Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5

CUANDO LA INCLUSIÓN DESCANSA EN UNA SOLA DOCENTE: NEURODIVERGENCIA Y PRÁCTICA EN PREESCOLAR

WHEN INCLUSION RESTS ON A SINGLE TEACHER: NEURODIVERGENCE AND PRESCHOOL PRACTICE

Ana-Celina Padilla-Martínez
Centro Educativo Tlajomulco, Tlajomulco de Zúñiga

Juan-Carlos López-Barajas
Universidad de Guadalajara

César-Alfonso Morales-Aceves
Centro Educativo Tlajomulco, Tlajomulco de Zúñiga

Roberto-Carlos López-Barajas
Universidad de Guadalajara

Sahira-Elizabeth Hernández-Paredes
Universidad de Guadalajara

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5.26716

Cuando la inclusión descansa en una sola docente: neurodivergencia y práctica en preescolar

Ana-Celina Padilla-Martínez[1]
ana.padilla_s@cetlajomulco.com.mx
https://orcid.org/0009-0001-8003-7158
Doctorado en Educación y Docencia, Centro Educativo Tlajomulco, Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco
México

Juan-Carlos López-Barajas
juan.lbarajas@academicos.udg.mx
https://orcid.org/0000-0002-0503-2824
Universidad de Guadalajara, Departamento de Biología Molecular y Genómica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud
México

César-Alfonso Morales-Aceves
cmoralesaceves@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-7398-7071
Centro Educativo Tlajomulco, Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco, México, y Colegio Gómez de Mendiola
México

Roberto-Carlos López-Barajas
robertocarlos_99@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0484-9792
Escuela de Enfermería y Nutrición Jalisco, incorporada a la Universidad de Guadalajara, Guadalajara
México

Sahira-Elizabeth Hernández-Paredes
mtrasahira.areaclinicaeenj@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-4790-7674
Escuela de Enfermería y Nutrición Jalisco, incorporada a la Universidad de Guadalajara, Guadalajara
México

[1] Autor principal
Correspondencia: ana.padilla_s@cetlajomulco.com.mx

RESUMEN

Introducción. En las aulas de preescolar conviven niñas y niños con formas muy distintas de atender, comunicarse y regular sus emociones. Cuando algunos presentan características neurodivergentes, la respuesta educativa depende de condiciones que van más allá del aula: la familia, la institución y las decisiones de la docente. **Objetivo.** Analizar las condiciones sociales, educativas y áulicas que influyen en la práctica docente para la atención de la neurodivergencia infantil en un grupo de tercer grado de educación preescolar. **Métodos.** Estudio cualitativo de caso, interpretativo y transversal, en un grupo de 13 alumnos de tercer grado de preescolar, dos de ellos con características neurodivergentes. La docente investigadora realizó observación participante con una guía organizada en tres categorías y seis subcategorías. La información se codificó de forma deductiva y se trianguló con el diagnóstico educativo y los referentes teóricos, atendiendo los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. **Resultados.** El acompañamiento familiar limitado por jornadas laborales prolongadas trasladó a la escuela buena parte de la continuidad de los apoyos. La institución estaba comprometida con la inclusión, pero sin ajustes razonables sistematizados, por lo que la respuesta dependió casi por completo de la docente. Los apoyos visuales, las consignas claras, los tiempos flexibles y el acompañamiento permanente se asociaron con mayor participación, autonomía y sentido de pertenencia de los dos alumnos. La percepción social y el estigma no pudieron documentarse. **Conclusiones.** Las tres condiciones actúan de forma interrelacionada y la práctica docente media entre ellas. Para que la inclusión no dependa de la iniciativa de una sola persona, se requieren lineamientos institucionales, formación continua y colaboración con las familias.

Palabras clave: Integración Escolar; Trastornos del Neurodesarrollo; Maestros; Preescolar; Aprendizaje.

