



**UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA**  
**CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS ALTOS**

**“Experiencias del profesorado en educación superior con  
estudiantes neurodivergentes en el Centro Universitario  
de los Altos, Universidad de Guadalajara”**

**Trabajo Recepcional**

**Que para obtener el grado de:**

**Maestra en Procesos Innovadores en el Aprendizaje**

**Presenta**

**Juana Jazmin Fuentes Herrera**

**Director**

**Dr. Rodrigo Vargas Salomón**

**Co-directora**

**Dra. María del Rosario Zamora Betancourt**

Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México; diciembre 2025

Tepatitlán de Morelos, Jalisco

18 de Noviembre del 2025

**H. Junta Académica de la  
Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje**

Centro Universitario de Los Altos

P R E S E N T E

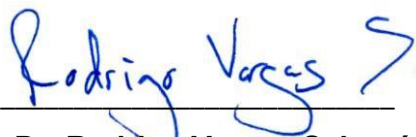
En mi carácter de director del trabajo recepcional titulado “Experiencias del profesorado en educación superior con estudiantes neurodivergentes en el Centro

Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara”, elaborado por la **Lic. Juana Jazmín Fuentes Herrera**, me permito señalar que el documento de sus tesis ha sido concluido conforme a los lineamientos establecidos por el programa académico.

Durante el proceso de dirección de su tesis, la Lic. Juana Jazmín Fuentes Herrera en todo momento tomó en cuenta las observaciones realizadas tanto por mí como por su co-directora de tesis, la Dra. María del Rosario Zamora Betancourt, por lo que a mi juicio su tesis ya cumple con los criterios metodológicos, teóricos y formales que requiere un trabajo de este nivel, pudiendo ser sometido a lectoría para proceder al examen de grado correspondiente a la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje.

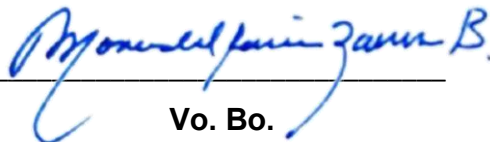
Por lo antes expuesto, en mi carácter de director me permito emitir el presente oficio de liberación del trabajo recepcional, con la finalidad de que pueda llevarse a cabo la defensa del mismo.

Atentamente



**Dr. Rodrigo Vargas Salomón**

Director de tesis



**Vo. Bo.**

**Dra. María del Rosario Zamora Betancourt**

Co-directora de tesis



**CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS ALTOS**

SECRETARÍA ACADÉMICA

Coordinación de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje



**100**  
años  
de pensar y trabajar

### **Aprobación de la presentación oral/ Junta Académica**

La Junta Académica de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje según acta de la sesión del 20 de noviembre del presente, se dio por aceptada la solicitud de la maestrante **Juana Jazmín Fuentes Herrera** para que se dé trámite a su proceso de titulación. Como primera etapa, la revisión de su trabajo recepcional titulado: "Experiencias del profesorado en educación superior con estudiantes neurodivergentes en el Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara". Para tal actividad se designó como sínodo a:

- Dr. Rodrigo Vargas Salomón
- Dra. María del Rosario Zamora Betancourt
- Mtra. Maribel Orozco Barajas
- Mtro. Roberto Carlos Navarro Valencia
- Mtra. Carolina de la Torre Ibarra

Aunado a lo anterior, se estableció que la fecha tentativa de la sustentación del examen de grado será el día 17 de diciembre del presente a las 11:00 hrs, en el Centro Universitario de los Altos.

Atentamente

**"Piensa y Trabaja"**

"1925-2025, Un siglo de Pensar y Trabajar"

Tepatitlán de Morelos, Jalisco a 08 de diciembre de 2025



Centro Universitario de los Altos  
División de Ciencias Sociales y de la Cultura  
Departamento de Estudios Jurídicos,  
Sociales y de la Cultura  
Coordinación Maestría en Procesos Innovadores  
en el Aprendizaje

**Dra. Claudia Islas Torres**

Presidenta de la Junta Académica de la MPIA  
Centro Universitario de los Altos

## **Agradecimientos**

Este trabajo representa no solo la culminación de un proceso académico, sino también el inicio de un compromiso personal y profesional hacia la promoción de un ambiente universitario seguro, de aceptación e inclusivo, desde una mirada neuroafirmativa para las personas neurodivergentes. A lo largo de este trayecto recibí el apoyo y acompañamiento de personas sin las cuales esto no hubiera sido posible.

Agradezco primero que nada a mis docentes y en especial al Dra. María del Rosario Zamora Betancourt y al Dr. Rodrigo Vargas Salomón, por su guía, paciencia y reflexiones que me ayudaron a enriquecer esta etapa de investigación. Esto marcó en mí una diferencia fundamental en mi formación como investigadora.

Agradezco también a la coordinadora de la maestría, la Dra. Claudia Islas Torres, por su apoyo en cada etapa de este proceso, así como su apertura y acompañamiento ante situaciones difíciles que se pudieran presentar.

Expreso también mi más sincero agradecimiento a los y las docentes y estudiantes del Centro Universitario de los Altos (CUALTOS) que participaron en este estudio. Gracias por compartirme sus experiencias de una forma tan honesta y humana. Sus voces sostienen el propósito central de esta tesis con la esperanza que esto trascienda más allá del papel.

A mi familia, por apoyarme y acompañarme, por ser una red de apoyo importante, gracias por su escucha y paciencia.

Reconozco especialmente a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECITHTI), por su contribución al fortalecimiento de la investigación educativa en México. Gracias a estos programas y políticas por hacer posible que se desarrollen proyectos como éste, con una perspectiva humana y con un compromiso social, además, brindando financiamiento para la realización de esta investigación.

Finalmente, a todas las personas neurodivergentes que he acompañado a lo largo de mi práctica profesional, a mi hermana menor, que de forma directa o indirecta inspiraron esta investigación. Su existir y resistir han sido una guía para trabajo por espacios dignos, accesibles, respetuosos y humanos. Gracias, por permitirme acompañarles y aprender de ustedes.

## **Dedicatoria**

Este proyecto está dedicado en primer lugar a la comunidad neurodivergente, especialmente a las personas autistas, mi hermana, esperando que este proyecto logre trascender y tenga un impacto que les permita experimentar su paso por la universidad de manera más segura, donde se les acepte por quienes y como son.

Gracias a Mily por acompañarme en este proceso, escuchándome mil veces en mi hiperfoco del tema, por los días en los que hubo desmotivación y cansancio, cuando las circunstancias se tornaron no tan favorecedoras y animarme a continuar.

Y finalmente a mí, porque pese a las adversidades y lo que representa para mí esta investigación más allá de lo profesional y laboral, logré concluirlo, no obstante, reafirmo mi compromiso para que esto trascienda y genere un impacto positivo en el CUALTOS.

# Contenido

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Resumen</b> .....                                                                                           | 1  |
| <b>Introducción</b> .....                                                                                      | 2  |
| <b>Planteamiento del problema</b> .....                                                                        | 3  |
| <b>Justificación</b> .....                                                                                     | 8  |
| <b>Estado del arte</b> .....                                                                                   | 11 |
| <b>1. Neurodiversidad y su relevancia en la educación superior</b> .....                                       | 12 |
| <b>2. Prácticas pedagógicas inclusivas en la educación superior</b> .....                                      | 16 |
| <b>3. Experiencias docentes en la educación inclusiva</b> .....                                                | 17 |
| <b>4. Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)</b> .....                                      | 18 |
| <b>5. Brechas identificadas en la investigación</b> .....                                                      | 19 |
| <b>Marco teórico</b> .....                                                                                     | 21 |
| <b>I. Paradigma de la neurodiversidad</b> .....                                                                | 21 |
| <i>II.I Estudiantes neurodivergentes: una mirada a sus realidades</i> .....                                    | 22 |
| <b>I. Educación inclusiva en la educación superior</b> .....                                                   | 26 |
| <i>II.I Barreras para el acceso, permanencia y egreso de estudiantes neurodivergentes.</i> .....               | 27 |
| <i>II.II Rol de las universidades en la atención a la diversidad</i> .....                                     | 29 |
| <b>II. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)</b> .....                                                    | 30 |
| <i>III.I DUA en la Educación Superior como herramienta de inclusión para el alumnado neurodivergente</i> ..... | 32 |
| <i>III.II Nueva Escuela Mexicana (NEM) y sus implicaciones para la educación superior</i> .....                | 34 |
| <i>III.III Modelo Educativo de la Universidad de Guadalajara</i> .....                                         | 35 |
| <b>IV. Políticas y marcos institucionales de inclusión</b> .....                                               | 36 |
| <b>V. El rol docente y la innovación educativa como estrategia con el alumnado neurodivergente</b> .....       | 39 |
| <i>V.I Rol docente: carencias y propuestas para fortalecerla</i> .....                                         | 39 |
| <i>V.II Innovación educativa y prácticas docentes inclusivas</i> .....                                         | 42 |
| <i>V.IV Ajustes razonables y su aplicación en contextos universitarios</i> .....                               | 45 |
| <b>Metodología</b> .....                                                                                       | 46 |
| <b>Enfoque epistemológico y diseño de la investigación</b> .....                                               | 46 |
| <b>Población</b> .....                                                                                         | 47 |
| <b>Muestra</b> .....                                                                                           | 48 |

|                                                                                                           |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Criterios de elegibilidad y de eliminación .....</b>                                                   | <b>48</b>  |
| <i>Nota: Esta tabla muestra las características de los(as) docentes y estudiantes entrevistados. ....</i> | <i>49</i>  |
| <b>Herramientas .....</b>                                                                                 | <b>49</b>  |
| <b>Método de análisis e interpretación .....</b>                                                          | <b>49</b>  |
| <b>Estrategias de rigor y calidad en la investigación cualitativa.....</b>                                | <b>51</b>  |
| <b>Consideraciones éticas .....</b>                                                                       | <b>52</b>  |
| <b>Resultados .....</b>                                                                                   | <b>53</b>  |
| <i>Comprensiones y vivencias docentes ante la neurodivergencia .....</i>                                  | <i>58</i>  |
| <i>Experiencias del estudiantado neurodivergentes en relación con la práctica docente.....</i>            | <i>91</i>  |
| <i>Experiencias compartidas: prácticas docentes y estudiantes neurodivergentes .....</i>                  | <i>95</i>  |
| <b>Discusión .....</b>                                                                                    | <b>102</b> |
| <b>Conclusión.....</b>                                                                                    | <b>108</b> |
| <b>Limitaciones.....</b>                                                                                  | <b>110</b> |
| <b>Recomendaciones .....</b>                                                                              | <b>111</b> |
| <b>Referencias.....</b>                                                                                   | <b>113</b> |
| <b>Anexos .....</b>                                                                                       | <b>121</b> |

## Resumen

Este estudio exploró las experiencias de profesores del Centro Universitario de Los Altos (CUALTOS) a partir de un enfoque fenomenológico-interpretativo, fundamentado en el paradigma de la neurodiversidad con un enfoque neuroafirmativo y como base teórica la educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El objetivo fue comprender las experiencias de lo(a)s docentes y cómo influyen en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas con estudiantes neurodivergentes. Los hallazgos muestran que estas prácticas están mediadas por la sensibilidad y la intuición por parte del profesorado, más que por políticas institucionales consolidadas o apoyos estructurados. Uniendo las voces tanto de los profesores como de los estudiantes neurodivergentes, se evidenció que la inclusión es emergente y desigual. El estudio concluye haciendo énfasis en la necesidad de avanzar hacia una educación superior con un enfoque neuroafirmativo, promoviendo la implementación del DUA y buscando el diseño de políticas institucionales que propongan estrategias para llevar a la práctica, que permitan garantizar la accesibilidad para todos y todas las estudiantes neurodivergentes.

**Palabras clave:** Experiencias, profesores, prácticas inclusivas, estudiantes neurodivergentes, DUA, neurodiversidad.

## Abstract

This study explored the experiences of professors at University Center of Los Altos (CUALTOS) from a phenomenological-interpretive approach, based on the paradigm of neurodiversity with a neuroaffirmative approach and inclusive education and Universal Design for Learning (UDL) as a theoretical basis. The aim was to understand the experiences of teachers and how they influence the implementation of inclusive pedagogical strategies with neurodivergent students. The findings show that these practices are mediated by sensitivity and intuition on the part of teachers, rather than by consolidated institutional policies or structured supports. Uniting the voices of both teachers and neurodivergent students, it is evident that inclusion is emergent and unequal. The study concludes by emphasizing the need to move towards higher education with a neuroaffirmative approach, promoting the implementation of UDL and seeking the design of institutional policies that propose strategies to apply, that guarantee accessibility for all neurodivergent students.

**Keywords:** Experiences, teachers, inclusive practices, neurodivergent students, DUA, neurodiversity.



## Introducción

La presente investigación surge de la necesidad de comprender las experiencias del profesorado con estudiantes neurodivergentes y si éstas influyen en prácticas pedagógicas inclusivas en el Centro Universitario de los Altos (CUALTOS). En un contexto donde la inclusión es reconocida como un principio fundamental, pero cuya implementación continúa siendo insuficiente, con pocas prácticas aplicativas y sustanciales, se volvió imprescindible explorar las experiencias reales de quienes habitan esta realidad día con día. Desde el paradigma de la neurodiversidad y el enfoque neuroafirmativo, este estudio buscó comprender las vivencias de estos actores principales desde sus propias narrativas, con el objetivo de identificar los desafíos existentes, apoyos y tensiones que configuran el ambiente educativo universitario en relación con las neurodivergencias.

El enfoque fenomenológico-interpretativo permitió recuperar estas experiencias reconociendo que comprender la neurodiversidad y neurodivergencias en la educación superior, implica atender no solo lo que se dice, sino a las vivencias reales, como la incertidumbre docente, sobrecarga hacia ambas partes, las barreras para la participación -ya sean sensoriales, actitudinales entre otras-, las acciones bien intencionadas pero improvisadas, así como la falta de normativas o protocolos específicos que apoyen a la formación de los docentes y por ende dificulten el acompañamiento a estos estudiantes. Al mismo tiempo los marcos de educación inclusiva y el DUA proveen un lente de acción para analizar cómo las condiciones institucionales condicionan la accesibilidad a la educación superior en estudiantes neurodivergentes, ya sea facilitando o favoreciendo su participación en su trayectoria académica.

En este sentido, esta investigación no busca emitir juicios, sino construir una comprensión situada y profunda de las prácticas y emociones que emergen de la interacción entre profesores, estudiantes y una institución que aún se encuentra en transición hacia una cultura inclusiva. Este trabajo dialoga con las políticas educativas vigentes, marcos normativos, así como las propuestas hechas por la misma Universidad de Guadalajara (UdeG), poniendo en evidencia las brechas que todavía existen, que van desde lo discursivo hacia la experiencia vivida.

Mediante entrevistas a docentes y estudiantes, el análisis se centró en cinco categorías fundamentales para enmarcar sus vivencias: 1.-Intencionalidad de reconocimiento ambivalente hacia la neurodiversidad, 2.-Estrategias pedagógicas y adaptaciones, 3.-Desafíos y oportunidades, 4.-Experiencias constitutivas en la práctica docente y desarrollo profesional y 5.-Políticas y cultura institucional. La triangulación entre las distintas narrativas, permitió identificar coincidencias y tensiones que brindan un panorama situado a las necesidades reales del campus.

Finalmente, esto plantea la relevancia de mirar la inclusión desde las experiencias situadas, ya que solo así será posible avanzar hacia una educación superior que más allá del discurso, realmente integre la neurodiversidad y el DUA como parte constitutiva de su comunidad universitaria, la cual se logre materializar en hechos y acciones con prácticas verdaderamente neuroafirmativas.

### **Planteamiento del problema**

"Experiencias del profesorado en educación superior con estudiantes neurodivergentes en el Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara"

Los docentes en el Centro Universitario de Los Altos (CUALTOS), se enfrentan a una serie de dificultades significativas para atender las necesidades de lo(a)s estudiantes neurodivergentes, debido a la falta de formación y políticas inclusivas efectivas; por ello, resulta importante identificar estos desafíos con exactitud, además de reconocer lo que ya se hace al respecto, sobre todo en lo que respecta a la difusión, como las jornadas y eventos en la explanada para visibilizar algunas discapacidades.

Para esta investigación, se retomó el paradigma de la neurodiversidad, que se define como la variación natural de los cerebros humanos, que si bien, se comparten características similares entre sí, cuando esta variación de desarrollo suele salir del rango normativo se le denomina neurodivergencia (Singer, 2019). Desde el modelo médico-rehabilitador, las condiciones de la neurodivergencia suelen ser categorizadas como trastornos del neurodesarrollo. Dentro de esta clasificación se incluyen el trastorno del espectro autista (TEA), el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y los trastornos específicos del aprendizaje, entre otros (American Psychiatric Association [APA], 2022), sin embargo, en este proyecto se les reconoce desde un enfoque neuroafirmativo (autismo, atención divergente, etc.). Estos grupos minoritarios forman parte de la neurodivergencia, siendo muy frecuentemente discriminados en diversas áreas.

En lo que respecta a la educación superior, donde la presencia de estudiantes neurodivergentes es cada vez mayor, la información relacionada con la inclusión y la implementación de ajustes razonables continúa siendo limitada, lo que dificulta la atención y el acompañamiento a sus necesidades, así como el respeto a sus procesos de aprendizaje. Esto hace necesario promover transformaciones institucionales que garanticen su acceso, participación y permanencia dentro de la universidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019; UdeG, 2019; Gobierno de Jalisco, 2020).

En el contexto de la educación superior en México, lo(a)s docentes enfrentan desafíos significativos para adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades de estudiantes

neurodivergentes debido a la falta de formación específica y apoyo institucional, por lo que estos espacios educativos deben responder tanto a las demandas específicas de cada estudiante, como a las del contexto propio, asegurando el cumplimiento de sus objetivos y compromisos conforme a la política educativa vigente, y atendiendo adecuadamente a su comunidad universitaria respetando la diversidad y necesidades de sus estudiantes (Amador Fierros et al., 2021).

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI, 2019), menciona que la educación inclusiva es de carácter obligatorio para todos los niveles educativos, pero no profundiza en su aplicación en la educación superior. Sin embargo, este mandato implica que las instituciones de educación superior deben generar condiciones de inclusión y eliminar las barreras para garantizar el acceso, permanencia, participación, aprendizaje y egreso de estudiantes (SEP, 2019); si bien no se utiliza el término de estudiantes neurodivergentes, enuncia a estudiantes con discapacidad, necesidades educativas específicas y diversidad de estilos de aprendizaje, donde se incluye a estudiantes autistas, atención divergente y dificultades de aprendizaje. Para ello, propone eliminar las barreras para el aprendizaje (BAP), mediante ajustes razonables, diseño universal para el aprendizaje (DUA) y apoyos individualizados (SEP, 2019). Pese a este esfuerzo, la responsabilidad se transfiere a las instituciones de educación superior, aunque es importante mencionar que sin una propuesta dirigida hacia sus estudiantes y necesidades propias.

En Jalisco, el Programa Estatal para la Inclusión y el Desarrollo Integral de Personas con Discapacidad (2019-2024), buscó garantizar la inclusión y el desarrollo integral de las personas con discapacidad, fundamentado en un modelo social y de derechos humanos. Sus líneas de acción incluyeron políticas públicas transversales, la participación de organizaciones civiles, la colaboración interinstitucional y la mejora de la infraestructura para garantizar la accesibilidad universal (Gobierno de Jalisco, 2020). No obstante, aunque se integró un marco legal con leyes nacionales e internacionales, así como diagnósticos sectoriales y la participación de actores clave como universidades y dependencias gubernamentales, no quedó clara la implementación de las estrategias propuestas, y tampoco se detalló un plan específico para la educación superior, sino más bien, se invitó a las universidades a tomar responsabilidad en el marco de políticas públicas inclusivas.

El “Programa Estatal para la inclusión y el Desarrollo Integral de Personas con Discapacidad 2019-2024” también reconoció a las universidades como actores clave para garantizar una educación inclusiva, eliminar barreras y garantizar la accesibilidad, pero tampoco se definieron líneas operativas, lineamientos, ni mecanismos específicos para atender a estudiantes neurodivergentes (Gobierno del Estado de Jalisco, 2019). En relación con esto, la ENEI, aunque tiene propuestas más específicas como el DUA y la formación docente con el propósito de responder a la diversidad de estudiantes en las aulas, su creación no fue diseñada para la educación superior (Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. s.f). Esta realidad sigue generando una brecha entre los marcos normativos y la práctica, y en lo que respecta a la educación superior, siguen sin existir directrices claras para estudiantes de este nivel educativo.

En la Universidad de Guadalajara, su Plan de Desarrollo Institucional 2019- 2025, visión 2030, UdeG, 2019), prioriza a la inclusión como un eje transversal, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para garantizar el acceso igualitario a la educación de calidad, no obstante, la realidad es que dichas políticas van más en relación con las disparidades de género, la inclusión de estudiantes de contextos desfavorecidos y la igualdad de oportunidades educativas y laborales para todos los miembros de la comunidad universitaria, una de sus estrategias principales es realizar ajustes razonables para estudiantes con discapacidades y condiciones especiales, además de fortalecer la formación docente para promover la inclusión y equidad.

La Universidad de Guadalajara sustituyó en 2020 el Programa para la Formación, Actualización y Capacitación Docente (PROFACAD) por el Programa de Formación para la Innovación Docente (PROINNOVA), con el objetivo de promover la formación integral del profesorado mediante estrategias innovadoras, uso de las TIC y la generación de estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje activo, pensamiento crítico y creatividad de los y las estudiantes (UdeG, 2019).

En el CUALTOS, también se han impartido cursos PROINNOVA, en el año 2024 hubo 13 cursos, sin embargo, ninguno de ellos tuvo un enfoque hacia ajustes razonables o formación específica para detectar o acompañar a estudiantes neurodivergentes. En años previos se realizaron algunos cursos enfocados en discapacidad visual y algunos sobre

estrategias para diversificar, pese a esto, se percibe de nueva cuenta la ausencia de talleres enfocados a este sector estudiantil. Por otro lado, en el año 2023 se llevó a cabo un curso sobre “Enseñanza, inclusión y perspectiva de género en la práctica docente”, donde según datos proporcionados por el propio centro universitario (Coordinación de Servicios Académicos del CUALTOS, comunicación personal, 13 de enero de 2024), participaron únicamente nueve docentes, además de que este curso tuvo un enfoque principalmente en relación con la brecha de género y no sobre inclusión a estudiantes con alguna discapacidad, lo que deja entrever la necesidad de formaciones especializadas para lo(a)s docentes en cuanto a estudiantes neurodivergentes y metodologías educativas que respondan a sus necesidades.

En lo que respecta a la estadística sobre estudiantes en situación de discapacidad del calendario 2020B al 2025A, ha habido una disminución de alumnos que reportan tener alguna discapacidad, sin embargo, la más mencionada es baja visión. En los calendarios 2024B y 2025A se reportaron dos estudiantes con discapacidad psicosocial, no obstante, ninguno de ellos comunicó requerir algún tipo de apoyo, esto según datos proporcionados por control escolar de la institución (Coordinación de Control Escolar del CUALTOS, comunicación personal, 13 de enero de 2024). Sin embargo, no hay datos específicos sobre estudiantes neurodivergentes, por lo que es importante generar estrategias para obtener esta información, pues si bien es importante la estadística inicial, también es necesario mantenerla actualizada, ya que alguno(a)s estudiantes obtienen un diagnóstico después de haber ingresado a la universidad, generando la necesidad imperativa de un espacio que dé continuidad a las demandas de atención que puedan requerir los estudiantes.

Durante las jornadas universitarias de discapacidad realizadas los días 8 y 9 de abril de 2025 en CUALTOS, se organizaron múltiples actividades para promover la inclusión y la visibilización de diferentes tipos de discapacidad; sin embargo, la participación de docentes y estudiantes fue limitada, especialmente en la ponencia-taller sobre neurodivergencias. (UdeG, 2025), lo cual puede ser un indicador tanto del desconocimiento como del desinterés que este tema sigue teniendo en el CUALTOS, a pesar de los esfuerzos realizados para promover su visibilización.

Como ya se ha señalado, el CUALTOS sí ha realizado algunos esfuerzos en pro de la inclusión, desempeñándose tradicionalmente con un papel crucial en la formación académica y profesional de los jóvenes adultos de la región de los Altos del estado de Jalisco, sin embargo, el contexto actual requiere enfrentar el reto de ofrecer y garantizar oportunidades de aprendizaje inclusivas, que respeten los derechos y consideren la diversidad del estudiantado en todos los sentidos, tanto en las discapacidades más visibles, como en las que suelen ser menos evidentes, como lo son las neurodivergencias. A medida que crece la conciencia sobre la neurodiversidad en la sociedad, se vuelve indispensable que el CUALTOS se actualice e implemente prácticas educativas que aborden las necesidades de estudiantes neurodivergentes, proporcionando ajustes razonables para que puedan tener acceso equitativo a la educación.

Para ello, reconocer los desafíos que enfrentan los y las docentes en su práctica diaria es crucial. Poder acceder a las experiencias que han tenido lo(a)s docentes, recopilarlas y analizarlas, es fundamental para identificar las necesidades existentes del contexto y así proponer alternativas que doten tanto a docentes como a la institución de información y herramientas adecuadas para responder a estas demandas.

### **Pregunta general**

¿Cómo se configuran las experiencias docentes inclusivas en la práctica educativa con estudiantes neurodivergentes en el Centro Universitario de los Altos?

### **Objetivo general**

Comprender las experiencias docentes inclusivas en su práctica educativa con estudiantes neurodivergentes, del Centro Universitario de Los Altos.

### **Objetivos específicos**

- Identificar las vivencias del profesorado durante su práctica docente con estudiantes neurodivergentes.
- Explorar las estrategias pedagógicas empleadas por lo(a)s docentes para atender las necesidades de estudiantes neurodivergentes en el aula universitaria.
- Reconocer los desafíos institucionales, formativos y emocionales que enfrentan lo(a)s docentes en la atención a la neurodivergencia.

## **Justificación**

Esta investigación surgió por el interés de identificar las experiencias y prácticas docentes del CUALTOS en relación con estudiantes neurodivergentes, rescatando las buenas prácticas existentes que se realizan para su inclusión, además de identificar los programas de inclusión vigentes, así como las estrategias de adecuación y adaptación que se han realizado en este ámbito, en conjunto con la formación que tiene el profesorado en relación con los y las estudiantes neurodivergentes. Sin embargo, es fundamental reconocer también los desafíos a los que se enfrentan lo(a)s docentes, lo(a)s estudiantes neurodivergentes y la misma institución.

Poder tener acceso a esta información brindará un panorama real de este contexto universitario y sus necesidades específicas para posteriormente, brindar recomendaciones para gestionar herramientas que puedan orientar a los y las docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnos y alumnas neurodivergentes, apoyados en los lineamientos de la actual propuesta pedagógica nacional “Nueva Escuela Mexicana” (SEP, 2019), proponiendo estrategias con un enfoque DUA y una perspectiva neuroafirmativa (Martínez, 2022).

Es importante seguir actuando en pro de una cultura de inclusión educativa, que surge como un aspecto clave para guiar a las administraciones en el cumplimiento y creación de políticas públicas que garanticen el acceso a la educación. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) (2009), en la iniciativa de “Una Educación para todos”, menciona como los diferentes niveles educativos deben brindar acceso a una educación en igualdad de circunstancias y oportunidades de aprendizaje para todos y todas. Sobre la educación superior, no ahonda detalladamente como en otros niveles, pese a esto, subraya la importancia de garantizar el acceso y la equidad, identificando las barreras que impiden acceder a este nivel educativo. También enfatiza en la importancia de la calidad y sugiere mejoras en los currículos y en la formación de los docentes, poniendo como elemento esencial el financiamiento a las instituciones de educación superior, considerando que es insuficiente, infiriendo que afecta en la infraestructura, la calidad de la enseñanza e incluso en oportunidades para la investigación.

En CUALTOS, según el quinto informe de actividades de la Rectora Karla Planter Pérez, en el 2023-2024 se registraron 113 alumnos con alguna discapacidad, distribuidos de la siguiente manera: la mayor parte de estos alumnos (102) refirieron tener una baja visión, las personas restantes reportaron hipoacusia, escoliosis, nefrocalcinosis, problemas cardíacos, síndrome del Silo inmóvil y TDAH, así como un alumno con ceguera total y otra persona con discapacidad motriz severa. De estos datos sólo se reportaron acciones de apoyo al estudiante con ceguera total, a quien se le brindó una laptop con asistente de *voice over* para brindar accesibilidad, mientras que a la estudiante con discapacidad motriz severa se le otorgó una silla motorizada para facilitar su traslado, así como la programación de sus clases en planta baja para garantizar su seguridad y accesibilidad. Por otro lado, se reportó el evento “Jornadas universitarias de discapacidad”, donde participaron alrededor de 261 alumnos y se realizaron actividades con el objetivo de formularlas desde la perspectiva de la discapacidad; también se organizaron algunos eventos con el propósito de visibilizar las discapacidades y la inclusión en el marco de la “Celebración del Día Internacional de la Sordoceguera” (UdeG, 2024). Resulta importante mencionar, que en lo que respecta al último informe de dicha rectora (2024-2025), no hay datos que aborden acciones llevadas a cabo durante ese periodo en pro de la inclusión.

A partir de esta información, resulta importante profundizar sobre las diversas experiencias alrededor de la discapacidad, en este caso, sobre las personas neurodivergentes y sus vivencias, en ocasiones no encuentran en sus aulas un espacio seguro para reportar que lo son, o incluso la falta de información al respecto ha dificultado su identificación, así como reconocer los ajustes que se pueden realizar.

Resulta relevante mencionar que la Universidad de Guadalajara también ha hecho algunos esfuerzos al respecto, integrando programas para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, por ejemplo, forma parte del “Proyecto Entender” (*ENabling sTudEnts with NeuroDivERsity*), donde se promueven diversas estrategias en colaboración con la Comunidad Europea y Universidades de América Latina con apoyo del Programa Erasmus+, donde la propuesta principal es poder identificar diversas condiciones de la “Neurodiversidad”, con el objetivo de establecer buenas prácticas docentes adoptando estrategias regidas bajo los principios del DUA en la educación superior, enfocado en mejorar



su acceso, permanencia, graduación y el proceso de ajuste a la vida laboral, mediante la identificación de alumnos “neurodiversos”, formación docente, entre otras. No obstante, esta propuesta no se ha llevado a cabo en toda la red universitaria, según la página oficial solamente colaboraron 4 centros de toda la Universidad de Guadalajara, estos son: Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI), Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) y Centro Universitario de Tonalá (CUTonalá) (UdeG, 2021).

Algunos de sus esfuerzos por la inclusión de estudiantes neurodivergentes fueron en relación con la formación y capacitación docente. Uno de estos esfuerzos se realizó en CUTonalá en diciembre del 2021, donde mediante un curso PROINNOVA se brindaron estrategias para la generación de buenas prácticas e integración de los alumnos. Otro más fue realizado en CUCS, con el propósito de brindar herramientas a lo(a)s docentes para identificar a estudiantes “neurodiversos”, así como estrategias que facilitaran a estos alumnos y alumnas su formación universitaria hasta incorporarse en el campo laboral, por lo que también se llevaron a cabo algunos eventos de divulgación y mesas de diálogo con empresarios, para facilitar las posibilidades de que estos alumnos egresen y se incorporen al mundo laboral. Es importante enunciar que este proyecto, según datos oficiales del CUCS, estuvo vigente hasta diciembre del año 2023, y su creación se basó en realidades de otros contextos tanto internacionales como nacionales (Universidad de Guadalajara, 2023).

En continuidad con lo anterior retoma importancia estudiar el contexto universitario del CUALTOS e identificar sus características propias, tanto en las prácticas de lo(a)s docentes, como en las experiencias de lo(a)s estudiantes neurodivergentes durante su proceso de enseñanza aprendizaje, incluyendo su acceso, permanencia y egreso. Actualmente no existen investigaciones ni intervenciones al respecto en este contexto universitario, lo que vuelve a esta investigación pertinente y necesaria. El impacto principal de esta propuesta va en relación con reconocer las buenas prácticas docentes del profesorado, aunado a la promoción de estrategias pedagógicas innovadoras que favorezcan un ambiente de aprendizaje accesible para los alumnos y alumnas neurodivergentes.

Esta investigación también está alineada con los Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces), que establece la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación

(SECIHTI) principalmente con el de “Educación” (CONACYT, 2023). El objetivo principal de este estudio es analizar las experiencias de los docentes y alumnos neurodivergentes para recopilar información que funja como un diagnóstico inicial para propiciar estrategias que favorezcan sus procesos de enseñanza–aprendizaje, y que a su vez se garantice su ingreso, permanencia y egreso de este nivel educativo. Este propósito responde al Pronaces de “Salud”, en el sentido de mejorar la estancia de los alumnos y alumnas neurodivergentes y dar mayor accesibilidad a la educación, lo que significa que podría disminuir la presencia de ansiedad, estrés e incluso depresión por las dificultades asociadas a su adaptación en los entornos educativos. Finalmente aporta al Pronaces de “Seguridad humana”, ya que se busca visibilizar la discriminación que pueden sufrir un grupo vulnerable, como lo(a)s estudiantes neurodivergentes del Centro Universitario, ya sea que estos tengan un diagnóstico oficial o el/la docente los identifique y busque hacer ajustes acordes a sus necesidades de apoyo.

