

Neurodiversidad e Inclusión en la Educación Superior

Neurodiversity and Inclusion in Higher Education

Samantha Elizabeth Salais Loredó¹ y Laura Viviana Leal Guerrero²

¹Universidad Autónoma de Nuevo León, samantha.salaislrd@uanl.edu.mx, <https://orcid.org/0009-0000-0669-6000>, México

²Universidad Autónoma de Nuevo León, llealg@uanl.edu.mx, <https://orcid.org/0009-0003-5771-5082>, México

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 24-02-2025

Revisado 26-02-2025

Aceptado 15-03-2025

Palabras Clave:

Neurodiversidad
Neurodivergencia
Educación superior
Educación inclusiva
Proceso de enseñanza

RESUMEN

En el aula universitaria, la diversidad estudiantil es cada vez más evidente con la identificación de necesidades educativas especiales, discapacidades, características culturales, neurodivergencia, entre otras. En este estudio, se abordan las ideas principales sobre la neurodiversidad y, con base a ello, algunas características que distinguen a los estudiantes neurodivergentes, como aquellos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Trastorno del Espectro Autista y Trastorno Específico del Aprendizaje. Asimismo, se hace énfasis en el papel que desempeñan actualmente las instituciones de educación superior en México en la atención a la diversidad desde una educación inclusiva, y en la importancia de esta para la neurodiversidad.

Keywords:

Neurodiversity
Neurodivergence
Higher education
inclusive education
Teaching process

ABSTRACT

In the university classroom, student diversity is increasingly evident with the identification of special educational needs, disabilities, cultural characteristics, neurodivergence, among others. In this study, the main ideas about neurodiversity are addressed and based on this, some characteristics that distinguish neurodivergent students, such as those with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Autism Spectrum Disorder and Specific Learning Disorder. Likewise, emphasis is placed on the role that higher education institutions in Mexico currently play in addressing diversity through inclusive education, and its importance for neurodiversity.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo, se encuentra una gran diversidad de estudiantes. Desde la perspectiva del docente, a menudo se identifican características cognitivas y culturales en función de lo que la sociedad considera como “normal”. Cuando un estudiante no cumple con este parámetro, se le asignan etiquetas patológicas que sugieren la necesidad de un tratamiento, aunque en realidad no siempre es el caso. Por el contrario, es esencial que los docentes cuenten con conocimientos teóricos y prácticos que les permitan intervenir adecuadamente ante la diversidad de estudiantes, especialmente aquellos que son neurodivergentes. Es fundamental implementar acciones pedagógicas e inclusivas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que generen un impacto social que erradique la estigmatización y las valoraciones erróneas relacionadas con las patologías de los estudiantes.

Este escrito tiene como objetivo revisar la teoría conceptual sobre la neurodiversidad, así como la neurodivergencia, tales como el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, el Trastorno del Espectro Autista y el Trastorno Específico del Aprendizaje. El término neurodiversidad comenzó como un movimiento de individuos diagnosticados con trastornos del espectro autista, que buscaban ser reconocidos como diferentes, pero no discapacitados (Armstrong, 2012). Sin embargo, el concepto se consolidó a finales de los años 90 por el periodista Harvey Blume y la socióloga australiana Judy Singer, defensora del autismo (Armstrong, 2012b).

¿Qué significa neurodiversidad? Se basa en la idea de que “no hay dos cerebros ni dos comportamientos humanos exactamente iguales, y, por lo tanto, todos somos, de entrada, un poco diversos” (Fojo, 2019, p. 26). Además, busca “reconocer la riqueza y complejidad de la naturaleza humana y del cerebro humano” (Armstrong, 2012c, p. 11). Aunado a lo que refiere el mismo autor Armstrong (2012) en (Fierros et al., 2021, p. 137), es necesario “identificar las fortalezas, capacidades positivas y la potencialidad de las

personas, en lugar de centrarse en el daño, problema o dificultad impuesta por su condición de neurodiversidad”. Esto implica conocer, reconocer, desaprender y aprender la teoría para transferirla y aplicarla a la realidad desde un enfoque psicopedagógico, social y cultural.

