



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS SOCIALES

Neurodiversidad e Inclusión Escolar en el Nivel Primario: una perspectiva psicopedagógica.

Estudiante: Castillo, Leonela Carolina

Legajo: 17043

Directora: Damonte, Mariana

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores*- fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través de **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO:

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [...]

Lugar y fecha:

Firma y aclaración de la autora:



Índice

Introducción	6
Delimitación del Objeto de Estudio	6
Justificación y Fundamentación.....	7
Planteamiento del Problema	8
Objetivos de la Investigación.....	10
<i>Objetivo General</i>	10
<i>Objetivos Específicos</i>	10
Supuestos Básicos	11
Estado del Arte.....	12
Marco Teórico.....	27
Marco Normativo.....	27
<i>Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad</i>	27
<i>Ley Nacional de Educación 26.206</i>	30
<i>Ley 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes</i>	33
<i>Ley Provincial de Educación N° 2945:</i>	35
Organización del Nivel Primario en la Ciudad de Neuquén.....	38
<i>Diseño Curricular del Primer Ciclo de Nivel Primario– Resolución CPE 1864/05</i>	39
<i>Diseño Curricular del Segundo Ciclo de Nivel Primario – Resolución CPE 1237/06</i>	39
<i>Diseño Curricular del Tercer Ciclo de Nivel Primario – Resolución CPE 1265/07</i>	40
Neurodiversidad.....	44
<i>Origen del concepto</i>	44
<i>Aportes de la neurociencia</i>	45
<i>Neurodivergencias en el nivel primario</i>	45
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	46
<i>Origen</i>	46

<i>Principios</i>	47
<i>Redes cerebrales (reconocimiento, estratégica, afectiva)</i>	48
<i>Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado (DUAC)</i>	49
Aportes de la Perspectiva Psicopedagógica a la Inclusión Escolar en el Nivel Primario	50
Método	53
Tipo de Investigación.....	53
Fuentes de acceso a la información	54
Criterios de selección y análisis de la información	54
Resultados	56
Bases conceptuales, normativas y pedagógicas de la inclusión y el DUA.....	56
Desafíos docentes en el diseño de planificaciones inclusivas	57
Lineamientos psicopedagógicos para fortalecer la inclusión escolar	59
Síntesis y Conclusiones.....	61
Limitaciones de la Investigación	63
Propuestas de Intervención	64
Líneas de Investigación Futuras.....	66
Referencias Bibliográficas	67
Anexo	77
Anexo 1. Matriz de Análisis Documental	77

“Neurodiversidad e Inclusión Escolar en el Nivel Primario: una Perspectiva Psicopedagógica”.

Resumen:

El presente Trabajo Final de Integración tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva psicopedagógica, las estrategias didácticas que implementan los docentes para concretar la inclusión escolar de estudiantes neurodivergentes en el nivel primario.

Específicamente, indaga las bases conceptuales y normativas, identifica los desafíos al diseñar planificaciones inclusivas, y propone lineamientos psicopedagógicos para fortalecer estas trayectorias educativas.

Se define como investigación teórica conceptual, cualitativa y exploratoria, estructurada mediante revisión documental y prescindiendo de trabajo de campo. La recopilación priorizó producciones académicas latinoamericanas recientes y normativas vigentes. El análisis se organizó críticamente en tres ejes: el paradigma de la neurodiversidad, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) contextualizado, y la intervención psicopedagógica escolar.

Los resultados evidencian que, aunque existe un sólido marco normativo, su aplicación en primarias de Neuquén presenta tensiones. Los docentes enfrentan desafíos por escasez de recursos, falta de formación y resistencia ante enfoques centrados en el déficit. Se concluye que la verdadera inclusión exige flexibilizar la escuela para alojar diversas formas de aprender. Para superarlo, resulta imprescindible fortalecer los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) y el rol activo psicopedagógico en la construcción de estrategias conjuntas, promoviendo una cultura escolar ética, preventiva y equitativa.

Palabras Clave: Neurodiversidad. DUA. Inclusión Escolar. Nivel Primario. Perspectiva Psicopedagógica. Neurodidáctica.

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

La presente investigación se centra en el análisis de las estrategias didácticas que los docentes de nivel primario implementan para favorecer la inclusión escolar de estudiantes neurodivergentes, desde una perspectiva psicopedagógica. El interés principal radica en comprender cómo dichas prácticas contribuyen a garantizar aprendizajes significativos y equitativos en escuelas comunes de gestión privada y pública de la ciudad de Neuquén.

El recorte temático se orienta a examinar de manera específica las prácticas de enseñanza que se ponen en juego en el aula, buscando comprender a la forma en que los docentes diseñan y desarrollan propuestas inclusivas.

Al mismo tiempo, se consideran los aportes de la educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la normativa nacional e internacional vigente, aunque su aplicación cotidiana se ve atravesada por múltiples desafíos y limitaciones.