El impacto esperado de este estudio es proporcionar a los y las docentes, así como a las autoridades universitarias, una comprensión más sentida de las experiencias y necesidades de sus estudiantes neurodivergentes, que propicie el diseño e implementación de estrategias pedagógicas innovadoras para favorecer un entorno inclusivo.

### **Estado del arte**

El paradigma de la neurodiversidad es una propuesta poco conocida en países de habla hispana, con ello, encontrar estudios sobre neurodiversidad y neurodivergencias es muy limitado, sobre todo en etapas universitarias, ya que en ocasiones se considera que éstas son solamente parte de la infancia, pero es importante considerar que el autismo o la atención divergente es algo que acompaña a las personas a lo largo del ciclo vital. Actualmente algunos países como España, Chile, Argentina y México, han desarrollado algunas investigaciones al respecto en relación con la educación inclusiva, dejando en evidencia que, pese a ello, nos encontramos en un campo poco explorado, con necesidad de estudiarse para brindar posibles respuestas a las demandas adyacentes (UNESCO, 2009; SEP, 2019; Gobierno de Jalisco, 2020).

## **1. Neurodiversidad y su relevancia en la educación superior**

El abordaje de la discapacidad ha evolucionado considerablemente a lo largo de la historia, influenciando las prácticas sociales, educativas y políticas que afectan directamente a las personas neurodivergentes. Para comprender adecuadamente el paradigma de la neurodiversidad, resulta imprescindible analizar primero algunos de los modelos teóricos más influyentes que han conceptualizado la discapacidad en distintas épocas. Estos modelos no solo definen la discapacidad de formas específicas, sino que también orientan las estrategias de intervención educativa y social.

### ***1.1 Modelo Tradicional, Moral o Religioso***

El modelo de prescindencia es uno de los más antiguos, característico de la Antigüedad y la Edad Media. Este modelo considera la discapacidad como resultado de un castigo divino o de causas sobrenaturales. Las personas con discapacidad eran vistas como una carga para la sociedad y, en muchos casos, eran rechazadas o incluso marginadas. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la discapacidad no se reconocía como una condición humana, sino como una anomalía que debía ser eliminada o, en el mejor de los casos, debía ocultarse, por lo que se mantenía encerradas a las personas (Pérez y Chhabra, 2019).

La discapacidad, entonces, era concebida como una condena o castigo, con un fuerte matiz religioso y moral.

### ***1.2 Modelo Médico, Rehabilitador o Individual***

El modelo médico surgió a finales del siglo XIX y se consolidó tras las guerras mundiales, especialmente como respuesta a las lesiones de los veteranos. Bajo este modelo, la discapacidad es entendida como una deficiencia o alteración de la salud que debe ser tratada o corregida mediante intervención médica y rehabilitación (Pérez y Chhabra, 2019).

Para este enfoque, la discapacidad es algo que hay que corregir o curar, por lo que busca generar intervenciones o posibles curas. Pareciera un modelo lejano, sin embargo, es importante recalcar que aún hay espacios donde este modelo sigue vigente, considerando que los desafíos que se presentan en las personas neurodivergentes se deben rehabilitar, como ejemplo de ello está la aún existente terapia de Análisis Conductual Aplicado (ABA), una intervención utilizada para el supuesto “tratamiento” de personas autistas, enfocándose en la

modificación de conductas a través de refuerzos positivos y técnicas estructuradas (Kupferstein, 2018; Leaf et al., 2022).

Algunos críticos advierten que el uso del ABA, al considerarla una intervención que busca “corregir”, puede vulnerar la autonomía del individuo y generar efectos adversos como la internalización del estigma, traumas y estrés postraumático (Kupferstein, 2018; Leaf et al., 2022). Además, se ha señalado que el ABA puede volverse “abusivo a largo plazo”, generando dependencia de ayudas externas, devaluando la motivación intrínseca y dificultando la colaboración con filosofías de tratamiento más respetuosas (Psyciencia, 2023). Desde una perspectiva crítica y alineada con el modelo social de la discapacidad, se cuestiona que ABA parte de un enfoque rehabilitador que busca adaptar al individuo a las normas sociales predominantes (neuronorma), en lugar de valorar y respetar la diversidad neurológica inherente al autismo. Este enfoque puede llevar a intervenciones que priorizan la conformidad sobre la autenticidad del individuo, afectando su bienestar emocional y sentido de identidad (Child Mind Institute, 2023).

Por ello, es fundamental considerar modelos de intervención que reconozcan y celebren la neurodiversidad, promoviendo la inclusión y el respeto por las diferencias individuales con enfoques neuroafirmativos en lugar de intentar "normalizar" comportamientos que son expresiones legítimas de una identidad neurodivergente.

### ***1.3 Modelo Social***

Este modelo surge a partir de las luchas sociales de las décadas de 1960 y 1970, especialmente con movimientos como el de vida independiente y la desinstitutionalización. Se propone un cambio radical bajo la premisa de que la discapacidad no reside en el cuerpo de la persona, sino en las barreras sociales que impiden su plena participación. Según este enfoque, la discapacidad no es una tragedia personal ni un problema médico individual, sino el resultado de una sociedad que no ofrece condiciones equitativas para todas las personas (Palacios, 2008), por ello, éste es uno de los modelos que actualmente se toman en cuenta al hablar sobre discapacidad y también para la creación de políticas públicas.

### ***1.4 Modelo de Derechos Humanos***

Más recientemente, con la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, se ha impulsado el modelo de derechos humanos. Este modelo reconoce a las personas con discapacidad como sujetos plenos de derechos, no como

objetos de cuidado o beneficencia. La discapacidad es el resultado de la interacción entre personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás (Naciones Unidas, 2006).

Esta visión, es una de las más reconocidas actualmente, pues sobre todas las cosas, hace énfasis en que las personas con discapacidad tienen derechos sin distinción, lo que obvia de alguna manera que independientemente de los desafíos presentes, siempre se debe velar por garantizar la accesibilidad y la participación en la sociedad.

### ***1.5 Modelo Escandinavo o Relacional***

Bajo este modelo se entiende la discapacidad como una interacción constante y dinámica entre el individuo y su entorno, subrayando que la discapacidad no es una condición fija dependiente de la biología propia o individual, sino que se relaciona con el contexto que puede generar barreras sociales, culturales y organizacionales (Pérez y Chhabra, 2019).

Desde esta perspectiva la discapacidad es situacional, porque puede disminuir o aumentar según el contexto y sus características, de los apoyos que se brinden, así como de las expectativas impuestas por las organizaciones. Este modelo busca equilibrar las capacidades de individuo con las demandas del entorno, buscando transformar las estructuras, normas y prácticas que generan desventaja, y promoviendo una visión más ética y social de la discapacidad, donde la responsabilidad va desde el individuo hasta los responsables de garantizar la accesibilidad, ajustes razonables y ambientes que garanticen su participación plena en igualdad de condiciones (Pérez y Chhabra, 2019).

Si bien, existen diferentes modelos que explican qué es la discapacidad, estos se han modificado a lo largo del tiempo, buscando reivindicar a las personas con discapacidad y con ellos sus derechos y políticas públicas que garanticen su participación y accesibilidad en la sociedad. Sin embargo, estos modelos, pareciera que generalmente tratan únicamente sobre personas con discapacidades más visibles como la ceguera, sordera o discapacidad motriz, dejando de lado discapacidades psicosociales menos visibles como el autismo, atención divergente, dislexia entre otras, donde las dificultades que se les presentan en gran medida también son por barreras provenientes del contexto.

Por ello, para este estudio se retomó el modelo escandinavo o relacional, ya que éste entiende la discapacidad de una forma dinámica, donde si bien hay dificultades propias del individuo, al interactuar con diversas variables del contexto es donde el desafío se vuelve mayor. En consonancia con este modelo, Reindal (2008), destaca que la discapacidad no es solo una cuestión de desafíos individuales, sino que también está influenciada por el entorno social, algunos de sus principios clave son:

- Se ve la discapacidad como un fenómeno donde interactúan desafíos individuales y barreras sociales.
- Se enfatiza en la necesidad de adaptar entornos sociales para reducir las barreras, esto va a nivel macro como lo son políticas públicas y hasta las prácticas sociales para promover la inclusión.
- Retoma importancia la narrativa personal como un componente elemental no sólo para evidenciar sus experiencias, si no para tomarlas en cuenta al realizar los ajustes.

Por lo tanto, se puede entender a la discapacidad como un fenómeno complejo que surge de la interacción entre los desafíos individuales y las barreras sociales, culturales y ambientales. No se trata solo de la condición física o mental del individuo, sino de cómo esta condición interactúa con un entorno que puede facilitar o dificultar la participación plena del individuo en la sociedad (Reindal, 2008).

Tomando algunas ideas de este modelo y de este concepto, aparece un paradigma desde lo social para analizar o interpretar las vivencias de algunas personas en situación de discapacidad, sobre todo de aquellas que generan mayores desafíos en el área social. El paradigma de la neurodiversidad se refiere a la variación natural infinita del funcionamiento neurocognitivo de la especie humana como un hecho biológico. Dentro de este término es posible englobar a toda la población sin diferenciarlos por ninguna característica, incluidas también las personas autistas, con atención divergente (TDAH), bipolaridad, dificultades de aprendizaje, epilepsia, depresión, entre otras (Walker, 2024).

Bajo esta premisa surgen dos elementos más que es importante comprender, si bien existe una infinita variedad de personas cuyos cuerpos y mentes son diversos, es un hecho que algunas personas comparten ciertas características en comparación con otras, esto debido a que siguen un desarrollo neurológico similar que puede considerarse típico, a estas personas

se les reconoce como neurotípicas. Por otro lado, la neurodivergencia, término acuñado por la activista Kassiane Asasumasu en el año 2000, se refiere al hecho de que una persona posea un cerebro-cuerpo que sea diverso significativamente de los estándares sociales dominantes de lo que es “normal”. Existen diversas neurodivergencias, las cuales pueden ser innatas como el autismo, atención divergente, dislexia, bipolaridad entre otras, o bien, se puede ser neurodivergente por efectos externos o lesiones cerebrales como la epilepsia (Walker, 2024). Con el objetivo de poder delimitar el objeto de estudio, en esta investigación se tomaron en cuenta únicamente estudiantes neurodivergentes autistas y/o con atención divergente.

Ahora bien, tomando en cuenta la experiencia universitaria de lo(a)s estudiantes, en la tesis escrita por Ruiz et al. (2022), se destaca la importancia de nuevas formas de comprender los modelos de discapacidad, alejándose del modelo patologizante y adoptando un enfoque basado en derechos influenciado por las experiencias individuales. Este estudio se centró principalmente en la experiencia de estudiantes neurodivergentes, y a través del análisis de sus narrativas, se identificó que la vida universitaria va más allá de los procesos académicos. Por lo que resulta importante considerar las voces de lo(a)s estudiantes en la creación de procesos de inclusión, de modo que sus vivencias puedan contribuir a crear alternativas creativas que garanticen la accesibilidad y la participación plena y equitativa en el aprendizaje. Sus experiencias personales son fundamentales para desarrollar políticas y prácticas educativas que promuevan una verdadera inclusión en el entorno universitario.

## **2. Prácticas pedagógicas inclusivas en la educación superior**

Resulta importante reconocer como la educación inclusiva es una necesidad no solamente en etapas de aprendizaje básicas, sino también en la educación superior. Reconocer la diversidad cognitiva y por ende las diversas formas para adquirir el aprendizaje es una tarea importante, para reconocer las necesidades de apoyo de los estudiantes y así proponer prácticas pedagógicas que garanticen la accesibilidad para todos los estudiantes en igualdad.

Un estudio en Chile (González et al., 2023) con universidades chilenas, reveló que, aunque las instituciones de educación superior tienen interés en promover la inclusión, los profesores a menudo no disponen de formación suficiente para atender a los estudiantes neurodivergentes de manera eficaz.

En el contexto mexicano, la investigación de Amador et al. (2021) en la Universidad de Colima, proponen una transformación profunda de la práctica pedagógica universitaria desde el paradigma de la neurodiversidad, con base en el enfoque constructivista. Los autores señalan que para lograr una verdadera inclusión en las aulas es necesario abandonar el modelo centrado en el déficit y adoptar uno que reconozca las diferencias cognitivas como parte de la diversidad humana. Para ello, plantean la necesidad de rediseñar el sistema educativo de nivel superior, incorporando estrategias multisensoriales y neurodidácticas, apoyadas en tecnologías de la información y la comunicación. También destacan la importancia de formar al profesorado en el reconocimiento y atención de condiciones como la atención divergente, la dislexia, el autismo, entre otras, así como de implementar programas específicos que desarrollen habilidades sociales, reduzcan la ansiedad y ofrezcan acompañamiento académico personalizado. Finalmente, subrayan la urgencia de crear centros de apoyo universitario accesibles y promover la participación activa de estudiantes neurodivergentes en procesos de investigación inclusiva, como una vía para garantizar su protagonismo y responder a sus necesidades educativas desde un enfoque de derechos. La literatura sugiere que el DUA ha sido una herramienta valiosa para mejorar la accesibilidad en el aula, proporcionando múltiples formas de representación, expresión y participación que benefician a todos lo(a)s estudiantes, incluidos los neurodivergentes (Martínez y Martínez, 2022).

### **3. Experiencias docentes en la educación inclusiva**

La experiencia de los docentes en relación con la educación inclusiva y en este caso a estudiantes neurodivergentes es de suma importancia, ya que proporciona información real acerca de las prácticas que se están llevando a cabo, pero también los desafíos al respecto. En un estudio en relación con docentes y a estudiantes neurodivergentes, González et al. (2023) concluyen afirmando la necesidad de visibilizar los diversos colectivos que pertenecen a la comunidad universitaria, para poder gestar el desarrollo de oportunidades de aprendizaje igualitarias, además, refieren la existencia de prácticas pedagógicas que intentan atender a la diversidad, que sugieren la diversificación de estrategias pedagógicas en beneficio del aprendizaje autónomo y activo, sin embargo, aceptan que hay un desafío debido a la permanencia de un discurso patologizante que hace énfasis en las necesidades de los alumnos como si pasaran de lo “normal”, “bueno” o “diferente”, lo que limita la experiencia



de aprendizaje. De este modo se enmarcan la necesidad urgente de realizar investigaciones en el campo de educación inclusiva, enfocándose en un análisis donde se aborden tanto a docentes como estudiantes neurodivergentes a nivel internacional.

Por otro lado, en la tesis escrita por Torres (2019), se analizaron las experiencias de los docentes en relación con infantes neurodivergentes, por lo que se pone énfasis en la importancia de la educación inclusiva: “la educación inclusiva es un proceso educativo que adquiere cada vez más relevancia en documentos oficiales, normatividades y legislaciones tanto a nivel internacional como nacional, erigiéndose como el paradigma educativo de los inicios de nuestro siglo” (p.156). El enfoque principal de esta tesis fue identificar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que promueven la inclusión y reconocen la diversidad como un valor fundamental en el contexto educativo. Los hallazgos de la investigación subrayan la importancia de desafiar y transformar los saberes tradicionales sobre la neurodivergencia, promoviendo un enfoque más inclusivo y respetuoso hacia la diversidad en el aula.

Torres (2019) agrega que, a través de narrativas personales y pedagógicas, lo(a)s docentes reflexionan sobre sus prácticas, confrontando y reconsiderando sus propios prejuicios y los desafíos institucionales que enfrentan. Además, enuncian otros desafíos a los que se enfrentan como lo son sus condiciones laborales; reflexiona sobre la necesidad de políticas educativas y formaciones docentes que respalden efectivamente la inclusión, enfatizando la generación de ambientes de aprendizaje donde se valore y respete la diversidad neurocognitiva. También se sugiere la realización de investigaciones de este tipo en todos los niveles educativos, para así poder identificar las necesidades y actualizar la formación de los docentes acorde a las necesidades de cada contexto, sin embargo, se concluye en que son pocas las investigaciones realizadas, lo que evidencia la necesidad de seguir investigando para así poder formar a los docentes y garantizar el acceso de estudiantes neurodivergentes a la educación superior.

#### **4. Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**

En respuesta a estas necesidades de apoyo existen diversos enfoques desde donde se puede proponer estrategias para apoyar las diferentes necesidades de apoyo, sin embargo, el enfoque DUA es el que mejores resultados ha dado.

En un estudio realizado en Argentina sobre accesibilidad y neurodiversidad, se propone el DUA como un enfoque eficiente y transformador para atender las necesidades de estudiantes autistas, ya que garantiza un entorno educativo accesible y flexible que se adapta a la diversidad cognitiva. Su eficiencia va principalmente mejorando el desempeño académico al ofrecer diferentes formas de representación, acción y expresión para que cada estudiante interactúe con el contenido de forma óptima, promueve autonomía dando control sobre su aprendizaje y respetando sus ritmos, por lo que también favorece a la permanencia en el sistema educativo eliminando algunas barreras para la participación (Fernández, 2021).

Martínez y Martínez (2022) han señalado que la implementación del DUA en las universidades mexicanas ha sido limitada, pero los estudios que se han llevado a cabo indican que este enfoque puede mejorar significativamente la experiencia de los estudiantes neurodivergentes. Resaltan la importancia acerca del reto al que se enfrenta actualmente la educación universitaria en materia de inclusión, lo que implica la redefinición de actitudes, percepciones y sobre todo brindar capacitaciones hacia el docente para lograr prácticas que realmente brinden accesibilidad a todos los alumnos y alumnas, proponiendo que estas prácticas estén basadas en el respeto a la diversidad, con actitudes que propongan y retomen metodologías flexibles. Para ello, sugieren la implementación del DUA, que se enfoca en cubrir las necesidades de los y las estudiantes reduciendo las barreras en el aprendizaje, mediante adaptaciones y ajustes acorde a los retos de cada estudiante, por lo que capacitar a los docentes en este enfoque es favorable. Sugieren también para futuros estudios, abordar temáticas en función de la creación de estrategias, proyectos o protocolos para las buenas prácticas, y así avanzar en la educación inclusiva en la educación superior.

## **5. Brechas identificadas en la investigación**

A pesar de los avances en la investigación sobre la inclusión educativa, existen importantes vacíos de conocimiento. En el contexto mexicano, los estudios sobre las prácticas docentes inclusivas y la experiencia de los profesores con estudiantes neurodivergentes son escasos. La mayoría de las investigaciones se han centrado en la neurodiversidad en la educación básica o media superior, y se ha prestado poca atención al nivel universitario (SEP, 2019; UNESCO, 2009).

Además, aunque algunos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara han implementado políticas inclusivas, como es el caso de CUCEA, CUTONALÁ, CUCEI y CUCS, otros como CUALTOS no han sido objeto de investigaciones significativas en cuanto a la inclusión de estudiantes neurodivergentes (Universidad de Guadalajara, 2019; Universidad de Guadalajara, 2021). Por ello, el presente estudio pretende llenar este vacío al explorar las experiencias y prácticas de los docentes de este centro universitario.

En la Universidad de Colima por ejemplo, realizaron un estudio donde llevaron a cabo una amplia recopilación de información al respecto en español, donde identificaron la importancia de situar las necesidades educativas en el contexto de la “diferencia”, es decir, normalizar la existencia de diversidad en los estudiantes, con el objetivo de lograr llevar a cabo los cambios necesarios en las instituciones a nivel superior, sin embargo, resaltan la escasez en investigaciones relacionadas (Amador, et al. 2021), lo que sugiere la necesidad realizar investigaciones contextualizadas a entornos universitarios específico como se hizo con esta investigación en el CUALTOS

Además, Amador, et al (2021), concluyen haciendo hincapié en cómo la existencia de normativa no garantiza el acceso a una educación de calidad, por lo que es importante hacer algo al respecto. La creación de centros de apoyo y/o ajustes necesarios dentro de las instituciones educativas, son necesarias para garantizar la accesibilidad a la diversidad de alumnos en las universidades, sin dejar de lado la importancia de formar a profesores con uso de tecnologías de información innovadoras, creación de estrategias didácticas específicas y sobre todo, reconocer a cada uno de sus estudiantes independientemente de su condición tomando en cuenta su potencial.

Reconocer los aportes de estudios como los antes mencionados, da la pauta para identificar los vacíos existentes y continuar con la tarea de profundizar en el tema desde contextos universitarios específicos, para así conocer las experiencias de los diferentes involucrados, tanto docentes, como alumno(a)s y autoridades universitarias, para gestar la creación de nuevas estrategias didácticas y la incidencia en políticas públicas y normativas educativas, que garanticen el acceso a la educación superior en igualdad de condiciones.

## **Marco teórico**

Partiendo de la relevancia que ha cobrado la neurodiversidad y la necesidad de una educación superior más inclusiva, desde un enfoque neuroafirmativo, resulta indispensable profundizar en los fundamentos teóricos que sustentan esta transformación educativa. Posteriormente, se exploran los diferentes enfoques sobre educación inclusiva, haciendo énfasis en el DUA como una estrategia clave para la creación de entornos accesibles y flexibles que atiendan la diversidad neurocognitiva. Asimismo, se examinará el papel del docente en el proceso de inclusión educativa, destacando su rol como agente de cambio y la importancia de su formación continua. Finalmente, se revisarán las políticas públicas inclusivas vigentes, que enmarcan los esfuerzos institucionales para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes en igualdad de condiciones.

### **I. Paradigma de la neurodiversidad**

Pese a los avances y cambios en torno a la discapacidad, la visibilización de las discapacidades psicosociales siguió siendo mínima, por lo que posterior a estos modelos de la discapacidad surgió el paradigma de la neurodiversidad. Retomando algunos elementos del modelo social relacional, Singer en 1998 acuñó el término neurodiversidad para referirse a la biodiversidad neurológica, es decir, la variación entre un cerebro y otro de la especie humana, por lo que podría decirse que todos somos neurodiversos, ya que no existen dos cerebros iguales (Specialisterne, 2021). Este concepto surgió como un posicionamiento político, siendo un término paraguas en el movimiento de autodefensa autista, sin embargo, se fueron añadiendo otras minorías neurológicas como atención divergente y síndrome de Tourette (Singer 2019, en Fuentes y Vargas, 2024)

La neurodiversidad como paradigma es una perspectiva que se reduce a tres principios elementales (Walker, 2024):

1. La neurodiversidad como algo natural y valioso de la complejidad humana.
2. Conservar la idea de la existencia de un cerebro “normal” o “saludable”, es una ilusión o representación construida, no una realidad.
3. La forma en la que se dan las dinámicas sociales en relación con la neurodiversidad suele ser desiguales y de poder social en comparación a otras.

Para los fines de esta investigación, se asumió a las neurodivergencias como aquellas condiciones del neurodesarrollo que implican formas de pensar, aprender o percibir el mundo significativamente distintas a la norma establecida, incluyendo principalmente el autismo y la atención divergente. A través de las experiencias docentes con estudiantes neurodivergentes, se accedió a información directa de lo(a)s que docentes tienen al respecto, que sirvió también para identificar oportunidades pertinentes.

### ***1.1 Estudiantes neurodivergentes: una mirada a sus realidades***

Resulta trascendente para esta investigación profundizar acerca de los estudiantes neurodivergentes y sus características, con el propósito de comprender sus realidades y a partir de éstas identificar sus necesidades y la demanda que puede llegar a ser los requerimientos de la educación superior planteada desde la neuronorma, sin considerar la neurodiversidad.

Desde el paradigma de la neurodiversidad, se reconoce que las diferencias neurológicas como el autismo y la atención divergente no son enfermedades que deben ser "curadas", sino variaciones naturales del funcionamiento cerebral humano. Este enfoque enfatiza la aceptación de las diferencias cognitivas como parte de la diversidad humana y promueve entornos educativos más inclusivos, centrados en las fortalezas y estilos únicos de aprendizaje de cada estudiante (Singer, 1999; Armtrong, 2012 en Lopera, 2017). Por ello, la importancia de identificar las características de estos estudiantes para comprender cual es la realidad de la población estudiantil en cuanto a la diversidad cognitiva en CUALTOS, para que así se cuestioné el perfil educativo que normativamente se espera de los y las estudiantes y se propongan expectativas reales con los ajustes necesarios.

En el contexto de la educación superior, es posible encontrar diversas neurodivergencias, sin embargo, como ya ha sido señalado, como un recorte metodológico necesario para este estudio, así como por interés propio, se retomó principalmente el autismo y la atención divergente, con el propósito de describir sus características o perfiles cognitivos que se pueden observar en las aulas y suelen pasar más desapercibidos.

Desde el paradigma de la neurodiversidad, el autismo y la atención divergente se entienden como neurotipos distintos, con formas diversas de procesar y ejecutar la información; es decir, un desarrollo neurológico diferente (Walker, 2021). Esta perspectiva

desplaza el énfasis desde los déficits hacia la comprensión de las características cognitivas, sensoriales y sociales propias del autismo y otras neurodivergencias, como variaciones funcionales dentro de un espectro humano amplio, reconociendo la necesidad de contextos más inclusivos y de ajustes que respeten dichas diferencias.

Algunas de las características que se pueden observar en estudiantes autistas por ejemplo, son la presencia de un procesamiento cognitivo lógico y literal, suelen presentar una alta atención al detalle, memoria visual o verbal destacada y un funcionamiento ejecutivo diferente. En cuanto a la flexibilidad cognitiva, hay una necesidad de estructura y anticipación, por lo que es importante tener una rutina. En cuanto a la comunicación, suele haber desafíos sobre todo en lo que respecta a las relaciones sociales, además de presentar un procesamiento sensorial divergente, por lo que su percepción de estímulos sensoriales que pueden pasar desapercibidos para otros, para ellos y ellas puede representar un reto filtrarlo y por ende emitir una respuesta adaptativa al respecto, lo cual puede hacer que su participación en clases grupales, prácticas profesionales o dinámicas no estructuradas no sea la convencional o esperada por docentes y compañero(a)s (Baron, et al., 2006).

Resulta importante mencionar que el estudio del autismo ha incorporado nuevas perspectivas teóricas, sobre todo hechas por investigadores autistas, lo que ha permitido comprender de manera más amplia las experiencias de las personas autistas y por ende reconocer los apoyos que pueden ser necesarios en el proceso de enseñanza aprendizaje. Entre ellas destacan los conceptos de monotropismo, problema de la doble empatía y el dilema Catch-22, los cuales resultan fundamentales para caracterizar adecuadamente a estudiantes autistas en contextos educativos inclusivos (Fuentes y Vargas, 2024) .

El monotropismo, según Boren (2023) en Fuentes y Vargas, (2024), no constituye un modelo clínico del autismo, sino una propuesta explicativa sobre como las personas autistas distribuyen su atención. Esta teoría plantea que todos los seres humanos cuentan con una capacidad limitada de atención, la cual puede distribuirse en distintos intereses. En la población neurotípica, esta atención suele orientarse hacia múltiples intereses de forma moderada (polotropismo), mientras que, en las personas autistas, la tendencia es enfocarse de manera intensa y profunda en intereses específicos (monotropismo). Esta forma particular de atención influye directamente en los estilos de aprendizaje, procesamiento de información

y participación en el entorno social, aspectos clave para la caracterización educativa del estudiantado autista.

A partir del monotropismo, se deriva el denominado problema de la doble empatía, que alude a la incompreensión mutua entre personas que poseen distintas formas de percibir y comunicar el mundo (Milton, 2012). Este concepto, cuestiona el supuesto tradicional de que los fallos en la comunicación social recaen exclusivamente en las personas autistas, en cambio, plantea que dichas dificultades emergen en la interacción entre personas con estilos cognitivos y comunicativos diferentes. En el contexto educativo, este enfoque permite reconocer que los desafíos en la interacción entre estudiantes autistas y docentes o compañeros no responden a un “déficit” del estudiante, sino a una falta de ajustes y comprensión mutua, por ello la importancia de crear comunidad entre los mismos estudiantes neurodivergentes, además, del respeto a la diversidad de estilos comunicativos y relacionales.

Por otra parte, el dilema Catch-22, descrito por Bervoets y Hens (2020), constituye una tensión ética y social relacionada con la obtención de un diagnóstico de autismo. Si bien dicho diagnóstico puede ofrecer una vía para la autoidentificación y el reconocimiento de derechos, también puede reforzar una visión medicalizada y estigmatizante del autismo como enfermedad. Esta contradicción puede generar un estancamiento en la forma de interpretar las vivencias del estudiantado autista, bloqueando la posibilidad de comprender su experiencia desde una narrativa propia y no patologizante. En consecuencia, es necesario imaginar a las personas autistas como agentes morales y sociobiológicos, capaces de integrar sus propias experiencias para resignificar lo que implica vivir y aprender siendo autista, por ello la importancia de visibilizar la neurodiversidad sin estigmas, sino más bien desde un enfoque neuroafirmativo. Estos tres conceptos permiten ampliar la visión tradicional del autismo y orientan el análisis hacia una caracterización más justa, comprensiva e inclusiva de los estudiantes autistas en el ámbito educativo.

Por su parte, los estudiantes con atención divergente comúnmente diagnosticados con TDAH, representan otra forma diferente de funcionamiento neurológico. Desde esta perspectiva, aunque hay menos estudios al respecto, se rechazan los enfoques exclusivamente deficitarios y se reconoce que las personas con atención divergente presentan un neurotipo distinto, con formas únicas de atención, motivación, regulación emocional y ritmo de

procesamiento del entorno, que pueden resultar desafiantes en contextos educativos tradicionales, especialmente cuando estos no están diseñados para ajustarse a la diversidad cognitiva de sus estudiantes (Sedgwick et al., 2019). Sin embargo, estas características también pueden traducirse en fortalezas como la creatividad, el pensamiento no lineal, la sensibilidad al entorno, el hiperfoco en temas de interés, y la capacidad para el pensamiento divergente, cuando se dan las condiciones adecuadas, además, pueden mostrar creatividad, pensamiento rápido y una notable capacidad para resolver problemas de forma intuitiva, aunque frecuentemente se enfrentan a dificultades para sostener la atención en entornos tradicionales, gestionar el tiempo, cumplir con plazos y organizar tareas complejas (Sedgwick et al., 2019).

Ambos perfiles pueden experimentar exclusión o malinterpretaciones dentro de entornos universitarios que aún privilegian modelos homogéneos de aprendizaje, basados en la normatividad neurotípica. En este sentido, el paradigma de la neurodiversidad impulsa un rediseño de las prácticas pedagógicas, curriculares y evaluativas, enmarcadas en el respeto a las diferencias y la implementación de estrategias como el DUA, que permitan a todo(a) estudiantes acceder al conocimiento de manera equitativa (Hehir et al., 2016). Adoptar esta perspectiva implica diseñar entornos de aprendizaje que sean flexibles, dinámicos y que reconozcan la variabilidad en los estilos de atención y regulación.

La caracterización de estudiantes neurodivergentes en la educación superior debe partir del reconocimiento de sus perfiles neurológicos como legítimos y valiosos, lo que implica adoptar un enfoque neuroafirmativo. Este enfoque, según Chapman y Botha (2023), se basa en validar las experiencias subjetivas de las personas neurodivergentes, promoviendo contextos educativos que no busquen su normalización, sino su participación plena desde el respeto por sus diferencias. En este sentido, la educación superior inclusiva no puede limitarse a ajustes funcionales o diagnósticos clínicos, sino que debe incorporar cambios estructurales y culturales que reconozcan las formas diversas de aprendizaje, comunicación y relación. Integrar la neurodiversidad desde un enfoque neuroafirmativo resulta fundamental para garantizar una verdadera inclusión que respete la identidad, la agencia y los derechos del estudiantado neurodivergente.



## **I. Educación inclusiva en la educación superior**

La educación inclusiva se centra en apoyar las aptitudes y necesidades de todo(a)s lo(a)s estudiantes de una comunidad educativa, procurando que el aprendizaje sea significativo y centrado en su desarrollo (Arnaiz, 2004). Según la UNESCO (2024), la educación inclusiva es un proceso para responder a la diversidad de todos los y las estudiantes, garantizando su presencia, participación y logros, atendiendo principalmente a quienes han sido excluido(a)s.

Ahora bien, las escuelas inclusivas son una idea que surge de la pedagogía y política de la institución para lograr gestionar y organizar el currículo de forma más completa, además de enfatizar el sentido de comunidad y todos puedan sentirse parte de, dejando claro que el incluir no es invisibilizar sus necesidades, sino más bien que todos puedan pertenecer a la misma comunidad, rescatando lo valioso en su individualidad (Juárez et al. 2010).

Por otro lado, la UNESCO (2009), propone que, para hablar sobre políticas en la educación inclusiva, es necesario hablar sobre tres dimensiones:

1. Presencia de los estudiantes: se relaciona directamente con la forma en la que podrán ingresar, permanecer y participar, estas pueden ser formales de forma presencial, semipresencial y a distancia o las no formales que se refiere a diferentes formas de capacitación.
2. Participación de los estudiantes: contribución y aportes que el estudiante puede desarrollar estando dentro de la institución, y que esta sea activa dentro de la formación de sus currículos, ya que estos deberán contemplar las necesidades educativas de todos los estudiantes.
3. Éxito de los estudiantes: se relaciona en la forma en la que logran terminar sus estudios y que puedan alcanzar en función de sus condiciones oportunidades para participar en diversos contextos.

