

<https://doi.org/10.69639/arandu.v13i2.2320>

Desafíos y estrategias para la inclusión neurodivergente: El papel de la capacitación docente en el bachillerato tecnológico

Challenges and strategies for neurodivergent inclusion: The role of teacher training in technological high school

Jorge Briceño Glory

jorge.briceno.cb95@dgeti.sems.gob.mx

<https://orcid.org/0009-0001-5143-6053>

Investigador Independiente
México, Mérida

Ana Patricia Euan Zupo

<https://orcid.org/0009-0001-4309-5834>

anapatricia.euan.cb95@dgeti.sems.gob.mx

Investigador Independiente
México, Mérida

Margery Graciela Manzanero Palma

margerygraciela.manzanero.cb95@dgeti.sems.gob.mx

<https://orcid.org/0009-0004-9881-6178>

Investigador Independiente
México, Mérida

Aida Irasemy Pat Arceo

irasemy.pat.cb95@dgeti.sems.gob.mx

<https://orcid.org/0009-0008-3170-0479>

Investigador Independiente
México, Mérida

Julio Antonio Sandoval Castro

julio.sandoval.cb95@dgeti.sems.gob.mx

<https://orcid.org/0009-0005-4337-3733>

Investigador Independiente
México, Mérida

Artículo recibido: 10 mayo 2026- Aceptado para publicación: 16 junio 2026

Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

La presente investigación propone una estrategia de intervención docente con enfoque humanista para la atención de estudiantes neurodivergentes en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de servicios No. 95 ubicado en Mérida, Yucatán. Ante el incremento de alumnos con condiciones como Autismo y TDAH, se detecta una brecha entre la voluntad de inclusión y la capacitación técnica del profesorado. El estudio emplea un Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS) de corte mixto; en la fase cuantitativa se aplicó el instrumento EDCIN-EMS a la plantilla docente, revelando que el 70% conoce términos generales de inclusión, pero solo el 20% implementa adecuaciones curriculares efectivas y el 100% no sabe actuar ante crisis sensoriales.

Los hallazgos confirman que factores externos, como las jornadas laborales de los padres y el rol de alumnos trabajadores (40%), actúan como barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). La propuesta articula la capacitación en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el acompañamiento directivo en la revisión de secuencias didácticas desde una perspectiva no punitiva. Se concluye que la transición del modelo de integración asistencialista hacia uno de justicia social, bajo los principios de la Nueva Escuela Mexicana, requiere fortalecer la autoeficacia docente para garantizar el derecho a una educación de excelencia. La implementación está proyectada para el ciclo julio 2026 – enero 2027.

Palabras clave: inclusión educativa, neurodivergencia, adecuaciones curriculares, nueva escuela mexicana, BAP

ABSTRACT

This research proposes a humanistic approach to teacher intervention for neurodivergent students at the Technological, Industrial, and Service High School in Mérida, Yucatán. Given the increasing number of students with conditions such as autism and ADHD, a gap has been identified between the willingness to include students and the technical training of the teaching staff. The study employs a mixed-methods, sequential explanatory design (DEXPLIS). In the quantitative phase, the EDCIN-EMS instrument was administered to the teaching staff, revealing that 70% are familiar with general inclusion terms, but only 20% implement effective curricular adaptations, and 0% know how to respond to sensory crises. The findings confirm that external factors, such as parents' work schedules and the role of working students (40%), act as barriers to learning and participation (BLP). The proposal integrates training in Universal Design for Learning (UDL) with administrative support in reviewing teaching sequences from a non-punitive perspective. It is concluded that the transition from a welfare-based integration model to one of social justice, under the principles of the New Mexican School, requires strengthening teacher self-efficacy to guarantee the right to an excellent education. Implementation is projected for the August 2026 – January 2027 academic year.

Keywords: educational inclusion, neurodivergence, curriculum adaptations, new mexican school, BAP

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva contemporánea representa uno de los desafíos más significativos para los sistemas escolares. Históricamente, el tratamiento de la diversidad en el aula se gestionó bajo un modelo de integración asistencialista, el cual centraba su atención en el déficit del alumno, considerándolo un sujeto que debía ser "reparado" o adaptado a una estructura escolar rígida y predeterminada. En este enfoque, la responsabilidad del éxito o fracaso recaía exclusivamente en el estudiante y en su condición psicológica y/o clínica.

Sin embargo, el presente trabajo se fundamenta en la transición hacia un modelo de justicia social y derechos humanos. Bajo este paradigma, la inclusión no es un acto de caridad o político, sino el cumplimiento de un derecho inalienable. Como sostiene Ainscow (2001) en su obra *Desarrollo de escuelas inclusivas*, la institución es la que debe transformarse para eliminar las barreras que impiden el aprendizaje. En el contexto de la Educación Media Superior (EMS) en México, esta visión es el eje central de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que busca revalorizar la dignidad humana y entender la neurodiversidad no como una patología, sino como una manifestación de la pluralidad del desarrollo humano.