Asimismo, se identifican de acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, las características y diagnóstico que se contempla para cada una de dichas neurodivergencias. Además, se examina el papel de las instituciones educativas de nivel superior en México, contextualizando algunas investigaciones en las cuales se hace énfasis en el requerimiento de generar inclusión educativa, contribuir al conocimiento de esta, trabajar políticas inclusivas y formación continua y capacitación docente, tomar en cuenta las necesidades y particularidades del estudiantado.

Por último, se brinda un panorama de la importancia de la educación inclusiva hacia la neurodiversidad, contemplando la demanda social, cultural, política y legislativa, a nivel nacional e internacional ante diversos organismos, como es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de acuerdo a la Agenda 2030.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación es de tipo documental, en cual se recurrió a realizar una revisión y análisis teórico de diversas fuentes que tuvieran relación con el tema de la Neurodiversidad e inclusión en la Educación Superior y con base a ello, generar interpretaciones y conclusiones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con la información teórica indagada, revisada y analizada de forma documental, se presenta lo siguiente:

Concepto de Neurodiversidad

Antes de abordar los trastornos o condiciones considerados como neurodivergentes, es importante definir algunos conceptos clave para una comprensión más profunda de lo tratado. Comenzando con el concepto de neurotípicos o típicos, que hace referencia a “aquellas personas cuyas características neurológicas y cognitivas se encuentran dentro de los límites esperados de la llamada “normalidad”” (Doyle, 2020 en Jofré, et al., 2023, p. 64). A menudo, se “valoran y favorecen ciertos comportamientos y modos de pensar por sobre otros, ubicando a estos últimos como ‘ideales’” (p. 64).

Por otro lado, el concepto de neuroatípicos, atípicos o neurodivergentes hace referencia a “aquellos que presentan comportamientos atípicos o fuera de lo común, pero que no padecen una enfermedad definida” (Fojo, s.f., p. 26). Sin embargo, en diversos ámbitos (personal, escolar, laboral y social), es necesario brindarles apoyos que se ajusten a sus necesidades. La neurodiversidad incluye trastornos como: Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, dislexia y otros diagnósticos, “cuyos cerebros funcionan de manera diferente y singular” (Fernández Zalazar, 2021 en Jofré, et al., 2023, p. 64).

Algunas definiciones sobre neurodiversidad y neurodivergencia son las siguientes:

- El concepto de neurodivergencia se refiere a la variabilidad natural de los cerebros humanos y sus formas de procesar la información, lo que incluye condiciones como el trastorno del espectro autista (TEA), el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), la dislexia, entre otras (Reina y Reina, p.157).
- La neurodiversidad, como concepto en desarrollo, originalmente se acuñó en relación con el autismo, pero actualmente se aplica a varias condiciones tradicionalmente patologizadas, como dispraxia, dislexia, TDAH, discalculia, TEA y síndrome de Tourette (Singer, 1999, citado por Clouder et al., 2020 en Fierros et al., 2021, p. 131).
- La neurodiversidad trasciende la concepción tradicional de la diversidad humana al reconocer y celebrar las variaciones naturales en el funcionamiento neurológico y cognitivo de las personas (den Houting, 2019; Doyle, 2017 en Cruz y Sadín, 2024, p. 214).
- Según Gonzales et al. (2023 en Ruela et al., 2024, p. 823), el concepto de neurodiversidad ha evolucionado: “Un término amplio creado inicialmente para describir el autismo, ahora se aplica a varias condiciones típicas y relacionadas con el déficit, como la dislexia, el TDAH, la discalculia, el TEA y el síndrome de Tourette”.