A partir de dicha información, para este estudio se comprendió a la educación inclusiva como el proceso mediante el cual se eliminan barreras para el aprendizaje y la participación, garantizando el acceso, permanencia y egreso de todos los y las estudiantes. Para ello se analizó principalmente como lo(a)s docentes promueven (o no) esta inclusión a través de su experiencia en el aula.

Si bien, la educación inclusiva propone diversas alternativas con el propósito de garantizar el acceso a todas las personas en igualdad de condiciones, la realidad es que existen una serie de barreras que impiden el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes en condición de discapacidad dentro de la educación. Por ello, resulta importante retomar las características que poseen algunos estudiantes neurodivergentes para relacionar con las posibles barreras que se pueden presentar dentro de su proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior, por ello, a continuación, se ahondará con mayor detalle estas barreras.

### ***II.1 Barreras para el acceso, permanencia y egreso de estudiantes neurodivergentes.***

En relación con la educación inclusiva y reconociendo algunas características de los perfiles, tanto de personalidad como cognitivos, que pueden tener lo(a)s estudiantes neurodivergentes, no olvidando que esto puede variar acorde a cada persona y su contexto, es importante analizar las barreras a las que pueden enfrentarse. Al respecto, si bien existen diversas clasificaciones, para este proyecto se retomó la clasificación propuesta por Covarrubias (2019), ya que ésta surgió en el marco de la docencia y el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, sobre todo en cuanto a las implicaciones que puede tener en la educación superior. Estas barreras surgen desde un modelo social, reconociendo que los desafíos se presentan según el contexto de cada persona; además, las barreras propuestas se organizan en torno a las tres dimensiones del índice de inclusión: culturas, políticas y prácticas. A continuación, se detallan estas barreras destacando sus características principales:

#### **1. Barreras Culturales:**

- Actitudinales: Se relacionan con actitudes como apatía, rechazo, indiferencia, desinterés, discriminación, exclusión, acoso, y la falta de comunicación entre los diversos actores, es decir, docentes-alumno-directivos o incluso familias.
- Ideológicas: Incluyen desconocimiento, ignorancia, etiquetación (asignación de etiquetas reduccionistas a personas), no reconocer lo que sí se puede hacer, bajas expectativas por parte de educadores, paradigmas erróneos ante la diversidad, prejuicios, bajo significado y sentido de la educación, y estereotipos ante la diversidad.

#### **2. Barreras Políticas:**

- Están directamente relacionadas con la normativa y legislación educativas que no son coherentes o suficientemente inclusivas, la ausencia o incumplimiento de las mismas para regular la inclusión educativa, contradicciones entre normativas, la creación de centros paralelos de atención, y la ausencia de proyectos educativos del centro con visión inclusiva. También forman parte de estas barreras aspectos como la rigidez administrativa, la falta de liderazgo compartido, y la insuficiente profesionalización docente.

### 3. Barreras Prácticas:

- De Accesibilidad: Se refieren a la infraestructura inadecuada (como mobiliario, rampas, baños, entre otros), la falta de recursos específicos para la participación y/o el aprendizaje, la organización espacio-temporal del aula, y la ausencia de tecnologías adaptadas.
- Didácticas: Incluyen la falta de metodología didáctica diversificada, ausencia de enseñanza flexible, currículo no diversificado, desconocimiento de como enseñar y evaluar de manera inclusiva, no promover el trabajo colaborativo, y la desvinculación con especialistas o tutores, entre otros aspectos que dificultan la enseñanza y el aprendizaje inclusivos.

Estas barreras son obstáculos que dificultan y no garantizan el acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad o con un perfil neurocognitivo diverso. Por ello resulta primordial su identificación para estructurar estrategias que busquen la minimización de las mismas, y permitan avanzar hacia una educación realmente inclusiva que reconozca y valore la diversidad de todos los estudiantes. Es importante considerar que incluir a un(a) estudiante neurodivergente en las aulas, no necesariamente habla de una educación inclusiva, también se debe garantizar su permanencia y egreso en igualdad de condiciones y sobre todo desde un enfoque neuroafirmativo, donde se promueva no solo la visibilización o inclusión de las neurodivergencias, sino la aceptación de las mismas.

Es imperativo reconocer ahora cual es el rol de las universidades en atención a la diversidad y cuál es la responsabilidad de las mismas al respecto.

## ***II.II Rol de las universidades en la atención a la diversidad***

En el contexto de la educación superior, las universidades tienen un papel crucial en la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva, que no solo permita el ingreso de estudiantes con perfiles diversos, sino que garantice también su permanencia y egreso exitoso. Este compromiso implica reconocer que la educación inclusiva no es únicamente una adaptación de modelos anteriores, como la educación especial, que se enfocaba en soluciones técnicas centradas en el déficit (Arnaiz, 2004), sino que constituye una transformación profunda del sistema educativo para responder a la diversidad de todo el estudiantado, especialmente de quienes históricamente han sido excluidos (UNESCO, 2009).

Las universidades, como instituciones formadoras de ciudadanía crítica y profesional, deben asumir un rol activo en la eliminación de barreras que dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de estudiantes neurodivergentes. Según Dyson (2001), la inclusión puede comprenderse en múltiples niveles: desde la colocación física en el aula, hasta una participación activa y significativa en la vida universitaria y social. Esta visión se alinea con las dimensiones propuestas por la UNESCO (2009): presencia, participación y éxito; las cuales deben ser consideradas en las políticas institucionales de inclusión en la educación superior.

Sin embargo, la inclusión real no puede lograrse si no se abordan las barreras culturales, políticas y prácticas que persisten en las instituciones (Covarrubias, 2019). Las barreras culturales incluyen prejuicios, estereotipos, y expectativas limitadas por parte del profesorado; las políticas hacen referencia a normativas inconsistentes o poco claras sobre inclusión; y las prácticas abarcan desde la falta de metodologías diversificadas hasta problemas de accesibilidad física y tecnológica. Estas barreras, en muchos casos, están basadas en un modelo médico o clínico de la diversidad, que contrasta con el enfoque social y humanista que promueve el paradigma de la neurodiversidad.

En este sentido, es necesario que las universidades adopten un enfoque estructural, pedagógico y comunitario, donde la diversidad no se vea como una excepción que requiere adaptaciones individuales, sino como un elemento central en el diseño del currículo, la formación docente y la cultura institucional, desde un enfoque neuroafirmativo. Además, deben avanzar hacia una educación centrada en el estudiante, con metodologías activas y

flexibles, así como en la creación de entornos que valoren la individualidad y promuevan el sentido de pertenencia. Solo así será posible consolidar espacios universitarios que reconozcan, respeten y afiancen la diversidad como un valor esencial para la equidad y la justicia social.

Con este propósito, surge el DUA, que propone un enfoque metodológico flexible que posibilite y garantice el acceso a todos los estudiantes en igualdad de derechos en la educación. Por ello, a continuación, se profundizará al respecto.

## **II. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**

La metodología de DUA surge en el ámbito de la arquitectura por Ron Mace, en la década de 1970 en Estados Unidos, como Diseño Universal (DU), definiéndolo como el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar sin necesidad de adaptación extras. En 1984, con el objetivo de desarrollar tecnologías que beneficiaran en el proceso de aprendizaje de alumnos con alguna discapacidad surge el DUA, como un enfoque didáctico que busca aplicar los principios del DU en el diseño e implementación de los currículos en los diferentes niveles de educación, este método es desarrollado en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés), que es una organización sin fines de lucro enfocada en la educación inclusiva mediante el uso del DUA. El origen de este enfoque surge a partir de las investigaciones realizadas en la década de 1990 por David H. Rose, neuropsicólogo del desarrollo y Anne Meyer, experta en educación, cuyo marco de aplicación se realiza bajo la recogida de datos en cuanto a los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa y tecnologías y medios digitales (Pastor et al., 2014).

La metodología DUA se centra en crear entornos educativos inclusivos que satisfagan las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos que son neurodivergentes, y se basa principalmente en tres principios claves según CAST (2020):

Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación del aprendizaje (el “qué” del aprendizaje), ya que, cada alumno percibe la información de forma distinta por lo que proporcionar opciones en cuanto a lenguaje, símbolos y expresiones es fundamental, para su comprensión.

- Percepción: Ofrecer maneras diversas de personalizar su información, proporcionando alternativas auditivas o visuales.
- Lenguaje y símbolos: Busca la forma de que el lenguaje sea claro en cuanto a sintaxis, estructura y símbolos, ilustrando a través de diversos medios, promoviendo la comprensión entre idiomas.
- Comprensión: Sugiere identificar y/o proveer los conocimientos previos, resaltando características, patrones y relaciones para poder guiar en el proceso y visualizar la información.

Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el “como” del aprendizaje), es decir en cuanto a la interacción física, así como para su expresión y comunicación.

- Acción física: Optimizar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia, variando métodos de respuesta y navegación.
- Expresión y comunicación: Utilizar diversos medios para la comunicación, así como herramientas para la construcción, desarrollando facilitadores para la práctica y el desempeño.
- Funciones ejecutivas: Guiar en el proceso metacognitivo para que así se establezcan metas apropiadas, además de facilitar la gestión de la información y recursos para beneficiar la planificación y estrategias.

Principio III. Proporcionar múltiples formas de participación (el “por qué” del aprendizaje), propiciando principalmente que los alumnos mantengan el interés y persistencia, manteniendo el esfuerzo en el aprendizaje deseado.

- Reclutamiento de interés: Busca optimizar elección individual y autónoma, optimizando la autenticidad, minimizando amenazas y distracciones.
- Mantener el esfuerzo y persistencia: Propicia aumentar metas y objetivos fomentando la colaboración y aumentando la retroalimentación.
- Autorregulación: Se busca promover expectativas y creencias para la motivación facilitado estrategias personales de afrontamiento, así como desarrollar habilidades para la autoevaluación y reflexión.

Para este cometido, DUA es un enfoque metodológico que promueve la flexibilidad en la enseñanza mediante sus tres principios, cuya aplicación en esta investigación fue observada a través de la identificación de estrategias didácticas inclusivas en la práctica de los y las docentes que participaron en este estudio.

### *III.I DUA en la Educación Superior como herramienta de inclusión para el alumnado neurodivergente*

Diversas investigaciones han documentado los beneficios del DUA para estudiantes neurodivergentes. Por ejemplo, Barrera y Moliner (2023) identificaron que estudiantes universitarios autistas, señalan como principales barreras la escasa visibilización de objetivos, la falta de guías de planificación y la limitada incorporación de sus intereses en las prácticas docentes. Desde esta perspectiva, el DUA no solo favorece una mayor participación del alumnado, sino que permite configurar entornos más accesibles y sensibles a las diferencias neurológicas.

En América Latina, experiencias como las documentadas por Murillo Villacís et al. (2023) en Ecuador, muestran que la implementación del DUA en educación superior ha generado avances en materia de equidad y accesibilidad. Sin embargo, también se identifican desafíos persistentes como la escasa formación del profesorado, la limitada institucionalización del modelo y la dificultad para adaptar evaluaciones bajo este enfoque. Similarmente, Condori et al. (2024) encontraron que las adaptaciones pedagógicas derivadas del DUA no solo mejoran el rendimiento académico del estudiantado, sino que también aumentan la motivación y el compromiso con el aprendizaje, especialmente en alumnos con necesidades educativas diversas.

Desde el paradigma de la neurodiversidad, la inclusión no puede entenderse sólo desde el cumplimiento normativo, sino como una transformación profunda de las prácticas docentes. González, et al. (2023) destacan la necesidad de desarrollar políticas institucionales que reconozcan la neurodivergencia como parte de la diversidad humana y que favorezcan entornos habitables para todo el estudiantado. En este sentido, el DUA se posiciona como una herramienta alineada con una pedagogía de justicia social, capaz de responder a la heterogeneidad del aula universitaria actual.

En México, el interés por implementar el DUA en el ámbito de la educación superior, ha comenzado a cobrar fuerza como parte de una respuesta institucional y pedagógica a la creciente demanda de inclusión educativa. Este modelo se presenta como una alternativa que permite atender la diversidad cognitiva, cultural y neurológica del estudiantado universitario, y responde a compromisos internacionales de equidad y accesibilidad educativa.

Aunque aún no existe una legislación específica que regule la implementación del DUA en las universidades mexicanas, su enfoque se encuentra alineado con diversas normativas nacionales. Por ejemplo, la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019) establece el principio de inclusión como un derecho que debe garantizarse en todos los niveles del sistema educativo. Asimismo, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018), plantea la necesidad de eliminar barreras físicas, actitudinales y pedagógicas que impidan el acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad.

Sin embargo, el contexto mexicano enfrenta importantes desafíos para la aplicación efectiva del DUA. Entre ellos destacan la escasa formación del profesorado en prácticas pedagógicas inclusivas, la falta de políticas institucionales claras en muchas universidades y una visión limitada sobre la neurodivergencia, que aún se asocia frecuentemente con la discapacidad desde una perspectiva médica o rehabilitadora (González et al., 2023). Ante este panorama, la transición hacia una perspectiva basada en la neurodiversidad con un enfoque neuroafirmativo, requiere no solo cambios metodológicos, sino también un cambio profundo en la cultura académica de las instituciones.

En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), si bien está dirigida principalmente a la educación básica, ofrece principios rectores que pueden vincularse con el DUA en la educación superior: equidad, inclusión, excelencia y respeto a la diversidad. Estos principios abren la posibilidad de transversalizar el enfoque inclusivo y neuroafirmativo en todos los niveles educativos, incluyendo la universidad, por ello, a continuación, profundizaremos un poco más al respecto.



### *III.II Nueva Escuela Mexicana (NEM) y sus implicaciones para la educación superior*

La NEM tiene como objetivo primordial asegurar una educación de calidad desde la infancia hasta la adultez joven (0 a 23 años), viendo la educación como un derecho humano fundamental y un medio para el desarrollo social y económico. Sus bases teóricas son la pedagogía crítica y el constructivismo, y está planteada por siete ejes articulatorios con los que se pretende integrar diversos contenidos disciplinarios, conectando así la enseñanza y el aprendizaje en la realidad cotidiana de los estudiantes (SEP, 2019):

1. **Inclusión:** Promueve una educación accesible y significativa para todos, enfocándose en la inclusión de todos los individuos sin importar su origen, capacidades o circunstancias.
2. **Pensamiento Crítico:** Desarrolla la capacidad de comprensión y análisis crítico de la realidad, fomentando un enfoque colaborativo y contextualizado.
3. **Interculturalidad Crítica:** Valora las culturas y subjetividades interconectadas, enriqueciendo la educación y promoviendo el diálogo y el respeto por la diversidad.
4. **Igualdad de Género:** Desafía las identidades de género asignadas y promueve la reflexión sobre la igualdad de género, combatiendo las desigualdades.
5. **Vida Saludable:** Conciencia sobre la interdependencia entre la salud humana y el medio ambiente, promoviendo un compromiso con la responsabilidad planetaria.
6. **Apropiación Cultural a través de la Lectura y la Escritura:** Utiliza la lectura y escritura como medios para vincular la educación con experiencias cotidianas y explorar la identidad cultural.
7. **Artes y Experiencias Estéticas:** Valora las experiencias artísticas como herramientas para la comunicación, la reflexión y la conexión con la comunidad y la diversidad del entorno.

Estos ejes tienen como propósito conectar los conceptos académicos, además de fomentar el desarrollo de ciudadanos comprometidos, conscientes y capaces de enfrentar desafíos sociales y ambientales de la actualidad. La NEM aborda la importancia de adaptar y mejorar la educación superior para cumplir sus objetivos; este enfoque se centra en garantizar un derecho educativo continuo desde la educación inicial hasta la educación

superior integrando un enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida, fomentando la actualización continua y adaptabilidad a los cambios, como elemento crucial para el desarrollo personal y profesional bajo las demandas del mundo globalizado. Se destaca la necesidad de que se genere un ambiente educativo donde se promueva el aprendizaje inclusivo, equitativo y de calidad, donde se garantice que todos los y las estudiantes, más allá de su contexto socioeconómico o cultura, tengan acceso a la educación (SEP, 2019).

Por otro lado, Villarruel y Villarruel López (2023), abordan como las universidades públicas deben adaptarse y contribuir a la NEM, promoviendo un aprendizaje crítico, reflexivo y humanístico, sugieren que la educación superior debería evolucionar e incluir pedagogías críticas y ambientales, donde se permita que lo(a)s estudiantes conecten con un aprendizaje académico y con los problemas comunitarios. Esto implica un cambio en la estructura curricular que promueva la participación activa de estudiantes en proyectos basados en la comunidad, mediante un aprendizaje aplicado y relevante para los entornos sociales y culturales. También se enfatiza en la importancia de la formación docente, quienes deben retomar un rol guía con sus estudiantes, generando un aprendizaje interactivo y basado en proyectos.

El modelo educativo de la Universidad de Guadalajara, tiene varias características en común, retomando elementos clave del constructivismo, sin embargo, es importante retomar algunas de las pautas principales del modelo vigente en dicha universidad.

### *III.III Modelo Educativo de la Universidad de Guadalajara*

Es importante para esta investigación tomar en cuenta el modelo educativo actual de la Universidad de Guadalajara y su posición actual ante la NEM. Esta propuesta educativa fue adaptada a los desafíos del siglo XXI, y se basa en una concepción integral de la educación que busca desarrollar competencias éticas, científicas, estéticas y humanistas en sus estudiantes. Se destaca la importancia de la flexibilidad curricular, con una formación por competencias, proponiendo una estructura académica centrada en el estudiante y su capacidad para aprender a ser, conocer, hacer, convivir, emprender y crear; también se pone énfasis en la necesidad constante de innovación e internacionalización, con el objetivo de responder las demandas de una sociedad globalizada (UdeG, 2007).

Si bien, este modelo tiene una visión constructivista, se promueve el desarrollo de lo(a)s estudiantes con enfoque en competencias a través de un aprendizaje activo y significativo. Bajo este modelo educativo, el aprendizaje es un proceso de producción, transmisión, asimilación y recreación cultural, que involucra tanto estudiantes como docentes en actividades recíprocas de formación. Algunas de sus características principales son que el alumno tome responsabilidad en su aprendizaje y sea capaz de acceder, manejar, almacenar y comunicar la información que se va adquiriendo, al mismo tiempo que se pretende que sea creativo y participativo, con un rol más activo en su propio proceso de aprendizaje (UdeG, 2007).

#### **IV. Políticas y marcos institucionales de inclusión**

Según los datos más recientes del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en México hay aproximadamente 7.9 millones de personas viviendo con alguna discapacidad. De este total, 4.3 millones son mujeres y 3.6 millones son hombres, representando el 6.7% y el 5.9% de la población total de cada género, respectivamente. En el Censo de Población y Vivienda de 2020, se registraron 6.1 millones de personas con discapacidad en el país. Estas cifras reflejan un aumento en la población en situación de discapacidad y subrayan la necesidad de políticas inclusivas para asegurar su bienestar y participación plena en la sociedad (INEGI, 2024).

A lo largo de la historia se han formulado diversas políticas públicas, además de normativas en función de garantizar una educación accesible para todos los estudiantes en condición de oportunidades, sin embargo, por los intereses de este estudio se señalarán aquellas donde se habla sobre educación inclusiva y educación superior en América Latina.

La UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), fue creada en 1997 por la UNESCO, siendo el único instituto especializado del sistema de Naciones Unidas que tiene como fin contribuir a la mejora de educación superior, donde sus prioridades hasta el año 2021 fueron en relación con la internacionalización y movilización académica, calidad y pertinencia, donde se analizan las políticas públicas y los mecanismos que favorecen a la educación superior, equidad e inclusión e innovación (UNESCO-IESALC, 2024). Para ello, algunas de sus propuestas son:

- Inclusión y Equidad: Fomentar la equidad y la inclusión en la educación superior mediante el desarrollo de políticas que aseguren el acceso y la permanencia de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o antecedentes.
- Innovación Educativa: Promover la integración de tecnologías y metodologías innovadoras para mejorar la accesibilidad y la calidad de la educación.
- Formación Docente: Capacitar a los docentes en prácticas inclusivas y en el uso de tecnologías asistidas para apoyar a estudiantes con discapacidades.
- Financiamiento Sostenible: Asegurar el financiamiento estable y adecuado para implementar y mantener las políticas inclusivas.
- Cooperación Regional: Fomentar la cooperación entre los países de la región para compartir buenas prácticas y recursos para la educación inclusiva.

En lo que respecta a México, según la UNESCO, en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para Infancia (UNICEF) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2022), los adolescentes de entre 12 y 17 años en situación de discapacidad tienen un 10% menos de probabilidades de asistir a la escuela, además, posterior a la pandemia por COVID-19, las condiciones de exclusión se vieron exacerbadas en comparación con alumnos sin discapacidad.

En el caso de la Universidad de Guadalajara (2024), su Política Institucional de Inclusión, tiene como objetivo promover la inclusión y la equidad en todas las actividades y espacios universitarios, garantizando el desarrollo de todos los miembros de la comunidad universitaria, sobre todo aquellos vulnerables por razones económicas, discapacidad, origen étnico, lengua, nacionalidad y género. Sus estrategias principales son las siguientes:

1. Fortalecimiento de la Cultura de Inclusión: Sensibilizar a la comunidad universitaria sobre derechos humanos, diversidad, interculturalidad, discriminación y exclusión social mediante la elaboración y difusión de contenidos específicos.
2. Eliminación de la Discriminación: Establecer directrices y herramientas para eliminar la discriminación en todas las actividades y espacios universitarios.

3. Adecuaciones Normativas y Planes de Estudio: Promover adecuaciones a la normatividad universitaria y a los planes de estudio para asegurar condiciones equitativas de ingreso, trayectoria y egreso.
4. Accesibilidad Universal: Garantizar que las instalaciones y servicios universitarios cuenten con la infraestructura y el equipamiento necesarios para lograr la accesibilidad universal.
5. Vinculación Interna y Externa: Establecer estrategias de vinculación interna y externa para promover prácticas de inclusión y equidad en las actividades y espacios universitarios.
6. Formación Continua: Realizar actividades de formación continua para sensibilizar y capacitar a la comunidad universitaria en prácticas de inclusión.
7. Promoción de la Riqueza Cultural e Intercultural: Recuperar experiencias y conocimientos de los miembros de la comunidad universitaria, especialmente de los grupos vulnerables, para promover la riqueza cultural e intercultural.
8. Investigación y Producción Académica: Fortalecer la realización de investigación científica y producción académica en materia de inclusión.
9. Programas de Apoyo y Logística:
  - Mejorar las condiciones para los intérpretes de Lengua de Señas Mexicana (LSM) y fomentar la certificación de intérpretes.
  - Crear planes de estudio de pregrado y posgrado orientados a la interpretación y enseñanza en LSM.
  - Fortalecer los programas de apoyo para el traslado y alojamiento de estudiantes de zonas distantes.
10. Consejo Técnico de Inclusión: Crear un Consejo Técnico de Inclusión con la participación de las instancias de la Red Universitaria competentes (UdeG, 2024).

Si bien esta política da puntos básicos para garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad, sobre estudiantes neurodivergentes se habla poco, por lo que resulta imperativo

visibilizar estas discapacidades para poder identificar también los desafíos y los apoyos correspondientes para esta población estudiantil.

Ahora bien, resulta imprescindible hablar sobre la innovación educativa y el rol docente en relación con sus prácticas con estudiantes neurodivergentes, esto considerando que sus experiencias son el tema central para este estudio.

## **V. El rol docente y la innovación educativa como estrategia con el alumnado neurodivergente**

Ahondar sobre el rol docente es de suma importancia para identificar los desafíos a los que se enfrentan en sus prácticas, sobre todo específicamente con estudiantes neurodivergentes, para este propósito, resulta importante hablar también sobre la innovación educativa como estrategia para garantizar el acceso a la educación a estudiantes neurodivergentes. Si bien hay esfuerzos que se han llevado a cabo con este propósito el que estas políticas o propuestas puedan ser llevadas a cabo dependerá en gran medida de los docentes, por lo que su formación y capacitación docente serán indispensables.

### *V.I Rol docente: carencias y propuestas para fortalecerla*

El rol docente en este proceso es central. El profesorado actúa como agente de cambio, por lo que su formación continua en estrategias inclusivas, su actitud empática y su disposición a flexibilizar metodologías resultan claves para garantizar la equidad en el aula universitaria (Amador et al., 2021; Elliott, 2023). La falta de preparación o los prejuicios pueden traducirse en prácticas excluyentes, aunque no sean intencionales.

En cuanto al rol docente, tal como lo indica Amador et al. (2021), el profesorado actúa como un agente de cambio, de ahí la importancia en la formación en estrategias inclusivas, actitud empática y disposición, en relación con la realidad de los profesores del CUALTOS, podemos analizar que hay quienes cuentan con la iniciativa y la empatía, sin embargo, la formación es un factor que la institución está dejando de lado, por ello, la importancia en abonar en esta parte para que el docente pueda completar de manera activa su rol como agente de cambio.

En muchos países desarrollados, la capacitación en educación inclusiva ya es parte obligatoria de la formación inicial y continua de los docentes. En 2021, la mayoría de los países miembros de la OCDE exigían formación continua para docentes de todos los niveles educativos, reconociendo que la profesionalización docente requiere una actualización constante, que incluye tanto contenidos disciplinares como metodologías inclusivas (OCDE, 2021). Por su parte, la UNESCO ha subrayado que, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, todos los y las docentes deben estar preparado(a)s para enseñar a todo(a)s sus estudiantes, instando a que el enfoque inclusivo forme parte esencial de los programas de formación docente en escuelas normales, universidades y programas pedagógicos (UNESCO, 2021).

En el contexto mexicano, persisten carencias importantes en la formación docente para la inclusión, especialmente en el nivel universitario. Tradicionalmente, el profesorado de educación superior en México se ha conformado por experto(a)s en sus disciplinas que frecuentemente carecen de formación pedagógica formal (Amador Fierros et al., 2021). A diferencia de la educación básica, donde los maestros egresan de escuelas normales o facultades de educación con bases en didáctica y, más recientemente, contenidos de educación especial, en la universidad mucho(a)s docentes inician su labor sin haber recibido capacitación en estrategias de enseñanza, menos aún en estrategias inclusivas para estudiantes con discapacidad o diferencias de aprendizaje (SEP, 2019; UNESCO, 2009).

Esta situación se traduce en prácticas pedagógicas que, si bien pueden responder a la transmisión disciplinar de contenidos, resultan limitadas para atender la diversidad del estudiantado universitario, reforzando la necesidad de fortalecer la formación docente continua desde enfoques como la educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje (SEP, 2019).

Esta realidad se refleja en las experiencias recogidas en estudios nacionales. Por ejemplo, Torres (2019) en una tesis sobre prácticas docentes con infantes neurodivergentes, concluye que la educación inclusiva como un eje central de la educación, tanto a nivel internacional como nacional, pero advierte que para concretarla, se requiere desafiar y transformar las percepciones tradicionales sobre la neurodivergencia dentro del magisterio. Sus subrayan la necesidad de políticas educativas y programas de formación docente que

respalden efectivamente la inclusión, proponiendo la creación de ambientes de aprendizaje donde se valore la diversidad neurocognitiva y se desarrollen actitudes docentes más empáticas y flexibles. Por ello, sugiere que se realicen más investigaciones y esfuerzos formativos en todos los niveles educativos incluyendo la educación superior para identificar necesidades específicas y actualizar la formación de los docentes acorde a cada contexto.

Conscientes de estas carencias, han surgido propuestas para fortalecer la formación docente en torno a la inclusión en México. La ENEI (2019) de la SEP, por ejemplo, establece que se deben integrar contenidos de inclusión y atención a la diversidad tanto en los programas de estudio de la formación inicial docente, como en las estrategias de formación continua para maestros en servicio. Esto implica revisar y ajustar los currículos de licenciaturas en educación, pedagogía y afines, incorporando materias sobre educación especial, DUA, gestión de aula inclusiva, etc. Asimismo, conlleva ofrecer capacitaciones permanentes a los docentes en ejercicio.

Algunas universidades e instituciones ya están dando pasos en ese sentido: la Universidad de Guadalajara, mediante su Unidad de Inclusión organiza cursos y talleres de actualización para docentes enfocados en enseñanza inclusiva y perspectiva de discapacidad (CUALTOS, 2025); la UNAM, por medio de la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI), ha desarrollado guías de apoyos y servicios y ofrece orientación a los académicos sobre atención a estudiantes con discapacidad; sin embargo, sigue sin quedar claro como aplica esto con estudiantes neurodivergentes (UNAM, s.f).

Incluso universidades privadas se han sumado a los esfuerzos en la materia, por ejemplo, la Universidad La Salle Noroeste (2023) recientemente capacitó a 63 de sus docentes en estrategias de atención a alumnos con neurodivergencias, reconociendo que cada vez más estudiantes con estas condiciones ingresan a sus aulas y requieren enfoques pedagógicos diferenciados. Por medio de un taller proporcionó a sus profesore(a)s herramientas para comprender características de trastornos del neurodesarrollo (autismo, atención divergente, dislexia, etc.) y estrategias de enseñanza adaptadas, enfatizando la detección temprana y el canalizar a lo(a)s estudiantes a los apoyos adecuados.

Iniciativas como ésta evidencian un cambio gradual: el docente universitario comienza a ser concebido como un profesional de la educación que necesita capacitación



continúa, al igual que lo ha sido tradicionalmente el docente de educación básica. Otra propuesta relevante es la incorporación de criterios de desempeño inclusivo en los sistemas de evaluación y promoción académica, reconociendo con estímulos a quienes han demostrado buenas prácticas o formación en el tema (USICAMM, 2025).

Finalmente, se subraya la importancia del acompañamiento institucional a través de asesores psicopedagógicos o didácticos, para apoyar a los y las docentes que enfrentan por primera vez la atención de estudiantes con necesidades particulares, evitando que se sientan solos o sobrepasados en este proceso (UNESCO, 2019). Todas estas medidas apuntan a profesionalizar la docencia con una visión ética, continua y sensible a la diversidad en la educación superior.

#### *V.II Innovación educativa y prácticas docentes inclusivas*

Ahora bien, mucho se habla sobre la formación docente, sin embargo, la innovación retoma importancia para este cometido. La innovación educativa es un conjunto de ideas, procesos y estrategias que se sistematizan para lograr cambios en las prácticas educativas, su propósito es modificar las concepciones y actitudes en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje; por lo tanto, la innovación educativa se asocia a los cambios en las relaciones teoría-práctica en el acto educativo (Barraza, 2005). Algunas de las prácticas en relación con la innovación educativa, según este mismo autor son:

- La primera es con la institución, en relación con las prácticas políticas y prácticas administrativas.
- La segunda es en el currículo con prácticas de diagnósticos de la comunidad educativa, estructurar el currículo y las diversas formas de evaluar.
- Finalmente, la didáctica, es decir como se realizará la planeación, la intervención y la evaluación, mediante el diseño de instrumentos.

La innovación educativa como herramienta para hacer ajustes en la comunidad educativa neurodivergente puede surgir a partir de la implementación de estrategias, enfoques y tecnologías que promueven una educación inclusiva y adaptada a las necesidades específicas. Principalmente en cuanto a las siguientes cinco estrategias (Arenas & García, 2006):

1. Personalización del aprendizaje: implica adaptar las actividades, el ritmo y los materiales educativos a las necesidades individuales de cada estudiante. Esto puede incluir la elaboración de planes de enseñanza individualizados, la utilización de métodos de enseñanza diferenciados y la incorporación de estrategias de apoyo como el aprendizaje multisensorial.
2. Tecnología asistiva: el uso de aplicaciones móviles, software especializado y dispositivos adaptados, puede facilitar el acceso al aprendizaje para las personas neurodivergentes. Estas herramientas pueden brindar apoyo en áreas como la comunicación, la organización, la atención y la lectura.
3. Aprendizaje basado en fortalezas: se centra en identificar y desarrollar las habilidades y talentos individuales de los estudiantes neurodivergentes. Se busca valorar y potenciar las capacidades y talentos específicos de cada persona, en lugar de trabajar únicamente en sus dificultades.
4. Ambientes de aprendizaje inclusivos: implica adaptaciones del entorno físico y social para acomodarlo a las necesidades de todo(a)s. Esto puede incluir la reducción de estímulos sensoriales, la promoción de la interacción social positiva y la implementación de estrategias de apoyo para fomentar la participación y el bienestar de los estudiantes neurodivergentes.
5. Colaboración entre profesionales: implica la colaboración entre educadores, terapeutas, especialistas y familias para apoyar a estudiantes neurodivergentes de manera integral. El intercambio de conocimientos, experiencias y mejores prácticas puede generar estrategias efectivas y adaptadas a las necesidades individuales de los y las estudiantes.

Es importante destacar que la innovación educativa en relación con la población neurodivergente es un campo en constante evolución. La investigación continua, el intercambio de conocimientos y la participación activa de las personas neurodivergentes en la toma de decisiones son elementos clave para seguir mejorando las prácticas educativas inclusivas y promover el éxito académico y personal de todos los estudiantes. Además, García y Arenas (2006) hacen énfasis en la importancia de tomar conciencia sobre las

reformas educativas y lo que implican, sobre para lo(a)s docentes, exhortándolo(a)s a sumarse como agentes de cambio, proponiendo estrategias de innovación educativa.

El personal docente es pieza clave en este proceso, pues son quienes en última instancia traducen las políticas inclusivas en acciones concretas en el aula. De ahí la importancia de la formación y el apoyo a los profesores para que innoven en su práctica con enfoques inclusivos, tema que se desarrolla en los siguientes apartados.