When Inclusion Rests on a Single Teacher: Neurodivergence and Preschool Practice

ABSTRACT

Introduction. Preschool classrooms bring together children with very different ways of paying attention, communicating and regulating their emotions. When some of them present neurodivergent characteristics, the educational response depends on conditions that go beyond the classroom: the family, the institution and the teacher's decisions. **Objective.** To analyze the social, educational and classroom conditions that influence teaching practice in addressing childhood neurodivergence in a third-year preschool class. **Methods.** Qualitative, interpretive, cross-sectional case study in a class of 13 third-year preschool children, two of whom presented neurodivergent characteristics. The teacher-researcher carried out participant observation with a guide organized into three categories and six subcategories. Information was coded deductively and triangulated with the educational diagnosis and the theoretical framework, following the criteria of credibility, transferability, dependability and confirmability. **Results.** Limited family support due to long working hours shifted much of the continuity of support to the school. The institution was committed to inclusion but lacked systematized reasonable accommodations, so the response depended almost entirely on the teacher. Visual supports, clear instructions, flexible time and continuous accompaniment were associated with greater participation, autonomy and sense of belonging among the two children. Social perception and stigma could not be documented. **Conclusions.** The three conditions act in an interrelated way, and teaching practice mediates between them. For inclusion not to depend on a single person's initiative, institutional guidelines, ongoing training and collaboration with families are required.

Keywords: Mainstreaming, Education; Neurodevelopmental Disorders; School Teachers; Child, Preschool; Learning.

Artículo recibido 20 agosto 2026
Aceptado para publicación: 20 setiembre 2026

INTRODUCCIÓN

En un grupo de tercer grado de preescolar, 13 niñas y niños trabajan con la misma docente. Algunos siguen sin dificultad una consigna dicha una sola vez; otros necesitan verla, escucharla de nuevo o tener más tiempo para empezar. Dos de ellos presentan características neurodivergentes: procesan la información, se comunican y regulan sus emociones de maneras particulares. Para esos tres niños, la diferencia entre participar en la actividad o quedar al margen depende de lo que ocurra en el aula, pero también de lo que ocurre antes y fuera de ella: el tiempo que su familia puede dedicar a acompañarlos, los apoyos que la institución ofrece y la formación de quien los atiende.

El concepto de neurodiversidad propone entender estas diferencias como variaciones del desarrollo humano y no solo como déficits que deben corregirse. Una revisión de alcance de 13 estudios sobre la atención afirmativa de la neurodiversidad en niños autistas concluyó que los componentes esenciales son la modificación de los entornos sociales, físicos e institucionales y las intervenciones centradas en las fortalezas, la comunicación y la autonomía del niño, más que en la normalización de su conducta (Wagland et al., 2025). En el aula, la perspectiva de la educación inclusiva coincide en lo fundamental: las barreras para el aprendizaje y la participación están en el contexto, no en el estudiante (Echeita, 2006; Booth y Ainscow, 2011), y la inclusión exige transformar las prácticas y la organización de la escuela, no solo incorporar a los alumnos (Ainscow, 2020).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha convertido en el marco más citado para ese cambio. Sus pautas proponen ofrecer múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de implicación, para que la planeación responda desde el inicio a la variabilidad del grupo (CAST, 2024). La evidencia sobre su eficacia, sin embargo, es menos sólida de lo que suele suponerse: un análisis crítico de los estudios que respaldan las pautas encontró que pocos medían resultados de aprendizaje o comparaban condiciones (Boysen, 2024). La experiencia del aula sigue siendo, por lo tanto, una fuente necesaria de conocimiento. También lo es el grupo: en escuelas primarias escocesas, un programa breve para enseñar a los niños qué es la neurodiversidad mejoró su conocimiento y sus actitudes hacia los compañeros neurodivergentes (Alcorn et al., 2024).

En México, el Plan de Estudio 2022 coloca la inclusión entre sus ejes articuladores y pide eliminar las barreras desde la planeación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Lo que se conoce poco es

cómo se combinan las condiciones familiares, institucionales y de aula cuando una docente de preescolar atiende a niños neurodivergentes sin apoyos especializados. El objetivo de este estudio fue analizar las condiciones sociales, educativas y áulicas que influyen en la práctica docente para la atención de la neurodivergencia infantil en un grupo de tercer grado de educación preescolar.