Con el propósito de mantener claridad y precisión en el desarrollo de la investigación, a continuación, se presentan los conceptos clave que la sustentan:

Inclusión Educativa: Es el proceso sistémico de identificar y eliminar barreras para garantizar que todos los alumnos, sin distinción, tengan acceso a una educación de excelencia. Implica una transformación en la cultura, las políticas y las prácticas de la institución (SEP, 2022).

Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP): Siguiendo a Covarrubias Pizarro (2019), las BAP son los factores del contexto (físicos, curriculares o actitudinales) que dificultan el acceso al aprendizaje. A diferencia de las "necesidades especiales", las BAP se sitúan en el entorno y no en el alumno.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Es un marco educativo que permite diseñar entornos de aprendizaje flexibles desde su origen. El DUA propone múltiples formas de representación, expresión y compromiso, minimizando la necesidad de realizar ajustes individuales a posteriori.

Adecuaciones Curriculares: Son los ajustes intencionados en los elementos del currículo (objetivos, metodologías o evaluación) para dar respuesta a las necesidades específicas de un alumno, garantizando su permanencia y egreso efectivo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para la presente investigación se ha optado por seguir un Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS). Esta metodología se caracteriza por comenzar con una fase cuantitativa, mediante la aplicación de cuestionarios a la plantilla docente para mapear percepciones y competencias, y

posteriormente profundizar con una fase cualitativa a través de entrevistas que permiten comprender las vivencias de la inclusión en el plantel.

La investigación se desarrolló en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de servicios No. 95, de la ciudad de Mérida, Yucatán, plantel federal perteneciente a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) con una matrícula aproximada de 2,227 alumnos en ambos turnos y con una plantilla docente robusta conformada por 111 personas.

Objetivos

Objetivo General: Diseñar una propuesta de intervención transversal con enfoque humanista para la atención integral de los estudiantes neurodivergentes del bachillerato tecnológico, con el fin de fortalecer la permanencia escolar y disminuir los índices de exclusión.

Objetivos Específicos:

1. Identificar las principales BAP que enfrentan los estudiantes mediante un diagnóstico situacional y el uso del instrumento EDCIN-EMS.
2. Sensibilizar a la comunidad escolar para reducir estigmas y prevenir el acoso escolar.
3. Brindar a los docentes herramientas útiles para adaptar el currículo de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes.

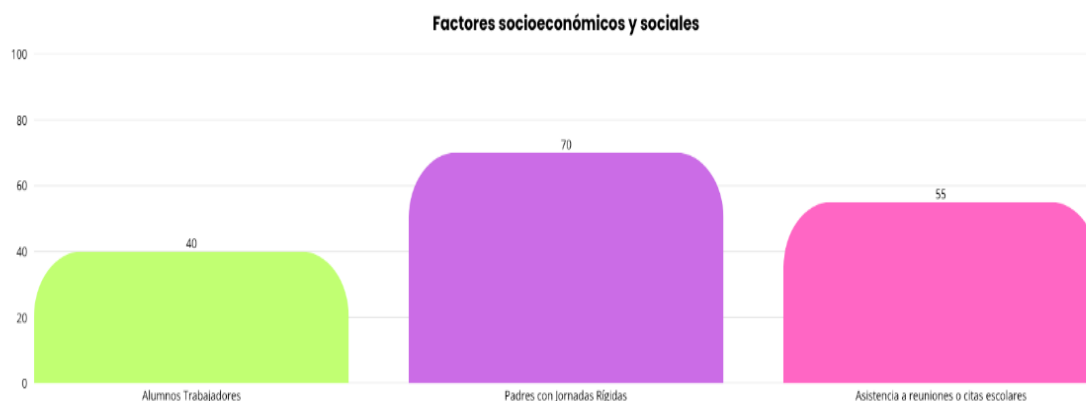
Población y Contexto

El universo de estudio se delimitó a partir de la identificación de 43 estudiantes neurodivergentes de ambos turnos, cuyos diagnósticos constan en las fichas de identificación y expedientes resguardados por los departamentos de Orientación Educativa y Trabajo Social del plantel de ambos turnos, por lo que la muestra abarcará a los docentes y cuerpo directivo del plantel.