Hablar sobre estrategias pedagógicas es de suma importancia para este estudio, ya que, en relación conl objetivo general de investigación, reconocer las prácticas educativas de los y las docentes, conlleva a identificar qué estrategias han implementado y han funcionado, así como los desafíos al respecto, por ello, la importancia de rescatar sus narrativas.

Es un hecho que, al hablar de inclusión, resulta imperativo proponer estrategias pedagógicas innovadoras para favorecer la participación de estudiantes neurodivergentes. Con este propósito, se vuelve crucial combinar metodologías activas, técnicas didácticas diferenciadas y ambientes de aprendizaje flexibles (Hamilton & Petty, 2023). Un eje común en estas estrategias es el DUA, un enfoque que, como ya ha sido señalado, tiene un amplio respaldo por la literatura debido a su efectividad para mejorar la participación y el desempeño académico de estudiantes con diversos perfiles neurológicos (CAST, 2022; Durgungoz & Durgungoz, 2025).

Por otro lado, las metodologías activas también fungen como herramientas inclusivas. En la educación superior iberoamericana se ha incrementado el uso de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aula invertida y la gamificación, las cuales promueven un rol más activo y autónomo del estudiante en su proceso de aprendizaje (Beaux et al., 2024). Estas metodologías tienden puentes hacia la inclusión al ofrecer variedad de tareas, roles y productos, donde estudiantes con diferentes fortalezas pueden sobresalir. Por ejemplo, un estudiante con autismo puede asumir tareas estructuradas y lógicas dentro de un proyecto, mientras que un estudiante con atención divergente puede canalizar su energía en actividades dinámicas o de liderazgo (Hamilton & Petty, 2023).

La implementación de ambientes de aprendizaje flexibles complementa estas metodologías, ya que implica ajustar el entorno físico y social del aula para acomodar

distintas necesidades. Algunas universidades por ejemplo, han incorporado salas multisensoriales, mobiliario modular y tiempos de participación flexibles, lo cual reduce barreras sensoriales, favorece la regulación emocional y promueve la equidad en la participación (Durgungoz & Durgungoz, 2025).

#### *V.IV Ajustes razonables y su aplicación en contextos universitarios*

Los ajustes razonables son definidos para propósitos de este estudio, como aquellas modificaciones académicas, metodológicas o de infraestructura que permiten a lo(a)s estudiantes neurodivergentes participar en igualdad de condiciones, sin que ello implique una carga desproporcionada para la institución. Este tipo de ajustes fueron observados a partir de las adaptaciones descritas por el profesorado en sus prácticas cotidianas, las cuales, dentro del contexto universitario, representan un componente esencial para garantizar el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad o neurodivergencia.

En México, la Ley General de Educación (2019) y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, establecen la obligación de realizar estos ajustes en función de las necesidades individuales del estudiantado. Un ejemplo es la Universidad de Guadalajara, que desde la creación de su Unidad de Inclusión ha registrado un aumento significativo en su matrícula de estudiantes con discapacidad, pasando de 1,424 en 2017 a 3,951 en 2022, gracias a medidas como la flexibilización de exámenes de admisión y asesoría a docentes (Yo También, 2023). Sin embargo, persisten desafíos, pues muchos docentes desconocen como aplicar estos ajustes o los ven como una amenaza a la equidad académica. En este sentido, el cambio de actitud del profesorado es clave para transformar la cultura institucional, pues la inclusión no depende únicamente de protocolos, sino de una práctica pedagógica empática y flexible (Elliott, citado en The Hechinger Report, 2023).

En conclusión, la información anterior proporciona una base sólida para analizar y comprender las experiencias docentes en la práctica educativa con estudiantes neurodivergentes. Al articular los fundamentos del paradigma de la neurodiversidad, el enfoque neuroafirmativo, el DUA y las políticas institucionales de inclusión, se establece un referente conceptual que permite interpretar como las cogniciones y prácticas del profesorado inciden en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas. Asimismo, este marco posibilita identificar los desafíos y oportunidades que enfrentan las y los docentes en su labor

diaria, reconociendo el impacto que estas experiencias tienen en su desarrollo profesional y en la construcción de entornos de aprendizaje accesibles y equitativos. Desde esta perspectiva, el análisis de las vivencias docentes cobra relevancia no solo para comprender las condiciones actuales de inclusión en el CUALTOS, sino también para orientar futuras transformaciones educativas que garanticen la participación plena del estudiantado neurodivergente.

## **Metodología**

### **Enfoque epistemológico y diseño de la investigación**

El presente estudio se inscribe en el paradigma interpretativo constructivista, desde el cual se asume que la realidad educativa se configura a partir de las experiencias y significados que las personas experimentan en la interacción con su contexto. Considerando que no se parte de una verdad única y objetiva, sino de múltiples experiencias situadas.

Para brindar congruencia teórica y metodológica, se optó por un diseño cualitativo de corte fenomenológico-interpretativo, cuyo propósito fue comprender como las y los participantes viven y significan sus experiencias, con la finalidad de caracterizar y vislumbrar acciones pertinentes a este contexto educativo, por lo tanto, no se buscó medir variables o establecer relaciones causales. El interés se centró en:

- Las experiencias de docentes universitarios que trabajan con estudiantes neurodivergentes.
- Las vivencias de estudiantes neurodivergentes en el contexto del Centro Universitario de los Altos (CUALTOS) de la Universidad de Guadalajara.

El enfoque fenomenológico-interpretativo permitió:

- Explorar las experiencias docentes en esta institución educativa en torno a la inclusión de estudiantes neurodivergentes.
- Recuperar los significados que docentes y estudiantes atribuyen a las prácticas de enseñanza, apoyos y barreras.
- Situar estas experiencias en el marco de los discursos y lineamientos institucionales sobre inclusión y diversidad que marca la Universidad de Guadalajara.

Según Aguirre et al. (2012), este enfoque permite mejorar la comprensión del proceso de enseñanza–aprendizaje desde la perspectiva de los sujetos involucrados, pues al indagar en las experiencias subjetivas, se puede obtener información valiosa sobre las motivaciones, desafíos, expectativas y significados que atribuyen a sus experiencias educativas según su rol. De este modo, el diseño metodológico trató de mantener congruencia con la pregunta de investigación y con los objetivos del estudio, orientados a comprender como las prácticas y experiencias docentes influyen en la implementación de estrategias inclusivas, así como los desafíos institucionales, formativos y emocionales que se configuran alrededor de la neurodivergencia en la universidad.

### **Población**

Para cumplir con este propósito y en concordancia con la investigación cualitativa, se entrevistó a docentes del Centro Universitario con el objetivo de recolectar sus experiencias, y con el propósito de recolectar información, tomando en cuenta los diferentes perfiles del profesorado y de lo(a)s estudiantes. No sé tomo en cuenta si los docentes tenían PTC o asignatura, sin embargo, cinco de ellos tiene PTC y 2 de asignatura, lo que representa condiciones laborales diferentes. Con la finalidad de identificar las experiencias de la práctica docente en relación con lo(a)s estudiantes neurodivergentes, se incluyeron docentes pertenecientes a las tres divisiones del CUALTOS:

- División de Ciencias Agropecuarias e Ingenierías
- División de Ciencias Biomédicas
- División de Ciencias Sociales y de la Cultura

Para efectos de triangulación de información, también se entrevistó a cinco estudiantes neurodivergentes, entre ellos estudiantes actuales, egresados y uno de ellos que no pudo concluir la carrera; quienes fungieron como informantes clave para poder conocer y reconocer su experiencia en relación con la mencionada por lo(a)s docentes. Estos estudiantes cuatro, fueron sugeridos por los mismos docentes, identificando en ellos, características cognitivas y de participación “diferentes” a las de sus compañeros, lo que hizo que los docentes los identificaran y por ende me dirigieran hacia ellos, una de ellas, fue elección mía, ya que cumplía con los criterios de inclusión.

## Muestra

Para elegir a lo(a)s participantes se utilizó un muestreo teórico o intencional, éste es utilizado cuando la intención es profundizar en casos específicos con el fin de aportar información relevante para los propósitos de este estudio en particular (Hernández et al., 2014). Para esta investigación se tomó una muestra de seis docentes del CUALTOS con el objetivo de conocer sus prácticas y experiencias con estudiantes neurodivergentes, así como de un docente con relación a las acciones de inclusión en el centro universitario. La cantidad de entrevistas se determinó hasta que la información recolectada dejó de aportar elementos relevantes para dicho estudio, es decir, hasta que se asumió haber alcanzado la saturación teórica (Sampieri et al., 2014). También se entrevistó a cinco estudiantes neurodivergentes para obtener información para el proceso de triangulación de la información.

## Criterios de elegibilidad y de eliminación

Para la realización de esta investigación se tomaron en consideración los criterios de inclusión y exclusión que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

### *Criterios de inclusión y exclusión*

| Sujetos                                                                            | Criterios de inclusión                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Criterios de exclusión                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Docentes                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ser docente en el Centro Universitario de Los Altos, ya sea docente de asignatura o de tiempo completo.</li> <li>-Haber tenido cercanía con estudiantes neurodivergentes, diagnosticados o con sospecha de serlo.</li> <li>-Aceptar participar en la entrevista y aceptar los lineamientos estipulados en el consentimiento informado.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-No pertenecer al Centro Universitario de Los Altos.</li> <li>-No identificar en su práctica docente a estudiantes neurodivergentes, ya sea con diagnóstico oficial o sospecha.</li> <li>-No aceptar participar en la investigación o no firmar el consentimiento informado.</li> </ul> |
| Criterios de inclusión para informantes clave para la triangulación de información |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Alumnos/as (ex alumnos, estudiantes y desertores)                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudiar o haber estudiado en el Centro Universitario de Los Altos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>-No estar estudiando o haber estudiado en el Centro Universitario de Los Altos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                              |

|                 |                                                                                                                               |                                                                                   |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| del<br>CUALTOS. | -Aceptar participar en la entrevista y aceptar los lineamientos estipulados en el consentimiento informado.                   | -No tener diagnóstico o sospecha de autismo y/o atención divergente (TDAH).       |
|                 | -Tener diagnóstico, autodiagnóstico o que algún docente identifique características pertenecientes a alguna neurodivergencia. | -No desear participar o no aceptar los lineamientos del consentimiento informado. |

*Nota:* Esta tabla muestra las características de los(as) docentes y estudiantes entrevistados.

## Herramientas

Se realizaron entrevistas a profundidad (Ver Anexos 3 y 4), con una serie de preguntas acordes a las categorías iniciales en relación con el tema. El formato de las entrevistas fue semiestructurado, por lo que es importante considerar que no se contó con un guión único de entrevista, sino que las preguntas se fueron ajustando acorde al contexto y la narrativa de cada participante. Además, se entregaron consentimientos informados tanto a docentes, como a estudiantes (Ver Anexos 1 y 2).

Para complementar la información, se llevó a cabo el análisis de documentos institucionales en relación con la inclusión de alumnos, así como sobre políticas y normativas federales, estatales y de la propia Universidad de Guadalajara, referentes al tema de la inclusión educativa.

## Método de análisis e interpretación

El análisis de la información se realizó siguiendo un enfoque fenomenológico-interpretativo, articulando fases de transcripción, lectura detallada, codificación y construcción de categorías temáticas.

### 1. Transcripción y preparación del material.

Las entrevistas fueron transcritas de forma íntegra con apoyo de una herramienta digital (SONIX). Posteriormente se revisaron manualmente todas las transcripciones para corregir errores, completar fragmentos poco claros y asegurar la fidelidad al discurso de las y los participantes.

### 2. Lectura comprensiva y notas iniciales.



Se efectuaron lecturas repetidas de cada entrevista para familiarizarse con el contenido, identificar núcleos de sentido e iniciar el registro de notas descriptivas, conceptuales y emocionales acerca de las experiencias relatadas. Estas notas permitieron ir reconociendo temas recurrentes, tensiones y matices en las narrativas.

### 3. Codificación inicial.

A partir de estas lecturas se identificaron unidades de significado (frases, párrafos o episodios) relacionadas con la inclusión de estudiantes neurodivergentes y las prácticas docentes. Dichas unidades se etiquetaron con códigos que permitieron agrupar experiencias similares, tanto en las entrevistas a docentes como en las de estudiantes.

### 4. Construcción de categorías y subcategorías.

Los códigos se organizaron en categorías temáticas, articuladas con los objetivos del estudio. Se combinaron categorías derivadas del marco teórico (por ejemplo, prácticas inclusivas, ajustes razonables, apoyos institucionales, barreras estructurales) con categorías emergentes de los relatos (como carga emocional, improvisación pedagógica, estrategias intuitivas, redes informales de apoyo, entre otras). Este proceso supuso un ir y venir constante entre los datos y la teoría, propio de los enfoques interpretativos.

### 5. Análisis transversal y triangulación entre grupos.

Se elaboraron matrices temáticas para comparar los relatos entre docentes, entre estudiantes y entre ambos grupos. Este análisis transversal permitió identificar patrones, convergencias y tensiones, por ejemplo, entre lo que las y los docentes consideran estrategias inclusivas y la forma en que dichas estrategias son vividas por estudiantes neurodivergentes.

### 6. Articulación con el análisis documental.

Las categorías construidas a partir de las entrevistas se pusieron en diálogo con los documentos institucionales revisados, identificando coincidencias, vacíos y contradicciones entre el discurso normativo y las prácticas cotidianas. Esto permitió situar las experiencias en un marco institucional más amplio y comprender como se entrelazan las dimensiones subjetivas y estructurales de la inclusión.

Aunque existen programas informáticos especializados para el análisis cualitativo, en este estudio se optó por realizar la codificación y la construcción de categorías de manera manual. Esta decisión fue deliberada y respondió al interés de mantener un contacto cercano, detallado y reflexivo con las narrativas de las y los participantes, favoreciendo una lectura cuidadosa de los matices de sentido presentes en sus relatos y una interpretación coherente con el enfoque fenomenológico-interpretativo adoptado.

### **Estrategias de rigor y calidad en la investigación cualitativa**

Con el propósito de asegurar la calidad del estudio se atendieron criterios propios de la investigación cualitativa (Tracy 2010), acordes con el paradigma interpretativo:

- **Credibilidad:** Se empleó la triangulación de fuentes (docentes, estudiantes neurodivergentes y documentos institucionales) para contrastar y enriquecer la interpretación de los hallazgos. Además, se revisaron y discutieron algunas de las categorías emergentes con la dirección de tesis y con pares académicos, con el fin de problematizar las interpretaciones, evitar conclusiones apresuradas y fortalecer su consistencia.
- **Transferibilidad:** Se procuró una descripción detallada del contexto institucional, de las características de las y los participantes y de las condiciones en las que se producen las experiencias de inclusión. Esta descripción densa permite que personas lectoras de otros contextos valoren la pertinencia y posible aplicabilidad de los hallazgos en realidades similares.
- **Confirmabilidad:** Se mantuvo un registro sistemático de las decisiones metodológicas y analíticas a través de notas de campo, diarios reflexivos y versiones sucesivas de matrices de análisis. Estos registros constituyen una “huella de auditoría” que permite reconstruir el proceso seguido y verificar la coherencia entre los datos y las interpretaciones. Asimismo, la discusión periódica de los avances con la dirección de tesis contribuyó a revisar críticamente las decisiones tomadas y a sostener la consistencia interna del estudio.
- **Reflexividad:** se prestó atención a la propia posición, experiencias y supuestos como investigadora, en relación con la neurodivergencia y la

inclusión educativa. La elaboración de notas reflexivas me permitió identificar posibles sesgos y tensiones, y hacerlos explícitos en el proceso analítico, reconociendo que la interpretación de los datos es siempre situada y co-construida.

Estos criterios cumplen, en la investigación cualitativa, una función equivalente a la que desempeñan los conceptos de validez y confiabilidad en los enfoques cuantitativos, adaptados a la naturaleza interpretativa, contextual y situada del presente estudio.

### **Consideraciones éticas**

El estudio se condujo conforme a los principios éticos de la investigación con seres humanos y a los lineamientos establecidos por el “Comité de Ética en Investigación” del CUALTOS. Se consideró que el riesgo para las y los participantes era mínimo, pero se cuidaron de manera estricta aspectos de consentimiento, confidencialidad y bienestar.

Se garantizó:

- Consentimiento informado.
  - Antes de cada entrevista se explicó el propósito del estudio, los procedimientos, posibles riesgos y beneficios, así como el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.
  - Docentes y estudiantes firmaron los formatos de consentimiento informado correspondientes (ver Anexos 1 y 2).
- Anonimato y confidencialidad.
  - Los nombres reales fueron sustituidos por seudónimos o códigos alfanuméricos.
  - Grabaciones, transcripciones y documentos se resguardaron en archivos protegidos con contraseña, accesibles únicamente para la investigadora.
- Cuidado del bienestar de las y los participantes.
  - Las entrevistas se realizaron en espacios seguros y horarios adecuados.
  - Se informó que podían omitir cualquier pregunta que generara incomodidad y suspender la entrevista si así lo deseaban.

- Uso responsable de herramientas digitales.
  - El uso de herramientas de inteligencia artificial para la transcripción se hizo sin compartir datos identificatorios, resguardando en todo momento la confidencialidad de la información.
  - No se alojó ningún tipo de información en la web, ni se incluyeron datos personales al momento de utilizar herramientas digitales en línea

Estas consideraciones éticas formaron parte integral de todo el proceso de investigación y fueron especialmente relevantes dado el trabajo con población neurodivergente, y con docentes que comparten experiencias sensibles vinculadas con su práctica

Teniendo en cuenta la metodología descrita anteriormente, donde se describen los pasos que se siguieron para recuperar la información recopilada y dar respuesta a los objetivos establecidos, a continuación, se presentan los hallazgos principales de esta investigación.

## **Resultados**

De acuerdo con la estructura metodológica presentada anteriormente, a continuación, se presentará brevemente como se llevó a cabo el desarrollo de esta investigación desde la entrada a campo hasta la sistematización y análisis para la presentación de resultados.

Las entrevistas se llevaron a cabo de manera individual, en un ambiente de confidencialidad y escucha activa. En la Tabla 2 se presenta la duración de cada entrevista, señalada con el seudónimo utilizado en esta investigación para cada participante, con la finalidad de proteger su identidad y conocer la información recolectada y analizada para el cometido de esta investigación.

Tabla 2.

*Duración de las entrevistas a docentes*

| <b>Entrevistas docentes</b> | <b>Duración</b> | <b>Extensión de la transcripción</b> |
|-----------------------------|-----------------|--------------------------------------|
| Cami-1C                     | 34:52 minutos   | 18 páginas                           |

|          |                 |            |
|----------|-----------------|------------|
| Beto-2B  | 29:58 minutos   | 12 páginas |
| Meli-3M  | 55:13 minutos   | 22 páginas |
| Cata-4C  | 32:31 minutos   | 17 páginas |
| Samu-5S  | 56:14 minutos   | 22 páginas |
| Monse-6M | 50:42 minutos   | 18 páginas |
| Jesús-7J | 1:01:36 minutos | 18 páginas |

*Nota:* Esta tabla indica la cantidad de minutos y páginas que obtuvo de las entrevistas a docentes.

Para poder comprender las experiencias de lo(a)s docentes y en concordancia con el objetivo principal y el diseño metodológico de esta investigación, también se entrevistaron a cinco estudiantes neurodivergentes (ver Tabla 3), de los cuales cuatro de ellos (as) algunos docentes entrevistados me contactaron con el objetivo de recolectar sus experiencias, mientras que otros por otro docente y por conocimiento de mi parte. Esto ayudó a poder triangular la información de los docentes, sin embargo, el que los docentes me hayan contactado con ellos (as) no representa que los estudiantes en sus narrativas hablen sobre ellos, ya que la entrevista se realizó sobre sus experiencias de manera general con todos (as) los (as) docentes.

Tabla 3.

*Duración de las entrevistas a estudiantes*

| <b>Entrevistas estudiantes</b> | <b>Duración</b> | <b>Extensión de la transcripción</b> |
|--------------------------------|-----------------|--------------------------------------|
| Camo-1C                        | 39:56 minutos   | 18 páginas                           |
| Emi-2E                         | 32:17 minutos   | 13 páginas                           |
| Fede-3F                        | 1:17:52 minutos | 36 páginas                           |
| Keni-4K                        | 45:46 Minutos   | 24 páginas                           |
| Santi-5S                       | 49:37 minutos   | 22 páginas                           |

*Nota:* Esta tabla indica la cantidad de minutos y páginas que obtuvo de las entrevistas a estudiantes.

Adicionalmente, con la finalidad de generar una mejor contextualización de los resultados, al análisis de los datos se integró la propia trayectoria profesional y clínica como acompañante de infancias neurodivergentes y sus familias. La propia experiencia permitió generar reflexiones y cuestionamientos importantes sobre lo que ocurre en etapas posteriores de la trayectoria académica de niños y niñas neurodivergentes, así como la forma en que el profesorado universitario experimenta en su práctica docente los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes universitarios neurodivergentes.

Desde un enfoque fenomenológico-interpretativo, este estudio buscó comprender la experiencia del profesorado en su práctica educativa con estudiantes neurodivergentes, analizando las vivencias y emociones que emergen en el acompañamiento estudiantil. Asimismo, fue posible explorar las estrategias pedagógicas que emplean esto(a)s docente en el aula, identificando algunos de los principales desafíos institucionales, formativos y emocionales que atraviesan en su práctica. Fue de interés particular de esta investigación, reconocer de qué modo sus estrategias pedagógicas, ya sean conscientes o intuitivas, se vinculan con el enfoque del DUA, entendido como un marco que promueve la flexibilidad, la accesibilidad y el reconocimiento de la variabilidad humana. Bajo esta perspectiva, el DUA puede ser considerado como un referente para fortalecer la construcción de prácticas docentes más inclusivas y sobre todo desde una mirada neuroafirmativa en la educación superior, de ahí la importancia de analizar las prácticas docentes en el CUALTOS desde este enfoque.

El dirigir este estudio en la etapa universitaria responde a la constatación, derivada de las propias prácticas profesional, de que muchas barreras que enfrentan lo(a)s estudiantes neurodivergentes se originan o incluso se refuerzan en los espacios educativos, en consecuencia, de las dinámicas propias institucionales, los currículos rígidos y la falta de formación específica en neurodiversidad e inclusión. Aunque en la educación básica la presencia de estudiantes neurodivergentes es más visible, esta investigación se originó también por la inquietud de saber si en la universidad persistía el mito de que la neurodivergencia “pertenece a la infancia”, lo que favorece la invisibilización de estos

estudiantes, al tiempo que refuerza la necesidad de investigar qué ocurre en estas etapas, donde el reconocimiento y los apoyos suelen diluirse.

En relación con lo anterior, se parte del supuesto de que los desafíos que enfrenta el profesorado no solo son pedagógicos, sino también emocionales, éticos y formativos, que si bien, dan lugar a prácticas bien intencionadas, muchas veces suelen ser distantes de una mirada neuroafirmativa.

Como ya se señaló, para este estudio se realizaron entrevistas en profundidad a siete docentes de distintas áreas de formación, entre ellos un docente autista cuya voz resultó especialmente significativa por aportar una mirada en primera persona que articula su vivencia y práctica educativa, cinco de ellos, docentes con PTC y dos, de asignatura, este dato resulta importante ya que los docentes que tienen mayor acceso a las formaciones son los primeros. Para la triangulación se entrevistó a cinco estudiantes neurodivergentes: tres de ellos autistas (dos estudiantes activos y una egresada de la carrera de psicología), uno con atención divergente perteneciente a la ingeniería en sistemas computacionales, y uno con sospecha de autismo, quien se vio orillado a desertar de la carrera de psicología debido a las dificultades que enfrentó, los estudiantes, en sus narrativas hablan sobre su experiencia general en el CUALTOS, con todos (as) los (as) docentes, no enunciando a uno en particular. Para mantener el anonimato y confidencialidad de los y las participantes, no se detalla a profundidad sus trayectorias o características para evitar que se pueda intuir su identidad. La diversidad de sus trayectorias inferida a partir de sus discursos, permitió comprender como las experiencias docentes se entrelazan con las vivencias estudiantiles, brindando oportunidades de transformación hacia una universidad más humana, accesible y neuroafirmativa.

Luego de realizadas las entrevistas y en consistencia con los objetivos planteados, fue de suma importancia la creación de cinco categorías generales (ver Tabla 4), las cuales se generaron con el propósito de poder analizar la información obtenida de las entrevistas y mediante la misma, poder cumplir de manera puntual los fines de esta investigación. Estas categorías fueron construidas mediante un proceso iterativo que inició de forma deductiva a partir de la información teórica recabada para esta investigación, y se fue refinando de manera inductiva mediante la información recabada de las mismas entrevistas. A partir del marco

interpretativo fenomenológico, las categorías construidas fueron de utilidad para orientar preguntas clave con la finalidad de obtener la información necesaria, y también se utilizaron como base principal para analizar los datos obtenidos.

Tabla 5.

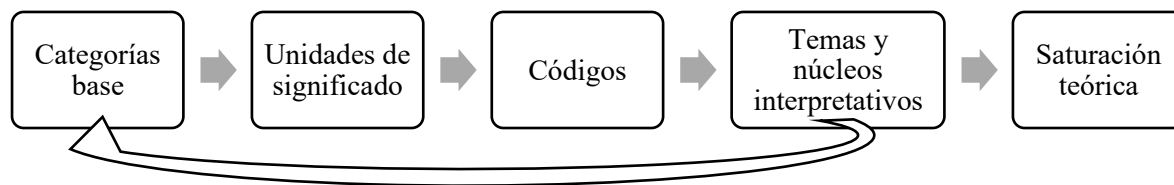
*Categorías de análisis utilizadas en la investigación*

| <b>Categoría general</b>                                                      | <b>Definición</b>                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Intencionalidad de reconocimiento ambivalente hacia la neurodiversidad     | Explora como lo(a)s docentes comprenden la neurodiversidad y las neurodivergencias, así como las emociones y creencias que muestran ante la diferencia, distinguiendo visiones médicas o afirmativas. |
| 2. Estrategias pedagógicas y adaptaciones implementadas                       | Analiza las acciones y recursos empleados por lo(a)s docentes para responder a las necesidades de lo(a)s estudiantes neurodivergentes, y si éstas están considerando o no los principios del DUA.     |
| 3. Desafíos y oportunidades                                                   | Identifica los principales obstáculos y oportunidades percibidos en la práctica diaria con estos estudiantes, como falta de formación, recursos, apoyo institucional y/o barreras.                    |
| 4. Experiencias constitutivas en la práctica docente y desarrollo profesional | Examina como la experiencia con estudiantes neurodivergentes puede transformar la práctica pedagógica y la identidad profesional docente.                                                             |
| 5. Políticas y cultura institucional                                          | Revisa el papel de la institución educativa como facilitadora o limitante para la inclusión, así como los discursos y políticas existentes.                                                           |

*Nota:* Muestra las categorías de análisis y sus definiciones.

Considerando estas categorías se realizó un análisis detallado de las narrativas de lo(a)s docentes, quienes fueron elegidos mediante un muestreo teórico (de conveniencia) y la cantidad de entrevistas fue decidida a partir de la saturación teórica de los resultados, con ello se vio la necesidad de indagar sobre la experiencia de los estudiantes neurodivergentes que son elementos clave para comprender el proceso de enseñanza aprendizaje del profesorado con dichos estudiantes. Este análisis fue progresivo e iterativo, con contrastes constantes entre narrativas docentes y voces estudiantiles, y para realizarlo se utilizó una ruta general de codificación axial que se presenta en la Figura 1.



**Figura 1.***Ruta general de análisis de la información*

*Nota:* El gráfico representa la ruta de análisis.

Ahora bien, teniendo en cuenta la información previa, a continuación, se presentan los análisis por categoría, teniendo en cuenta como eje central “Educación inclusiva y neuroafirmativa en la práctica docente universitaria”, mostrando primero un gráfico de apoyo, donde aparece la categoría y los códigos que surgieron de ella junto con su definición. Es importante mencionar, que para la construcción de los códigos se realizaron diversas lecturas de las entrevistas, con la finalidad de poder analizar a profundidad la información recolectada, pudiendo encontrar así los códigos más representativos de cada categoría, así como sus núcleos centrales que fueron la base para la interpretación.

### ***Comprensiones y vivencias docentes ante la neurodivergencia***

#### **Categoría 1. Intencionalidad de reconocimiento ambivalente hacia la neurodiversidad**

En este tópico se buscó recopilar como el profesorado nombra y comprende la neurodiversidad y la neurodivergencia, qué emociones asocian a su práctica, así como sus cogniciones sobre los estudiantes neurodivergentes en el contexto escolar.

**Núcleo interpretativo:** Reconocimiento parcial y en transición hacia una mirada neuroafirmativa.

1. Saberes en transición: los docentes se encuentran en un punto de construcción conceptual sobre la neurodiversidad y con ello, las implicaciones que tiene en su práctica. Su comprensión mezcla las visiones clínicas deficitarias, pero con un cambio progresivo hacia una mirada más neuroafirmativa.

En la Tabla 6 se integra el esquema de codificación y las definiciones de esta categoría para continuar con el análisis de la misma.

Tabla 6.

*Categoría: Intencionalidad de reconocimiento ambivalente hacia la neurodiversidad*

| <b>Núcleo: Reconocimiento parcial y en transición hacia una mirada neuroafirmativa</b> |                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Código</b>                                                                          | <b>Definición operativa</b>                                                                                                                 |
| Comprensión del término neurodiversidad                                                | Entendido como las cogniciones que tuvieron lo(a)s docentes y estudiantes sobre los conceptos de neurodiversidad y neurodivergencia.        |
| Afectos                                                                                | Se consideraron las emociones y disposiciones de lo(a)s participantes frente a la neurodivergencia: empatía, temor, frustración o apertura. |
| Visión de las neurodivergencias por parte de sus compañeros                            | Se retomó la narrativa de lo(a)s docentes acerca de como observan la relación de estudiantes neurotípicos con estudiantes neurodivergentes. |

*Nota:* Esta tabla indica la categoría y sus códigos, acompañado de su núcleo central.

Tal como lo refleja el núcleo central de esta categoría “Reconocimiento parcial y en transición”, el profesorado se encuentra en transición hacia una mirada neuroafirmativa, cambiando el significado del concepto de discapacidad y de inclusión. Si bien hay un reconocimiento por parte de lo(a)s docentes, algunas de sus narrativas sobre las neurodivergencias siguen percibiéndolas como trastornos y/o diagnósticos médicos, donde hay una necesidad de apoyos especiales y donde hay un vacío conceptual importante, incluso llegando a comprender este término como equivalente a cualquier discapacidad. Para muestra de ello, a continuación, algunos extractos de entrevistas al respecto:

- *Cami: “Yo lo percibo como estudiantes que tienen algún tipo de problema, trastorno o como se le llame, de manera psicológica, como déficit de atención, falta de socialización por alguna característica de personalidad” – “En algún momento también pensé que los neurodivergentes podrían ser quienes tuvieran discapacidades, como el chico invidente”.*
- *Jesús: “aunque sí estoy dentro de eso, no he escuchado tanto, o sea, lo que me he informado incluso cuando me dieron el diagnóstico de Asperger. Bueno, ahora trastorno del espectro autista, pues nada más me limité a leer así un libro como para documentarme, para entender así algunas cosas básicas y de ahí en más creo que lo dejé de lado.” - “Creo que sí sucede muy frecuentemente y a veces como docentes no, no se nos dieron las herramientas para poder responder a eso”.*

Por otro lado, en algunos docentes comienza a haber un poco más de acercamiento con el tema, reconociendo a las neurodivergencias como parte de la diversidad humana y una visión más neuroafirmativa; sin embargo, es importante mencionar que estas docentes son del área de salud, Meli, tiene mayor cercanía con este tema, ya que es propio de su perfil profesional y académico:

- *Meli: “la neurodiversidad como esta variación biológica presente en todas las especies y en este caso pues hablaríamos de cuestiones de diversidad biológica, pero más bien a nivel cognitivo o cerebral”.*
- *Cata: “Sí, he escuchado hablar. No estoy muy familiarizada con eso. Sé que incluye como ciertos. Mmm. Pues no diagnósticos o condiciones, pero no estoy al 100% familiarizada.” – “TDH, alguna parte del espectro autista es como la. A grandes rasgos lo que conozco.”*

Además, es importante mencionar que si bien, para la mayoría de lo(a)s docentes es algo nuevo, en todos hay una apertura por conocer más al respecto:

- *Cami: “supongo este a partir de sobre todo tu interés en este proyecto es que he leído un poquito más o observo más detalles.”*
- *Samu: “No he escuchado otros términos probables, pero como neuro neurodivergentes como tal, esa palabra para mí ha sido nueva. ¿La he escuchado en algún momento de tu trabajo de investigación? Mhm. Este. Y a partir de ahí me nació la inquietud de saber que es una persona neurodivergente.”*

También resulta importante enunciar el papel de las emociones donde el profesorado, si bien manifiesta empatía, además, la preocupación y la frustración retoman presencia, al identificar estas necesidades y sentir al mismo tiempo que no cuentan con las herramientas para acompañarles; al respecto, comentan:

- *Cami: “como alguna vez te lo expresé, nosotros no tenemos la formación para atender a este tipo de... de estudiantes.”*
- *Samu: “Trato de ser empático porque me vuelvo al mismo tema. Con base en mi experiencia me he dado cuenta que cada quien aprende diferente”.*

En contraste, para otro(a)s docentes, esto ha permitido forjar mayor empatía y tolerancia, reconociendo y aceptando la diversidad de estos estudiantes.