La delimitación incorpora la identificación de los principales desafíos que los equipos docentes enfrentan al momento de elaborar planificaciones inclusivas. Entre las dificultades más frecuentes se encuentran la falta de formación específica en neurodiversidad, la escasez de recursos materiales y humanos, y las tensiones institucionales que condicionan la implementación de propuestas diversificadas.

Los elementos señalados permiten visibilizar la distancia evidente entre los marcos normativos que promueven la inclusión y las prácticas escolares que se desarrollan en la realidad cotidiana. De esta manera, se logra una comprensión más precisa de los obstáculos que condicionan la planificación inclusiva en la escuela primaria.

Desde este foco, la perspectiva psicopedagógica se presenta como un aporte fundamental para acompañar a los docentes diseño de estrategias didácticas que permitan construir propuestas inclusivas, capaces de atender las necesidades singulares de cada estudiante. Se busca aportar herramientas conceptuales que contribuyan a superar barreras pedagógicas e institucionales, promoviendo una educación equitativa y de calidad que valore la diversidad y se sustente en un enfoque de derechos humanos, reconociendo la educación como derecho universal.

Justificación y Fundamentación

La normativa nacional e internacional reconoce la diversidad como un valor y promueve la equidad, pero la práctica cotidiana en las escuelas evidencia tensiones y obstáculos que dificultan su concreción. Por ende, resulta pertinente considerar enfoques que reduzcan las barreras para el aprendizaje y permitan que cada estudiante acceda a experiencias educativas significativas. La inclusión escolar, en este sentido, no puede limitarse a la mera presencia física de los alumnos en el aula, sino que debe garantizar condiciones reales de participación y aprendizaje, reconociendo las particularidades de quienes transitan la escolaridad desde la neurodiversidad.

En este escenario, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un marco de referencia que ofrece pautas claras para responder a la heterogeneidad del aula. Sin embargo, la verdadera inclusión escolar en el nivel primario no puede depender únicamente de marcos teóricos o normativos, sino que exige prácticas concretas que promuevan la equidad en el acceso a la educación. Desde una perspectiva de derechos humanos, resulta incuestionable la obligación de garantizar que cada estudiante, sin excepción, pueda participar y aprender en igualdad de condiciones.

Se pone de relieve la necesidad de repensar las estrategias escolares desde un enfoque interdisciplinario, capaz de articular políticas inclusivas con prácticas pedagógicas situadas. La pertinencia de este estudio, también se justifica en su recorte territorial, situado en la ciudad de Neuquén, donde las instituciones educativas enfrentan tensiones similares a las señaladas en investigaciones nacionales e internacionales. Estudios recientes en Argentina y en países de la región muestran que, aunque existe un reconocimiento creciente de la neurodiversidad y del DUA como marco de referencia, su implementación efectiva continúa condicionada por la falta de formación docente y por limitaciones institucionales (Bertolotto, 2023; Bordachar, 2025).

Asimismo, investigaciones comparativas destacan que la inclusión escolar requiere no solo marcos normativos claros, sino también estrategias situadas que respondan a las características culturales y sociales de cada comunidad (Sánchez Caicedo, López Moyano & Vizcaíno Zúñiga, 2025). Es por tal motivo, que resulta oportuno en el presente trabajo considerar los aportes de la mirada psicopedagógica situada. Desde esta perspectiva, se pretende fortalecer la construcción de propuestas inclusivas en el nivel primario, contribuyendo en la concreción de prácticas educativas más equitativas y sostenibles.

Planteamiento del Problema

La inclusión escolar de estudiantes neurodivergentes en el nivel primario constituye un desafío central para las instituciones educativas. Se hacen presente tensiones, en tanto se pone de manifiesto la distancia entre los principios normativos que promueven equidad, y las prácticas educativas concretas.

Si bien los marcos legales nacionales e internacionales reconocen la diversidad como un valor y promueven la equidad, la realidad cotidiana de las escuelas muestra que los docentes enfrentan múltiples desafíos al momento de diseñar e implementar planificaciones inclusivas.

Entre los obstáculos más frecuentes se encuentran la falta de formación específica en neurodiversidad, la escasez de recursos materiales y humanos, y las tensiones institucionales que condicionan la puesta en práctica de propuestas diversificadas. Estas dificultades generan una brecha entre lo que la normativa establece y lo que efectivamente sucede en las aulas, afectando la posibilidad de garantizar aprendizajes significativos.

Investigaciones sobre la implementación del DUA en el nivel primario señalan que, aunque el enfoque ofrece pautas claras para atender la diversidad, su aplicación depende de la capacitación y de las percepciones docentes (Alarcon, 2025).