Material y métodos

Se realizó un estudio cualitativo de caso, con perspectiva interpretativa, diseño no experimental y corte transversal (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El caso fue un grupo de tercer grado de educación preescolar a cargo de la docente investigadora, seleccionado de manera intencional porque en él se identificó la problemática y se contaba con acceso cotidiano al contexto. El estudio no tuvo propósitos clínicos: las características neurodivergentes se consideraron desde la perspectiva pedagógica y no a partir de diagnósticos médicos.

Participó el grupo completo, de 13 alumnos, tres de los cuales presentaban características neurodivergentes y constituyeron el referente central del análisis. Las familias tenían, en su mayoría, un nivel socioeconómico medio-bajo y jornadas laborales prolongadas. Se incluyeron los alumnos inscritos en el grupo que asistían con regularidad y las situaciones del aula relacionadas con la participación, el aprendizaje y la inclusión de los dos alumnos; se excluyeron los registros incompletos o sin relación con el objeto de estudio, y se eliminarían los casos sin consentimiento informado.

El trabajo de campo tuvo tres etapas: la gestión de la autorización institucional y del consentimiento de las familias; la observación participante de las dinámicas cotidianas del grupo; y la organización y el análisis de la información. Como instrumento se utilizó una guía de observación organizada en tres categorías y seis subcategorías: condiciones sociales y familiares (contexto familiar y socioeconómico; percepción social y estigma), condiciones educativas e institucionales (formación y actualización docente; DUA y adecuaciones curriculares) y condiciones áulicas y práctica docente (estrategias pedagógicas y ritmos de aprendizaje; clima de aula e interacción entre pares). La guía registró, entre otros aspectos, el cumplimiento de tareas y la comunicación con las familias, la existencia de orientaciones institucionales, la presencia de los principios del DUA en la planeación, el uso de apoyos visuales, consignas fragmentadas y tiempos flexibles, y la participación de los alumnos en el juego compartido.

La información se analizó mediante codificación deductiva con seis códigos, uno por subcategoría (FAM-APOYO, SOC-ESTIGMA, DOC-FORM, DUA-ADEC, PED-RITMO y AULA-CONV), y se trianguló con el diagnóstico educativo y con los referentes teóricos. Cada supuesto de investigación se valoró como sostenido, parcialmente sostenido o no sostenido. Para el rigor se atendieron los criterios de Lincoln y Guba (1985): credibilidad, mediante la permanencia prolongada en el campo y la triangulación; transferibilidad, mediante la descripción del contexto; dependencia, mediante el uso de un mismo instrumento; y confirmabilidad, al vincular cada interpretación con la evidencia observada. Los registros se organizaron en Microsoft Word y Excel.

Se contó con la autorización de la institución y el consentimiento informado de madres, padres o tutores. Se garantizó la confidencialidad mediante referencias generales en lugar de nombres y se evitó cualquier dato que pudiera identificar a los dos alumnos con características neurodivergentes o reducirlos a una etiqueta.

RESULTADOS

El análisis mostró que las tres categorías se manifestaron de forma diferente en el aula (Tabla 1, Figura 2). En las condiciones sociales y familiares, las jornadas laborales prolongadas de madres y padres limitaban el tiempo para acompañar las actividades escolares en casa, lo que se reflejaba en los hábitos de aprendizaje, la autorregulación emocional y las formas de interacción de los niños. Para los dos alumnos con características neurodivergentes, esto implicó que la escuela asumiera una parte mayor de la continuidad de los apoyos. La percepción social y el estigma hacia la neurodivergencia, en cambio, no pudieron documentarse desde la observación en el aula.

Tabla 1. Matriz de análisis de la información por categoría, subcategoría y código