- *Samu “son personas que tienen capacidades distintas de procesar la información, probablemente diferentes maneras de aprender, diferentes maneras de como ellos*

*analizan o como ellos aprenden más bien para que le busque otras palabras, una manera de diferente de aprender.”*

- *Meli: “Creo que me he vuelto más paciente y tolerante con el tiempo, porque al principio era muy estricta en términos de qué es lo que busco, eh, con mis clases y qué objetivo persigo cuando intento, pues enseñarles algo”*

En relación con las narrativas anteriores, también surgió información por parte de los docentes sobre cómo es la relación de los compañeros neurotípicos con sus compañeros neurodivergentes, evidenciando como para generar un mejor ambiente de aprendizaje, es importante que tanto profesorado como estudiantes comience a informarse más al respecto:

- *Beto: “normalmente son alumnos, que el mismo grupo los aísla, por así decirlo. No estoy diciendo que lo hagan de manera intencional o con alguna mala intención, pero son alumnos que sientes que no encajan, que tienen actitudes que no encajan con las del grupo de manera normal, que tienen ciertos comportamientos que no son normales en su grupo”.*
- *Cata: “O sea, si ahorita recuerdo alguna alumna, esa no aislamiento como tal, porque si la integraba el grupo, pero se notaba digamos esa como ese cambio, pues como que era todo el grupo y a ella o ella intentando integrarse y la forma en que ella interactuaba o se relacionaba tanto con ellos como conmigo como profesora también era diferente.”*

A partir de las narrativas de lo(a)s docentes, queda en evidencia la transición por la que han estado pasando, la falta de información quizá, pero, también la apertura para adquirir nuevos conocimientos en pro de brindar mayor calidad y accesibilidad a todo el estudiantado.

En relación con estos códigos, en la Tabla 7 se presentan las ideas principales por código, así como la implicación didáctica de las mismas, con la finalidad de facilitar al lector el acceso a la información sintetizada.

Tabla 7.

*Ideas principales de la categoría analítica uno*

| <b>Códigos</b>                                           | <b>Hallazgo sintético</b>                                                                                                                                                                                                                            | <b>Implicación didáctica</b>                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comprensión del término neurodiversidad                  | El profesorado presentó un conocimiento fragmentado de este concepto, de alguna manera sigue siendo asociado a los diagnósticos/trastornos, para otros, fue un término nuevo, reflejando que está en construcción esta nueva perspectiva.            | Resalta la importancia de formar a los y las docentes en relación con la neurodiversidad, pudiendo ser útil la incorporación de glosarios.                                                                                                                          |
| Afectos                                                  | Predominó sobre todo la empatía, la preocupación y la frustración, al encontrarse en un terreno aún desconocido para ellos, sin embargo, también manifestaron un compromiso.                                                                         | Sería importante la promoción de espacios donde los y las docentes puedan reflexionar en comunidad sobre sus experiencias y emociones, para que de esta manera se promueva el autocuidado y prácticas sostenibles en relación con sus estudiantes neurodivergentes. |
| Visión de la neurodiversidad por parte de sus compañeros | Lo(a)s docentes perciben como para lo(a)s compañero(a)s suele ser un reto la convivencia con esto(a)s estudiantes, evidenciando que al no tener formación ellos como docentes, es difícil transmitir o sensibilizar a los demás compañeros de clase. | Resulta fundamental poder crear entornos de reflexión, donde el profesorado pueda socializar con sus estudiantes neurotípicos información sobre las neurodivergencias, y así generar un ambiente educativo más adecuado para sus grupos de clase.                   |

*Nota:* Esta tabla indica los códigos, acompañado de su síntesis e implicación didáctica.

En conclusión, la información proporcionada en esta categoría, si bien evidencia la tarea de brindar formación a lo(a)s docentes al respecto, también permite observar como hay una apertura por parte suya para cambiar y resignificar su práctica pedagógica con esto(a)s estudiantes, en pro de generar ambientes educativos diversificados.

Ahora bien, es importante profundizar en las estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares realizadas por los docentes.

## Categoría 2. Estrategias pedagógicas y adaptaciones implementadas

En este tema se buscó identificar las estrategias pedagógicas y adaptaciones que el profesorado implementa en su práctica docente para responder a la diversidad en el aula. También se intentó comprender cómo surgen, cómo se aplican y resignifican dichas estrategias y adaptaciones, para así poder rescatar también las buenas prácticas y reconocer los esfuerzos que ya se realizan.

**Núcleo interpretativo:** Acciones adaptativas bien intencionadas desde la intuición, más que de la formación.

1. Las adaptaciones surgen desde la intuición docente, más que de protocolos institucionales existentes.
2. Docentes con mayor experiencia muestran mayor flexibilidad, pero sin un marco común de referencia.
3. Se destaca la falta de capacitación sistémica de estrategias y adaptaciones.

En la Tabla 8 se integra el esquema de codificación y sus definiciones, continuando con el análisis detallado de cada uno de ellos.

Tabla 8.

*Categoría: Estrategias pedagógicas y adaptaciones implementadas*

| <b>Núcleo:</b> Acciones adaptativas bien intencionadas desde la intuición, más que de la formación |                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Código</b>                                                                                      | <b>Definición operativa</b>                                                                                                                                                                  |
| Necesidades identificadas                                                                          | Aspectos/características que lo(a)s docentes reconocen en sus estudiantes a quienes perciben o son neurodivergentes, a partir de las cuales surgen las adaptaciones que realizan en el aula. |
| Adaptaciones curriculares                                                                          | Se refiere a las modificaciones en las actividades, materiales o evaluaciones para responder a las necesidades de estudiantes neurodivergentes.                                              |
| Métodos más utilizados                                                                             | Se retomó la información que dieron lo(a)s docentes acerca de metodologías que han ido incorporando en su práctica.                                                                          |

|                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Buenas prácticas                                         | Prácticas pedagógicas que realizan los docentes de forma intuitiva o consciente y que han favorecido la participación, aprendizaje y bienestar de estudiantes neurodivergentes. Se retomaron las acciones que se distinguen por su sensibilidad, flexibilidad y efectividad en el aula. |
| Estrategias de corregulación y autorregulación emocional | Recursos que emplea el/la docente para acompañar al estudiante a gestionar sus emociones o desafíos en su proceso de enseñanza aprendizaje.                                                                                                                                             |
| Enfoque educativo en CUALTOS.                            | Reconocer el conocimiento que tienen lo(a)s docentes sobre el enfoque por competencias que es el modelo educativo del CUALTOS, así como identificar si es para ellos funcional para garantizar la accesibilidad de toda la diversidad del estudiantado.                                 |

*Nota:* Esta tabla indica la categoría y sus códigos, acompañado de su núcleo central.

En relación con el núcleo central,” Acciones adaptativas bien intencionadas desde la intuición, más que de la formación”, el profesorado dentro de las aulas, en muchas ocasiones de manera quizás accidentada, ha realizado adaptaciones para estos estudiantes, reconociéndolo como una necesidad latente; sin embargo, estas adaptaciones se han hecho de manera intuitiva, adquiriendo herramientas a través de su práctica docente derivada de los años de experiencia, identificando que éstas surgen de la intención, no de la formación.

- *Samu: “Más bien nosotros como docentes tenemos que buscar estrategias dentro del aula para cada contexto específico...”*

A partir de escuchar y analizar sus narrativas, las adaptaciones que el profesorado de CUALTOS ha realizado, han ido acorde a las necesidades que se les han ido presentando, ya que no hay un protocolo a seguir ante estas situaciones, por ello, fue importante conocer qué es lo que lo(a)s docentes observan en sus estudiantes para identificar que es necesario realizar ajustes, reconociendo que para ellos es difícil identificar características, debido a la falta de formación.

- *Meli: “Lo que sí hago es hacer ajustes más bien personalizados, que no es como que me tomen tantísimo tiempo, pero sí es basado en la observación y que con la observación me doy cuenta si es necesario o no hacer algún ajuste, que podría ser a lo mejor mínimo o a lo mejor un ajuste ya mayor con algún alumno en particular.*

*Pero sí me le acerco y le pregunto a ver esta situación, ¿cómo la podemos manejar? Y se la hago así, directo.”*

- *Cata: “los llegamos a identificar porque salen como de la manera que esperamos que se responda. Entonces ay, pudiera no ser el más adecuado, porque nosotros, sin tener como algún conocimiento de cómo diagnosticarlo, cómo identificarlo.”*

También mencionaron que en muchas ocasiones lo(a)s estudiantes no se acercan a pedir apoyo o inclusive, ni ellos y ellas identifican que son neurodivergentes o no lo comparten, por miedo al estigma o a ser juzgados, al respecto compartieron:

- *Monse: “Yo creo que no quieren sentirse como estigmatizados, eso es uno otro. No sé si tenga que ver, quizás también de que no quieren sentir que tienen una ventaja. ¿Es que en comparación con sus otros compañeros, eh? Y bueno, yo creo que serían como las dos, esas dos partes importantes, el que se sientan...”*
- *Cata: “Es que ahí es el punto. Primero nosotros tendríamos que conocer esa esas características. A lo mejor ahorita le digo a él que se aíslen mucho o el que interactúen diferente, el que su ritmo de aprendizaje también salga de la media o de lo esperado para su grupo.”*

Ahora bien, en relación con las experiencias del día a día, es como van surgiendo las necesidades de adaptaciones, incluso de manera inmediata, aunque estas no sean basadas o pensadas desde algún método de manera consciente, sin embargo, ocasionalmente puede ser así, aunque sea una práctica accidentada. Al respecto compartieron lo siguiente:

- *Jesús: “Saben que les mando un les mando videos porque aparte de... de mi clase les mando otros videos y ellos saben que a ver por un punto extra o así.” – “En ocasiones cuando yo no los veo que están incluyendo a uno o dos compañeros, ya sea que pongo a ese compañero que no incluyeron a que me apoye, a hacer otra cosa o, o simplemente llego con un grupo, ya saben que pues bueno, su compañero va a estar de secretario...”*
- *Meli: “empecé a pedir algo que se llama evidencia de lectura... el único propósito que tiene, es que lean... Haciendo notas, haciendo señalamientos, haciendo audios, tomando nota en su cuaderno, Haciendo notas al margen del libro, haciendo*



*diagramas, haciendo esquemas. Todo esto se los hago de alguna forma escrito. Les pongo todas las posibilidades que ellos pueden usar con la finalidad de que ellos puedan elegir la que ellos quieran...” .” sí que utilizo métodos basados en en cuestiones empíricas, porque realmente a algún método formal que yo esté incluyendo tampoco, Porque, para serte honesta otra vez, es mucho más fácil atender a la mayoría.”*

Si bien, algunas adecuaciones surgen de manera inmediata, también con el paso del tiempo el profesorado ha ido adquiriendo herramientas de manera autodidacta, donde también de forma consciente comienzan a implementar otro tipo de metodologías, las más mencionadas fueron las metodologías activas, como aprendizaje basado en problemas o aprendizaje colaborativo, llevando a cabo sus aplicaciones de manera flexible, esto en respuesta a las necesidades de sus estudiantes, por lo que apertura por parte de lo(a)s docentes sí existe. En relación con esto, compartieron:

- *Samu: “Generalmente es el trabajo en equipo o en este caso dentro del trabajo en equipo. Sabemos que está el colaborativo. En algunas ocasiones este los trato de decir.”*
- *Cami: “...utilizas pues metodologías activas, Trabajo por proyectos. En la mayor parte es aprendizaje basado en retos y eso es como lo que he estado utilizando ya desde hace varios años.”*

Ahora bien, las narrativas antes expuestas evidencian la apertura de lo(a)s docentes hacia el cambio y sus intentos por brindar mayor accesibilidad a sus estudiantes. Resulta importante mencionar también las buenas prácticas existentes, que, si bien no siempre van dirigidas al contenido o a las actividades escolares, favorecen la participación del estudiantado neurodivergente.

- *Beto: “Cuando veo que es un trabajo sencillo de clase, yo hago los equipos. Sí. O yo conozco a yo a los grupos y si sé de un grupito como de niños o niñas bien buena onda, les digo oigan, aceptan a fulanito porque yo veo que se queda solo. Ah, sí, sin problema... Y cuando son grupos con tareas como fuertes, proyectos finales... Lo que hago es adaptar el trabajo sale.”*

- *Jesús: “Sabes que esos dos se van a venir conmigo para apoyarme, para hacer alguna cosa. ¿Entonces les pongo un rol distinto al trabajo en equipo, para que eh? Pues también si tal vez el trabajo en equipo es lo que les estresa, pues bueno, que tengan una actividad, pero que no, no se queden atrás.”*

Es de suma importancia no solo hablar de las adaptaciones curriculares, sino también de las estrategias que lo(a)s docentes muchas veces también de forma intuitiva emplean para apoyar a sus estudiantes en aspectos emocionales, mostrando empatía y comprensión para poder buscar alternativas más equitativas, que de alguna forma garanticen su participación activa en su proceso de aprendizaje, en general, suelen buscar otras alternativas, acercarse a lo(a)s estudiantes en otros momentos, o canalizar a otras instancias.

- *Meli: “Se me hace muy curioso que a veces seamos muy empáticos para ciertas situaciones y para otras como atender estas cuestiones de las neurodivergencias como que se nos olvide que son situaciones reales y y problemas o dificultades que se experimentan realmente y que esta cuestión de sobreestimulación que pueden experimentar algunas personas con TEA, por ejemplo, o que incluso con TDH se pueden sobreestimar, quieren salirse a dar la vuelta”*
- *Cami:” Y bueno, sí, tuve así la intención, no la intención. Porque sí lo hice. Me acerqué con él alguna vez y ya. Oye, veo que tienes algunas conductas distintas a tus compañeros. ¿Te puedo apoyar con algo? ¿Tienes alguna situación en especial que requiera de apoyo y te podamos canalizar alguna atención psicológica o algo así?”*
- *Samu:” Entonces este pues yo me ponía de acuerdo con o más bien lo platicaba con su tutor en en ese momento y bueno, trataban de canalizar a esta persona para el área específica.”*

Fue muy enriquecedor conocer las experiencias del profesorado en relación con prácticas en el acompañamiento emocional, y a partir de dichas experiencias surge la evidencia de falta de protocolos al respecto, otro código que se aborda más a profundidad en esta tesis en otra de las categorías centrada justamente en los desafíos existentes.

Por otro lado, es prudente en esta categoría poder identificar el conocimiento que tienen lo(a)s docentes del modelo educativo del CUALTOS, así como poder conocer si para ello(a)s, en su práctica educativa éste realmente les brinda las estrategias necesarias para

incluir y realizar ajustes para estudiantes neurodivergentes. Al respecto, la mayoría conocía que se usaba el modelo por competencias, sin embargo, lo encontraron poco funcional, sobre este tópico, lo siguiente:

- *Monse: “Espero no equivocarme. Lo que tiene que ver con las competencias... Sí, pero creo que eh terminamos haciendo de cualquier forma como algo muy generalizado, pues.”*
- *Samu:” Mira, yo creo que el enfoque pues se dice que es por competencias, la normatividad pues no está, o al menos no está muy muy específica, muy clara en cuanto a la la enseñanza aprendizaje bajo por o en este caso con un enfoque de competencias”*
- *Jesús: “Es por competencias, según yo... , pero no la manera en la que la UdeG está manejando las competencias. No me parece la correspondiente porque maneja competencias demasiado vagas y demasiado amplias.”*
- *Meli: “En teoría, la situación es que, aunque el enfoque sea por competencias, seguimos usando estrategias tradicionales para enseñar las competencias. Entonces como que este divorcio que existe entre el papel y la práctica no permite darnos cuenta que es necesario hacer ajustes.”*

De nueva cuenta la narrativa de lo(a)s docentes funge como una fuente principal para poder conocer la realidad de CUALTOS, en relación con la inclusión con estudiantes neurodivergentes. Analizar sus experiencias sobre las estrategias que utilizan, es un indicador muy importante para reconocer las buenas prácticas existentes y conocer también las limitantes al respecto.

En la Tabla 9 se sintetizan las ideas clave identificadas en cada código de esta categoría de análisis, junto a sus posibles implicaciones didácticas.

Tabla 9.

*Ideas principales de la categoría analítica 2*

| Códigos                   | Hallazgo sintético                                                                                                            | Implicación didáctica                                                                                                                        |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Necesidades identificadas | Lo(a)s docentes reconocen en sus estudiantes señales básicas o comportamientos que les indica que pueden necesitar apoyo, sin | Reforzar mediante formación cómo identificar señales de neurodivergencia para que así puedan ofrecer un acompañamiento adecuado. Con ello se |

|                                                          |                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                          | embargo, admiten que hay una dificultad para reconocer características neurodivergentes por falta de formación.                                                    | podría diseñar guías básicas de observación y cómo hacer la canalización y hacia donde.                                                                                                                         |
| Adaptaciones curriculares                                | Las observaciones realizadas surgen desde la observación y el ensayo pedagógico desde protocolos formales y basados en teoría con evidencia.                       | Formalizar los ajustes realizados y vincularlos con los pilares del DUA, promoviendo así planeaciones flexibles, diversificando la evaluación, medios y formatos.                                               |
| Métodos más utilizados                                   | Se privilegian las metodologías activas y flexibles, principalmente las basadas en proyectos y retos.                                                              | Surge la necesidad de capacitar en metodologías activas desde un enfoque inclusivo, integrando el DUA, como una guía para atender a la diversidad del estudiantado.                                             |
| Buenas prácticas                                         | Lo(a)s profesore(a)s realizan acciones de forma empática con sus estudiantes neurodivergentes para favorecer su participación.                                     | Sería importante documentar y socializar las buenas prácticas inclusivas, reconocerlas como indicadores de innovación y calidad docente, esto también con el propósito de reconocer al docente sus iniciativas. |
| Estrategias de corregulación y autorregulación emocional | En general el profesorado muestra sensibilidad emocional, buscando un punto medio para contener a los estudiantes, pero brindar estrategias para su participación. | Incorporar formación sobre gestión emocional y acompañamiento psicoeducativo en estudiantes neurodivergentes, diseñando protocolos donde vinculen las tutorías.                                                 |
| Enfoque educativo en CUALTOS                             | Si bien identifican el modelo por competencias, pero lo perciben como generalizado y poco útil para la inclusión.                                                  | Revisar el modelo educativo desde la perspectiva del DUA, sería importante incluir lineamientos para la diversidad a nivel institucional.                                                                       |

*Nota:* Esta tabla indica los códigos, acompañado de sus hallazgos e implicaciones didácticas.

Estos resultados muestran que, aunque las acciones del profesorado se construyen desde la intuición y con buenas intenciones, su práctica evidencia la necesidad de acompañamiento institucional y de formación institucional, pero resulta importante señalar que la sensibilidad que muestran las y los docentes al respecto, puede fungir como un agente de cambio hacia una educación inclusiva con una voz neuroafirmativa.

A partir de este punto, resulta pertinente ahondar en los desafíos a los que el profesorado se ha enfrentado, que si bien, en las narrativas anteriores algunas dificultades

han quedado expuestas, esta categoría permitió profundizar en los obstáculos, aprendizajes y oportunidades que emergen este proceso de construcción de espacios educativos accesibles para toda la diversidad del estudiantado.

### **Categoría 3. Desafíos y oportunidades**

Bajo este tópico se buscó identificar los obstáculos percibidos en la práctica del profesorado, como falta de formación, recursos, apoyo institucional y las barreras identificadas.

**Núcleo interpretativo** Limitaciones en la formación del profesorado, estructurales y culturales.

1. Sobrecarga administrativa y de actividades para el profesorado, acompañada de falta de formación y recursos, esto influye en que haya una limitada adaptación pedagógica.
2. Entornos físicos y sensoriales inadecuados.
3. Persiste un modelo que homogeniza la enseñanza, sin contemplar la diversidad del estudiantado.
4. Estas circunstancias generan estrés en los docentes acompañado de falta de guía institucional, lo que de alguna forma genera resistencia y “miedo a equivocarse”.

Con el objetivo de integrar los códigos pertenecientes a esta categoría, en la Tabla 10 se muestran los códigos de las mismas con sus análisis correspondientes.

Tabla 10.

*Categoría: Desafíos y oportunidades*

| <b>Núcleo:</b> Limitaciones en la formación del profesorado, estructurales y culturales |                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Código</b>                                                                           | <b>Definición operativa</b>                                                                                                                                                                       |
| Falta de formación                                                                      | Se refiere a la ausencia o insuficiencia de capacitación y/o apoyo institucional sobre inclusión y neurodiversidad, esto bajo la experiencia de lo(a)s docentes.                                  |
| Sobrecarga o falta de recursos materiales                                               | Engloba las limitaciones que enfrenta el profesorado en relación con la falta de tiempo, recursos didácticos y materiales accesibles para poder adaptar contenidos. Además, se contempla la carga |

|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                           | administrativa o laboral que las genera sobrecarga y limita la implementación de estrategias de manera sostenida.                                                                                                                                             |
| Barreras para la participación            | Hace referencia a los obstáculos físicos, comunicativos, actitudinales, metodológicos, así como al clima relacional y de convivencia que dificultan la participación activa de lo(a)s estudiantes neurodivergentes en el aula, que identifica el profesorado. |
| Recomendaciones por parte del profesorado | Agrupar las propuestas y reflexiones de lo(a)s docentes, en relación con su formación pedagógica, misma que reflejan la necesidad de fortalecer una formación inclusiva, acompañamiento institucional y flexibilidad estructural.                             |

*Nota:* Esta tabla indica la categoría y sus códigos, acompañado de su núcleo central.

Acorde al núcleo central de esta categoría, es importante señalar que el profesorado señaló desafíos que, si bien algunos son personales, una gran cantidad recae en la institución, lo que va de la mano con su narrativa en categorías anteriores, donde el/la docente es consciente de sus necesidades y aunque existe la apertura por parte suya, en lo que respecta al apoyo institucional aún queda un camino por delante.

El profesorado narra de propia voz como la formación que se les ha ofrecido, si bien ha aportado a mejorar su práctica, en lo que respecta a información sobre neurodivergencias y/o ajustes razonables ha sido nula, dejando un vacío, una necesidad no cubierta. Al respecto comentan:

- *Beto:* " Como docentes no hemos tenido esta formación. Hace un semestre tuvimos un curso de primeros auxilios en crisis, que es yo creo que lo más relacionado a un área psicológica que hemos tenido... "
- *Cata:* "No? Bueno, apenas en uno de los cursos que nos oferta UDG, pero más que formación es saber como identificar algo, ciertas características como en que, casos hacer pero muy generales... es de salud mental. "

En relación con este tema, es importante rescatar la voz de Jesús, que en su propia experiencia como profesor autista concuerda la falta de formación y enuncia que las herramientas que utiliza han sido las que han funcionado con él:

- *Jesús:* "yo no, no, no recuerdo haber recibido. O sea, que me den una capacitación. Son más bien tipo que yo haya buscado sí ha sido como que algo no específicamente

*para, eh, educación inclusiva, pero sí ha sido bueno. Herramientas para TDA, para autismo en la vida adulta. Y ya esas yo las agarro para mí y ya las que me funcionan pues son las que yo implemento en mis clases y pues son las herramientas que yo ofrezco a mis estudiantes.”*

Sobre este tópico, el profesorado considera que si bien, por parte de PROINNOVA hay la gestión de talleres con recursos para su práctica, en relación con este tema no hay y los que han sido diseñadas para inclusión, son dirigidos a aspectos de inclusión e igualdad de género, por lo que es insuficiente lo que institucionalmente se les ofrece:

- *Meli: La verdad es que no recuerdo bien el nombre, pero hay cursos respecto a cuestiones de género, de que tenemos que ser más inclusivos y aumentar la participación de las mujeres en la ciencia... pero creo que de neurodiversidad no ha habido algo que yo conozca que sea institucional.”*
- *Cami: “Sí hemos tenido por parte de Proinnova algunos cursos...] Yo no lo tomé el curso que dieron. Bueno, dieron uno específicamente para atender a chicos con discapacidad visual”*

En relación con este tema, señalan también que estos cursos no siempre son accesibles para todos los y las docentes. También destacan la existencia de que hay una sobrecarga de actividades, lo que impacta en poder gestionar adecuaciones de manera prolongada. Al respecto compartieron lo siguiente:

- *Meli: “Durante mucho tiempo esos cursos han tenido cupo limitado y han sido favorecidos los profesores de tiempo completo. Los profesores de asignatura. Quedamos pues en con los cupos que quedan disponibles, relegados de alguna forma o más bien con espacios limitados para esta formación ”.*
- *Cami: “Al menos yo, que no nada más eres maestra de grupo y tienes tres o cuatro materias, sino tienes otras actividades tienes también. A lo mejor está mal que lo diga, pero tienes también otras prioridades.”*

Si bien, la falta de formación docente genera una barrera importante para el estudiantado neurodivergente, el profesorado concuerda casi en su totalidad con la existencia de barreras físicas, refiriendo que, en el CUALTOS, físicamente hay limitaciones para la

participación, además de las barreras actitudinales por parte de sus compañeros, donde les toca a ellos y ellas con las herramientas que tienen, emplear estrategias de acompañamiento.

- *Beto: “Algunos alumnos que el grupo los rechaza, los abren, por así decirlo, por los mismos comportamientos que tienen, porque en algunas veces suelen ser comportamientos agresivos o o que dañan a sus demás compañeros.”*
- *Samu: “Pero hay alumnos que probablemente por temor, por vergüenza en la burla, vamos a decirlo. O sea, todavía hay que reconocer, no puedo decir bullying como tal, pero siento que probablemente por ese temor hacia sus compañeros expresar que son distintos,”*
- *Cami: “Entonces no estaba dormido a su forma, él estaba poniendo atención, no tenía capacidad de expresión hacia sus compañeros, de hecho, le hacían mucho bullying...”*
- *Meli: “Pues mira, desde barreras, desde Desde espacios dignos. Los espacios en CUALTOS no son dignos para todos y para, evidentemente, para todas las personas. Queda mucho a deber. O sea, cuestiones tan básicas como la rampa. Las sillas en donde se sientan los chicos es más la silla del profesor. A veces sí, a veces están descompuestas...” - “Pero de estas personas que han intentado luchar contra estas diferencias, contra estas dificultades que ellos mismos experimentan y que se dan cuenta y que los otros se dan cuenta y que aun así les valió y les hicieron bullying y lo señalaban y lo aislaban con toda alevosía y ventaja.”*

Otra barrera importante tiene que ver con la comunicación interna entre docentes, donde ellos mencionan que, si hubiera más comunicación entre ellos, podrían hablar sobre este tipo de alumno(a)s y compartir sus propias experiencias y estrategias que han sido de utilidad. Al respecto, Cami compartió lo siguiente:

- *“...sería pues interesante como como docentes nos comunicamos y podemos trabajar en conjunto para atender a estos chicos, porque a lo mejor yo te estoy dando una visión y fue mi perspectiva, pero el otro profesor que daba al mismo grupo y con el que no me comuniqué, pues lo identificó de una manera diferente...”*

Por otro lado, el profesorado comentó que también percibe que los estudiantes que perciben o son neurodivergentes suelen aislarse, lo que también ha dificultado en ocasiones que



puedan acercarse a ellos y dialogar acerca de sus necesidades, al respecto comentaron lo siguiente:

- Cami: “...con él, pues hubo una forma de acercamiento en la que pudiéramos ver en que se dejaba ayudar. No lo permitió él si fue así como más cortante de no, no me interesa tener algún tipo de acercamiento o apoyo y pues de hecho creo que hasta la fecha nunca se tituló.”

En relación con esto, algunos profesores también comentaron que estas situaciones influyen en que estos estudiantes no logren titularse e incluso deserten, Meli, compartió lo siguiente:

- “Han tenido que desertar porque no pueden trabajar con sus compañeros, porque sus compañeros los rechazan una y otra vez y que por más intentos.”

Al analizar estas narrativas en relación con los desafíos y oportunidades que se presentan para lo(a)s docentes, queda en evidencia que algunos de los retos principales son en relación con la falta de formación y con ello la sobrecarga para el ejercicio docente, agregando también otros factores como las barreras que pueden ser de diversa índole, apareciendo aquí como algo importante las relaciones con sus compañeros, además del aislamiento propio por parte de los y las alumnas neurodivergentes.

Es importante reconocer con esto que lo(a)s docentes narran en su experiencia, algunas de las propuestas que se han generado precisamente a partir de sus propias experiencias y necesidades. Al respecto, la mayoría comentó que les parecía importante institucionalizar la formación inclusiva, brindando información sobre como identificar a estudiantes que probablemente puedan ser neurodivergentes y con ello conocer sus perfiles y las necesidades de apoyo que pueden presentar. Como ejemplo de ello, se presentan los siguientes extractos de las entrevistas:

- Meli: “Tendrían que ser cursos cortos y casi casi darles información como muy digerida. Mmm. Y luego luego pienso en cómics porque yo todo lo quiero resolver con cómics, pero, pero una revistita cortita, un folletito no sé...”
- Cami: “Entonces a lo mejor la estructura en la que se generan estas capacitaciones, pues tendría que ser un poquito más dirigida a casos de estudio, por ejemplo,

*analizar qué es lo que está sucediendo y sobre eso dar alternativas de solución para el profesor, cosas así.”*

- *Cata: “Pues ahí si algún curso, algún taller sobre este tipo de, de características de manejo o de sí, sobre todo en el área de la escuela.”*

El profesorado no solo detecta la importancia de una formación actualizada al respecto, sino también en la falta de protocolos o continuidad. Si bien la mayoría mencionó el área de tutorías como responsable al identificar desafíos con un o una estudiante en particular, no conocen el seguimiento que se da, por lo que esto parece inferir que ahí termina el proceso, al igual para recopilar datos acerca de los estudiantes, se designa un tutor a cada generación, sin embargo, la persona designada como tutor o tutora, no tiene comunicación directa con el resto de docentes sobre lo que ocurre en el grupo, por lo que también se desconoce el seguimiento de este tipo de designaciones de tutorías. En relación con esto, se rescatan algunas narrativas que resultan interesantes para esta investigación:

- *Cami: “A lo mejor tutorías aunque tenemos estas reuniones de academia a veces, pues no te da el tiempo para hablar de todos los muchachos y decir éste tiene esto. Aquel se comporta de tal manera. El otro hizo tal cosa.”*
- *Cata: “Pues aplicaría lo de las tutorías grupales, entonces ahí también ya lo ve el tutor. Si no identifica alguno de estos, pues se puede hacer alguna tutoría como de integración, pero no tenemos, así como un plan establecido.”*

En relación con lo anterior, algunos de lo(a)s profesore(a)s fungen como tutore(a)s, lo que permitió conocer un poco sobre el funcionamiento de este tipo de programas, sobre lo cual comentaron que en realidad no existe un proceso preestablecido y que incluso el acercamiento con estudiantes o con el grupo en general, depende de como el tutor o tutora lo decida. Si bien conocen que deben canalizar a un estudiante cuando lo consideren necesario, sigue sin haber formación específica o un protocolo claro sobre cómo acompañar, lo cual puede apreciarse en comentarios como el siguiente:

- *Cata: “Pues depende mucho del tutor también. En mi caso, este semestre soy tutora de los de primero y me presenté, pero también no, si uno no va y se presenta y les dice ellos no saben que tienen ahí su tutor o no saben de qué manera se*

*pueden apoyar en el tutor...” - “si está habiendo algún problema con el grupo, pues alguna tutoría de integración grupal se va a buscar como al profesional encargado o adecuado pueden venir externos, entonces también esa es una ventaja, pero ahí lo principal es identificarlos, identificarlo y al menos el contacto más directo que pudiera tener o más próximo que pudiera tener el alumno o el grupo, pues es el tutor.”*

- *Samu: “incluso yo como tutor, pues obviamente me llegan a veces los comentarios no? Y ya cuando nos llegan en ese tipo, ya cuando el tutor está enterado de algún caso en específico... nuestra parte tutor es tutoría académica. Mhm. ¿Entonces en ese aspecto lo que tenemos que hacer es canalizar al alumno?, ¿pero cuando éste no se abre?”.*

Además, dan un dato que para esta investigación es muy importante y es la falta de estadística acerca de estos estudiantes, reconociendo como desde ahí se enfrentan a un gran desafío, ya que algunos de ellos suelen conocer su diagnóstico hasta después de ingresar a la universidad y no se reporta en los trámites de aspiración, que es donde se suele preguntar al respecto, de modo que no hay un seguimiento con estudiantes posterior a su ingreso y con ello, mayor dificultad para el profesorado de identificarles y gestionar ajustes. Esto puede ser una oportunidad, comenzando por implementar un levantamiento de datos sobre el estudiantado del CUALTOS de forma posterior a su ingreso, para poder tener información actualizada sobre ello(a)s. Al respecto, Cami señala lo siguiente:

- *Meli: “en términos de de documentación o en términos de que esta identificación se haga a través de tutorías o algo así,”*
- *Cami: “bueno que yo me haya dado cuenta que alguien hubiera hecho ese levantamiento de datos. No se supone que como tutores aplican algunos instrumentos al inicio de la carrera y nos dan como esa información, pero pues son estudios socioeconómicos y algunas características de problemas de salud como muy de cuidado pues. Pero, así como detectar algún tipo de situación, este con estas características.”*

Pese a las limitaciones institucionales, formativas y barreras que se presentan, lo(a)s docentes evidencian cómo su práctica profesional y personal está en constante transformación y cómo el contacto con estudiantes neurodivergentes impulsa en ellos y ellas una reflexión ética y pedagógica. De esta forma, estos desafíos se convierten en oportunidades de crecimiento, marcando su identidad y ayudándoles a concebir de mejor manera la inclusión dentro del ambiente universitario.