Toda práctica escolar se encuentra atravesada por un marco teórico y normativo de referencia, y su concreción cotidiana depende de factores que condicionan la intervención docente. En este sentido, se vuelve necesario avanzar en la construcción de lineamientos psicopedagógicos que orienten en el diseño de apoyos y estrategias didácticas, capaces de acompañar a los docentes en la tarea de atender la diversidad.

Por lo tanto, reconociendo tanto los desafíos como las oportunidades, el presente trabajo propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategias docentes favorecen, desde una perspectiva psicopedagógica, la inclusión escolar de estudiantes neurodivergentes en el nivel primario?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

- Analizar, desde una perspectiva psicopedagógica, las estrategias docentes que favorecen la inclusión escolar de estudiantes neurodivergentes en el nivel primario.

Objetivos Específicos

- Indagar las bases conceptuales, normativas y pedagógicas que sustentan la inclusión escolar y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el nivel primario.
- Identificar los desafíos que enfrentan los docentes al diseñar planificaciones inclusivas para estudiantes neurodivergentes.
- Proponer lineamientos psicopedagógicos que orienten apoyos y estrategias didácticas para fortalecer la inclusión escolar de estudiantes neurodivergentes.

Supuestos Básicos

En el presente escrito se parte de supuestos que orientan el análisis de la inclusión escolar de estudiantes neurodivergentes en el nivel primario. Estos supuestos se vinculan directamente con los objetivos específicos planteados y permiten delimitar el marco de comprensión desde una perspectiva psicopedagógica.

Se consideran tanto las bases conceptuales y normativas, como las dificultades prácticas de los docentes y las posibles líneas de acción que la psicopedagogía puede aportar para fortalecer la inclusión educativa:

- Los marcos conceptuales, normativos y pedagógicos vigentes reconocen la importancia y promueven la implementación de prácticas inclusivas.
- Los docentes enfrentan dificultades significativas al diseñar planificaciones inclusivas, relacionadas con la falta de formación específica, recursos limitados, y tensiones vinculares e institucionales que obstaculizan la atención adecuada a la neurodiversidad.
- La perspectiva psicopedagógica puede aportar lineamientos y apoyos concretos que favorezcan la construcción de estrategias didácticas inclusivas, contribuyendo a superar barreras y a garantizar una educación equitativa y de calidad para estudiantes neurodivergentes.

Estado del Arte

El presente capítulo reúne un conjunto de antecedentes nacionales e internacionales que abordan la educación inclusiva desde distintas perspectivas, poniendo el foco en la neurodiversidad y en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se incluyen artículos teóricos y estudios empíricos que analizan estrategias didácticas, modelos de inclusión, percepciones docentes y experiencias socioemocionales en contextos escolares de diversos países de Iberoamérica y Europa. Por lo tanto, los siguientes trabajos permiten identificar barreras persistentes, la necesidad de formación docente continua y la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas a la pluralidad de estilos de aprendizaje.

Los antecedentes revisados configuran un panorama amplio y actualizado que posibilita comprender las formas en que se investiga y se aplica la educación inclusiva en distintos contextos. Al mismo tiempo, constituyen un sustento fundamental que otorga solidez y pertinencia al marco teórico de esta investigación. De esta manera, el presente trabajo pretende integrarse en la continuidad de los debates actuales y aportar una perspectiva situada sobre las prácticas inclusivas en el nivel primario.

En primer lugar, se recupera el artículo escrito por Sánchez Fuentes, S. y Duk, C. en 2022, titulado “la importancia del entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado”. Se encuentra disponible en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (16[2], pp. 21–31. Se trata de una coautoría internacional entre la Universidad Autónoma de Madrid (España) y la Universidad Central de Chile (Chile). El propósito del mencionado, es reflexionar sobre la necesidad de contextualizar las prácticas educativas inclusivas mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), proponiendo el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje

Contextualizado (DUAC) como estrategia para adecuar las experiencias de aprendizaje a la diversidad de cada aula.

En cuanto a la metodología, su método corresponde a un ensayo, sustentado en la revisión de literatura académica reciente y en la experiencia de más de diez años en formación docente en distintos países iberoamericanos. Por tal motivo, no se presentan resultados como en una investigación empírica, sino que se presentan aportes conceptuales y reflexiones críticas sobre la aplicación del modelo.