En cuanto al contexto socioeconómico del plantel, se identificó que la mayoría de los estudiantes pertenecen a estratos bajos o medio-bajos. Un factor crítico para la intervención es que el 40% de los alumnos desempeña actividades laborales simultáneas para solventar sus estudios, condición que limita significativamente su participación en actividades extracurriculares y afecta sus ritmos de aprendizaje. Asimismo, se observó una rigidez en las jornadas laborales de los padres de familia, dedicados mayoritariamente a oficios y labores administrativas. Esta situación impacta directamente en la gestión escolar, pues los niveles de asistencia a reuniones y el seguimiento presencial disminuyen considerablemente, convirtiéndose en una Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP) externa. Para visualizar de manera integral la distribución de estos factores determinantes y su impacto en la comunidad, en la Figura 1 se desglosan los indicadores socioeconómicos que constituyen las principales BAP externas identificadas en el diagnóstico, las cuales la institución debe sortear mediante estrategias de comunicación asíncrona.

Figura 1

Gráfica Distribución de factores socioeconómicos determinantes como BAP externas



Elaboración propia

Un factor crítico que incide directamente en la equidad educativa es el impacto económico derivado de la atención especializada para la población neurodivergente. Si bien existen servicios de apoyo gubernamentales en el estado de Yucatán, la saturación institucional y la insuficiencia de personal altamente capacitado provocan retrasos y reducciones significativas en las terapias; esta limitante impide que los estudiantes reciban las herramientas necesarias para su pleno desarrollo integral y social. A esta problemática estructural se suma la variable del diagnóstico oportuno. La literatura y la práctica demuestran que la detección a temprana edad facilita intervenciones tempranas y la transición escolar exitosa. No obstante, en contextos vulnerables se observa una prevalencia de diagnósticos tardíos o inexistentes, lo que incrementa las barreras metodológicas en el Nivel Medio Superior y acentúa el rezago de aquellos alumnos que han transitado por el sistema formal sin los apoyos especializados requeridos.

Metodología de Intervención

Para la propuesta de intervención se utilizó la estrategia de "entradas aleatorias" de Barraza (2010). Esta técnica de creatividad aplicada motiva a los participantes (docentes y personal directivo) a relacionar las problemáticas detectadas en el diagnóstico con soluciones prácticas, innovadoras y, sobre todo, factibles, considerando los recursos técnicos y humanos disponibles del plantel.

Figura 2

Diagrama secuencial de "entradas aleatorias"



Elaboración propia

Marco Normativo

La investigación se alineó en los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual redefine la educación bajo un enfoque humanista y de justicia social. Según la SEP (2022), la inclusión implica "garantizar el derecho a la educación de todas las personas, independientemente de sus capacidades, circunstancias, condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje" (p. 15). Bajo este precepto, el proyecto trasciende la mera integración física, buscando una transformación profunda para eliminar las BAP dentro de la institución del plantel.

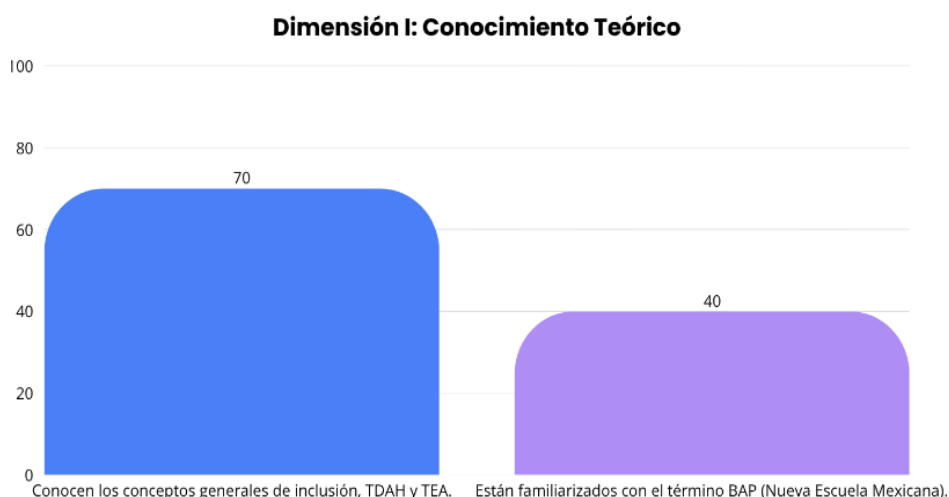
A este esfuerzo de política educativa se suma el sustento legal e institucional establecido en la Ley General para la Atención y Protección de Personas con la Condición del Espectro Autista, publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en abril de 2015. Esta norma mandata el derecho inalienable de los estudiantes a recibir una educación de calidad que reconozca sus necesidades específicas y prohíbe cualquier acto de discriminación o exclusión basado en su condición neurobiológica. La conjunción de ambos marcos jurídicos obliga a la Educación Media Superior a transitar de una apertura puramente estadística a la creación de entornos accesibles, validando la pertinencia y urgencia de la estrategia de capacitación propuesta en esta investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados mediante el instrumento EDCIN-EMS (Anexo 1) revelan una brecha crítica: el 70% de los docentes conoce conceptos como inclusión, TDAH y TEA; sin embargo, solo el 40% está familiarizado con el término BAP.