En consecuencia, con los códigos y categorías anteriores, en la Tabla 11 se presenta de manera resumida, información que permite al lector comprender de forma más concisa estos códigos relativos a la categoría sobre desafíos y oportunidades, señalando algunas de sus posibles implicaciones didácticas.

Tabla 11.

*Ideas principales de la categoría analítica 3*

| <b>Código</b>                             | <b>Hallazgo sintético</b>                                                                                                                                                                                                                    | <b>Implicación didáctica</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Falta de formación                        | El profesorado reconoce la ausencia de capacitación específica sobre neurodiversidad y ajustes razonables, lo cual les genera inseguridad al momento de requerir apoyo para alguno(a)s estudiantes, por lo que lo hacen de manera intuitiva. | Diseñar programas de formación continua que se centren en un enfoque neuroafirmativo y el DUA, para que de esta forma se les brinden herramientas prácticas, y reflexionar sobre las adecuaciones y necesidades que se pueden presentar. Surge la importancia de institucionalizar redes de apoyo de forma interdisciplinaria donde lo(a)s docentes compartan estrategias y recursos que les hayan funcionado en su propia práctica. |
| Sobrecarga o falta de recursos materiales | Las narrativas de lo(a)s docentes evidencian la sobrecarga administrativa y la falta de recursos de alguna forma limitan la aplicación sostenida de estrategias inclusivas.                                                                  | Resulta importante la implementación de ajustes estructurales en la carga laboral de lo(a)s docentes, además de incorporar recursos didácticos accesibles y flexibles que faciliten su trabajo, promoviendo el trabajo colaborativo.                                                                                                                                                                                                 |
| Barreras para la participación            | El profesorado identifica en el CUALTOS barreras físicas, actitudinales y metodológicas que dificultan la participación del estudiantado neurodivergente.                                                                                    | Fomentar y sensibilizar en las aulas la inclusión y colaboración, comprendida como parte de la diversidad y parte del aprendizaje en toda la comunidad universitaria del CUALTOS. En conjunto con esto, la incorporación de estrategias basadas en la práctica neuroafirmativa y                                                                                                                                                     |

|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | el DUA, donde se aseguren múltiples formas de participación y expresión.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Recomendaciones por parte del profesorado | El profesorado, con base en sus experiencias y frente a las limitaciones que presentan, propone soluciones concretas para fortalecer la formación. Además, surge la importancia de tener datos reales acerca de la cantidad de alumno(a)s neurodivergentes existentes, así como diversificar y eficientar la implementación de las tutorías. | Diseñar formaciones o formas diversas para que lo(a)s docentes accedan a información, incluyendo cómo reconocer y acompañar a estudiantes neurodivergentes, pero también lo que se refiere a las necesidades que se presentan en el ambiente educativo universitario, esto de la mano de formación en DUA, para diversificar sus aulas e identificar y promover la eliminación de barreras para la participación. |

*Nota:* Esta tabla indica sus códigos, acompañado de los hallazgos e implicaciones didácticas.

El profesorado de CUALTOS, pareciera que experimenta la inclusión educativa desde una posición ambivalente, donde si bien hay voluntad de cambio, no se cuenta con los recursos para llevarlo a cabo. Desde la perspectiva del DUA y el enfoque neuroafirmativo, esta categoría subraya la necesidad de pasar de la inclusión basada en esfuerzos individuales a una inclusión acompañada de manera estructurada de forma institucional, teniendo como eje la formación, empatía y colaboración para el desarrollo del profesorado.

Bajo esta lógica, la siguiente categoría aborda las experiencias fundamentales en la práctica docente y el desarrollo profesional del profesorado, lo que me permitió conocer como estas experiencias han contribuido para redefinir su manera de enseñar, vincularse y transformar su rol dentro de la educación.

#### **Categoría 4. Experiencias constitutivas en la práctica docente y desarrollo profesional**

En esta categoría se examinó como la experiencia con estudiantes neurodivergentes ha transformado la práctica pedagógica, su identidad profesional y con ello, su rol como docentes.

#### **Núcleo interpretativo: Reflexión y transformación personal y profesional.**

1. Ha marcado a lo(a)s docentes, el tener contacto con estudiantes neurodivergentes ha transformado su identidad, comenzando a generar una reflexión ética más profunda sobre su responsabilidad en el ejercicio profesional docente.

2. El profesorado a través de su narrativa, reconoce que enseñar a estudiantes neurodivergentes ha ampliado su visión pedagógica, aunque no tengan en muchas ocasiones la formación para hacerlo.

En la Tabla 12 que se presenta a continuación, se sintetiza el esquema de codificación y sus definiciones, dando paso al análisis correspondiente.

Tabla 12.

*Categoría: Experiencias constitutivas en la práctica docente y desarrollo profesional*

| <b>Núcleo: Reflexión y transformación personal y profesional</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Código</b>                                                    | <b>Definición operativa</b>                                                                                                                                                                                                                                         |
| Rol docente                                                      | Se refiere a cómo experimenta el profesor su rol docente en su práctica educativa y si considera que se ha visto influido(a) a partir de su experiencia con estudiantes neurodivergentes.                                                                           |
| Aprendizajes personales                                          | Hace referencia a los saberes y experiencias significativas que el profesorado ha adquirido al convivir con estudiantes neurodivergentes. Se retoman aprendizajes como empatía, flexibilidad y comprensión.                                                         |
| Reflexión crítica sobre la inclusión                             | Comprende los procesos reflexivos mediante los cuales el profesorado se ha cuestionado sus propias prácticas y al mismo sistema educativo, evidenciando la toma de conciencia sobre las barreras y la necesidad de inclusión que se traduzca en acciones concretas. |

*Nota:* Esta tabla indica la categoría y sus códigos, acompañado de su núcleo central.

En relación con el eje central “Reflexión y transformación personal y profesional”, el profesorado expresó como las experiencias con estudiantes neurodivergentes han transformado su práctica y no solo eso, sino también en el plano personal, para conocer más acerca de su experiencia.

El rol del profesorado es un elemento esencial, ya que esto permite identificar sus experiencias de esta dimensión; para la mayoría, su rol ha ido cambiando a lo largo de los años, sin embargo, principalmente resaltan la idea de fungir como guías para sus estudiantes, y el hecho de compartir con estudiantes neurodivergentes ha influido en como se han ido reajustando y ya no se limitan a centrarse en el aprendizaje académico, sino que buscan

generar otro tipo de enseñanzas para la vida. Si bien todo(a)s lo(a)s docentes compartieron experiencias interesantes al respecto, se resaltan las siguientes:

- *Jesús: "ya más recientemente, pues sí, ha sido como que también inculcar un poquito, eh, que creo que es algo que también como estudiante me dije bueno, pues es que, si hace falta, como un poquito de filosofía de vida..."*
- *Cami: "...en teoría el rol del docente se supone que es de acompañar, de formador, de un seguimiento desde tu disciplina hacia lo que transmites con los estudiantes..."*

Sin embargo, también resalta que alguno(a)s docentes, se encuentran actualmente confundido(a)s respecto a este rol, debido a los cambios generacionales, por lo que manifiestan haber encontrado dificultades para conectar con los y las jóvenes, lo que puede también tener un impacto en su práctica; al respecto Cami continuó narrando:

- *".... Pero yo lo que veo es que el estudiante sigue esperando a que sea el profesor el que le dé todo, le diga todo.... Entonces dices bueno, el rol del docente aquí ya cuál es, el que vengas y les cuentes chistes, pues tampoco es mi forma. Entonces no sé si se lo veo complicado y pues ya no sé cuál pudiera ser."*

Resulta fundamental para esta investigación conocer también el impacto que tiene en la vida personal de las y los docentes este tipo de experiencias, ya que fue un tema recurrente, sobre todo por la relación que tenía con su práctica de enseñanza - aprendizaje. Al respecto, narraron cómo estas experiencias han cambiado su disposición, dejando huella de manera positiva en cuanto a su ética y afectos, lo cual puede observarse en algunas narrativas como la de Jesús, desde su experiencia en primera voz, como persona neurodivergente, narro su experiencia como profesor y en su momento estudiante, compartió que, para él, esto le ha permitido poder acercarse, no solo para apoyar en lo académico, sino mediante una comprensión más humana:

- *Jesús, cómo profesor y en su momento estudiante neurodivergente, compartió como para él, esto le ha permitido poder acercarse, no solo para apoyar en lo académico, si no una comprensión más humana: "Pues yo creo que mucho. Digo Ay, a mí si me hubiera gustado que me dijeran esto cuando yo estaba como estudiante, no que me hubieran dado estas recomendaciones, que se hubieran acercado."*

- *Meli: “Pues primero la cuestión de la flexibilidad, porque realmente yo sí me considero y yo creo que nunca he sido tan rígida en realidad. Más bien es que yo sí sentía que era un poquito más rígida que ahorita. Ahorita me siento mucho más flexible.”*

Este tipo de experiencias han permitido a alguna(o)s docentes desarrollar una reflexión crítica hacia ello(a)s mismos y sus prácticas, señalando que enfrentarse al reto de trabajar con estudiantes neurodivergentes los lleva a esta dicotomía entre la justicia educativa y su intención de incluir versus los desafíos institucionales, siendo complicado empalmar ambas situaciones, lo que ya se ha venido expresando anteriormente, el poder tener prácticas inclusivas sostenibles y que respondan a las demandas de lo(a)s estudiante, permitiendo cumplir con sus obligaciones. En relación con esto se presenta la siguiente experiencia:

- *Cami: “sí, me gusta dar clases, sí me gusta trabajar con los estudiantes, pero a mí me cautiva más la investigación, por ejemplo. Entonces pongo número uno, investigación y demás. Y número dos, docencia. Si lo vemos en ese sentido, entonces el conciliar estas actividades es complicado.”*
- *Samu: “Yo creo que con base en los años de práctica docente que llevo, me he percatado de que existen diferentes formas de incluso de llegar al conocimiento de los estudiantes.”*

Me parece importante señalar, que pese a los desafíos enfrentados, el impacto que estas experiencias ha tenido tanto en el plano personal, como profesional, existe en ellos una motivación intrínseca, que ya se ha evidenciado anteriormente en las categorías anteriores, donde si bien la falta de formación (categoría 3), de manera intuitiva han gestionado estrategias o inclusive están abiertos a recibir formación que les permita acompañar mejor a estudiantes neurodivergentes, lo que me parece muy valioso, porque si bien la formación teórica es elemental, sin la motivación e intención real de acompañar, incluir y aceptar a estudiantes neurodivergentes en las aulas universitarias, la formación termina quedando corta para las necesidades que se pueden llegar a presentar.



- *Beto: “Lo que yo he ido haciendo son ajustes que me terminan funcionando y sobre todo cada ajuste que yo realizo eh trato como de hacerlo de una manera empática, Lo más empático para él y lo más empático también para para el grupo.”*

Resulta importante señalar que, pese a los desafíos enfrentados, como estas experiencias ha tenido influencia tanto en el plano personal como profesional, existe en ello(a)s una motivación intrínseca que ya se ha evidenciado anteriormente. A partir de sus narrativas se evidencia cómo sus experiencias con estudiantes neurodivergentes les impulsa a transformarse, promoviendo no solo su interés genuino por seguirse formando, sino también por generar un acompañamiento más empático.

A continuación, en la Tabla 13 se presenta un resumen para simplificar los hallazgos más importantes recabados en esta categoría:

Tabla 13.

*Ideas principales de la categoría analítica 4*

| Código                               | Hallazgo sintético                                                                                                                                                                                                                                                                          | Implicación didáctica                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rol docente                          | El profesorado reconoce como su rol se ha ido transformando, pasando del modelo tradicional o uno más flexible y humano.                                                                                                                                                                    | Promover procesos de desarrollo profesional, incorporando herramientas de acompañamiento que les permita diseñar ambientes diversificados.                                                                                                        |
| Aprendizajes personales              | Sus experiencias con estudiantes neurodivergentes les han generado aprendizajes personales en lo que respecta a mayor empatía, paciencia y comprensión. Es fundamental señalar, que estos aprendizajes no han surgido por la formación institucional, sino de su propia experiencia vivida. | Desarrollar espacios de manera institucionalizada que les permitan compartir sus aprendizajes e incluso poder sistematizarlos y convertirlos en un referente que promueva la inclusión a nivel institucional.                                     |
| Reflexión crítica sobre la inclusión | Su experiencia ha permitido que puedan cuestionarse sus propias prácticas, surgiendo una postura crítica que visibiliza la necesidad de transformar la enseñanza de manera institucionalizada.                                                                                              | Implementar comunidades entre docentes, donde se reflexione de manera colectiva, para que así se detecten las barreras y puedan proponer ajustes estructurales que fortalezcan y promuevan un ambiente de inclusión y aceptación a la diversidad. |

*Nota:* Esta tabla indica sus códigos, acompañado de los hallazgos e implicaciones didácticas.

Esta categoría fue fundamental para conocer la experiencia de las y los docentes con estudiantes neurodivergentes, resaltando cómo sus vivencias en relación con la neurodiversidad y las neurodivergencias se ha convertido en un proceso profundo de reflexión, donde su identidad como docentes se ha venido transformando de manera profesional, emocional y ética, pese a la incertidumbre que tienen sobre su propia práctica e incluso las limitaciones de los apoyos institucionales existentes. Esto revela la urgencia de fortalecer desde un enfoque neuroafirmativo y de la mano del DUA, el apoyo institucional existente en las universidades como el CUALTOS, donde se promueva el bienestar docente y se fortalezcan las buenas prácticas ya implementadas por ello(a)s.

En relación con esto, resulta de suma importancia conocer sus aprendizajes, experiencias y conocimientos sobre esta realidad en el plano institucional y a nivel de políticas públicas, por ello, mediante la siguiente categoría analítica se busca profundizar más en esta temática.

### **Categoría 5. Políticas y cultura institucional**

Esta categoría se enfoca en revisar cuál es el papel de la institución educativa como facilitadora o limitante para la inclusión, así como los discursos y políticas existentes al respecto.

**Núcleo interpretativo:** Inclusión declarativa, no estructural, ni con prácticas reales con el estudiantado.

1. Existen lineamientos institucionales que no tienen una aplicación operativa.
2. Ausencia de acompañamiento, formación y evaluación inclusiva.
3. Demanda común: necesidad imperativa de una unidad de apoyo a las neurodivergencias y capacitaciones continuas.
4. Falta de protocolos reales que se vinculen con la práctica, utilizando recursos e instancias existentes, como el área de tutoría.

En la Tabla 13 se sintetiza el esquema general de codificación y las definiciones correspondientes a esta categoría, las cuales sirvieron para el análisis correspondiente.

Tabla 12.

*Categoría: Políticas y cultura institucional*

| <b>Núcleo:</b> Inclusión declarativa, no estructural, ni con prácticas reales con el estudiantado |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Código</b>                                                                                     | <b>Definición operativa</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Protocolos o lineamientos institucionales                                                         | Hace referencia al conocimiento de lo(a)s docentes en relación con la existencia de normas, políticas o reglamentos institucionales sobre inclusión y su perspectiva al respecto, si consideran que estos cumplen con su misión o no.                                                                                                                                                                            |
| Discurso institucional sobre inclusión                                                            | Encontrar en las narrativas docentes los saberes que tienen sobre el lenguaje o promoción inclusivo por parte de la universidad.                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Apoyos de gestión o coordinación                                                                  | Conocer a través de la narrativa docente los recursos administrativos y organizacionales con los que cuentan por parte de la institución, ya sea que estos estén disponibles o ausentes en pro de la inclusión educativa. Se incluye también la existencia o carencia de áreas específicas que acompañan al profesorado y estudiantes neurodivergentes, en atención especializada, seguimiento y/o canalización. |
| Propuestas o necesidades detectadas por lo(a)s docentes                                           | Se refiere a las iniciativas, demandas y sugerencias que expresaron las y los docentes para fortalecer la atención a las neurodivergencias.                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| CUALTOS espacio inclusivo                                                                         | Vivencias y valoraciones que realizó el profesorado acerca del CUALTOS, como un entorno educativo incluyente, tomando en consideración espacio físico, institucional y simbólico. Éste puede ser como agente que favorece o limita la participación, bienestar y accesibilidad del estudiantado neurodivergente.                                                                                                 |

*Nota:* Esta tabla indica la categoría y sus códigos, acompañado de su núcleo central.

Ahora bien, en lo que respecta a esta categoría y su núcleo central “Inclusión declarativa, no estructural, ni con prácticas reales con el estudiantado”, en relación con las categorías anteriores, donde expresan que la inclusión en las aulas ha sido más bien una gestión individualizada e intuitiva, deja en evidencia los desafíos que presentan y cómo la mayoría de estos tienen como base fundamental la estructura institucional. Por ello, se consideró relevante indagar al respecto, reconocer los intentos que se han hecho de forma institucional, pero también el camino que queda por delante.

Comenzando por los protocolos existentes en el CUALTOS, el profesorado narra cómo saben de su existencia, o suponen que los hay, porque incluso hay quienes lo

desconocen por completo, por lo que tampoco hacen uso de ellos en su práctica. Por otro lado, también mencionan que las acciones que se han implementado respecto del tema de la inclusión, han estado más relacionadas con la inclusión en razón de género o particularmente de la comunidad LGBTQ+. Al respecto comentaron:

- *Cami: ... "pues no sé si aquí en CUALTOS haya de inclusión pa acabar pronto, al menos que yo me haya dado cuenta o que las recuerde. No sé. De la universidad. Sí han estado trabajando mucho con cuestiones de inclusión..."*
- *Jesús: "Nos dieron un volante que recuerdo haber leído y recuerdo haber tomado un taller, pero creo que era inclusión en torno a comunidad LGBT. Sí, realmente creo que era sobre lo que se enfocaba y ya sobre otras cosas no ha habido."*

Lo que lleva al profesorado a identificar que, si bien existe un discurso inclusivo, se queda meramente en eso, sin acciones inmediatas, lo que representa una brecha importante para ellos y sobre todo para los y las estudiantes, dejando un vacío al respecto.

- *Meli: "Pues sí, se busca la inclusión. ¿Mmm que tengamos las herramientas no? Y la verdad es que la integración pues menos. Ellos buscan, ellos se integran solitos porque lamentablemente estamos en el mundo en donde ellos se vieron obligados a buscar estrategias muy probablemente solitas... La verdad es que no creo que nosotros estemos haciendo ahorita algo por ellos. En ese en ese sentido de incluso de darnos cuenta que sí necesitamos incluirlos."*
- *Cata: "Nos lo da de manera general o no tan específica, pero sí nos da a grandes rasgos que se puede, que existe, que se puede hacer, que se puede presentar, que no se debe de hacer, que sí o que no."*

Esta experiencia les brinda a lo(a)s profesore(a)s mayor claridad en cuanto a las necesidades en este sentido, sobre todo relacionadas con su práctica, por lo que se consideró muy importante conocer también sus propuestas en este sentido y cómo las vinculan con la estructura institucional, derivando así también responsabilidad en esta labor tan importante, recalcando cómo el tema de la inclusión debe ser un trabajo colaborativo que provenga desde la raíz, es decir desde cambios institucionales.

Algunas de sus propuestas están directamente dirigidas a la mejora no solo de la formación docente, sino también de la coordinación en las áreas involucradas, como la coordinación de carrera y los programas de tutorías, donde en su discurso comentan saber que existen y que son quienes se supone dan seguimiento, sin embargo, no saben si eso es así o qué protocolo existen. Al respecto, comentan:

- *Jesús: “...sí sería como que un área tal vez o personal encargado que pudiera. ¿Como que encargarse de de de esto no? ¿Desde la sensibilización dentro de la población CUALTOS o sea de la población académica, como también la población estudiantil y en general”?*
- *Samu: “Yo creo que la primera vía es la psicología, que sí la existe y o sea, me refiero ya pasando el proceso de canalización, etcétera Yo creo que el área psicológica es la que nos puede apoyar mucho.”*
- *Cami:” pues cuando tenemos las reuniones con profesores y pues todos damos por hecho que el coordinador es quien tuviera que hacerse cargo de dar el seguimiento, no te digo, no recuerdo quién es el quien estaba de coordinador en ese entonces y ya no sé si dieron seguimiento o no.”*

En lo que respecta al capacitismo, el profesorado evidencia en su narrativa como dentro de la cultura universitaria, se da esta discriminación, al respecto, mencionan:

- *Meli: “Sí, reconozco que hay intenciones y que hay esfuerzos, pero sí creo que hace falta de verdad. Es que las barreras, a mí las barreras físicas, me generan mucho conflicto, porque digo desde algo que podría ser, en teoría más sencillo, porque pues se contrató a un ingeniero que midió, no sé. O sea, las barreras que no son visibles, que no son físicas, pues todavía son más difíciles.”*
- *Cami: “El hacer adaptaciones curriculares es algo muy complejo... así como de decir vamos a modificar la malla curricular, por ejemplo, por atender este tipo de situaciones.... Creo que es en lo que menos nos fijamos cuando hacemos un diseño curricular al nivel del interior... Pero te digo, también hay falta de información y conocimiento de cómo podrías atender este tipo de situaciones con metodologías que fueran distintas a lo que has trabajado.” – “no hemos visto, o al menos yo no recuerdo alguna identificación de inclusividad con chicos con*

*ansiedad, por ejemplo. Cómo le haces para incluirlos o cómo le haces para tener un trato con ellos diferente que a lo mejor tus mismas clases les están ocasionando ansiedad y tú ni te das cuenta...”*

Para finalizar con esta categoría, también se consideró importante ahondar si a pesar de los desafíos y considerando las buenas intenciones y los esfuerzos que se hacen al respecto, el profesorado considera que CUALTOS es un espacio realmente inclusivo o no, encontrando perspectivas distintas e incluso contradictorias al respecto. Por un lado, hay docentes que consideran que sí lo es, pero es necesario aumentar las vías de comunicación y reconocen que es importante trabajar más en ello, pues en su discurso evidencian que estos desafíos pueden representar la ausencia de condiciones para estudiantes neurodivergentes; por ejemplo, el profesor Samu comentó:

- *“Yo creo que sí. Sería cuestión de conocer. Ahora sí, como te lo mencioné, este hacérseles llegar, saber que hay una persona con x necesidades, obviamente hablando de los neurodivergentes que requiere una atención especial - si te puedo hablar de 22 años que tengo como docente. Sin embargo, he notado, o probablemente me he percatado que hay más apoyo actualmente, pero todavía falta.”*

Además, refieren de nueva cuenta la importancia de tener datos precisos de la cantidad de estudiantes neurodivergentes, para que así las propuestas sean basadas en las necesidades reales y que logren trascender y transformar la experiencia del docente, y por consecuencia, la de las y los estudiantes neurodivergentes.

- *Cami: “Por eso empezar a detectar cuántos de un grupo son o tienen ese tipo de situaciones...” - “No sé. Mmm. Pues yo creo que sí. En el discurso sí. Pero en la práctica y en la realidad.”*

Por otro lado, hay docentes que reconocen y enuncian que no hay inclusión o que el camino es muy grande, considerando incluso la falta de espacios estructuralmente amigables con las neurodivergencias.

- *Jesús: “¡No! O sea, brevemente no. Como espacio seguro. Y como todo esto, creo que le hace falta mucho. O sea, hay personas que, si llegan con las herramientas, probablemente sí sepan cómo sobrellevar la supervivencia de la vida universitaria*

en CUALTOS. Pues muchas, muchas cosas, como espacio seguro. Le falta mucho, mucho, mucho, mucho”.

- *Meli:” hay muchas personas valiosas trabajando y esforzándose de manera individual y que creo que esas personas van a ayudar a romper esas barreras no visibles y que creo que hay que apoyar a estas personas... sería muy egoísta de mi parte decir que la respuesta corta ...desde ahí valdría la pena retomar esa intención y esa esa postura de de ir trabajando en pro de la neurodiversidad de las neurodivergencias, aunque ahorita estemos mmm pues como sentando las bases apenas.”*

Esta categoría resulta fundamental para comprender mejor las experiencias de los docentes, porque evidencia cómo el trabajo de inclusión, en este caso de estudiantes neurodivergentes, no sólo es una tarea de ellos, sino de toda la comunidad universitaria, tutorías, coordinaciones, etc. En la Tabla 15 se resumen los hallazgos más importantes recabados en esta categoría, con sus posibles implicaciones didácticas.

Tabla 15.

*Ideas principales de la categoría analítica 5*

| Código                                   | Hallazgo sintético                                                                                                                                                                                                                                                                      | Implicación didáctica                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Protocolos o lineamiento institucionales | Es importante mencionar que lo(a)s profesore(a)s, reconocen que estos existen, sin embargo, no los perciben como vinculados a la práctica diaria. Lo que sugiere que además de no hacer promoción de estos, no contienen mecanismos claros de aplicación, seguimiento o acompañamiento. | Es importante el diseño de protocolos accesibles, prácticos y contextualizados en las necesidades del profesorado y estudiantes neurodivergentes, para identificar la ruta a seguir, roles y responsabilidades, asegurando que estos protocolos se comuniquen, dando seguimiento y actualizando acorde a las necesidades. |
| Discurso institucional sobre inclusión   | Si bien el profesorado identifica un discurso inclusivo, lo perciben más en lo simbólico y no en lo práctico. Esta brecha genera la sensación de que la inclusión se usa como parte de una narrativa institucional, no como un compromiso estructural.                                  | Surge entonces la necesidad de alinear el discurso institucional con acciones concretas, donde haya una formación, recursos accesibles, campañas educativas continuas, así como la visibilización de prácticas inclusivas reales.                                                                                         |

|                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apoyo de gestión o coordinación                     | Se percibe una ausencia o insuficiencia de áreas, equipos o recursos institucionales diseñados para acompañar a las neurodivergencias. Revelan que hay poca comunicación entre tutorías, coordinación, docente por lo que entonces difícil identificar si hay un seguimiento y/o atención personalizada.                                                                                                                      | Crear unidades o equipos multidisciplinario de apoyo a la neurodiversidad que brinden asesoría, canalicen, acompañen y den seguimiento. Con esto resulta importante fortalecer la comunicación interna entre áreas para que las estrategias se vuelvan sostenibles y se articulen de mejor manera. |
| Propuestas o necesidades detectada por los docentes | <p>Las necesidades identificadas son claras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-mayor formación en relación con este tema</li> <li>-protocolos efectivos</li> <li>-mayor coordinación entre áreas</li> <li>-tiempos institucionales para dialogar propuestas entre docentes</li> </ul> <p>Éstas surgen a partir de su experiencia directa y con una visión realista y objetiva de lo que se requiere en CUALTOS.</p> | Incorporar la voz docente en la toma de decisiones institucionales, generar espacios para que dialoguen entre sí y diseñar planes participativos para fortalecer la inclusión.                                                                                                                     |
| CUALTOS espacio inclusivo                           | El profesorado reconoce elementos del entorno (físico, simbólico e institucional) donde se busca favorecer la inclusión, sin embargo, señalan barreras importantes como la falta de rutas, espacios poco accesibles y ausencia de apoyo o espacios especializados para su acompañamiento. Concluyendo entonces que la inclusión queda muchas veces solo en el discurso, sin prácticas consistentes.                           | Diseñar e implementar en un plan institucional de accesibilidad universal (física, sensorial, pedagógica y emocional) para facilitar el bienestar, la participación y el aprendizaje de estudiantes neurodivergentes.                                                                              |

*Nota:* Esta tabla indica sus códigos, acompañado de la síntesis e implicaciones didácticas.

Las vivencias del profesorado en esta tabla, evidencian que, aunque la institución manifiesta un compromiso con la institución, ésta no tiene protocolos y/o vías de acción prácticas. Estos hallazgos subrayan la necesidad urgente de fortalecer esta área, a través de vías institucionales, generando protocolos y ampliando los apoyos especializados que busquen generar un ambiente diversificado y con un diseño universal.



Para darle más claridad a estos hallazgos y consolidar la información recabada, se entrevistó a una docente que fungió como agente clave, pues ella tiene un papel esencial en lo que respecta a las acciones en pro de la inclusión en el CUALTOS. Fue interesante conocer su opinión, ya que, sus narrativas y la de los profesores se entrelazan en cuanto a las vivencias sobre la neurodiversidad, Monse, reconoce también las limitaciones institucionales afirmando “*en CUALTOS no existe como tal un área de inclusión o de atención a la discapacidad*”, evidenciando una comprensión crítica del contexto y las barreras que se presentan.

Por otro lado, sobre las estrategias pedagógicas y adaptaciones, describe cómo sí existe un programa de ajustes razonables en el examen de admisión, sin embargo, posterior al ingreso desconoce qué sucede con lo(a)s estudiantes, incluso sobre la estadística sobre ellos, ya que estos datos son antes de ingresar “*yo, más bien la unidad de difusión no la he dado yo el seguimiento...*”.

En cuanto a los desafíos y oportunidades, al igual que otros profesores y profesoras, señala la falta de comunicación institucional y de un área que asuma esta responsabilidad, por lo que por iniciativa propia, ha buscado la creación de ajustes, con lo que logró que se implementaran ajustes en el examen de ingreso “*tenemos que hacer algo, porque nos están llegando aspirantes sin saber que existe el apoyo*”, pese a este esfuerzo, sigue pendiente el seguimiento con los estudiantes y los protocolos a seguir.

Ella refirió que estas experiencias han modificado su experiencia profesional, buscando formarse de manera autónoma en la búsqueda de herramientas para brindar mayor inclusión: “*comencé a aprender lengua de señas, braille y demás, también comencé con un diplomado sobre DUA*”, lo que refiere que también ha impactado en su rol.

Finalmente, aunque en su narrativa menciona que CUALTOS, en lo que respecta a las políticas públicas, es un espacio inclusivo, su testimonio confirma al igual que lo(a)s otro(a)s docentes, la falta de protocolo operativos, enunciando que hay otros centros donde existen unidades de inclusión, sin embargo, en CUALTOS, no lo hay “*solo apoyamos desde donde podemos*”, evidenciando de nueva cuenta, cómo los esfuerzos son de manera accidentada y desde lo individual, haciendo falta esta cooperación entre profesores, coordinaciones y demás áreas institucionales.

Comparando la información que refirieron los profesores y la expuesta por esta profesora como agente clave, se confirma la falta de acompañamiento por parte de la institución, resaltando las acciones individualizadas por parte del profesorado aún con los desafíos que se les presentan.

Ahora bien, estas vivencias permitieron comprender las experiencias del profesorado, sin embargo, se vuelve necesario contrastar estas narrativas con las vivencias de estudiantes neurodivergentes, para posteriormente integrar ambas perspectivas con la finalidad de triangular y poder identificar convergencias, divergencias y vacíos institucionales. Esto es fundamental para comprender el fenómeno de manera integral y poder avanzar hacia propuestas que transformen no solo las prácticas docentes, sino también a nivel institucional la inclusión en el CUALTOS.

### ***Experiencias del estudiantado neurodivergentes en relación con la práctica docente***

Los resultados derivados de las entrevistas realizadas a estudiantes neurodivergentes del CUALTOS, se presentan con el propósito de escuchar sus testimonios, los cuales permitieron comprender, desde su experiencia, cómo experimentan la inclusión, el aprendizaje y la vida universitaria, bajo la consigna de conocer sus perspectivas sobre las prácticas del profesorado ante sus necesidades. Sus relatos fueron organizados bajo las mismas categorías analíticas empleadas para el análisis del profesorado, con el objetivo de facilitar la lectura de forma transversal. La lógica de construcción para este apartado fue de forma más breve y concisa, recordando que las experiencias docentes son el eje central para esta investigación.

A continuación, en la Tabla 16 se presentan los datos considerados más relevantes para facilitar la lectura, donde en primer lugar se presenta la categoría, el eje central, así como los principales hallazgos encontrados, acompañado por las narrativas y las implicaciones didácticas de las narrativas de los estudiantes.

Tabla 16.