Por lo tanto, la neurodiversidad es un enfoque que promueve las fortalezas, capacidades y potencialidades de los estudiantes neurodivergentes. Aunque comenzó con el autismo, hoy incluye muchas otras condiciones. El reto en el ámbito educativo, especialmente en el nivel superior, es realizar ajustes en el currículo y capacitar continuamente al profesorado para ofrecer herramientas teóricas y prácticas que permitan intervenir de manera oportuna según las necesidades únicas y diversas de los estudiantes.

Características del Estudiantado Neurodivergente

Como se ha mencionado, la neurodivergencia contempla una variedad de necesidades, relacionadas con trastornos o condiciones del neurodesarrollo. A continuación, se presenta información sobre algunos trastornos y sus características diagnósticas:

Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH)

“El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es una alteración del neurodesarrollo, cuyos síntomas principales son inatención, hiperactividad e impulsividad” (Jordán y Vergara, 2020, p.148). El DSM-5 (2014, p.59) refiere el Trastorno por déficit de atención/hiperactividad, como un “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza” por Inatención y/o Hiperactividad e impulsividad.

Las características diagnósticas, son las siguientes (DSM-5, 2014, p. 61).

- La inatención se manifiesta conductualmente en el TDAH como desviaciones en las tareas, falta de persistencia, dificultad para mantener la atención y desorganización que no se deben a un desafío o a falta de comprensión.
- La hiperactividad se refiere a una actividad motora excesiva (como un niño que corretea) cuando no es apropiado, o a jugueteos, golpes o locuacidad excesivos.
- En los adultos, la hiperactividad puede manifestarse como una inquietud extrema y un nivel de actividad que cansa a las otras personas.
- La impulsividad se refiere a acciones apresuradas que se producen en el momento, sin reflexión, y que crean un gran riesgo de dañar al individuo (p. ej., ir corriendo a la calle sin mirar).
- La impulsividad puede reflejar un deseo de recompensas inmediatas o la incapacidad de retrasar la gratificación.
- Los comportamientos impulsivos pueden manifestarse como una tendencia a inmiscuirse socialmente (p. ej., interrumpir excesivamente a los otros) y/o a tomar decisiones importantes sin tener en cuenta las consecuencias a largo plazo (p. ej., aceptar un trabajo sin información adecuada).
- El TDAH empieza en la infancia.
- El requisito de que varios síntomas estén presentes antes de los 12 años de edad transmite la importancia de una presentación clínica sustancial durante la infancia.
- Al mismo tiempo, no se especifica una edad de inicio más temprana por las dificultades para establecer retrospectivamente y con precisión el inicio durante la infancia.
- La memoria de los síntomas infantiles en los adultos tiende a ser poco fiable y convendría obtener información adicional.
- Las manifestaciones del trastorno deben estar presentes en más de un entorno (p. ej., la casa, la escuela, el trabajo).
- La confirmación de los síntomas sustanciales en los diferentes entornos normalmente no se puede realizar con precisión sin consultar con informantes que hayan observado al individuo en esos contextos.
- De manera característica, los síntomas varían dependiendo del contexto dentro de cada entorno.
- Los signos del trastorno pueden ser mínimos o estar ausentes cuando el individuo recibe recompensas frecuentes por comportamientos apropiados, está bajo estrecha supervisión, está en una situación nueva, está participando en actividades especialmente interesantes, tiene una estimulación externa constante (p. ej., por pantallas electrónicas), o está en situaciones donde interactúa cara a cara con otra persona (p. ej., la consulta del clínico).

Trastorno del Espectro Autista (TEA)

“El autismo es un trastorno del neurodesarrollo que afecta las habilidades socioemocionales y la contención de la conducta repetitiva” (Reynoso, Rangel y Melgar, 2017, p. 214).

El DSM-5 (2014) refiere que, en el Trastorno del Espectro Autista, se presentan “deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos” (p.50), además de “patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades” (p.50), que se declaran por diversas características, de forma actual o por los antecedentes.