En relación con los hallazgos, sus conclusiones destacan la importancia de la legislación como marco regulatorio para garantizar inclusión y equidad. Se subraya la necesidad de contextualizar sus principios, adaptándolos a las condiciones socioculturales y tecnológicas de cada entorno, y se enfatiza que el principio de implicación (engagement) requiere especial atención por su vínculo con la motivación y el aprendizaje significativo. Asimismo, se propone el DUAC como evolución del paradigma, ampliando la inclusión más allá de estudiantes con discapacidad hacia colectivos en riesgo de exclusión social, cultural o étnica. De esta manera, el DUA aplicado de manera contextualizada, respaldado por políticas públicas y formación docente continua, se configura como una herramienta estratégica para promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

A continuación, el artículo titulado “Neurodiversidad y Neurodidáctica en Educación Primaria: Perspectivas y Estrategias Docentes”, escrito por Mayra Lorena Moreno Dulcey en 2025 y publicado en la Revista Conocimiento, Investigación y Educación (CIE, Vol.1[20], pp. 29–44), surge desde la Universidad de Pamplona, ubicada en Colombia. Su propósito es realizar una revisión crítica de la literatura sobre neurodiversidad y estrategias neurodidácticas, con el fin de

explorar cómo estos enfoques pueden aplicarse de manera efectiva en la educación básica primaria.

El estudio se apoya en un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. Combina la revisión de trabajos académicos recientes con entrevistas semiestructuradas en cinco instituciones educativas oficiales, utilizando muestreo aleatorio simple. Al tratarse de un ensayo con carácter reflexivo, no presenta resultados empíricos, sino que recopila aportes de diversos autores para fundamentar la relación entre neurodiversidad, neuroplasticidad y educación inclusiva.

Las reflexiones integradas a lo largo del texto destacan que la neuroplasticidad es un aspecto esencial para diseñar estrategias pedagógicas adaptativas y flexibles, mientras que las pedagogías neurodivergentes deben personalizar la enseñanza y valorar las fortalezas de cada estudiante. Se subraya la importancia de la evaluación diagnóstica inicial para ajustar la enseñanza. Asimismo, se señala la necesidad de superar modelos centrados en déficits mediante el modelo social de la discapacidad, que reconoce las barreras sociales como el verdadero obstáculo. También, se resalta el valor de los enfoques interdisciplinarios (neurociencia, psicología, pedagogía y sociología) para construir una educación inclusiva más completa.

En conclusión, el artículo evidencia que estrategias basadas en la neurociencia, como el aprendizaje multisensorial, el DUA y el uso de tecnologías emergentes, constituyen un marco eficaz para optimizar el aprendizaje en la escuela primaria, siempre que se acompañen de formación docente continua que incorpore conocimientos sobre neuroplasticidad, funciones ejecutivas y diversidad sensorial, garantizando prácticas educativas más equitativas y transformadoras.

Por otra parte, el artículo titulado “Neurodiversidad y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Una Propuesta Inclusiva para Estudiantes con TDAH y TEA”, escrito por Montesdeoca-Salazar, Sinchiguano-Granda, Gordon-Torres y Sánchez-Galeas, de coautoría internacional entre Ecuador y Perú por la participación de la Universidad Internacional de La Rioja (Ecuador), la Universidad de Guayaquil (Ecuador), y la Universidad César Vallejo de Piura (Perú), es publicado en la revista científica Polo del Conocimiento (Vol. 10, Nº 4, abril 2025). La investigación se orienta a responder cómo puede aplicarse el Diseño Universal para el Aprendizaje como herramienta inclusiva en estudiantes de 7 a 15 años diagnosticados con TDAH y TEA, dentro del marco de la neurodiversidad y la neuroeducación. El objetivo general consiste en analizar críticamente la aplicación del DUA para optimizar el acceso, la participación y el aprendizaje de estudiantes neurodivergentes.

El método se fundamenta en una revisión sistemática de literatura científica publicada entre 2018 y 2024, con búsqueda estructurada en bases como ERIC, PubMed, Scielo y Dialnet. Se emplean operadores booleanos y palabras clave en español e inglés, y se incluyen únicamente artículos arbitrados en revistas indexadas y estudios en contextos educativos formales de nivel básico y medio. Se excluyen duplicados, reseñas no sistemáticas y publicaciones sin revisión por pares. La selección se realiza en tres etapas —lectura de títulos, revisión de resúmenes y análisis de textos completos— y finalmente se integran diez artículos en una matriz de análisis que permite identificar patrones, enfoques metodológicos y hallazgos comunes.

En cuanto a los resultados, se evidencia que el DUA apoyado en la neuroeducación y la neurodiversidad, constituye un marco eficaz para la inclusión de estudiantes con TDAH y TEA. Se observa que metodologías flexibles, lúdicas y empáticas potencian las capacidades de los estudiantes, que la planificación pedagógica adaptativa y la comprensión empática favorecen los

procesos cognitivos, y que la personalización de materiales incrementa el rendimiento en lectura, escritura y aritmética. También se destacan beneficios en autonomía, motivación y bienestar emocional, aunque persisten barreras relacionadas con la escasa formación docente, la falta de recursos y la resistencia institucional.

En conclusión, se confirma que el DUA ofrece una estrategia pedagógica efectiva para atender la diversidad neurológica, siempre que se acompañe de formación continua, respaldo institucional y personalización constante de las prácticas educativas, reconociendo las diferencias cognitivas como fortalezas que enriquecen el aula.