Categoría / subcategoría	Código	Evidencia (observación y diagnóstico)	Interpretación
1.1 Contexto familiar y socioeconómico	FAM-APOYO	Nivel socioeconómico medio-bajo; jornadas laborales prolongadas que limitan el acompañamiento escolar en casa	La escuela asume una parte mayor de la continuidad de los apoyos
1.2 Percepción social y estigma	SOC-ESTIGMA	Sin evidencia suficiente desde la observación en el aula	Aspecto no documentado; requiere entrevistas con familias
2.1 Formación y actualización docente	DOC-FORM	Respuesta educativa dependiente de la capacidad de adaptación de la docente; sin ajustes razonables establecidos	La falta de lineamientos traslada la responsabilidad a la docente
2.2 DUA y adecuaciones curriculares	DUA-ADEC	Institución comprometida con la inclusión y con recursos básicos; el DUA orientó la planificación	Referente pertinente; su efecto no se aisló del resto de los ajustes
3.1 Estrategias y ritmos de aprendizaje	PED-RITMO	Grupo heterogéneo de 13 alumnos, tres con características neurodivergentes; apoyos visuales, consignas claras, tiempos flexibles, acompañamiento permanente	Respuesta diferenciada a distintos ritmos y formas de procesar la información
3.2 Clima de aula e interacción entre pares	AULA-CONV	Mayor participación activa, autonomía, seguridad y sentido de pertenencia de los tres alumnos	Mediación docente e interacción entre pares favorecen la inclusión

Nota. Evidencia tomada de los registros de observación y del diagnóstico educativo. Elaboración propia.

En las condiciones educativas e institucionales, la escuela se mostró comprometida con la inclusión y contaba con los recursos materiales básicos, pero no disponía de estrategias sistematizadas ni de ajustes razonables establecidos para los alumnos neurodivergentes. La respuesta educativa dependió en gran medida de la capacidad de adaptación de la docente frente a grupo. El DUA funcionó como el referente que orientó la planeación y el diseño de las estrategias (Tabla 2).

Tabla 2. Ajustes observados en el aula según los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje

Principio del DUA	Ajuste observado en el aula	Propósito del ajuste
Múltiples formas de representación	Apoyos visuales; consignas claras y breves	Ofrecer la información por más de un canal
Múltiples formas de acción y expresión	Tiempos flexibles para completar las actividades	Permitir distintos ritmos y formas de responder
Múltiples formas de implicación	Acompañamiento permanente de la docente; actividades diversificadas	Sostener la participación y la regulación emocional

Nota. Elaboración propia con base en los ajustes registrados y en las pautas del DUA (CAST, 2024).

En las condiciones áulicas, la heterogeneidad del grupo, con distintos niveles de atención, comunicación, interacción y autorregulación, demandó una respuesta diferenciada. La docente utilizó apoyos visuales, consignas claras y breves, tiempos flexibles para completar las actividades y acompañamiento permanente. La observación registró que, con estos ajustes, los dos alumnos con características neurodivergentes participaron más activamente en las actividades, mostraron mayor autonomía y seguridad, y desarrollaron un mayor sentido de pertenencia al grupo.

De manera específica, la observación permitió identificar diferencias en los apoyos requeridos por los alumnos. En el caso de A1, el acompañamiento docente se realizó de manera constante mediante apoyos visuales y verbales, así como mediante ajustes en algunas actividades para favorecer su participación. En el caso de A2, la intervención se centró principalmente en el acompañamiento y apoyo verbal durante las actividades ordinarias del grupo, sin requerir el diseño de actividades específicas. Estas situaciones mostraron que la respuesta docente se ajustó a las necesidades observadas en cada alumno, mediante diferentes formas de acompañamiento y mediación pedagógica.