Enseguida, se presentan algunas características diagnósticas (DSM-5, 2014, p. 53):

- El deterioro persistente de la comunicación social recíproca y la interacción social, y los patrones de conducta, intereses o actividades restrictivos y repetitivos.
- Estos síntomas están presentes desde la primera infancia y limitan o impiden el funcionamiento cotidiano.
- La etapa en que el deterioro funcional llega a ser obvio variará según las características del individuo y su entorno.
- Las características diagnósticas centrales son evidentes en el período de desarrollo, pero la intervención, la compensación y las ayudas actuales pueden enmascarar las dificultades en, al menos, algunos contextos.
- Las manifestaciones del trastorno también varían mucho según la gravedad de la afección autista, el nivel del desarrollo y la edad cronológica; de ahí el término espectro.
- El trastorno del espectro autista incluye trastornos previamente llamados autismo de la primera infancia, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamiento, autismo atípico, trastorno generalizado del desarrollo no especificado, trastorno desintegrativo de la infancia y trastorno de Asperger.
- Los deterioros de la comunicación y la interacción social son generalizados y prolongados.
- Los diagnósticos son más válidos y fiables cuando se basan en múltiples fuentes de información, como las observaciones clínicas, la historia del cuidador y, cuando es posible, los autoinformes.
- Las deficiencias verbales y no verbales de la comunicación social tienen diferentes manifestaciones según la edad, el nivel intelectual y las capacidades lingüísticas del individuo, además de otros factores, como la historia del tratamiento y las ayudas actuales.
- El lenguaje que existe muchas veces es unilateral, carece de reciprocidad social y se utiliza para pedir o clasificar más que para comentar, compartir sentimientos o conversar.
- En los adultos sin discapacidades intelectuales o retrasos de lenguaje, las deficiencias de la reciprocidad socioemocional pueden ser más evidentes en la dificultad para procesar y responder a las señales sociales complejas (p. ej., cuándo y cómo unirse a una conversación, cosas que no se deberían decir).
- Entre otras.

Trastorno específico del aprendizaje

“Los Trastorno específico del aprendizaje (TEA) pueden manifestarse en el ámbito de la lectura, matemáticas y escritura y son típicamente llamados dislexia, discalculia y disgrafía, respectivamente” (Escobar y Tenorio, 2022, p.474).

El DSM-5 (2014), refiere que, el Trastorno específico del aprendizaje “es un trastorno del neurodesarrollo con un origen biológico que es la base de las anomalías a nivel cognitivo que están asociadas a los signos conductuales del trastorno” (p.66).

Enseguida, se presentan algunas características diagnósticas (DSM-5, 2014, p. 68-70):

- Dificultades persistentes para aprender aptitudes académicas esenciales que surgen durante los años escolares (es decir, el período de desarrollo). Entre las aptitudes académicas esenciales se incluyen la lectura de palabras sueltas con precisión y fluidez, la comprensión de la lectura, la expresión escrita y la ortografía, el cálculo aritmético y el razonamiento matemático (resolver problemas matemáticos). A diferencia de hablar o caminar, que son hitos del desarrollo adquiridos que surgen con la maduración cerebral, las aptitudes académicas (p. ej., leer, deletrear, escribir, las matemáticas) tienen que ser explícitamente enseñadas y aprendidas.
- El rendimiento del individuo en las aptitudes académicas afectadas está bastante por debajo del promedio para la edad.
- Las dificultades del aprendizaje son muy evidentes en los primeros años escolares en la mayoría de los individuos.

Otra característica diagnóstica clave es que las dificultades del aprendizaje se consideran "específicas" por cuatro razones (DSM-5, 2014, p. 69 y 70).

- Primera, no se pueden atribuir a discapacidades intelectuales (discapacidad intelectual [trastorno del desarrollo intelectual]), al trastorno global del desarrollo, a trastornos visuales o auditivos, ni a trastornos neurológicos o motores.
- En segundo lugar, las dificultades del aprendizaje no se pueden atribuir a factores externos más generales, como la mala situación económica o ambiental, el absentismo crónico o la falta de estudios, presentes en el contexto social del individuo.
- En tercer lugar, las dificultades del aprendizaje no pueden atribuirse a trastornos neurológicos (p. ej., ictus infantil) o motores, ni a trastornos visuales o auditivos, que muchas veces se asocian a problemas con las aptitudes académicas pero que son distinguibles por la presencia de signos neurológicos.
- Por último, la dificultad del aprendizaje puede restringirse a una sola aptitud o un solo dominio académico (p. ej., leer palabras sueltas, recordar o calcular datos numéricos).