En continuidad con estos aportes, el estudio titulado “Enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad: estrategias didácticas socioemocionales en primaria” (2025) desarrollado por Izaguirre Huaynalaya en la Pontificia Universidad Católica del Perú, se centra en analizar cómo un docente de quinto grado de primaria implementa estrategias socioemocionales desde el enfoque inclusivo de la neurodiversidad en una institución educativa pública de Lima Metropolitana. La pregunta de investigación se orienta a comprender de qué manera se desarrolla este enfoque inclusivo a través de prácticas pedagógicas concretas, mientras que el objetivo general consiste en examinar dichas estrategias vinculándolas con tres competencias clave: autorregulación emocional, trabajo colaborativo y liderazgo.

La metodología se enmarca en un enfoque cualitativo con diseño descriptivo, empleando entrevistas semiestructuradas y observación participante como técnicas principales de recolección de datos. Se refiere a que estos instrumentos permiten acceder tanto a las percepciones del docente como a la dinámica real del aula. El análisis se organiza mediante procesos de codificación y triangulación, lo que asegura una interpretación crítica y sistemática de la información obtenida.

En relación con los resultados, se muestra que el docente desarrolla el enfoque inclusivo mediante estrategias que integran la autorregulación emocional, el trabajo colaborativo y el liderazgo adaptativo, favoreciendo la identificación y validación de emociones, la corresponsabilidad grupal y la construcción conjunta del conocimiento. Estas prácticas generan una convivencia consciente y un liderazgo participativo, aunque se reconocen limitaciones relacionadas con el tiempo, los recursos y la falta de formación sistemática en neuroeducación.

En conclusión, se evidencia que, si bien el docente no planifica explícitamente el desarrollo de competencias socioemocionales, sus decisiones pedagógicas reflejan una disposición que puede potenciar la participación activa y la valoración de las fortalezas individuales. Se confirma que el desarrollo socioemocional requiere enfoques articulados y contextualizados, para integrar estas dimensiones de manera simultánea y consolidar así una práctica educativa inclusiva y equitativa.

Por otro lado, el artículo “Inclusión, diversidad y neurodivergencia: estrategias didácticas con base en el DUA para el TDAH” de Martínez Ordoñez, Riera Palacios, Encalada Quezada, Ávila Orellana y Chalco Toledo, es publicado en Ecuador durante 2025. Desde un enfoque que reivindica la neurodiversidad como valor, el estudio propone analizar estrategias didácticas fundamentadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), orientadas a favorecer la participación y el aprendizaje de estudiantes con TDAH en el sistema educativo ecuatoriano. El objetivo general se centra en valorar cómo los principios del DUA (representación, expresión e implicación) permiten superar las barreras derivadas tanto de la condición neurodivergente como de la falta de preparación docente.

Respecto a la metodología, la investigación adopta un enfoque cualitativo con diseño exploratorio-descriptivo. La muestra está compuesta por cinco docentes de instituciones públicas con experiencia en inclusión educativa, seleccionados por criterios de pertinencia y saturación teórica. Se emplean entrevistas semiestructuradas y análisis documental de planificaciones didácticas, focalizando la presencia de los tres principios del DUA. El tratamiento de los datos se realiza mediante codificación temática y triangulación metodológica, contrastando las narrativas docentes con evidencias pedagógicas. El estudio garantiza el cumplimiento de principios éticos como el consentimiento informado, el anonimato y el respeto por los saberes profesionales, y se alinea con una perspectiva situada, reflexiva y transformadora.

Si bien no se reportan resultados empíricos específicos, las conclusiones del artículo afirman que el TDAH debe ser comprendido como una expresión legítima de la diversidad humana, y no como un obstáculo. Se destaca la necesidad de superar enfoques rígidos y patologizantes mediante estrategias pedagógicas flexibles, estructuradas y centradas en el estudiante. Asimismo, se subraya la urgencia de fortalecer la formación docente continua y promover redes de colaboración interdisciplinaria que incluyan a las familias. El abordaje educativo del TDAH desde el DUA se presenta como una afirmación ética que legitima las distintas formas de aprender, y como una vía para construir entornos escolares inclusivos, equitativos y emocionalmente seguros.

A su vez, el artículo titulado “Implementación del diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en el aula: estrategias para atender la diversidad de estilos de aprendizaje” de Herrera Maldonado, Pajuña Collay, Lunavictoria Mancheno, Jiménez Rosero y Espinoza Rodríguez (2024), fue publicado en la revista Ciencia Latina, con sede editorial en México, y desarrollado por investigadores afiliados a universidades ecuatorianas. El estudio se propone evaluar las

percepciones docentes sobre la efectividad del DUA como estrategia inclusiva para atender la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula. Aunque no se formula una pregunta de investigación de manera explícita, el trabajo se enmarca en el análisis de su implementación en contextos escolares de nivel primario y secundario.

