press.

Yupanqui Concha, A., Aranda Farías, C. A., Vásquez Oyarzun, C. A., & Verdugo Huenuman, W. A. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: Su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 93–115. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2014.06.003>

Zambrano Ortiz, J. J., Farias Albán, A. B., Caballero Mendoza, K. M., & Pilligua Laz, A. M. (2025). Implementación de Estrategias Interculturales en la Educación Pública Ecuatoriana: Desafíos y Oportunidades desde la Reforma Curricular 2016. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(1), 3141–3172. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.566>







Adalia Lisett Rojas Valladares

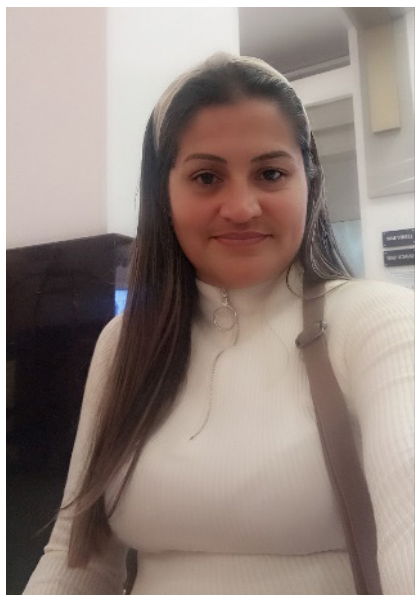
Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Cienfuegos, Cuba (2003). Máster en Educación por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, Cuba (2000). Licenciada en Educación, especialidad Biología, por el Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Cuba (1983). Cuenta con 43 años de experiencia en la Educación Superior, desempeñándose como jefa de Carrera, Decana y Rectora de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cienfuegos, Cuba. Ha prestado colaboración académica en Argentina, Venezuela y Ecuador, especialmente en la coordinación y desarrollo de programas de grado y posgrado en educación. En la Universidad Metropolitana en Ecuador ha laborado como Profesora Titular Principal I desde el año 2014, donde se ha desempeñado como Directora del Centro de Formación de Docencia Universitaria y, desde el año 2020 hasta la actualidad, es Directora de Investigación e Innovación. Sus principales líneas de investigación se han centrado en la Orientación Educativa, la Orientación Profesional, la Relación Escuela-Familia, la gestión Tutorial y la Profesionalización del

Diversidad, neurodivergencia e inclusión educativa: Aproximaciones teóricas desde la educación contemporánea





Claustro Universitario. Es autora de libros publicados en el ámbito de la orientación psicopedagógica, la orientación educativa y la gestión tutorial. Asimismo, en los últimos tres años ha desarrollado una producción científica sostenida en los campos del neurodesarrollo, la inclusión educativa y la neurodiversidad. Ha participado en eventos internacionales en el ámbito educativo en los últimos tres años y cuenta con más de 20 publicaciones en revistas indexadas en bases de datos de alto impacto (Scopus y Web of Science) en los últimos cinco años, además de la publicación de libros académicos indexados.



Yideira Domínguez Urdanivia

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Cienfuegos, Cuba, 2020. Máster en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Conrado Benítez García”, Cienfuegos, Cuba, 2008. Licenciada en Educación, especialidad Educación Primaria, en el Instituto Superior Pedagógico “Conrado Benítez García”, Cienfuegos, Cuba, 2002. Posee 17 años de experiencia en la Educación Superior, en que se ha desempeñado como docente en la carrera de Educación Primaria del Departamento de Educación Infantil, jefa de disciplina Formación Pedagógica luego Principal Integradora y Vicedecana de Investigación y Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Cienfuegos, Cuba, donde ostentó la categoría de Profesora Titular. Ha trabajado en la gestión del Posgrado y en los procesos de CTI. Las investigaciones más importantes realizadas, han estado relacionadas con la Orientación Educativa, Orientación Profesional y Profesionalización del claustro universitario. Ha recibido 30 cursos en su formación posgraduada, entre ellos la formación en la Maestría y el Doctorado Tutelar. Ha impartido asignaturas en pregrado en el área de formación Pedagógica como: Metodología de la Investigación, Psicología Educativa, Didáctica, Teorías