Figura 3

Gráfica Dimensión 1. Conocimiento Teórico



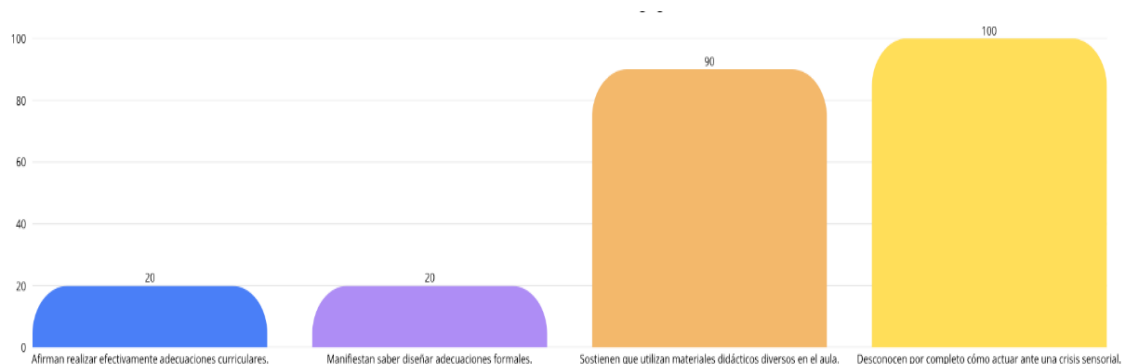
Elaboración propia

En la práctica pedagógica surge una contradicción significativa: solo el 20% de los docentes afirma realizar efectivamente adecuaciones curriculares, aunque una mayoría sostiene implementar el DUA, lo que sugiere una confusión terminológica o una sobreestimación del

dominio técnico. Aunque el 90% usa materiales diversos, el 100% desconoce cómo actuar ante una crisis sensorial, riesgo que debe atenderse con urgencia. Solo un 20% sabe diseñar adecuaciones formales.

Figura 4

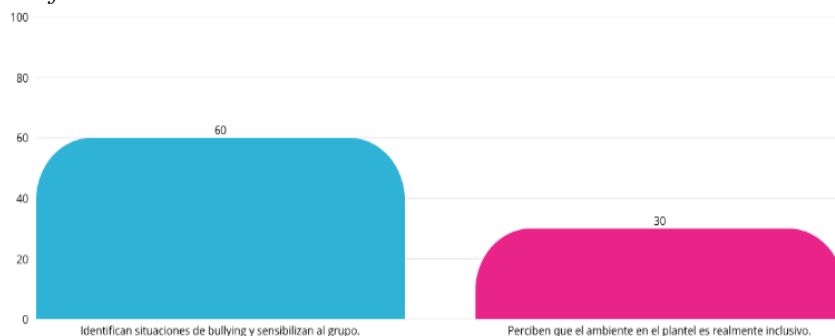
Gráfica Dimensión II. Práctica Pedagógica.



En la dimensión del clima escolar, el 60% de los docentes menciona que identifica el bullying, pero solo el 30% percibe un ambiente inclusivo, lo que refleja una situación para atender.

Figura 5

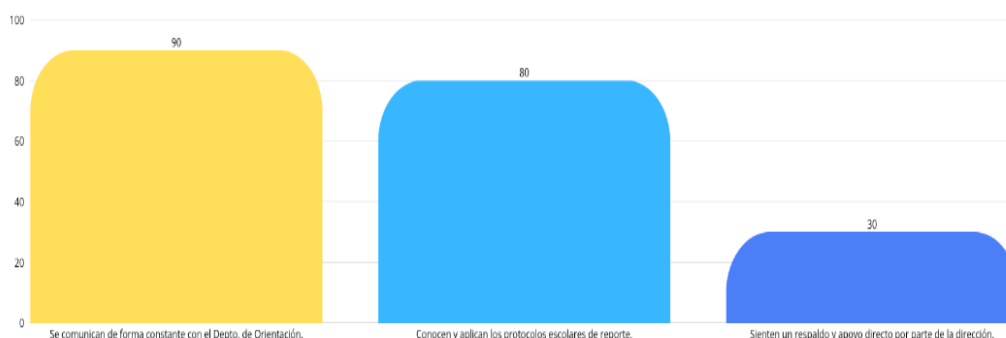
Gráfica Dimensión III. Clima Escolar



Finalmente, el 90% se comunica con el Depto. de Orientación Educativa y el 80% conoce los protocolos escolares, pero solo el 30% siente respaldo del personal directivo.

Figura 6

Gráfica Dimensión IV. Clima Escolar



A continuación, se muestran las frecuencias de respuestas de la aplicación del instrumento a los 111 docentes y personal directivo.