Se adopta un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo no experimental. La muestra está compuesta por 50 docentes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se emplea un cuestionario estructurado con preguntas cerradas basadas en escala Likert, que abordan percepciones sobre el DUA, uso de tecnología educativa, barreras en la implementación y datos demográficos. El instrumento se valida mediante prueba piloto y se aplica de forma digital o presencial en un período de dos a cuatro semanas.

En cuanto a los resultados, se muestra que el 84% de los docentes tiene una percepción positiva sobre el DUA, aunque un 10% mantiene una postura neutral. Se reconoce su impacto favorable en la atención a la diversidad, pero también se identifican obstáculos como la falta de formación, recursos y apoyo institucional. En las conclusiones, se destaca que el DUA no solo mejora la accesibilidad, sino que también incrementa la motivación, el compromiso y el rendimiento académico. No obstante, su implementación requiere fortalecimiento mediante formación continua, planificación proactiva y uso estratégico de tecnologías educativas para consolidar entornos inclusivos y sostenibles.

Por consiguiente, el artículo “Modelos de educación inclusiva para estudiantes neurodivergentes” (Sánchez Caicedo, López Moyano y Vizcaíno Zúñiga, 2025), publicado en la revista INVECOM (Ecuador), se propone analizar la relación entre los modelos de educación inclusiva y el desarrollo educativo y social de estudiantes neurodivergentes, identificando

prácticas efectivas y áreas de mejora. La investigación se enmarca en el contexto de políticas internacionales y nacionales que promueven la equidad educativa, y se orienta por la pregunta: ¿Cómo influyen los modelos de educación inclusiva en el desarrollo educativo y social de los estudiantes neurodivergentes?

En cuanto a la metodología, el estudio adopta un enfoque mixto, con diseño no experimental y alcance descriptivo-exploratorio. La muestra estuvo compuesta por 20 estudiantes neurodivergentes que respondieron encuestas estructuradas con escala Likert, y 3 docentes entrevistados mediante guías semiestructuradas. Los datos cuantitativos fueron analizados con estadística descriptiva, mientras que las entrevistas se procesaron mediante análisis de contenido. Los resultados revelan una percepción positiva hacia las estrategias inclusivas, especialmente en la dimensión de accesibilidad y apoyo educativo, donde se valoran los recursos adaptados y el acompañamiento docente. Sin embargo, la dimensión de integración social mostró menor puntuación y mayor variabilidad, lo que indica experiencias dispares en la participación grupal y la aceptación entre pares.

Las conclusiones destacan que, si bien los modelos inclusivos generan impactos positivos en la satisfacción y el desarrollo académico, aún persisten desafíos estructurales que limitan su efectividad. La falta de formación especializada, los recursos insuficientes y la resistencia institucional afectan directamente la experiencia de inclusión. Por ello, se plantea la necesidad de fortalecer las estrategias integrales que combinen accesibilidad pedagógica con acciones que promuevan la cohesión social, además de impulsar políticas que garanticen formación docente continua y un cambio cultural hacia la inclusión como valor central. El estudio ofrece una base sólida para futuras investigaciones orientadas a diseñar prácticas educativas más equitativas y sostenibles.

Por su parte, el estudio titulado “Diseño Universal para el Aprendizaje. Valoración de diversos profesionales educativos sobre el DUA y la inclusión educativa” fue realizado por María Dolores Sánchez Vázquez en el año 2022, en el marco del Máster Universitario en Psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya (España). La investigación se orienta a conocer la situación y dirección del enfoque curricular del DUA desde la perspectiva de distintos profesionales educativos, incluyendo docentes, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos y educadores sociales. Aunque no se formula una única pregunta de investigación, el planteamiento del problema incluye interrogantes clave como: ¿Es conocido el DUA entre los profesionales de la educación? ¿Qué saben acerca de él? ¿Conocen cómo se podría aplicar en un centro educativo? ¿Qué barreras se identifican para su implementación? ¿Qué aporta el DUA a la inclusión educativa?

Respecto a la metodología, ésta se inscribe en el paradigma interpretativo, con un diseño descriptivo y enfoque mixto. La muestra estuvo compuesta por 20 profesionales de distintas comunidades autónomas de España, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por accesibilidad. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario ad-hoc administrado en línea, con preguntas cerradas y abiertas distribuidas en seis secciones. El análisis combinó estadística descriptiva y análisis de contenido, permitiendo identificar patrones y percepciones sobre el DUA. Los resultados revelan un bajo nivel de conocimiento: el 90% no ha recibido formación y el 82% desconoce sus componentes. La inclusión educativa es vista como un reto, y las principales barreras para implementar el DUA se vinculan con la práctica docente, la falta de formación y recursos, y la escasa concienciación institucional. A pesar de ello, el 70% considera que el DUA puede mejorar estos aspectos, y el 75% lo percibe como una propuesta viable, aunque condicionada por obstáculos estructurales y culturales.