*Resumen analítico de las entrevistas a estudiantes*

| Hallazgos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Citas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Implicación didáctica                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Categoría 1:</b> Intencionalidad de reconocimiento ambivalente hacia la neurodiversidad                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                        |
| <b>Núcleo interpretativo:</b> Resignificación de la identidad neurodivergente, miedos y estigmas asociados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                        |
| Sus vivencias en relación con la neurodiversidad ha transformado su autopercepción e identidad, favoreciendo su aceptación, sin embargo, siguen sintiendo que existe un estigma y juicio, lo que limita su participación y apertura, por la falta de seguridad emocional dentro de entornos universitarios. De los cinco estudiantes entrevistados, cuatro buscaron su diagnóstico debido a la demanda que representó para ellos la universidad. | <p>Camo: “...<i>me puse a investigar por mi parte y ya conocí que es un concepto que se acuñó no tan hace tanto tiempo como para poder englobar a las personas de una forma menos discriminatoria en cuestión del espectro.</i>”</p> <p>Emi: “<i>Mi experiencia en general fue algo abrumadora al sentido de que me disociaba mucho para poder sostenerlo.</i>”</p> <p>Kenia:” <i>Es un alivio en parte de saber de qué si me pegó feo de decir como que no es normal... Sí, pero sí, fue como un alivio de decir de que, sí tengo algo. No es algo como que yo estoy exagerando.</i>”</p> | Surge la urgencia de promover una cultura neuroafirmativa que legitime y acepte su identidad y con ello, las acomodaciones necesarias. |
| <b>Categoría 2:</b> Estrategias pedagógicas y adaptaciones implementadas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                        |
| <b>Núcleo interpretativo:</b> Ajustes intuitivos y autorregulación ante falta de apoyos formales                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                        |
| La ausencia de ajustes formales influye en cómo los estudiantes buscan adaptarse. Aunque reconocen que hay docentes que intentan acompañarles y brindar ajustes, estas prácticas son informales y frágiles, provenientes de la intuición del docente, sin una estructura o seguimiento institucionalizado, sin embargo, también refieren que se han encontrado con docentes que ni siquiera lo intentan.                                         | <p>Keni: “. <i>La maestra... fue la que principalmente me dio como esa barrera de decir ya no quiero estudiar...</i>”</p> <p>Fede: “<i>Sí, la verdad es que sí. Sí, he llegado a sentir ese momento de cercanía que sinceramente me pasa en que todos los docentes que tengo actualmente son muy buenos acercándose al menos a mí...</i>”</p>                                                                                                                                                                                                                                              | Formalizar ajustes razonables acorde al DUA, acompañado de protocolos que establezcan la ruta a seguir.                                |
| <b>Categoría 3:</b> Desafíos y oportunidades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                        |
| <b>Núcleo interpretativo:</b> Barreras sensoriales, emocionales y académicas que afectan su participación y permanencia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                        |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>En sus narrativas revelan un ambiente universitario que no está preparado para responder ante sus necesidades emocionales, sensoriales y académicas.</p> <p>Dejando un vacío importante al respecto, además de haber dificultades para poder relacionarse con sus pares, siendo un factor importante que afecta no solo en su aprendizaje, sino también su permanencia académica.</p> | <p>Santi: <i>“No sé exactamente por qué, pero me sucedía cuando me sentía como solo. No me gustaba sentirme solo e intentaba platicar con otros... ya todos tenían su grupo y para mí fue un poco difícil integrarme a uno de ellos”</i></p> <p>Keni: <i>“Necesito un lugar en silencio en una universidad donde hay un sitio. Silencio. No tienen un sitio incluso para decir, de descansar, de decir. Vamos a hacer menos ruido aquí. Porque la biblioteca no es callada.”-“ como le digo por tercer semestre fue cuando cambié de psicóloga ya que tuve un intento de suicidio ya que con las materias que me estaba llevando”.</i></p> | <p>Implementar protocolos de contención emocional, además de buscar la generación de espacios para la regulación sensorial. También es importante sensibilizar a la comunidad universitaria al respecto para generar un ambiente amigable entre pares.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

#### Categoría 4: Experiencias constitutivas en la práctica docente y desarrollo profesional

##### Eje central: Influencia emocional e identitario en su permanencia universitaria

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Su relación con el profesorado se convierte en un factor determinante, ya que la empatía por parte del o la docente puede favorecer la permanencia de los estudiantes, sin embargo, su falta puede provocar abandono.</p> <p>Esto sugiere la fragilidad institucional y de nueva cuenta una dependencia de esfuerzos individuales ante la ausencia de protocolos. Sin embargo, a partir de las narrativas de los estudiantes, da la impresión que sienten lejanos a los docentes.</p> | <p>Camo: <i>“Al final de cuentas siento que los profesores lo que menos tienen son pedagogía, son, no sé, personas que quizá solamente encontraron trabajo en el ámbito educativo y tienen que hacerlo porque pues tienen que comer. Entonces ese es el problema.”</i></p> <p>Keni: <i>“No lo han hecho, pero si me han dejado muchas veces como acercarme a platicar con ellos para recomendaciones, porque la psicóloga la veo una vez al mes y tengo su número en la mano, pero también siento la confianza con los docentes...”</i></p> | <p>Fortalecer la figura docente con formación que les permita comprender las realidades de sus estudiantes neurodivergentes de manera empática, no solo teórica.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

#### Categoría 5: Políticas y cultura institucional

---

**Eje central:** Ausencia de estructuras inclusivas y desarticulación institucional en torno a la neurodiversidad

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lo(a)s estudiantes neurodivergentes son conscientes de la ausencia de rutas claras, no conocen o tienen a la mano información, espacios reguladores, lo que genera una sensación de abandono.                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Keni: "...por ese tiempo estaba muy suicida. Le dije, pero en ese momento no estaba mal, simplemente le dije como preguntarle una recomendación. Me mandaron con la de psicología y al final me llevaron a un hospital." - No, no hay ajustes de vez en cuando..., los profesores son como, más amables, serviciales conmigo. Pero decir que la universidad esté pendiente. A mí no." | Es de suma importancia y urgencia la creación de una unidad de inclusión, configurada desde un enfoque neuroafirmativo y de derechos, donde haya formación acerca de la neurodiversidad. |
| Esta brecha entre lo que se dice y lo que realmente se hace tiene un impacto importante, ya que realmente no existen protocolos de seguimiento o incluso de primera instancia, no hay tampoco un registro de estas situaciones o de su existencia, algunos de estos estudiantes, compartieron datos alarmantes acerca de sus crisis emocionales dentro del CUALTOS y el poco acompañamiento que hubo, lo que demuestra la urgencia actuar o no solo hacerlo de manera intuitiva. | Emi: "Creo que es muy deficiente y nada más abarca superficialmente, por decir que es inclusivo, pero no se están incluyendo a pues sí, trastornos como mentales o discapacidades mentales que realmente son las que también necesitarían las adecuaciones necesarias. Entonces sí, creo que le falta mucho acuerdo."                                                                 |                                                                                                                                                                                          |

*Nota:* Esta tabla indica las categorías, además de sus interpretaciones en relación a los estudiantes, así como las narrativas de los estudiantes y las implicaciones didácticas.

Las experiencias de lo(a)s estudiantes neurodivergentes, aunque aquí se narren de manera breve, revelan un panorama marcado por una autogestión emocional mientras se busca la comprensión, esto deja ver la necesidad urgente de estructuras institucionales para acompañar su trayectoria universitaria. Sus voces coinciden con las del profesorado en señalar que la inclusión se vive dependiendo de la sensibilidad y compromiso individual del o la docente, y no de una política formal. Para ello(a)s, esto genera un desgaste emocional y desigualdad para acceder a apoyos.

Las narrativas de las y los estudiantes entrevistados permitieron enriquecer esta investigación complementando y ayudando a la profundización sobre las vivencias del

profesorado, sentando las bases para la triangulación, donde se analiza la convergencia de las necesidades estructurales que ambos grupos identifican como esenciales, para que se pueda avanzar hacia una educación superior que realmente sea inclusiva y neuroafirmativa.

## Triangulación

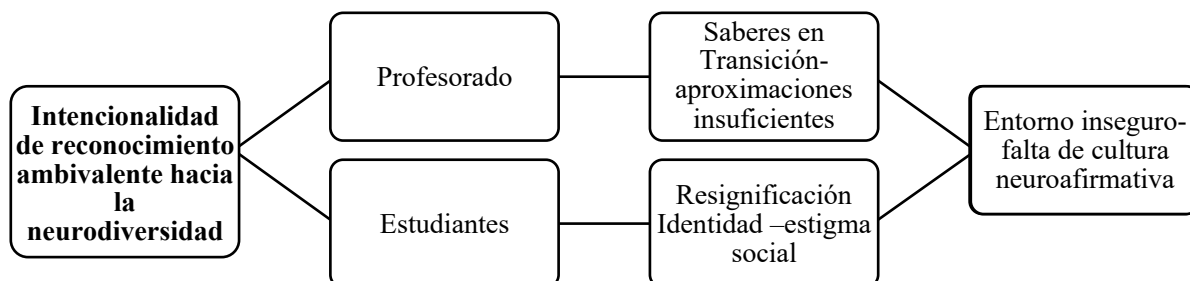
### *Experiencias compartidas: prácticas docentes y estudiantes neurodivergentes*

El profesorado desde su experiencia compartió sus saberes sobre la neurodiversidad, los desafíos a los que se han enfrentado, así como las adecuaciones que han implementado por iniciativa propia, compartiendo también el impacto que ha tenido en su vida profesional y personal, además de compartir el respaldo que han sentido o no por parte de la institución. Por otro lado, lo(a)s estudiantes neurodivergentes entrevistado(a)s, narraron también desde su realidad, cómo ha sido su experiencia en su paso por la universidad, por lo que, en correspondencia con la metodología fenomenológica, resulta imperativo identificar y reconocer esas coincidencias y discrepancias alrededor de las categorías centrales.

A continuación, se presentan por medio de figuras esquemáticas, resúmenes visuales de cada categoría analizada, acompañadas de una descripción cuya finalidad es la de ayudar a comprender mejor lo ahí planteado.

**Figura 2.**

*Categoría: Intencionalidad de reconocimiento ambivalente hacia la neurodiversidad*



*Nota:* Esta figura indica la categoría y las ideas principales entre docentes y estudiantes, así como las convergencias entre sí.

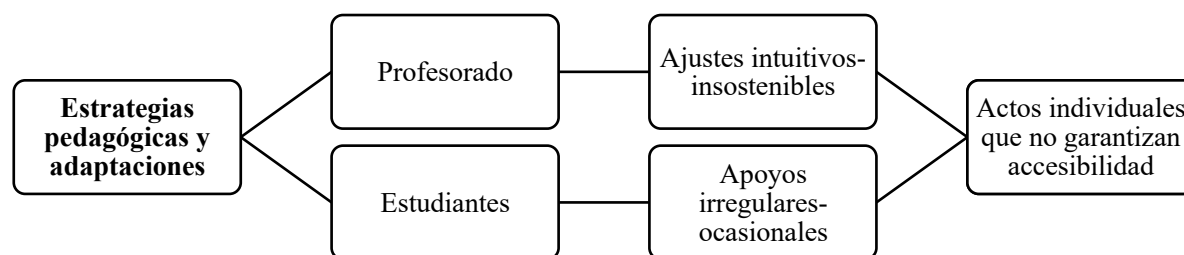
Las voces del profesorado y lo(a)s estudiantes muestran con claridad cómo en el CUALTOS, la cultura inclusiva y sus cogniciones hacia la neurodiversidad están en transición. Por un lado, el profesorado reconoce la falta de formación al respecto, mientras

que para las y los estudiantes reconocerse neurodivergentes ha implicado resignificar su identidad, sin embargo, al estar aún en dicho proceso, esto deriva en un entorno inseguro, haciendo énfasis en una falta de cultura neuroafirmativa. En sus narrativas, coinciden en notar la falta de sensibilización y empatía por parte de sus compañeros y algunos docentes, así como de la institución en general (ver Figura 2).

Por otro lado, lo(a)s docentes describen cómo ello(a)s terminan identificando a las y o los estudiantes neurodivergentes muchas veces por sus actitudes “raras”, lo que lleva a hacerlos sentir juzgados o no comprendidos. Si bien, lo(a)s docentes se describen como empáticos o al menos con intenciones por serlo, para lo(a)s estudiantes este hecho no se traduce en acciones reales, dejando un vacío importante en lo que respecta al acompañamiento desde una mirada más empática y comprensiva, no sólo para que logren cubrir los requerimientos académicos, sino también para que se sientan realmente aceptado(a)s e incluido(a) como parte de la comunidad universitaria.

**Figura 3.**

*Categoría: Estrategias pedagógicas y adaptaciones*



*Nota:* Esta figura indica la categoría y las ideas principales entre docentes y estudiantes, así como las convergencias entre sí.

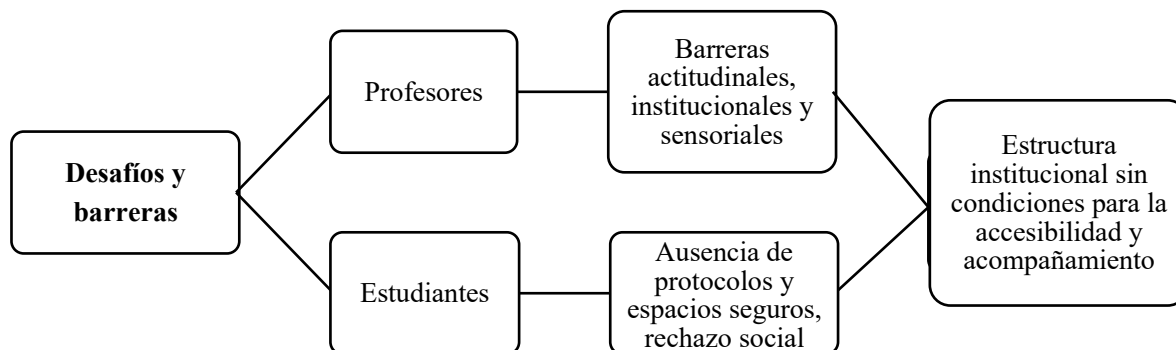
En la Figura 3 se representa cómo el profesorado describe la forma en que a través de su práctica han ido desarrollando estrategias y/o adecuaciones de forma intuitiva, que les permitas brindar mayor accesibilidad a estos estudiantes, como flexibilizar la personalización de tareas o emplear metodologías activas dentro del aula, acciones que lo(a)s estudiantes e genera reconocen de manera positiva, pero también consideran como insuficiente. El

profesorado también es consciente de que sus acciones pueden no ser suficientes, sin embargo, por la carga laboral que manifiestan tener, señalan que suele ser complicado sostener estas prácticas.

Pese a estos esfuerzos individuales, ambas partes, son conscientes que es necesario estructurar e intencionar estas acciones positivas para que sean sostenibles y permanentes, además de diseñarlas de manera más consciente, identificando las necesidades reales, iniciando por el reconocimiento de estos estudiantes, para posteriormente recabar datos sobre los desafíos y necesidades a las que se enfrentan, esto retomando el DUA, bajo una mirada neuroafirmativa. También resulta importante que estas acciones consideren las necesidades y realidades del profesorado, conocer las demandas a las que se enfrentan y mejorar sus condiciones laborales y académicas, ya que esto es un elemento importante para que la aplicación de estrategias se vuelva permanente y consciente, y no sea considerada como una sobrecarga laboral.

Por otro lado, lo(a)s estudiantes resaltan también la importancia del acompañamiento emocional, considerando que lo(a)s docentes lo abordan poco, por lo que sensibilizarlos en estas necesidades resulta elemental, comenzando por eliminar el capacitismo institucional, que erróneamente busca centrar todo en el aprendizaje académico, dejando de lado la importancia de otros factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, como lo es la esfera social, emocional e incluso la familiar de las y los estudiantes.



**Figura 4.***Categoría: Desafíos y oportunidades*

*Nota:* Esta figura indica la categoría y las ideas principales entre docentes y estudiantes, así como las convergencias entre sí.

Lo que se muestra en la Figura 4 es cómo docentes y estudiantes reconocen la falta de formación especializada en el CUALTOS, además de la presencia de barreras actitudinales por parte de docentes y sobre todo por los estudiantes, coincidiendo en la presencia de dificultades para sentirse parte del grupo. Ambas partes enuncian de nueva cuenta el desconocimiento institucional sobre quienes son estudiantes neurodivergentes y con ello las necesidades que puedan presentar, desenmascarado con ello cómo la estructura institucional no cuenta con las condiciones para la accesibilidad de estudiantes neurodivergentes.

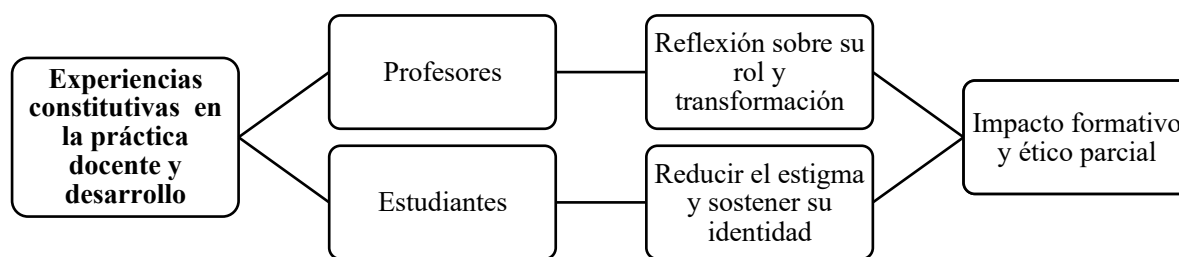
En relación con las barreras, lo(a)s estudiantes refieren un desafío poco mencionado por el profesorado, que es la ausencia de espacios para su regulación sensorial, narrando cómo esto suele ser complicado en su desarrollo académico. Además, lo(a)s docentes refieren no tener formación para la atención/acompañamiento ante crisis, por lo que cuando éstas se presentan, lo que suelen hacer es derivar la responsabilidad a espacios como los de tutorías o las coordinaciones de carreras, sin identificar si se les ha dado seguimiento o no. Esta situación evidencia de nueva cuenta la falta de protocolos, o cuál en el caso de las y los

estudiantes quienes narran estas vivencias, refieren sentirse vulnerables y expuesto(a)s. Si bien no es el tema central de esta investigación, resulta importante profundizar sobre este aspecto, ya que varios de lo(a)s alumno(a)s entrevistado(a)s refirieron incluso ideación suicida, hecho que ninguno(a) de los docentes mencionó, lo que sugiere el desconocimiento de esta realidad que viven lo(a)s estudiantes neurodivergentes y que puede representar afectaciones graves para su salud mental y bienestar en general.

Si bien convergen ambas partes en la falta de seguimiento y de programas institucionales eficientes, para lo(a)s docentes esto está más relacionado con la ausencia de diagnósticos y lineamientos claros de atención, mientras que para lo(a)s estudiantes, el problema lo enfocan más en la falta de comprensión y acompañamiento de los distintos miembros de la comunidad universitaria en general; por lo que se resalta la importancia de retomar ambas voces para la generación de espacios y protocolos adecuados, así como de estrategias institucionales que promuevan una verdadera inclusión por parte de toda la comunidad universitaria.

**Figura 5.**

*Categoría: Experiencias constitutivas en la práctica docente y desarrollo profesional*



*Nota:* Esta figura indica la categoría y las ideas principales entre docentes y estudiantes, así como las convergencias entre sí.

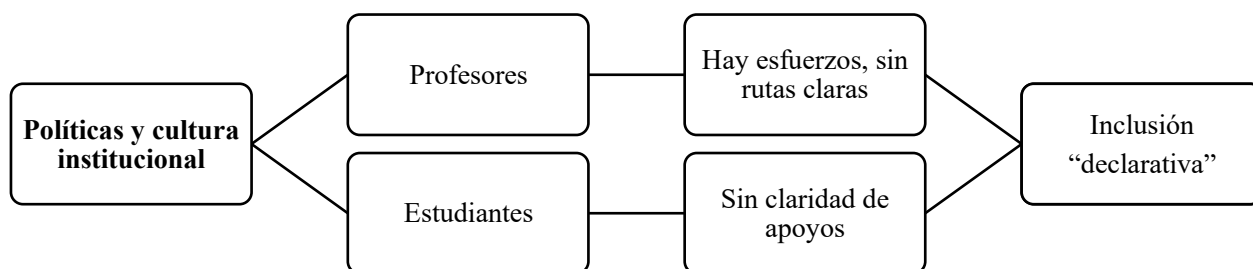
En lo que se refiere a la Figura 5, ésta muestra cómo para los profesores trabajar con estudiantes neurodivergentes ha transformado su práctica y les ha llevado a cuestionarse su rol y con ello ser más flexibles. Para lo(a)s estudiantes, reconocer estas interacciones con intentos de mayor comprensión y empatía apoya a sostener su identidad. Ambas voces

muestran que la relación pedagógica no solo media el aprendizaje, sino también los aspectos formativos, emocionales y éticos, aunque es importante destacar que para lo(a)s docentes, el contacto con estudiantes neurodivergentes sí ha favorecido la innovación pedagógica y la búsqueda de metodologías flexibles, lo cual también ha tenido un impacto sobre otros de los aspectos antes mencionados.

Lo(a)s estudiantes enuncian en sus narrativas que, aunque alguno(a)s profesore(a)s muestran acciones rígidas, lo que contradice de cierta forma la autopercepción docente, quienes narran ser empáticos y comprensivos. Esta contradicción entre las narrativas de estudiantes y docentes, es un indicador más de la importancia de establecer líneas de diálogos proactivas entre docentes-estudiantes-institución, donde se promueva una cultura de inclusión real, ya que, la capacitación docente no siempre es equiparable a garantizar experiencias seguras para el alumnado en general, y en especial para el alumnado que requiere ajustes adicionales de otros tipos además de los pedagógicos.

**Figura 6.**

*Categoría: Políticas y cultura institucional*



*Nota:* Esta figura indica la categoría y las ideas principales entre docentes y estudiantes, así como las convergencias entre sí.

Por último la Figura 6 muestra una de las categorías que resultaron más relevantes para este estudio, ya que la información evidencia que las experiencias del profesorado en relación con sus estudiantes neurodivergentes, está permeada por la estructura institucional, donde más que fungir como una red de apoyo, se narra de ambas partes la falta de protocolos y apoyos específicos, donde si bien en el discurso institucional se promueve la inclusión, en

la práctica se muestra una carencia de recursos, ajustes razonables, seguimiento y accesibilidad. Al respecto, tanto estudiantes como profesore(a)s reconocen la falta de un área especializada para el acompañamiento, además, lo(a)s profesore(a)s añaden la falta de capacitaciones específicas en la materia.

Si bien se habla de la existencia de los cursos PROINNOVA como estrategias institucionales de capacitación docente, la referencia a estos es que son ineficientes y no suelen abordar temáticas referidas a la inclusión en términos de neurodivergencias. También se señaló la inoperancia de la derivación a atención psicológica especializada, tutorías o inclusive al seguimiento en las respectivas coordinaciones de carrera, ya que refirieron incluso desconocer la atención o el seguimiento que se brinda en estos espacios. El estudiantado por su parte, experimenta esta ausencia de apoyos institucionales como soledad y falta de acompañamiento. Esta coincidencia muestra cómo la institución, al menos desde las narrativas recabadas en este estudio, no brinda ni genera condiciones para prácticas sostenibles, por lo que las buenas acciones dependen de voluntades individuales.

Finalmente, la triangulación entre distintas narrativas realizada en esta investigación, evidencia que la inclusión en CUALTOS se encuentra en un nivel emergente, donde existe sensibilidad y compromiso en algunos actores, pero sin un marco institucional sólido, ni formación sistemática que los oriente. En resumen, algunas de las coincidencias más sustanciales encontradas van en relación con:

- Existe interés y disposición por parte de lo(a)s docentes. Hay ajustes bien intencionados, pero sin un respaldo plasmado o gestionado de manera institucional.
- Las barreras más reconocidas van en relación con la actitud de profesores y compañeros, además de barreras físicas y sensoriales.
- Ambas partes reconocen la falta de protocolos institucionales y la necesidad de una unidad de inclusión, además, de generación de espacios seguros para descansos y autorregulaciones sensoriales del estudiantado neurodivergente.
- Las propuestas son claras: mayor capacitación docente no sólo en lo que respecta al DUA, sino también en el acompañamiento emocional a estudiantes neurodivergentes; así como la generación de protocolos situados en las realidades de lo(a)s estudiantes,

con propuestas claras para llevar a la práctica y que no se queden meramente en el papel.

Por otro lado, algunas de las de las diferencias principales entre docentes y estudiantes van en relación con que, si bien existen ajustes y lo(a)s profesore(a)s se perciben como empático(a)s, para lo(a)s estudiantes, esto no siempre lo viven así, por lo que resalta la importancia de generar estos ajustes de forma permanente.

Poder triangular estas distintas narrativas permitió reconocer las coincidencias y divergencias, que sientan bases para la discusión. Al contrastar las distintas perspectivas encontradas, queda en evidencia cómo las experiencias de docentes con estudiantes neurodivergentes, se ven impactadas por los esfuerzos poco estructurados de la universidad; sin embargo, resulta conveniente profundizar y discutir estos hallazgos desde una mirada fenomenológica- interpretativa.

### **Discusión**

Los resultados de esta investigación permitieron comprender, cómo las experiencias de lo(a)s docentes influyen en la práctica educativa con estudiantes neurodivergentes y cómo esto influye en cuanto a la experiencia de inclusión en CUALTOS. Como se planteó anteriormente, lo(a)s docentes presentan dificultades en torno a la falta de formación específica, en conjunto con la inexistencia de políticas y protocolos sustanciales que promuevan la atención de estudiantes neurodivergentes. Tanto el profesorado, como lo(a)s estudiantes, desconocen a ciencia cierta qué se propone desde el paradigma de la neurodiversidad con un enfoque neuroafirmativo. Por lo que pareciera que, en este sistema universitario, aún predomina las expectativas normativas sobre cómo se debe aprender y participar, considerando a las personas neurodivergentes aún con estigma patologizante, tal como se plantea en el modelo médico, rehabilitador o individual (Hernández et al., 2019; Pérez y Chhabra, 2019), dificultando aún más el diseño de normativas que realmente garanticen la accesibilidad y participación en la educación superior.

Frente a esta tensión, el enfoque neuroafirmativo permite comprender por qué para lo(a)s estudiantes identificarse como neurodivergentes es un alivio, aunque también representa miedo, ya que perciben que se encuentran en un entorno que no siempre los valida.

Para Walker (2024), la idea de un cerebro “normal” es una construcción social, lo que converge directamente con las narrativas de lo(a)s estudiantes que expresan no sentirse aceptado(a)s del todo, por lo que cuando señalan que la universidad no es un espacio seguro o inclusivo para ellos, describen un problema estructural, no personal o individual, sino evidenciando un quiebre institucional de cuidado.

Un punto que aparece de manera constante en las narrativas, tanto de docentes como de estudiantes, es que la inclusión no se juega únicamente en el plano académico. Las y los estudiantes neurodivergentes narran episodios de ansiedad, cansancio extremo, sobrecarga sensorial, pensamientos muy fuertes relacionados con ya no querer seguir en la universidad, y en algunos casos incluso ideación suicida. Cuando cuentan estas experiencias, suelen vincularlas con la presión por cumplir con las tareas, los tiempos y las formas “esperadas” por la institución, pero también con la sensación de no tener un espacio claro dónde pedir ayuda o dónde hablar de lo que les pasa, por lo que la implementación por parte de la institución de algunos ajustes razonables en este sentido, podría mejorar mucho el bienestar en general de esto(a)s estudiantes, así como su propio rendimiento académico.

Del lado del profesorado también aparece una carga emocional importante. Vario(a)s docentes expresan preocupación genuina por el estado emocional de sus estudiantes, y reconocen que muchas veces actúan “como pueden”, desde la intuición y la empatía, pero sin contar con herramientas específicas ni con protocolos claros para acompañar situaciones de crisis. Esta combinación (estudiantes que viven malestar intenso y docentes que no siempre saben cómo responder) muestra que el cuidado emocional sigue dependiendo, en gran medida, de esfuerzos individuales.

Con base en estos resultados, la idea de “inclusión” que se trabaja en el marco teórico queda corta si se reduce a ajustes en la evaluación, a cierta flexibilidad en las fechas de entrega o a permisos puntuales. Las voces de las y los participantes invitan a pensar que una inclusión verdadera, tendría que considerar de manera explícita el bienestar emocional de la(o)s estudiantes neurodivergentes, así como las condiciones mínimas para que se sientan seguros de nombrar su neurodivergencia, pedir apoyo y permanecer en la universidad sin que su salud mental se vea comprometida. Incluir también significa crear entornos donde el

mensaje no sea “ya ingresaste, ahora quédate como puedas”, sino “vamos a ver cómo lo hacemos para que puedas estar, aprender y sentirte mejor”.

En esta misma dirección, lo(a)s docentes narran que la realización de ajustes los realiza de forma “intuitiva” apoyándose más de su compromiso y empatía, más que en respuesta a una formación o exigencia por parte de la institución. Si bien, esto evidencia un esfuerzo importante, no garantiza la equidad. Tal como lo plantean los modelos actuales de educación inclusiva, la inclusión no puede depender de la buena voluntad meramente, sino que tiene que ir de la mano con propuestas que transformen las estructuras e instituciones educativas (UNESCO, 2009). Alrededor de esto, existen marcos normativos constitucionales, que si bien no son del todo claros en cuanto a las acciones a implementar con estudiantes neurodivergentes, reconocen que la educación superior debe garantizar la accesibilidad, permanencia y el egreso de todos y todas las estudiantes en igualdad de condiciones, así lo plasma la SEP (2019), Gobierno de Jalisco (2020) e incluso la propia Universidad de Guadalajara (2019-2024). Sin embargo, en la práctica cotidiana del CUALTOS, estas normatividades no han tenido un impacto en cuanto a la generación de rutas, formación docente o adecuaciones sostenidas que busquen eliminar las barreras para la participación.

La información compartida tanto por profesores como por estudiantes, revelan algunas barreras con claridad y la forma en que éstas se desarrollan por la falta de protocolos y formación docente, por lo que estas barreras no derivan del hecho de ser neurodivergente, lo cual es acorde a lo planteado desde el modelo escandinavo-relacional (Pérez & Chhabra, 2019), donde se habla que los desafíos que puede presentar una persona con discapacidad, son dinámicos y dependientes de la interacción con el entorno.

Este modelo fue uno de los marcos principales de referencia para esta investigación, pues a partir de las experiencias narradas, se evidencia cómo ciertas deficiencias estructurales e institucionales, han tenido un impacto en las barreras a las que se enfrentan estos estudiantes, dejando expuesto cómo éstas, no son propias de la individualidad y características de lo(a)s estudiantes por ser neurodivergentes, sino más bien de la interacción constante con su entorno. Al respecto se destacan narrativas de estudiantes quienes han presentado sobrecargas sensoriales, ansiedad, dificultades para la interacción con sus pares e

incluso ideación suicida, en respuesta a la alta demanda solicitada y la falta de acompañamiento y seguimiento por parte de la institución.

El DUA, propone crear entornos inclusivos y diversificados, a partir de la implementación de diversas estrategias, rigiéndose mediante tres principios clave (representación, expresión y participación), los cuales tienen la función de garantizar para todos y todas las estudiantes su participación en el entorno escolar (CAST, 2020). Si bien, en la narrativa del profesorado aparecen algunos indicadores de esta metodología, aún aparece como un puente en construcción entre la teoría y la práctica, y sobre todo, estas acciones son realizadas de forma intuitiva generadas a través de la experiencia, lo que no permite que sean sostenibles o incluso replicables. Pese a estos intentos diversificando las actividades, flexibilizando tiempos o modificando la presentación de productos académicos, estas prácticas no cumplen del todo con la propuesta del DUA, ni con las propuestas y exigencias por parte de organismos internacionales como la UNESCO-IESALC (2024) o la ENEI (2019), por lo que estas acciones siguen dependiendo meramente de los esfuerzos individuales y se por lo general se presentan de manera aislada.

Esta realidad genera inequidad, ya que mientras alguno(a)s estudiantes manifiestan ocasionalmente percibir comprensión y ajustes, otros se enfrentan a barreras de todo tipo, relacionadas con la falta de formación docente. Lo que coincide con lo planteado por Arnaiz (2024), donde se evidencia que la infraestructura, didáctica y formación docente constituyen la formación de barreras que impactan de forma negativa en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

En cuanto al rol docente, tal como lo indica Amador et al. (2021), el profesorado actúa como un agente de cambio, de ahí la importancia en la formación en estrategias inclusivas, actitud empática y disposición. En relación con la realidad de los profesores del CUALTOS, es posible analizar que hay quienes cuentan con la iniciativa y la empatía, sin embargo, la formación es un factor que la institución está dejando de lado, por ello, la importancia en abonar en esta parte para que el/la docente pueda completar de manera activa su rol como agente de cambio.

Esto plantea la urgencia de generar prácticas inclusivas desde un enfoque neuroafirmativo con bases DUA, los esfuerzos no pueden seguir dependiendo de voluntades



individuales, ya que esto permea en cómo la experiencia de inclusión tanto de profesores como de estudiantes neurodivergentes se viva cargada de incertidumbre e incluso solitaria. Estos hallazgos invitan a reconocer que la universidad se encuentra en un punto de inflexión, aunque hay bases conceptuales importantes sobre la inclusión, su implementación es débil.

Lo anterior confirma la necesidad urgente de trabajar de manera colectiva para transitar de una inclusión declarativa a una inclusión real y coherente, con áreas especializadas, entornos seguros y formación docente al respecto, que en conjunto permitan garantizar las trayectorias educativas de estudiantes neurodivergentes de forma sostenible y permanente. Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que la universidad no solo tiene el reto de garantizar el acceso y la permanencia formal de las y los estudiantes neurodivergentes, sino también el de asegurar que ese tránsito no se viva a costa de su bienestar emocional. Cuando se observa con detenimiento lo que narran docentes y estudiantes, la inclusión aparece como una experiencia frágil: puede darse en ciertos cursos o con ciertas personas, pero no está asegurada por la estructura institucional ni por una política clara de cuidado.