Tabla 1

Distribución de Frecuencias Absolutas (N = 111)

Dimensión / Hallazgo Crítico	Porcentaje	Número de Docentes Real (f)
Dimensión I: Conocimiento Teórico		
Conocen los conceptos generales de inclusión, TDAH y TEA.	70%	78 docentes
Están familiarizados con el término BAP (Nueva Escuela Mexicana).	40%	44 docentes
Dimensión II: Práctica Pedagógica		
Afirman realizar efectivamente adecuaciones curriculares .	20%	22 docentes
Manifiestan saber diseñar adecuaciones formales.	20%	22 docentes
Sostienen que utilizan materiales didácticos diversos en el aula.	90%	100 docentes
Desconocen por completo cómo actuar ante una crisis sensorial.	100%	111 docentes (\$0\%\$ conoce)
Dimensión III: Clima Escolar		
Identifican situaciones de bullying y sensibilizan al grupo.	60%	67 docentes
Perciben que el ambiente en el plantel es realmente inclusivo.	30%	33 docentes
Dimensión IV: Gestión Institucional		
Se comunican de forma constante con el Depto. de Orientación.	90%	100 docentes
Conocen y aplican los protocolos escolares de reporte.	80%	89 docentes
Afirman que colaboran de manera activa con los padres de familia.	100%	111 docentes
Sienten un respaldo y apoyo directo por parte de la dirección.	30%	33 docentes
Se han capacitado formalmente en inclusión de forma reciente.	20%	22 docentes

La literatura reciente subraya que la inclusión exitosa depende de la autoeficacia docente. Stites et al. (2018) argumentan que la preparación percibida por el maestro es la garantía del éxito

en aulas inclusivas. En el plantel, los resultados sugieren que, aunque existe voluntad, persiste el desconocimiento técnico, lo anterior se respalda a través de los resultados de la aplicación de la encuesta.

Con el propósito de profundizar en la dimensión cualitativa del estudio, se realizaron entrevistas estructuradas compuestas por cinco preguntas abiertas a los Presidentes de Academia. Estas figuras clave fueron seleccionadas de manera intencional debido a su rol de liderazgo pedagógico, alta representatividad institucional y reconocido compromiso con la labor docente en el plantel. El diálogo se centró en recuperar sus perspectivas, propuestas y vivencias acumuladas en los últimos años respecto al acompañamiento de alumnos neurodivergentes, así como las estrategias empíricas implementadas para sobrellevar las diversas contingencias en el aula. Los datos obtenidos fueron procesados mediante un análisis de contenido temático, del cual emanaron tres categorías emergentes básicas. En la Tabla 2 se concentran estas categorías junto con citas textuales representativas, ofreciendo una comprensión profunda y enriquecida de los hallazgos cualitativos.

Tabla 2

Categorías emergentes y testimonios representativos de las entrevistas a Presidentes de Academia

Categorías Emergentes	Dimensiones Asociadas	Citas Textuales Representativas	Propuestas de Intervención Derivadas
1. Incertidumbre procedimental y clínica	Dimensión I: Conocimiento Teórico / Dimensión II: Práctica	<i>«Sabemos que el alumno tiene una condición porque Orientación nos avisa, pero cuando un muchacho con autismo entra en crisis por el ruido o la frustración, nos quedamos en blanco. Hacemos lo que dicta el sentido común, pero no tenemos la certeza técnica de estar actuando bien».</i>	Diseñar un protocolo de acción rápida y espacios de regulación sensorial en el plantel.
2. Simulación o confusión en la flexibilidad curricular	Dimensión II: Práctica Pedagógica y Adecuaciones	<i>«A nivel nacional nos piden aplicar el DUA y nos dicen que los materiales deben ser para todos. Llenamos las secuencias didácticas con esa terminología para cumplir administrativamente, pero a la hora de evaluar matemáticas o química, no sabemos cómo ponderar sin sentir que</i>	Implementar talleres prácticos de co-diseño de secuencias didácticas y rúbricas diferenciadas no punitivas.

		<i>estamos bajando el nivel o regalando la calificación».</i>	
3. Corresponsabilidad diluida por dinámicas externas	Dimensión III: Clima Escolar / Dimensión IV: Gestión	<i>«Muchos de nuestros alumnos neurodivergentes trabajan por las tardes o sus papás tienen turnos de fábrica imposibles. Es frustrante porque queremos armar un plan con la familia, pero no hay respuesta, no porque no quieran, sino porque no pueden venir. La escuela termina absorbiendo todo el peso del acompañamiento».</i>	Establecer canales de comunicación asíncrona (digital) y guías de apoyo en casa adaptadas a sus horarios.