Las conclusiones del estudio destacan que el DUA representa una herramienta curricular clave para promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad, al reconocer la diversidad como principio estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se reafirma la necesidad de fortalecer su difusión y formación entre profesionales educativos, y se identifican factores favorecedores como la motivación docente, el trabajo interdisciplinario y el apoyo institucional. Entre las limitaciones, se señalan la escasa formación especializada, la falta de recursos y la débil coordinación entre actores educativos. Como propuesta de mejora, se sugiere impulsar políticas formativas, reforzar el acompañamiento institucional y generar espacios de reflexión colaborativa. Finalmente, se plantea la necesidad de continuar investigando y desarrollando estrategias que permitan integrar el DUA de forma transversal en el diseño curricular, promoviendo entornos educativos que respondan a las necesidades reales de todos los estudiantes.

En el contexto argentino, el estudio titulado “La implementación del diseño universal de los aprendizajes en el nivel primario” fue realizado por Alarcón Leonor Soledad en el año 2025, en la Universidad Abierta Interamericana (Argentina). La investigación se centra en analizar cómo se implementa el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el nivel primario de la provincia de Buenos Aires, con especial atención a su integración en el diseño curricular. La pregunta que guía el trabajo es: ¿Cuál es la representación que tienen los equipos directivos de educación primaria acerca de la implementación del DUA en el diseño curricular de nivel primario, y cómo se evalúa su efectividad en términos de inclusión educativa? El objetivo general es conocer estas percepciones y prácticas, identificando tanto las barreras como las oportunidades que surgen en el proceso de inclusión educativa.

En cuanto a la metodología, se adoptó un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental que permitió explorar en profundidad las percepciones de directores y subdirectores

de instituciones públicas y privadas. Se trabajó con una muestra intencionada y se aplicaron entrevistas semiestructuradas, complementadas con observaciones en el aula. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas con consentimiento informado, y los datos se analizaron mediante un enfoque temático, lo que permitió identificar patrones, barreras y estrategias vinculadas al DUA.

Los resultados muestran que las estrategias inclusivas aplicadas se alinean con la teoría constructivista, favoreciendo la participación activa y el compromiso de los estudiantes. Sin embargo, se evidenció una falta de formación específica en inclusión y diversidad, así como desafíos relacionados con la resistencia al cambio, la escasez de recursos y la rigidez de ciertos criterios de evaluación. Aun así, se destacan avances en la implementación de políticas inclusivas y una creciente conciencia sobre la diversidad de estilos de aprendizaje, proponiéndose evaluaciones diagnósticas y enfoques pedagógicos variados como herramientas de mejora.

Las conclusiones señalan que la implementación del DUA enfrenta importantes obstáculos vinculados a la falta de formación docente, recursos insuficientes y resistencias institucionales, lo que limita la efectividad de las estrategias inclusivas. No obstante, se reconoce un compromiso significativo hacia la inclusión y la personalización de la enseñanza, destacando la necesidad de formación continua, prácticas evaluativas más formativas y un trabajo colaborativo entre docentes y especialistas. Asimismo, se subraya la urgencia de sensibilizar a toda la comunidad escolar para fortalecer la cultura del respeto a la diversidad. El estudio abre nuevas líneas de investigación orientadas a profundizar en las experiencias de los docentes, identificar estrategias pedagógicas más efectivas, promover la participación de las familias y analizar las barreras institucionales, con el fin de avanzar hacia una educación más equitativa, inclusiva y accesible para todos los estudiantes.

De manera complementaria, el antecedente titulado “Neurodiversidad en las aulas: Estrategias didácticas utilizadas diariamente en el nivel primario” fue realizado por Natalia Bertolotto en 2023 en la Universidad Abierta Interamericana, Argentina. La investigación se orienta a responder la pregunta: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utilizan los y las docentes de nivel primario para enseñar los contenidos prioritarios a estudiantes neurodiversos? y tiene como objetivo general analizar las estrategias de enseñanza empleadas en este contexto.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y modalidad de estudio de caso, en el Instituto Privado Comunidad Filii Dei del barrio Padre Mujica (ex Villa 31, CABA). La muestra estuvo conformada por diez docentes de distintas áreas curriculares, cada uno con al menos un estudiante neurodiverso en su aula sin acompañante. Para la recolección de datos se aplicaron encuestas y entrevistas semiestructuradas, además del análisis de carpetas didácticas y cuadernos de los estudiantes, con el propósito de relevar las estrategias utilizadas y evaluar si estas favorecen un aprendizaje inclusivo y significativo.