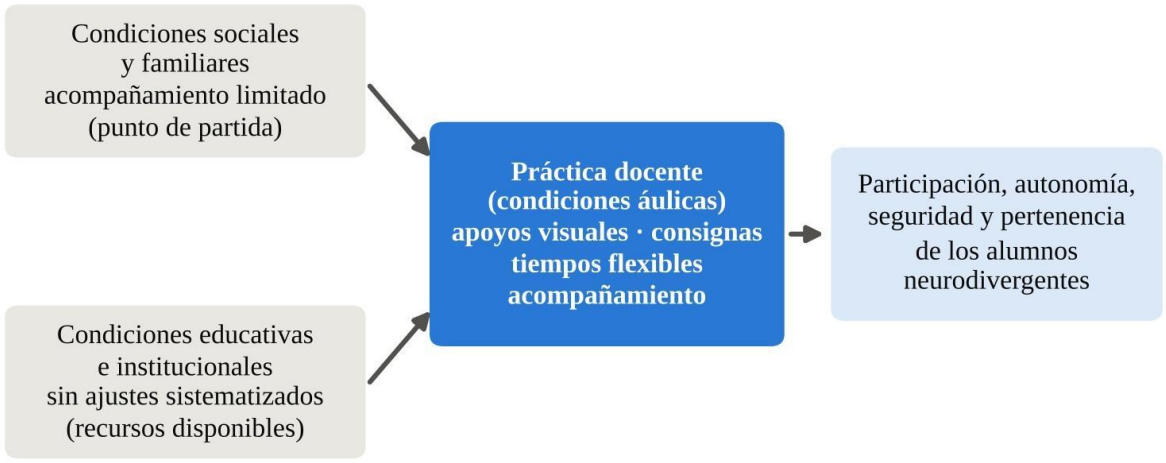
La triangulación permitió valorar los cinco supuestos de la investigación (Tabla 3). Cuatro se sostuvieron con la evidencia disponible y el relativo al DUA se sostuvo de manera parcial, porque su efecto no pudo separarse del conjunto de ajustes implementados. El cruce de la información mostró además que las categorías no actúan de manera aislada: las condiciones familiares definen el punto de partida de cada niño, las institucionales determinan los apoyos disponibles y la práctica docente media entre ambas (Figura 1).

Tabla 3. Contraste de los supuestos de investigación con la evidencia

Supuesto	Evidencia principal	Valoración
1. Las condiciones familiares y socioeconómicas influyen en el desarrollo, la interacción y el aprendizaje	Acompañamiento familiar limitado, con efectos en hábitos, autorregulación e interacción	Se sostiene
2. La práctica docente favorece la atención a la diversidad y la inclusión	Los ajustes de la docente favorecieron participación, autonomía y pertenencia	Se sostiene
3. La diversidad de ritmos y formas de comunicación requiere estrategias flexibles	Grupo heterogéneo que demandó respuesta diferenciada	Se sostiene
4. El DUA es pertinente para reducir barreras	Orientó la planeación; su efecto no se aisló	Parcial
5. La atención depende de la interacción estudiante-contexto-decisión docente	Las tres categorías aparecieron interrelacionadas; la docente medió entre ellas	Se sostiene

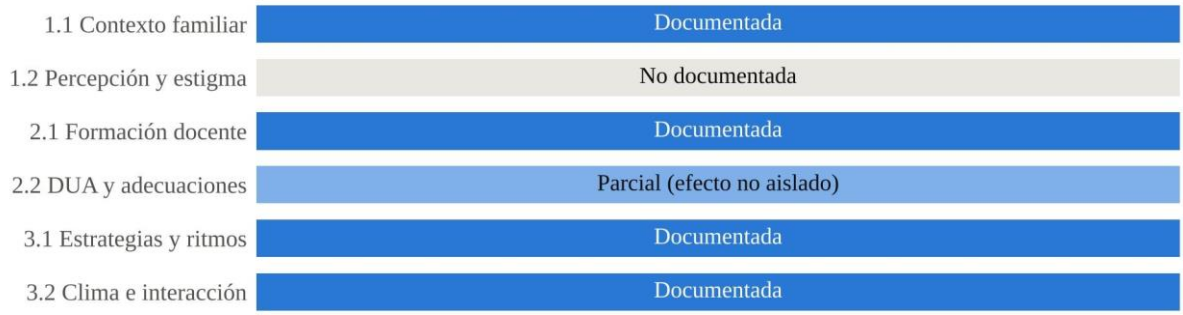
Nota. Elaboración propia con base en la matriz de análisis (Tabla 1).

Figura 1: Interrelación entre las condiciones sociales, institucionales y áulicas en la atención a la neurodivergencia



La docente media entre el contexto familiar y las condiciones institucionales

Figura 2: Grado en que cada subcategoría de análisis pudo documentarse con la evidencia disponible



Discusión

El hallazgo central de este estudio es que, en ausencia de lineamientos institucionales, la inclusión de los niños neurodivergentes descansó en una sola persona. La escuela tenía la disposición y los materiales, pero no un repertorio compartido de ajustes, y la familia tenía poco tiempo para dar continuidad a los apoyos. La docente quedó en el punto donde convergían ambas limitaciones, y fue su capacidad de adaptación la que hizo posible la participación de los dos alumnos. Ainscow (2020) sostiene que la inclusión exige cambios en la cultura y la organización de la escuela, y no solo en la práctica de algunos docentes; mientras esos cambios no ocurren, la inclusión depende de quién esté frente al grupo.