Asimismo, en el El DSM-5 (2014) se pueden encontrar otras características que complementan y se asocian a dichos trastornos.

El papel de las instituciones de educación superior en México hacia la inclusión

En las instituciones de educación superior, la diversidad del estudiantado es cada vez más evidente. Se identifican diagnósticos de estudiantes que presentan alguna neurodivergencia, o, en otros casos, se observan características y particularidades sin que se haya establecido un diagnóstico formal. Hoy en día, algunas instituciones educativas, basadas en estudios recientes, comienzan a trabajar en procesos de inclusión educativa, realizando ajustes en la oferta educativa y, además, formando a los docentes a través de procesos de capacitación continua en temas relacionados con la neurodivergencia y la inclusión.

A su vez, se interviene mediante la gestión institucional y escolar para que otros agentes educativos también se vean involucrados. No obstante, aún queda mucho por hacer, ya que el papel del docente sigue estando limitado tanto en la teoría como en la práctica para generar ambientes de aprendizaje adaptados a la diversidad.

Lobos Araya, et al. (2024) realizaron una investigación en Chile sobre la "Inclusión de los estudiantes neurodivergentes en la educación superior", cuyo objetivo fue obtener datos cualitativos sobre las opiniones del profesorado y el estudiantado respecto a la inclusión de personas neurodivergentes. La conclusión fue que tanto docentes como estudiantes presentan un desconocimiento sobre el tema de la inclusión de estudiantes neurodivergentes. Asimismo, se destacó la importancia de generar inclusión en el aula, desarrollar políticas inclusivas y capacitar al profesorado mediante cursos formativos enfocados en la atención a la diversidad.

Blanco Montañez (2024) llevó a cabo un estudio titulado "Alumnos universitarios con diagnóstico de TDAH: características y adaptaciones desde la perspectiva docente" en el Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola (CEU) de Sevilla. El propósito de este estudio fue indagar sobre el nivel de conocimiento del profesorado acerca de las características, recursos y adaptaciones para estudiantes diagnosticados con TDAH. Los docentes participantes fueron aquellos que habían trabajado en el área de Orientación y que tuvieron contacto con alumnos diagnosticados. Los resultados mostraron que las estrategias hacia este estudiantado deben ser diferenciadas, adaptándose a las necesidades y particularidades de cada uno. También se subrayó la necesidad de ofrecer formación continua al profesorado, ya que el número de casos aumenta cada año.

Márquez y Ramos (2023) realizaron un estudio en Colima titulado "Camino hacia la inclusión en educación superior: voces del profesorado", cuyo objetivo fue conocer la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y/o neurodivergencia en los niveles medio superior y superior. Los resultados indicaron que, si bien se han realizado adaptaciones arquitectónicas y se hace uso de recursos tecnológicos para fomentar la inclusión, aún es fundamental actualizar al profesorado y trabajar en la comunidad universitaria para cambiar las actitudes hacia la discapacidad y neurodivergencia.

"Si bien la educación inclusiva se entiende como una idea utópica" (Niembro, et al., 2021, p.45), se debe partir de ahí para trabajar una transformación social que contribuya a fortalecer las habilidades y capacidades del estudiantado con discapacidad, necesidades educativas especiales, neurodivergencias, entre otras necesidades.