Por ello, más que pensar la inclusión únicamente como un asunto de normativas o de adecuaciones curriculares, los resultados apuntan a la necesidad de avanzar hacia una cultura universitaria donde el cuidado del estado emocional del estudiantado, forme parte de la vida cotidiana de las aulas. Esto implica reconocer el papel del profesorado en ese acompañamiento, pero también dejar de cargarle toda la responsabilidad y construir apoyos institucionales concretos: espacios de escucha, redes de derivación, orientación psicológica especializada, formación específica y condiciones de trabajo que permitan sostener estas tareas sin que se conviertan en una exigencia más. Solo así la inclusión podrá dejar de depender de esfuerzos individuales y empezar a ser una característica propia de la institución.

Resultado importante agregar un apartado final con recomendaciones, donde se enuncia más al respecto, estas las diseñe acorde a las necesidades expuestas, situadas en la realidad del contexto del CUALTOS, estas van desde la formación docente no solo en dotarlo de herramientas didácticas, si no, también en relación con la situación emocional que viven estos estudiantes y como puede acompañarles, además, enunciando recomendaciones que a nivel institucional pueda generar y diseñar protocolos que establezcan normativamente como

actuar ante estas situaciones promoviendo también un ambiente de mayor inclusión y participación para todos y todas en igualdad de condiciones.

## Conclusión

Los resultados de esta investigación permiten concluir, con evidencia consistente, que las experiencias y prácticas docentes permean en la manera en que se configuran o no, las prácticas inclusivas en CUALTOS para el acompañamiento de estudiantes neurodivergentes. Los hallazgos muestran que la inclusión, lejos de ser un proceso institucional estructurado, se encuentra en un estado emergente y altamente dependiente de las intenciones, sensibilidades y esfuerzos individuales del profesorado, más que de una política formal que respalde, oriente o dé continuidad a dichas acciones. Desde el análisis fenomenológico interpretativo, se observa que la experiencia docente con la neurodiversidad está atravesada por tensiones, incertidumbre y la constante pregunta de “cómo hacerlo”, ante la ausencia de lineamientos claros.

El paradigma de la neurodiversidad ofreció un marco interpretativo clave para comprender cómo se construyen las cogniciones sobre el estudiantado neurodivergente y, aunque éste no fue el eje central del estudio, también permitió recuperar a grandes rasgos cómo viven los propios estudiantes su tránsito por la universidad. Esta mirada evidenció la necesidad urgente de fortalecer la formación docente con estrategias neuroafirmativas, que permitan acompañar las diversas formas de aprender, participar y estar en el entorno universitario.

La investigación confirma también que las formas en que el profesorado comprende la neurodivergencia influyen directamente en la experiencia de lo(a)s estudiantes. Cuando la mirada se mantiene anclada en modelos patologizantes, se incrementa el riesgo de reproducir estigmas, invisibilizar las necesidades emocionales y traducir las diferencias en falta de esfuerzo o disciplina. En cambio, cuando se avanza hacia una perspectiva neuroafirmativa y relacional, se abren posibilidades para generar ajustes razonables, escuchar las voces de las y los estudiantes, y construir entornos de aprendizaje más accesibles.

Un aporte central de este trabajo fue visibilizar la dimensión emocional de la inclusión. Tanto docentes como estudiantes describen experiencias marcadas por la sobrecarga, la incertidumbre y, en muchos casos, por el miedo: miedo a no saber cómo acompañar, miedo a ser juzgado(a) por solicitar apoyos, miedo a no poder permanecer en la universidad. Reconocer estas emociones permite entender que la inclusión no se limita a

estrategias pedagógicas, sino que implica garantizar espacios seguros donde las personas puedan mostrarse como son, nombrar sus necesidades y construir vínculos de confianza.

En cuanto al DUA, los resultados muestran que sus principios aparecen de manera intuitiva en varias prácticas docentes; sin embargo, la ausencia de capacitación formal limita su aplicación sistemática. Aunque estas acciones intuitivas resultan valiosas, también revelan el largo camino que aún falta para transitar hacia un diseño pedagógico universalizado, accesible y planificado desde la diversidad.

Estos resultados coinciden con estudios previos realizados en otros contextos, donde también se han documentado brechas persistentes entre el discurso inclusivo y la práctica real. En línea con ello, esta investigación reafirma que avanzar hacia una universidad verdaderamente inclusiva y neuroafirmativa, implica trascender las prácticas individuales para consolidar acciones institucionales sostenidas. Solo así será posible garantizar entornos donde ni docentes ni estudiantes deban sostener la inclusión “a pulso”, sino que cuenten con estructuras, protocolos y cultura institucional, que permitan construir experiencias educativas éticas, seguras y equitativas.

Esta tesis ofrece, además, un primer diagnóstico situado sobre la experiencia de la neurodivergencia en el CUALTOS, que puede servir como base para futuras acciones formativas, de intervención e investigación. Al recuperar las voces de docentes y estudiantes, se aportan elementos concretos para pensar en políticas, programas y acompañamientos que no partan de modelos abstractos, sino de las realidades que se viven en el campus.

En conjunto, estos hallazgos invitan a transitar de una inclusión sostenida, con responsabilidad compartida y que se exprese en estructuras claras, formación continua, así como las condiciones para que los (as) docentes accedan a las mismas en igualdad de condiciones ya sean PTC o de asignatura y prácticas pedagógicas coherentes con el paradigma de la neurodiversidad. Solo así será posible avanzar hacia una educación superior que no solo tolere la diferencia, sino que la reconozca como una riqueza y cuide de manera explícita el bienestar emocional y académico de los y las estudiantes neurodivergentes.

### **Limitaciones**

Como toda investigación cualitativa, este estudio presenta ciertas limitaciones que es necesario reconocer. En primer lugar, la muestra estuvo conformada por conveniencia, lo que implica que las experiencias recuperadas estaban dispuestas a hablar sobre neurodivergencia e inclusión. Esto abre la posibilidad de que existan narrativas diferentes, por lo que sería interesante conocer esas vivencias también. Asimismo, el número de participantes fue reducido, por lo que, si bien es adecuado para el enfoque fenomenológico al buscar ser interpretativo y comprensivo, sería positivo ampliar la muestra e incluir otras voces y actores del propio ámbito universitario.

Otra limitación está vinculada con la sensibilidad del tema. Algunas experiencias, especialmente las relacionadas con crisis emocionales o situaciones de exclusión, pueden ser difíciles de narrar, así como de compartir sin el riesgo de violentar principios éticos en la investigación.

En relación con la información proporcionada tanto por docentes como por estudiantes, es necesario reconocer que sus narrativas están mediadas por la reflexión ética sobre su práctica, lo que significa que es posible que tiendan a buscar la coherencia, y que por además de las cosas que compartieron, existan otras que decidieron ocultar, más esto es una limitación de todo estudio que incluya los análisis de narrativas. Por otro lado, resulta interesante para futuras investigaciones, retomar como eje central las voces de lo(a)s estudiantes neurodivergentes, con la finalidad de analizar otras perspectivas de las prácticas inclusivas en el CUALTOS. Además de incluir voces de sus compañero(a)s, para conocer también esa perspectiva y su influencia e impacto.

Para finalizar, hubiera sido importante poder concluir este proyecto con recomendaciones más sólidas, como la creación de un manual o un curso taller para lo(a)s docentes, brindando información relacionada a las necesidades detectadas, no obstante, las limitaciones del tiempo y de las propias dinámicas de este tipo de investigaciones académicas no lo permitieron.

Estas limitaciones no invalidan los resultados, pero sí sitúan los hallazgos dentro de su contexto particular, y contribuyen a reconocer la complejidad del fenómeno estudiado.

### Recomendaciones

A partir de los hallazgos y del análisis fenomenológico–interpretativo, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la inclusión de estudiantes neurodivergentes en CUALTOS:

1. Implementar un programa formal de formación docente, con un enfoque neuroafirmativo y formación práctica en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), donde se incluya:
  - Comprensión de la neurodiversidad y enfoque neuroafirmativo
  - Manejo de crisis sensoriales y emocionales
  - Ajustes razonables
  - Características a observar en cada una de las neurodivergencias y cómo acercarse al estudiante
2. Crear una unidad o programa de inclusión en CUALTOS, con personas formadas en neurodiversidad y neurodivergencias desde un enfoque neuroafirmativo.
  - Ofrecer asesorías psicopedagógicas especializadas
  - Acompañamiento en crisis
  - Impulsar una cultura y sensibilización institucional
3. Desarrollar protocolos institucionales para el acompañamiento de estudiantes neurodivergentes, tomando en cuenta las voces del profesorado y la de estudiantes neurodivergentes.
  - Identificación temprana de necesidades
  - Crear protocolos para el acompañamiento emocional y sensorial
  - Generar rutas claras sobre seguimiento interno y externo
  - Diseñar lineamientos específicos para los ajustes razonables
4. Aunque quizá sea más ambicioso, sería importante comenzar a incorporar el DUA como marco pedagógico institucional.
  - Adoptar el DUA para promover planeaciones accesibles y con ello, diversificar cómo acceden al aprendizaje las y los estudiantes, fomentando la flexibilidad y las tareas multimodales.
5. Crear espacios y recursos sensorialmente accesibles.
  - Salas pensadas para la regulación sensorial

- Herramientas de accesibilidad en el campus (instrucciones claras, apoyos visuales, etc.)
6. Fortalecer vínculos entre coordinaciones de carrera, tutorías, docentes y estudiantes.
    - Dar seguimiento y atención conjunta a los casos específicos que se presenten
    - Crear redes de apoyo entre docentes
  7. Promover una cultura universitaria neuroafirmativa y libre de estigma, abarcando:
    - Campañas de sensibilización a toda la comunidad universitaria
    - Espacios formativos sobre neurodiversidad no solo para docentes, sino para personal administrativo y directivo, para la promoción de ajustes en estas áreas.
    - Narrativas institucionales que validen desde una mirada neuroafirmativa
    - Políticas y rutas claras que vayan contra la discriminación y el capacitismo
  8. Impulsar la investigación, evaluación y mejora continua en relación con estas prácticas, incluyendo:
    - Dar seguimiento a las experiencias de lo(a)s estudiantes neurodivergentes
    - Evaluar la implementación de prácticas inclusivas
    - Generar datos institucionales para la toma de decisiones, resulta imperativo tener una estadística actualizada sobre la cantidad de estudiantes neurodivergentes así como sobre sus características generales.

## Referencias

- Acosta, S., Ganga, C. & Rama, V. (2021). Gobernanza universitaria: Enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana de educación*, 12(33), 3-17. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.854>
- Aguirre, J., Pérez, L., & Ramírez, F. (2012). Investigación cualitativa fenomenológica en educación. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 100-115.
- Amador, G., Clouder, L. et al. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la Educación Superior*, 50(2021), 129-152. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Association Publishing.
- Arenas, L. & García M. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*. (47). 13-3. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Arnaiz, P. (2024). La Educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7 (2), 24-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6059552>
- Baron-Cohen, S., Hoekstra, R. A., Knickmeyer, R., & Wheelwright, S. (2006). The Autism-Spectrum Quotient (AQ)-Adolescent version. *J. Autism Dev. Dis.*, **36**, 343–350.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*. 5(28). 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>
- Bervoets, J. y Hens, K. (2020). Going beyond the Catch-22 of autism diagnosis and research. The moral implications of (not) asking “What Is Autism? *Frontiers in Psychology*, 11(529193), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.529193>



- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la Federación.  
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.  
[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_30sep19.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf)
- Center for Applied Special Technology [CAST] (2020). *Universal Design for Learning Guidelines*. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
- Centro Universitario de Ciencias de la Salud. (s.f.) Entender la neurodiversidad. Universidad de Guadalajara. <https://www.cucs.udg.mx/neurodiversidad/entender/entender>
- Centro Universitario de Ciencias de la Salud. (s.f.) Entender la neurodiversidad: Eventos. Universidad de Guadalajara. <https://www.cucs.udg.mx/neurodiversidad/entender/eventos>
- Chapman, Robert. (2019). Autism as a Form of Life: Wittgenstein and the Psychological Coherence of Autism. *Metaphilosophy*, 50(4), 421-440. <https://doi.org/10.1111/meta.12366>
- Child Mind Institute. (2023, 19 de julio). *La controversia alrededor del análisis de comportamiento aplicado (ABA)*. <https://childmind.org/es/articulo/la-controversia-alrededor-del-analisis-de-comportamiento-aplicado-aba/>
- Covarrubias, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. En H. Trujillo, C. Ríos, & J. García, Desarrollo Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (págs. 135-157). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior.  
[https://C:/Users/ACER/Desktop/Trabajo%20final%20rosario/DUA/Bareras\\_Covarrubias.pdf](https://C:/Users/ACER/Desktop/Trabajo%20final%20rosario/DUA/Bareras_Covarrubias.pdf)
- Diez, E. & Sánchez, S. (2015). Diseño Universal para el Aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la Universidad. *Aula abierta*. 43. 87-93.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000025>

- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. 145-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3400213>
- Fernández Zalazar, Diana Concepción (2021). Accesibilidad, neurodiversidad, singularidad cognoscitiva y diseño universal del aprendizaje en un circuito potenciador. *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2024). Educación inclusiva. <https://www.unicef.org/lac/educaci%C3%B3n-inclusiva>
- Fuentes, J. & Vargas, R. (2024). *El paradigma de la neurodiversidad y la educación superior: Una brecha hacia la inclusión*. En M. del R. Carranza Alcántar, M. O. González Fernández, & C. Islas Torres (Coords.), *Innovación en la docencia para el fomento de las habilidades del siglo XXI* (pp. xx–xx). Editorial XXX.
- Gobierno del Estado de Jalisco. (2019). *Programa Estatal para la Inclusión y el Desarrollo Integral de Personas con Discapacidad 2019–2024*. Secretaría General de Gobierno, Subsecretaría de Derechos Humanos.
- Gobierno del Estado de Jalisco. (2020). *Programa Estatal para la Inclusión y el Desarrollo Integral de Personas con Discapacidad (2019-2024)*. [https://plan.jalisco.gob.mx/wp-content/uploads/2023/11/Programa\\_Estatal\\_Inclusion\\_Discapacidad.pdf](https://plan.jalisco.gob.mx/wp-content/uploads/2023/11/Programa_Estatal_Inclusion_Discapacidad.pdf)
- González, L., Aguirre, E., et al. (2023). Apreciaciones sobre la neurodivergencia de docentes y estudiantes de una entidad educativa pública chilena. *Journal of the Academy*, 8, 5-26. <https://doi.org/10.47058/joa8.2>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016, August). *A summary of the evidence on inclusive education* (Report No. ED596134). Abt Associates. <https://eric.ed.gov/?id=ED596134>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Educación McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, (2024). *Estadísticas sobre personas con discapacidad en México*. <https://www.inegi.org.mx>
- Juárez, J., Comboni, S. & Garnique, F. (2010). De la educación especial a educación inclusiva. *Argumentos* (62). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952010000100003&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952010000100003&script=sci_abstract)
- Kupferstein, H. (2018). *Evidence of increased PTSD symptoms in autistics exposed to applied behavior analysis interventions*. *Advances in Autism*. (cit. en *Applied Behavior Analysis and the Abolitionist Neurodiversity Critique*)
- Leaf, J. B., Leaf, R., McEachin, J., Taubman, M., Ala'i-Rosales, S., Ross, R. K., Smith, T., & Weiss, M. J. (2022). *Concerns About ABA-Based Intervention: An Evaluation and Recommendations*. *Frontiers in Psychology*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9114057/>
- Lopera, A. (2017). *Thomas Armstrong (2012): El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 251-254. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/340>
- Martínez N.& Martínez L., (2022), *Diversidad y educación inclusiva en la universidad: labor del docente* (Diversity and inclusive education at the university: teacher's work), *Vincula Téctica EFAN*, 8(5), 39-48, <https://doi.org/10.29105/vtga8.5-214>
- Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: The 'double empathy problem'. *Disability & Society*, 27(6), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing: <https://www.cast.org/products-services/resources/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer>

- Naciones Unidas (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Office of the High Commissioner for Human Rights. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189920>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Pastor, C. Sánchez, J. & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Pautas para su introducción en el currículo. [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Pérez, M., E., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista española de discapacidad*, 7(1), <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Psyciencia. (2023, 23 de mayo). *¿Es abusiva la terapia ABA a largo plazo? Una respuesta a Sandoval-Norton y Shkedy*. <https://www.psyciencia.com/es-abusiva-la-terapia-aba-a-largo-plazo-una-respuesta-a-sandoval-norton-y-shkedy/>
- Reindal, S. M. (2008). Un modelo social relacional de la discapacidad: ¿un marco teórico para la educación especial? *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 135-146. <https://doi.org/10.1080/08856250801947812>
- Ruiz, K., Sánchez, S. et al. (2022) *Experiencia universitaria de estudiantes neurodiversos en la Pontificia*. Universidad Javeriana [ Tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/63502>

- Sánchez, F. Castro D., Casas, J. & Vallejos. G. (2016). Análisis Factorial de las Percepciones Docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 10 (2). 135-149.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782016000200009](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000200009)
- Sedgwick, J. A., Merwood, A., & Asherson, P. (2019). The positive aspects of attention deficit hyperactivity disorder: A qualitative investigation of successful adults with ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 11(3), 241–253.  
<https://doi.org/10.1007/s12402-018-0277-6>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior.  
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Singer, J. (2019) *Neurodivergent from what, exactly?. Reflections on Neurodiversity*.  
<https://neurodiversity2.blogspot.com/2019/09/question-neurodivergent-from-what.html>
- Specialisterne. (2021). *Autismo, neurodiversidad y neurodivergencia*. Specialisterne Spain.  
<https://specialisternespain.com/autismo-neurodiversidad-y-neurodivergencia/>.
- Torres, C. (2019). *Voces docentes desde la educación inclusiva: Narrativas sobre experiencias pedagógicas con niños y niñas neurodivergentes*, [Tesis de licenciatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/22100>
- Tracy, S. J. (2010). *Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research*. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.  
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

- UNESCO-IESALC. (2024). *Higher education in Latin America and the Caribbean, present and future*. <https://www.iesalc.unesco.org>
- UNESCO, UNICEF & Comisión Económica para América Latina CEPAL. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Santiago, Chile.  
<https://www.unicef.org/lac/informes/la-encrucijada-de-la-educaci%C3%B3n-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (s.f.). Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI). <https://www.unam.mx>
- Universidad de Guadalajara. (2007). *Modelo Educativo Siglo 21*. Rectoría General. [https://www.udg.mx/sites/default/files/modelo\\_Educativo\\_siglo\\_21\\_UDG.pdf](https://www.udg.mx/sites/default/files/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf)
- Universidad de Guadalajara. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, Visión 2030*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. [https://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi\\_2019-2025.pdf](https://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi_2019-2025.pdf)
- Universidad de Guadalajara. (2021, 30 de septiembre). *Lidera CUCS en la UdeG el proyecto ENTENDER financiado por la Unión Europea para habilitar a estudiantes con neurodiversidad*. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. <https://www.cucs.udg.mx/noticias/archivos-de-noticias/lidera-cucs-en-la-udeg-el-proyecto-entender-financiado-por-la-union>
- Universidad de Guadalajara. (2024). *5to Informe de Actividades 2023-2024*. Centro Universitario de los Altos.
- Universidad de Guadalajara. (2025, 4 de abril). *Jornadas universitarias de discapacidad* [Comunicado]. CUALTOS. <https://www.cualtos.udg.mx/noticia/jornadas-universitarias-de-discapacidad>
- Villarruel Fuentes, M., & Villarruel López, M. de L. (2023). *La educación superior y la nueva escuela mexicana: sus desafíos y posibilidades*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(1), 1088-1100. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.320>

Walker, N. (2024). Neurodiversity: Some basic terms & definitions. Neuroqueer.  
<https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/>.

## Anexos

### *Anexo 1. Consentimiento informado docentes*

#### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Dirigido a:** Docentes

**Título de proyecto:** "Prácticas docentes y experiencias del profesorado en educación superior con estudiantes neurodivergentes en el Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara"

**Nombre del Investigador Principal:** Juana Jazmin Fuentes Herrera

#### Introducción/Objetivo

Estimado(a) Docente:

Usted ha sido invitado a participar en el proyecto de investigación "Prácticas docentes y experiencias del profesorado en educación superior con estudiantes neurodivergentes en el Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara", el cual es desarrollado por el Centro Universitario de Los Altos, de la UdeG, en colaboración con la Maestría "Procesos Innovadores para el Aprendizaje"). El estudio se realizará en el Centro Universitario de los Altos. Si usted decide participar en el estudio, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro.

El objetivo del estudio es recolectar las experiencias docentes en la práctica educativa con estudiantes neurodivergentes para poder analizar y comprender sus actitudes y percepciones, hacía estos estudiantes, además, de identificar las estrategias pedagógicas que han empleado, reconociendo sus desafíos y oportunidades, así como las buenas prácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje con estudiantes neurodivergentes. Para ello se llevará a cabo una entrevista a profundidad, donde su nombre no será revelado, sin embargo, para poder realizar el análisis de la misma se pide su **acceso para grabar su voz**, este audio será desechado en cuanto se llegue a la saturación teórica y se concluya el estudio.

Si usted acepta participar en el estudio, le entregaremos una copia de este documento que le pedimos sea tan amable de firmar.

**Nombre y firma del docente:**

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Firma:** \_\_\_\_\_

**Fecha/hora** \_\_\_\_\_



**Nombre y firma del investigador o persona que obtiene el consentimiento:**

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Firma:** \_\_\_\_\_

**Fecha/hora** \_\_\_\_\_

**Números a Contactar:** Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto, por favor comuníquese con el/la investigador/a) responsable del proyecto: Lic. Juana Jazmin Fuentes Herrera al siguiente número de teléfono (348)1011794 en un horario de 2:00 a 8:00 pm o al correo electrónico jazmin.psic.9408@gmail.com

*Anexo 2. Consentimiento informado alumnos*

## CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Dirigido a:** Alumnos

**Título de proyecto:** "Prácticas docentes y experiencias del profesorado en educación superior con estudiantes neurodivergentes en el Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara"

**Nombre de la Investigadora Principal:** Juana Jazmin Fuentes Herrera

### Introducción/Objetivo

Estimado(a):

Usted ha sido invitado a participar en el presente proyecto de investigación, el cual es desarrollado por el Centro Universitario de Los Altos, de la UdeG, en colaboración con la Maestría "Procesos Innovadores para el Aprendizaje"). El estudio se realizará en el Centro Universitario de los Altos.

Si usted decide participar en el estudio, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro.

El propósito del presente estudio es recolectar las experiencias de los docentes, para posteriormente analizarlas y comprender sus prácticas pedagógicas con estudiantes neurodivergentes, con la finalidad de identificar sus percepciones y estrategias pedagógicas innovadoras para reconocer sus desafíos y oportunidades, así como las buenas prácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje con estudiantes neurodivergentes. Para ello, es necesario recolectar las experiencias de estudiantes neurodivergentes para ampliar esta información, por lo que su participación es de suma importancia para la triangulación de la información. Se llevará a cabo una entrevista a profundidad, donde su

nombre no será revelado, sin embargo, para poder realizar el análisis de la misma se pedirá su acceso para grabar su voz, este audio será desechado en cuanto se llegue a la saturación teórica y se concluya el estudio.

Le pedimos participar en este estudio porque usted forma parte de los alumnos o exalumnos del Centro Universitario de los Altos y es o fue miembro de las licenciaturas: contabilidad, psicología e ingeniería en sistemas computacionales.

### **Procedimientos:**

- 1.- Aceptar participar en la investigación.
- 2.- Reunión con la investigadora principal (Juana Jazmin Fuentes Herrera) para resolver dudas sobre la participación. Acceder a que la entrevista sea grabada.
- 3.- Acordar lugar, fecha y horario para responder la entrevista.
- 4.- Presentarse a la entrevista.

Su participación consistirá en:

- **Entrevista a profundidad.**
- La **entrevista** durará alrededor de **50 minutos** y abarcará varias preguntas sobre su experiencia en su proceso de enseñanza aprendizaje, así como su experiencia con los docentes.
- La entrevista será realizada en el lugar, día y hora determinada por el participante.
- Para facilitar el análisis, esta **entrevista** será grabada. En cualquier caso, usted podrá interrumpir la grabación en cualquier momento y retomarla cuando quiera.

**Confidencialidad:** Toda la información que Usted nos proporcione para el estudio será de carácter estrictamente confidencial, será utilizada únicamente por el equipo de investigación del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Usted quedará identificado(a) con un número y no con su nombre. Los resultados de este estudio serán publicados con fines científicos, pero se presentarán de tal manera que no podrá ser identificado(a).

**Números a Contactar:** Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto, por favor comuníquese con el/la investigador/a) responsable del proyecto: Lic. Juana Jazmin Fuentes Herrera al siguiente número de teléfono (348)1011794 en un horario de 2:00 a 8:00 pm o al correo electrónico jazmin.psic.9408@gmail.com

Si usted acepta participar en el estudio, le entregaremos una copia de este documento que le pedimos sea tan amable de firmar.

Si usted entiende la información que le hemos dado en este formato, está de acuerdo en participar en este estudio, de manera total o parcial, y también está de acuerdo en permitir que su información de salud sea usada como se describió antes, entonces le pedimos que indique su consentimiento para participar en este estudio.

**Registre su nombre y firma en este documento del cual le entregaremos una copia.**

**PARTICIPANTE:**

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Firma:** \_\_\_\_\_

**Fecha/hora** \_\_\_\_\_

**Nombre y firma del investigador o persona que obtiene el consentimiento:**

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Firma:** \_\_\_\_\_

**Fecha/hora** \_\_\_\_\_

*Anexo 3. Entrevista a estudiantes*

**Entrevista Alumnos**

Edad: Semestre: Carrera:

DX:

Has escuchado hablar sobre neurodiversidad, neurodivergencia

**Experiencias Académicas**

1. ¿Cómo describiría su experiencia académica en la universidad siendo un estudiante neurodivergente?
2. ¿Qué tipo de adaptaciones o apoyos ha recibido en el ámbito académico?
3. ¿Cómo percibe la inclusión en las aulas por parte de los docentes y compañeros?

4. ¿Cómo describirías tu relación con los docentes? /Se han acercado a preguntarte si necesitas algo?

#### *Interacciones Sociales*

5. ¿Cómo son sus relaciones con sus compañeros de clase?

6. ¿Siente que es parte del ambiente universitario? ¿Por qué?

7. ¿Ha enfrentado barreras sociales o culturales en la universidad? Si es así, ¿cuáles?

8. Hay algún lugar específico al que pudieras ir a pedir apoyo?

9. Las tutorías/coordinación tuvo algún acercamiento? ¿cuál?

#### *Desafíos y Apoyos*

10. ¿Cuáles han sido los principales obstáculos que ha encontrado en su vida académica y social?

11. ¿Qué tipo de apoyo ha encontrado más efectivo en su experiencia universitaria?

12. ¿Qué necesidades de apoyo considera que no han sido cubiertas?

13. La universidad te esta preparando para el mundo laboral de egreso?

14. ¿Consideras que los docentes están capacitados para neurodivergencias? ¿qué falta?

15. Consideras importante que haya alguna área especializada para acompañamiento neurodivergente?

16. ¿Consideras que CUALTOS, tiene espacios inclusivos, o adecuados para neurodivergentes? ¿Qué falta?

17. ¿Cuál consideras que es el rol del docente?

#### *Autopercepción y Desarrollo Personal*

18. ¿De qué manera ha influido la universidad en el desarrollo de sus habilidades y competencias personales?

19. ¿Cuáles son sus planes y expectativas para el futuro académico y profesional?

#### *Opiniones sobre Políticas y Prácticas Inclusivas*

20. ¿Qué conoce sobre las políticas de inclusión de su universidad?

21. ¿Cómo valora la efectividad de estas políticas y prácticas inclusivas en su experiencia?

22. ¿Qué sugerencias tendría para mejorar las políticas y prácticas inclusivas en su universidad?

23. Te has sentido acompañado por parte de la universidad? ¿ qué debería hacer?

24. Consideras que el enfoque por competencias es inclusivo o se ajusta a tus necesidades?

25. ¿Qué ajustes/adecuaciones en cuanto a lo administrativo consideras importantes? (¿Clases mixtas?)

26. ¿Consideras que CUALTOS es inclusivo, promueve la aceptación y su integración?

*Anexo 4. Entrevista a docentes***Preguntas para Docentes****Nombre/seudónimo:** \_\_\_\_\_**Área de enseñanza:** \_\_\_\_\_ **Licenciaturas donde imparte clases:** \_\_\_\_\_**Historia académica***Intencionalidad de reconocimiento ambivalente hacia la neurodiversidad*

1. ¿Ha escuchado hablar sobre neurodiversidad o neurodivergencia?
2. ¿Cómo se percibe la neurodivergencia en el contexto educativo?
3. ¿Cuántos años lleva dando clases? ¿Ha identificado estudiantes neurodivergentes en el aula? ¿Cuántos? ¿Cómo se ha dado cuenta de ellos?
4. ¿Cómo describiría su actitud hacia los estudiantes neurodivergentes en sus clases?
5. ¿Cómo observa la dinámica grupal con estos estudiantes y sus compañer@s?
6. ¿Ha recibido alguna formación específica sobre neurodivergencia y educación inclusiva? Si es así, ¿qué impacto ha tenido en su práctica docente?
7. ¿Considera que es suficiente con estas capacitaciones?
8. ¿Considera que es adecuada la forma en la que se plantea? ¿Qué ajustes haría usted?
9. ¿Qué barreras identifica hacia estos estudiantes?

*Estrategias Pedagógicas y Adaptaciones*

10. ¿Conoce con que enfoque se trabaja en udg? ¿Qué opina al respecto? ¿Usted realiza modificaciones?
11. ¿Qué necesidades de apoyo identifica en estudiantes neurodivergentes?
12. ¿Usted que métodos de enseñanza utiliza para incluir a estudiantes neurodivergentes en sus clases?
13. ¿Podría describir alguna adaptación curricular o metodológica que haya implementado para apoyar a estudiantes neurodivergentes?
14. ¿Ha utilizado algún tipo de tecnologías asistivas o herramientas de apoyo utiliza en el aula?
15. ¿Cuándo detecta necesidades hacia algún estudiante que probablemente sea neurodivergente, hacia donde pueden derivarlo para pedir apoyo?

*Desafíos y Oportunidades*

16. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta al trabajar con estudiantes neurodivergentes?
17. ¿Qué oportunidades ha identificado al implementar prácticas inclusivas en su enseñanza?

18. ¿Qué tipo de apoyo considera necesario para enfrentar los desafíos de la educación inclusiva?

*Impacto Profesional y Desarrollo*

19. ¿De qué manera ha influido trabajar con estudiantes neurodivergentes en su desarrollo profesional?
20. ¿Qué tipo de capacitación adicional considera necesaria para mejorar su práctica docente inclusiva?
21. ¿Cuál considera que es su rol como docente?
22. ¿Considera que ha cambiado su rol como docente desde que comenzó a trabajar o a identificar con estudiantes neurodivergentes?

*Políticas Institucionales y Apoyo*

23. ¿Qué conocimiento tiene sobre las políticas de inclusión de su institución?
24. ¿Hay algún espacio o lugar específico para atender o escuchar a estudiantes neurodivergentes?
25. ¿Considera que en Cualtos hay apoyo o cuenta con estrategias para la inclusión e integración de estudiantes neurodivergentes? ¿cuáles?
26. ¿Qué considera que hace falta?
27. ¿Cómo valora el apoyo recibido por parte de la institución en cuanto a inclusión educativa?
28. ¿Entonces usted considera que Cualtos es un lugar inclusivo y un espacio seguro para estudiantes neurodivergentes? ¿Por qué?

*Anexo 5*

Carta de aprobación Comité de ética para la investigación.



UNIVERSIDAD DE  
GUADALAJARA  
Por la Universidad y el Estado de Jalisco

**CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS ALTOS**

Coordinación de Investigación  
Comité de Ética en Investigación

**CEI-01-2025-19**

**Juana Jazmin Fuentes Herrera**  
**PRESENTE:**

Por este medio se hace constar que **Juana Jazmin Fuentes Herrera**, alumna del Programa de Maestría de Proceso innovadores en el Aprendizaje, presentó ante el Comité de Ética en Investigación de este Centro Universitario, en su carácter de órgano consultivo, el proyecto titulado: **"Prácticas docentes y experiencias del profesorado en educación superior con estudiantes neurodivergentes en el Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara"**, el cual se realiza bajo la dirección del **Lic. Rodrigo Vargas Salomón**, profesor de dicho programa y del Centro Universitario de los Altos.

Una vez revisado el proyecto de investigación, se considera **APROBADO**, atendiendo a las siguientes recomendaciones:

1. Se considera como un Estudio con riesgo mínimo.
2. Entregar un reporte al Comité de Ética en Investigación, de manera semestral, anual y al término del proyecto, lo que dependerá de las condiciones del estudio.

Se extiende la presente a solicitud del interesado, para los fines que a él convengan.

Atentamente  
**"Piensa y Trabaja"**  
**"1925-2025, Un Siglo de Pensar y Trabajar"**

Por el Comité de Ética en Investigación  
**Tepatitlán de Morelos, Jalisco, a 26 de junio del 2025**



**Dr. Víctor Javier Sánchez González**  
Presidente