Los ajustes que funcionaron en el aula fueron sencillos y coinciden con lo que la literatura describe como modificaciones del entorno más que del niño. Apoyar la consigna con una imagen, dividirla en pasos, dar más tiempo y acompañar de cerca no exige que el alumno cambie su forma de procesar la información; cambia las condiciones en que se le pide aprender. Es la lógica que Wagland et al. (2025) identificaron como núcleo de la atención afirmativa de la neurodiversidad y la que proponen las pautas del DUA (CAST, 2024). Además, como formaban parte de la dinámica de todo el grupo, no señalaban a los dos alumnos frente a sus compañeros.

La valoración parcial del supuesto sobre el DUA merece subrayarse. Durante el estudio, el DUA orientó la planeación, pero los efectos observados no pueden atribuirse a él en particular, porque se combinaron con el acompañamiento cercano de la docente y con la flexibilidad de los tiempos. Este resultado es congruente con la advertencia de Boysen (2024) sobre la debilidad de la evidencia experimental que respalda las pautas, y sugiere que el DUA funciona mejor como marco para pensar la planeación que

como una intervención con efectos propios.

La ausencia de evidencia sobre la percepción social y el estigma no es un dato menor. Las actitudes de las familias y de los compañeros hacia la neurodivergencia pueden ser una barrera tan importante como la falta de recursos, y la observación en el aula no basta para captarlas. Programas como el evaluado por Alcorn et al. (2024), que enseñan a los propios niños qué es la neurodiversidad, indican que el grupo de pares es también un espacio de intervención.

El estudio tiene limitaciones importantes. Se realizó en un solo grupo y en un contexto específico, y la información proviene de la observación de la propia docente, lo que supone el riesgo de sesgos de interpretación, que se procuró atenuar con el registro sistemático y la triangulación teórica. No se realizaron entrevistas con las familias ni con otros docentes, por lo que la dimensión social quedó incompleta, y no se emplearon instrumentos que permitieran cuantificar la participación de los alumnos antes y después de los ajustes. Los resultados describen este caso y no pueden generalizarse. Estudios posteriores deberían incorporar entrevistas con las familias, registros sistemáticos de la participación de cada alumno y la comparación entre grupos o planteles con distintos niveles de apoyo institucional.

CONCLUSIONES

En un grupo de tercer grado de preescolar con dos alumnos neurodivergentes, las condiciones familiares, institucionales y de aula se mostraron interrelacionadas, y la práctica docente fue el punto donde se concentró la responsabilidad de la inclusión. Los apoyos visuales, las consignas claras, los tiempos flexibles y el acompañamiento permanente se asociaron con mayor participación, autonomía y sentido de pertenencia de esos niños. Sin embargo, una inclusión que depende de la iniciativa de una sola docente es frágil. Para que se sostenga, la escuela necesita lineamientos para los ajustes razonables, formación continua del profesorado, registro sistemático de las estrategias que funcionan y canales de colaboración con familias que, por sus condiciones de trabajo, tienen poco tiempo para acompañar a sus hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7-16.

Alcorn, A. M., McGeown, S., Mandy, W., Aitken, D., y Fletcher-Watson, S. (2024). Learning about neurodiversity at school: A feasibility study of a new classroom programme for mainstream primary schools. Neurodiversity, 2, 27546330241272186. https://doi.org/10.1177/27546330241272186

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3.ª ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Boysen, G. A. (2024). A critical analysis of the research evidence behind CAST's universal design for learning guidelines. Policy Futures in Education, 22(7), 1219-1238. https://doi.org/10.1177/14782103241255428

CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. https://udlguidelines.cast.org

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP.

Wagland, Z., Sterman, J., Scott-Cole, L., Spassiani, N., y Njelesani, J. (2025). Promoting neurodiversity-affirming care for autistic children: A scoping review. Neurodiversity, 3, 27546330251357479. https://doi.org/10.1177/27546330251357479