Importancia de la educación inclusiva hacia la neurodiversidad

Dada la evolución de las demandas sociales, culturales, políticas y legislativas a nivel nacional e internacional, es crucial trabajar en la educación inclusiva hacia la diversidad. La UNESCO (2023, p. 14)

señala que, a nivel internacional, la educación inclusiva “se considera cada vez más un principio que respalda, acoge e integra la diversidad entre todos los estudiantes”. Esta perspectiva busca “eliminar la exclusión social, que es consecuencia de las actitudes y respuestas ante la diversidad en cuanto a raza, clase social, etnia, religión, género, orientación sexual, condición de migrante y capacidades” (UNESCO, 2021 citado en UNESCO, 2023, p. 14).

La ANUIES (2022) menciona que uno de los principales retos en la educación superior y el derecho a la misma es “lograr una inclusión en el nivel superior que no solo sea flexible e inclusiva para la amplia diversidad de personas, sino que, además, favorezca la formación integral de los estudiantes y contribuya a la eliminación de inequidades sociales” (p.57).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible (OSD) 4 Educación, de acuerdo a la agenda 2030, busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030, p.7).

En el caso de la neurodiversidad, se continúa trabajando arduamente en el nivel superior, pero aún no ha sido suficiente. “Han sido precisamente aquellos que poseen alguna condición de neurodiversidad y sus familias quienes han impulsado un movimiento que reclama un cambio de actitud social e institucional, buscando ser incluidos con todas sus diferencias, en lugar de enfocarse en buscar la solución a su problema o la cura para volver a ser ‘normales’” (Elder, 2007; Silberman, 2016 citado en Fierros et al., 2021, p. 130). La ANUIES también refiere como objetivo en el país y entre países, “potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición” (ANUIES, 2018, p.27).

Con base a lo anterior, la importancia de apostar por una educación de calidad que además de contribuir a las políticas nacionales e internacionales, impacte a la comunidad y, sobre todo para este estudio, a quienes presentan alguna condición de neurodivergencia

CONCLUSIÓN

La UNESCO destaca lo siguiente:

La educación inclusiva requiere comunidades educativas que valoren y celebren la diversidad y las diferencias personales, que se apoyen en un trabajo colaborativo, partan de la convicción de que todo estudiante puede aprender, promuevan estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo cognitivo, socioemocional-afectivo y las destrezas en cada uno de los estudiantes”. Esto implica cambios en la cultura institucional y profesional en la educación formal (2023, p. 7).

Además de la educación básica, es fundamental que en las instituciones de educación superior se contemplen y construyan comunidades educativas que favorezcan y potencien las habilidades y particularidades del estudiantado neurodivergente, creando un trabajo colaborativo entre los diferentes agentes educativos. Este enfoque debe basarse en una gestión pedagógica, escolar e institucional adecuada. Asimismo, como se ha mencionado a lo largo del estudio, es esencial proporcionar una formación docente continua mediante programas de capacitación que permitan al profesorado crear ambientes de aprendizaje inclusivos y contribuir al desarrollo cognitivo y socioemocional-afectivo de los estudiantes neurodivergentes.

Es necesario seguir fortaleciendo e impulsando la investigación educativa sobre la neurodiversidad, abordando este tema desde diversos enfoques psicopedagógicos, sociales y culturales. De igual forma, se debe retomar lo que Armstrong (2012, citado en Fierros et al., 2021) menciona sobre la importancia de identificar las necesidades y potencialidades de los estudiantes neurodivergentes, con el fin de realizar una intervención pedagógica oportuna en el proceso de enseñanza en educación superior, en lugar de centrarse únicamente en los problemas o dificultades derivados de su neurodivergencia.