Los hallazgos indican que la inclusión educativa es la mejor práctica para elevar la calidad de vida de los estudiantes. Sin embargo, se detectó que el éxito de estas estrategias depende directamente de la preparación percibida por el docente. En este sentido, Stites et al. (2018) enfatizan que las percepciones de los maestros sobre su propia capacitación son un indicador crítico de la efectividad de los programas inclusivos.

Al regirse la presente investigación bajo un Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS), la fase cualitativa no se limita a un reporte paralelo, sino que se utiliza de manera integrada para explicar y profundizar en las contradicciones y hallazgos críticos detectados en la fase cuantitativa. Con el propósito de evidenciar esta metaconexión metodológica, en la Tabla 3 se presenta una matriz de articulación que vincula los datos estadísticos del instrumento EDCIN-EMS con los testimonios y categorías emergentes obtenidos de las entrevistas a los Presidentes de Academia, permitiendo comprender la raíz de las problemáticas institucionales desde la voz de sus actores.

Tabla 3

Matriz de articulación mixta (DEXPLIS): Explicación cualitativa de los hallazgos cuantitativos en el CBTis No. 95

Componente Cuantitativo (EDCIN-EMS)	Componente Cualitativo (Entrevistas)	Explicación Integrada (Metaconexión)
Brecha de Gestión: El 80% de los docentes conoce los protocolos de	<i>«Conocemos de memoria la ruta del papeleo para canalizar a un alumno a Orientación, pero una vez que entregamos el reporte, sentimos que ahí muere el proceso. Falta que la dirección encabece una estrategia real en lugar de</i>	Existe una "burocratización de la inclusión". El cuerpo directivo cumple con la normatividad de los protocolos institucionales, pero el docente percibe esto como una carga administrativa y no como un respaldo pedagógico o humano en el aula, generando un sentimiento de

reporte, pero solo el 30% siente respaldo directivo.	<i>pedirnos que solo llenemos formatos para cubrir el expediente ante la federación».</i>	soledad en la práctica frente al grupo.
Brecha Didáctica: El 60% afirma implementar el DUA y el 90% usa materiales diversos, pero solo el 20% realiza adecuaciones curriculares efectivas.	<i>«Es fácil decir que aplicamos el DUA porque proyectamos un video o llevamos lecturas diferentes, pero la realidad es que no estamos adaptando el fondo. Cuando nos sentamos a hacer la secuencia didáctica, poner las adecuaciones específicas para un alumno con autismo o TDAH nos cuesta mucho porque no sabemos cómo hacerlo técnicamente».</i>	El alto porcentaje en el uso de materiales diversos enmascara una confusión conceptual entre "variedad didáctica" e "inclusión real". Los docentes confunden la diversificación de recursos de la enseñanza tradicional con los principios del DUA, lo que explica por qué son incapaces de diseñar adecuaciones curriculares formales cuando se requiere una intervención específica.
Brecha Social y Familiar: El 100% afirma cooperar con los padres, pero solo el 30% percibe que el ambiente general del plantel es inclusivo.	<i>«Nosotros citamos y los papás responden que sí, que están al pendiente. Pero en la práctica, no pueden venir a dar seguimiento debido a sus jornadas laborales. Al final, el alumno está solo en el plantel, los compañeros los aíslan por falta de empatía y el ambiente se vuelve excluyente a pesar de las buenas intenciones».</i>	La colaboración con las familias es nominal u obligatoria, pero no operativa. Las rígidas jornadas laborales de los padres y el contexto socioeconómico fragmentan la corresponsabilidad. Esto delega toda la carga social en la escuela, la cual, al no estar sensibilizada en su totalidad, perpetúa un ambiente escolar que la comunidad docente sigue percibiendo como poco inclusivo.

En el ámbito de las ciencias exactas, la discusión se apoya en Martínez Ruiz y Camarena Gallardo (2015), quienes en *La educación matemática en el siglo XXI* señalan la importancia de transitar hacia modelos que consideren los diferentes estilos de aprendizaje. El concepto de neurodiversidad en la educación superior y media, donde autores como Fierros et al. (2021) sostienen que la experiencia del estudiante mejora drásticamente cuando la institución implementa programas de tutoría y apoyo específico, evitando que la condición neurológica se convierta en una etiqueta excluyente.

Los resultados sugieren que el bajo involucramiento de los padres, a menudo debido a sus jornadas laborales, delega en el docente la responsabilidad de ser el principal agente de detección y apoyo.

La estrategia propuesta combina la capacitación al cuerpo docente, el seguimiento e involucramiento del cuerpo directivo y, a su vez, a los padres de familia, buscando un ambiente escolar más inclusivo. Es importante mencionar que se propone la revisión de las secuencias didácticas de los docentes en donde se encuentren alumnos neurodivergentes con la finalidad de

verificar las adecuaciones curriculares propuestas; esto no se plantea desde una mirada punitiva o de supervisión tradicional, sino con el objetivo de apoyar al docente en su implementación técnica y pedagógica.