Diversidad, neurodivergencia e inclusión educativa: Aproximaciones teóricas desde la educación contemporánea



del aprendizaje, Pedagogía de la diversidad, Diseño universal del aprendizaje, Orientación y prevención, Pedagogía, entre otras. En el postgrado asignaturas relacionadas con la Metodología de la Investigación, Tutoría Académica, Orientación educativa y profesional en el contexto educativo y Metodologías activas. Durante su trayectoria en la Educación Superior, ha participado en más de 15 eventos internacionales en el ámbito educativo. Cuenta con publicaciones en revistas indizadas de nivel SCOPUS y WoS y en LATINDEX, SCIELO, otras regionales, así como capítulos de libros.





Roelbis Lafita Frómata

Licenciado en Educación Biología, Magister en Educación Superior y PhD en Ciencias Pedagógicas con 33 años de servicios en la formación de docentes de grado y postgrados. Docente Investigador Titular II de la Universidad Metropolitana del Ecuador. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Educación. Es un profesional con una sólida trayectoria orientada a la gestión estratégica y el liderazgo en entornos de alta exigencia educativa en la Universidad y la educación en general, lo cual ha sido demostrado en distintos países. Tiene más de 20 publicaciones de artículos incluyendo capítulos de libros en sitios de reconocida indexación. Socializa los resultados investigativos como parte de su accionar continuo en líneas asociadas a la mejora continua y la calidad educativa, en variados eventos científicos de carácter local, nacional e internacional. Su perfil a lo largo de su carrera ha demostrado habilidades en la comunicación asertiva demostrado en el manejo del estudiantado y de equipos multidisciplinarios. Con una formación constante en las últimas tendencias educativas y un dominio avanzado de herramientas tecnológicas, muestra adaptabilidad, ética inquebrantable y modos de actuación orientados al alcance de resultados sostenibles desde un enfoque proactivo.



“Diversidad, neurodivergencia e inclusión educativa: Aproximaciones teóricas desde la educación contemporánea” es una obra fundamental que ofrece una visión integral de cómo la educación puede transformarse para atender de manera efectiva la diversidad de estudiantes en todos los niveles. El libro examina los principios de la educación inclusiva, destacando su carácter como derecho y proceso, y analiza cómo la neurodivergencia, los trastornos del aprendizaje, el autismo, el déficit de atención con hiperactividad y las altas capacidades requieren enfoques pedagógicos que reconozcan y valoren las diferencias cognitivas. Asimismo, aborda la diversidad étnica y cultural en América Latina y el Caribe, explorando la identidad, la interculturalidad, los impactos históricos del colonialismo y las luchas contemporáneas por el reconocimiento de derechos, mostrando que la inclusión educativa también debe considerar la riqueza cultural y social de cada contexto. La obra combina teoría y práctica al presentar estrategias concretas como el diseño universal para el aprendizaje, adaptaciones curriculares, ajustes razonables, diferenciación pedagógica y planificación flexible, con el objetivo de garantizar el acceso, la participación, el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes. Además, reflexiona sobre la convivencia escolar y la construcción de espacios educativos equitativos y participativos, enfatizando la importancia de políticas institucionales claras, seguimiento y evaluación inclusiva. Esta obra constituye una guía imprescindible para docentes, investigadores y responsables de políticas educativas, inspirando a construir escuelas más justas, accesibles y enriquecedoras, capaces de fomentar sociedades inclusivas y respetuosas de la diversidad humana en todas sus dimensiones.

SOPHIA
EDITIONS



ISBN: 978-1-968794-34-7



9 781968 794347 >