Además, es crucial reforzar las estrategias y poner en práctica, dentro de las instituciones educativas de educación superior, los principios, políticas y leyes establecidos por organismos nacionales e internacionales, con el objetivo de alcanzar metas institucionales, pero también de generar un impacto social positivo en la comunidad neurodivergente.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. 1era.edición. México.
https://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf

- ANUIES. (2022). La educación superior inclusiva. *Una perspectiva de la región sur-sureste*. México: Universidad Autónoma de Chiapas. Obtenido de https://crss.anui.es.mx/wp-content/uploads/2022/10/EDUCACIONSUPERIOR_INCLUSIVA_2022.pdf
- Armstrong, T. (2012). Neurodiversity in the classroom. USA: ASCD. [https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/14-%20Neurodiversity%20in%20the%20classroom%20_%20strength-based%20strategies%20to%20help%20students%20with%20special%20needs%20succeed%20in%20school%20and%20life%20\(2012,%20ASCD\).pdf](https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/14-%20Neurodiversity%20in%20the%20classroom%20_%20strength-based%20strategies%20to%20help%20students%20with%20special%20needs%20succeed%20in%20school%20and%20life%20(2012,%20ASCD).pdf)
- Armstrong, T. (2012). El poder de la neurodiversidad. España: PAIDÓS. https://books.google.com.co/books?id=yMd0AgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Blanco, Montañez G. (2024). Alumnos universitarios con diagnóstico de TDAH: características y adaptaciones desde la perspectiva docente. Universidad San Pablo Andalucía CEU. https://www.researchgate.net/publication/377702938_ALUMNOS_UNIVERSITARIOS_CON_DIAGNOSTICO_DE_TDAH_CARACTERISTICAS_Y_ADAPTACIONES_DESDE_LA_PERSPECTIVA_DOCENTE
- Cruz Puerto, M. S. y Sandín Vázquez, M. (2024). Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social: una reflexión teórica y crítica. *Revista Española de Discapacidad*, 12(1), 213-222. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9691501.pdf>
- Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- DSM-5. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. USA: AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. <https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Escobar, J. P. y Tenorio, M. (2022). Trastornos específicos del aprendizaje: origen, identificación y acompañamiento. *Revista Médica Clínica Las Condes*. 33(5) 473-479] <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.09.001>
- Fierros, G. A., Clouder, L., Karakus, M., Alvarado, I. U., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., y Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la Educación Superior*, 50(200). <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v50n200/0185-2760-resu-50-200-129.pdf>
- Fojo, F. (s.f.). Neurodiversidad y neurodivergencia. *Revista Galenus/léxico médico*. <https://www.galenusrevista.com/IMG/pdf/26-4.pdf>
- Jofre, C. M. et al. (2023). *Teorías del desarrollo y neurodiversidad: visibilización de trayectorias divergentes*. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Consultado el 01 de noviembre de 2024. <https://www.aacademica.org/000-009/677.pdf>
- Jordán, F. R. y Vergara, C. C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Rev Neuropsiquiatr*. Facultad de Medicina Alberto Hurtado, Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RNP/article/view/3794/4274>
- Lobos Araya, E. O., Ortega Flores, A. A., Palacios Paredes, E. M., y Román Escobar, H. G. (2024). Inclusión de los estudiantes neurodivergentes en Educación Superior, una mirada desde la perspectiva de docentes y estudiantes. *Ciencia Y Educación*, 5(10), 149 - 157. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14046940>
- Márquez Cabellos, N. G., y Ramos Ramírez, B. N. (2023). CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR: VOCES DEL PROFESORADO. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 36. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi36.2880>
- Niembro, C. A., et al. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*. Vol. 8, N°2. <http://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Reina Mera, E. A. y Reina Mera, K. D. (2024). Experiencias pedagógicas en educación infantil: ¿qué enseñar a un niño neurodivergente? *Revista Científica Multidisciplinar*. Vol. 8, N°4. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9726282.pdf>
- Reynoso, C. Rangel, M. y Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, vol. 55,

- núm. 2, 2017. Instituto Mexicano del Seguro Social, México.
<https://www.redalyc.org/journal/4577/457750722015/457750722015.pdf>
- Ruela, V. J., et al. (2024). Neurodiversidad y las estrategias para su abordaje en modo indicado básica superior y bachillerato. Pol. Con. (Edición núm. 96) Vol. 9, No 8.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/7727>
- UNESCO. (2023). Una mirada sobre la educación inclusiva. Obtenido de
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385847>