La intervención propuesta busca cerrar esta brecha mediante la capacitación técnica y la sensibilización. Para ello, se establece un cronograma para la implementación de la propuesta, adaptada para el semestre que inicia en Julio 2026 – Enero 2027, permitiendo una ejecución estructurada por fases de diagnóstico, capacitación y evaluación.

Figura 7
Cronograma de implementación

ACTIVIDADES	Julio			Agosto				Septiembre					Octubre				Noviembre				Diciembre		
	14- 18	21-25	28 al 01	4 al 8	11 al 15	18 al 22	25 al 29	1 al 5	8 al 12	15 al 19	22 al 26	29 al 3	6 al 10	13 al 17	20 al 24	27 al 31	3 al 7	10 al 14	17 al 21	24 al 28	1 al 5	8 al 12	15 al 22
Reunión con los responsables de las áreas de Orientación Educativa y Trabajo Social para la elaboración del Plan de Trabajo.																							
Actualización de Expedientes de canalización																							
Entrevistas con los padres de familia sobre los diagnósticos y experiencias educativas anteriores.																							
Taller de sensibilización "Manejo de Neurodivergencias en el aula" dirigido a docentes 1er semestre.																							
Taller de sensibilización "Manejo de Neurodivergencias en el aula" dirigido a docentes 3ero semestre.																							
Taller de sensibilización "Manejo de Neurodivergencias en el aula" dirigido a docentes 5to semestre.																							
Taller de sensibilización sobre neurodivergencias en el aula dirigido a los alumnos.																							
Taller de adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) dirigido a los docentes.																							
Entrevistas de seguimiento cada término de parcial con los padres de familia y/o tutores																							
Revisión de las adecuaciones curriculares de las planeaciones didácticas.																							
Revisión de los resultados obtenidos.																							

Elaboración propia

CONCLUSIONES

La identificación sistemática de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) permite realizar intervenciones preventivas antes de que estas deriven en rezago o deserción escolar (Covarrubias Pizarro, 2019). Este estudio subraya que la inclusión no es un destino, sino un proceso de transformación institucional que exige una mirada crítica sobre las competencias pedagógicas actuales. El enfoque humanista aquí propuesto busca mejorar el clima emocional en el aula, reafirmando que el acompañamiento en la revisión de secuencias didácticas y el diseño de adecuaciones curriculares materializan, de forma tangible, el derecho a la educación de excelencia en los bachilleratos tecnológicos.

Es imperativo resaltar la importancia de fomentar estudios similares en el nivel Medio Superior que permitan profundizar en las necesidades educativas específicas de los estudiantes neurodivergentes, cuya presencia en las aulas regulares es una realidad creciente. En muchas ocasiones, las instituciones educativas enfrentan una limitante estructural severa: la falta de personal especializado, departamentos de psicopedagogía robustos o psicólogos escolares

suficientes para la demanda existente. Ante esta carencia de figuras de apoyo directo, la responsabilidad del bienestar y progreso del alumno recae casi totalmente en la figura del docente frente a grupo.

Por lo tanto, apostar por la capacitación docente técnica y humana no es solo una opción, sino una necesidad imperativa y urgente. Si el sistema educativo no puede proveer especialistas en cada aula, debe, como estrategia de justicia social, dotar al profesorado de las herramientas necesarias para identificar y atender la diversidad. Solo mediante el fortalecimiento de la autoeficacia docente y la sensibilización de toda la comunidad escolar será posible transitar de una integración puramente física a una inclusión real y transformadora.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea. https://sid-inico.usal.es/idos/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de Propuestas de Intervención Educativa* (1.a ed.). Universidad Pedagógica de Durango. <https://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2015, 30 de abril). Ley General para la Atención y Protección de Personas con la Condición del Espectro Autista. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAPPCEA_270516.pdf
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En *Desarrollo Profesional Docente*. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. https://moodle4vz.unsl.edu.ar/moodle/pluginfile.php/107834/mod_resource/content/1/BARRERAS%20PARA%20EL%20APRENDIZAJE%20Y%20PARTICIPACI%C3%93N.pdf
- Cruz Puerto, M. S., & Sandín Vázquez, M. (2024). Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social: una reflexión teórica y crítica. *Revista Española de Discapacidad*, 12(1), 213-222. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9691501.pdf>
- Fierros, G. A., et al. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la Educación Superior*, 50(200). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602021000400129
- Jima Soto, C. B., & Pineda Rojas, V. R. (2026). Estrategias pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes con TEA. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(1), 733-748. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/22171/31445/>
- Martínez Ruiz, X., & Camarena Gallardo, P. (2015). *La educación matemática en el siglo XXI* (1.a ed.). Instituto Politécnico Nacional. <https://saber.ucv.ve/bitstream/10872/14208/1/La%20educacion%20Matematica%20siglo%20XXI%20IPN%202015.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. (2025). *Estrategia de Formación Docente para la Educación Media Superior 2025-2030*. Subsecretaría de EMS. <https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/documentos/Estrategia%20de%20formaci%C3%B3n%20docente%202025-2030.pdf>
- Stites, M., Rakes, C., Noggle, A. & Sha, S. (2018). Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 21-39. https://www.researchgate.net/publication/324727503_Preservice_Teacher_Perceptions_of_Preparedness_to_Teach_in_Inclusive_Settings_as_an_Indicator_of_Teacher_Preparation_Program_Effectiveness

ANEXO 1

Instrumento

Anexo 1: Encuesta de Diagnóstico sobre Competencias Docentes para la Inclusión de la Neurodivergencia (EDCIN-EMS)

Objetivo: Identificar las necesidades de formación, percepciones y competencias técnicas de los docentes del CBTis respecto a la atención educativa de estudiantes neurodivergentes bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Instrucciones: Por favor, lea detenidamente cada enunciado y marque la opción que mejor represente su realidad actual, utilizando la siguiente escala de Likert: 1: Totalmente en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4: De acuerdo

5: Totalmente de acuerdo

Dimensión I: Conocimiento Teórico y Conceptual

1. Conozco el concepto de neurodivergencia y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje.
2. Identifico las características principales del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la etapa de la adolescencia.
3. Puedo diferenciar clínicamente entre el TDAH y los problemas de conducta derivados del entorno social.
4. Estoy familiarizado con el término de "Barreras para el Aprendizaje y la Participación" (BAP) propuesto por la NEM.
5. Conozco el marco legal vigente y las orientaciones de la SEP (2022) que protegen el derecho a la educación inclusiva.
6. Distingo con claridad las diferencias entre el modelo de integración asistencialista y el modelo de inclusión social.
7. Comprendo cómo la neurodiversidad influye en el procesamiento de la información dentro de mi área disciplinar (Matemáticas, Comunicación, etc.).

Dimensión II: Práctica Pedagógica y Adecuaciones

8. Realizo adecuaciones curriculares significativas (en contenidos y objetivos) para mis alumnos con neurodivergencia.
9. Utilizo de forma sistemática estrategias de enseñanza diferenciada en mi planeación didáctica.
10. Sé cómo adaptar los criterios de evaluación de mi asignatura mediante adecuaciones curriculares no significativas.

11. Implemento los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) al diseñar mis sesiones de clase.
12. Considero que las adecuaciones curriculares son una herramienta esencial y cotidiana en mi práctica docente.
13. Utilizo materiales didácticos diversos (visuales, auditivos y organizadores gráficos) para favorecer la inclusión.
14. Poseo las herramientas técnicas para actuar correctamente ante una crisis sensorial o emocional de un alumno con TEA en el aula.
15. Diseño adecuaciones curriculares que permiten específicamente al alumno neurodivergente alcanzar los aprendizajes esenciales de mi módulo.

Dimensión III: Clima Escolar y Sensibilización

16. Promuevo activamente el respeto y la valoración de la diversidad neurológica entre todos mis alumnos.
17. Tengo la capacidad de identificar señales de bullying o exclusión hacia alumnos neurodivergentes de manera oportuna.
18. Percibo que el ambiente general en el CBTis No. 95 es propicio y abierto para la inclusión educativa.
19. Realizo actividades de sensibilización grupal para fomentar la empatía hacia los compañeros con diagnósticos diversos.
20. Me siento cómodo y preparado para dialogar con mis alumnos sobre sus necesidades específicas de aprendizaje.
21. Fomento activamente la participación de los alumnos neurodivergentes en actividades extracurriculares y de liderazgo.

Dimensión IV: Gestión y Vinculación Institucional

22. Mantengo una comunicación fluida y constante con el departamento de Orientación Educativa sobre casos específicos.
23. Conozco y aplico los protocolos escolares para el reporte y seguimiento de estudiantes con necesidades especiales.
24. Colaboro activamente con los padres de familia en el seguimiento académico y emocional de sus hijos.
25. Siento que recibo el apoyo y respaldo necesario de la dirección del plantel para implementar prácticas inclusivas.
26. He participado en capacitaciones o cursos sobre educación especial y neurodiversidad en los últimos dos años.
27. Considero que el plantel cuenta con los recursos tecnológicos necesarios para facilitar la inclusión en el aula.

28. Estoy dispuesto a recibir asesoría externa o acompañamiento pedagógico para mejorar mi atención a la neurodiversidad.