Los resultados evidencian que, aunque el 90% de los docentes considera trabajar en escuelas inclusivas, gran parte manifiesta malestar y falta de herramientas, con un 75% que se siente desbordado o no preparado. Las estrategias más frecuentes incluyen fragmentación de consignas, apoyos visuales, evaluación oral y ampliación de tiempos, pero en su mayoría se aplican de manera improvisada y no planificada. Solo tres docentes realizan adaptaciones curriculares anticipadas y apenas dos disponen de espacios físicos diferenciados. Respecto a los contenidos prioritarios, el 70% los conoce, pero solo cinco los aplican como base mínima para garantizar aprendizajes.

Las conclusiones señalan que, si bien existe un compromiso genuino de los docentes por evitar la exclusión y generar entornos adaptativos, la falta de formación específica y la escasa incorporación del concepto de neurodiversidad en la práctica limitan la efectividad de las estrategias y el desarrollo del potencial de los estudiantes. El estudio subraya la necesidad de incluir contenidos sobre inclusión y neurodiversidad en la formación docente inicial y continua, y destaca que la institución se encuentra en un proceso de transformación, impulsado por la preocupación de sus docentes y la apertura a espacios de reflexión y capacitación que permitan avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Finalmente, el antecedente titulado “¿Inclusión o Neurodiversidad? El lugar de la Neurodiversidad en la Inclusión” fue realizado por María Lucía Bordachar en 2025 en la Universidad de Flores, Argentina. El estudio tuvo como objetivo general analizar la dinámica de funcionamiento de la inclusión de niños neurodiversos en espacios áulicos de las escuelas de nivel, indagando en qué condiciones se lleva a cabo y cuáles son las barreras que aún persisten. La investigación se planteó desde una revisión bibliográfica exhaustiva, tomando como fuentes textos científicos y académicos recientes, tesis de posgrado y documentos gubernamentales, además de bases de datos digitales como Google Académico, UNESCO y OMS. El propósito fue diagnosticar el estado actual de la inclusión educativa y validar la hipótesis de que las prácticas inclusivas, al no atender la diversidad de estilos de aprendizaje, terminan siendo insuficientes y generan frustración y fracaso escolar.

En cuanto a los resultados, el análisis mostró que la mayoría de los documentos revisados provienen de países de Centroamérica (80%) y en menor medida de Europa (20%), lo que permitió obtener una mirada actualizada sobre la relación entre inclusión y fracaso escolar. Se evidenció que el sistema educativo y sus actores aún carecen de recursos y herramientas suficientes para

garantizar una inclusión efectiva, lo que deriva en prácticas superficiales o “como si” que no contemplan las particularidades de los estudiantes neurodiversos. Estas limitaciones se traducen en frustración, fracaso y deserción escolar, y ponen de relieve la necesidad de fortalecer la formación docente y el rol del psicopedagogo como figura clave para diseñar estrategias que optimicen la inclusión y aseguren trayectorias educativas de calidad.

En sus conclusiones, se menciona que aunque existe un reconocimiento creciente de la neurodiversidad en las aulas y una evolución en los enfoques educativos, las investigaciones coinciden en señalar la falta de capacitación docente, recursos adecuados y reflexión pedagógica como los principales obstáculos para una inclusión genuina. La revisión evidencia que la inclusión sigue siendo un fenómeno socioeducativo complejo, condicionado por problemáticas culturales y estructurales, y que aún no cuenta con suficiente producción académica que aborde su relación con el fracaso escolar. Se subraya la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas y de fortalecer el rol del psicopedagogo como orientador fundamental, capaz de generar estrategias que transformen la inclusión en una realidad concreta y eviten que los estudiantes neurodiversos queden expuestos a la exclusión, la frustración y la deserción dentro del sistema educativo.

Marco Teórico

Marco Normativo

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Es un tratado internacional de derechos humanos, que reconoce a la discapacidad como un concepto que “resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p. 1).

Su primer artículo menciona que el objetivo central es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente” (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p. 4).

Ahora bien, en su segundo artículo se definen categorías centrales para la comprensión actual de la discapacidad y de las obligaciones estatales. Asimismo, se mencionan:

- “Discriminación por motivos de discapacidad”: toda distinción, exclusión o restricción que obstaculice el ejercicio pleno de los derechos humanos, incluyendo expresamente la denegación de ajustes razonables.
- Los ajustes razonables son las “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida” para garantizar ese ejercicio de derechos.
- Y por diseño universal se entiende a el “diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad

de adaptación ni diseño especializado”, y sin excluir ayudas técnicas en caso de ser requeridas (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p.5).

Por consiguiente, en el artículo 3 se destacan principios como:

- “a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p.5)”.

Por lo tanto, con estos artículos se propone un cambio de mirada: la discapacidad deja de entenderse como un problema individual y se vincula con las barreras del entorno y la obligación de removerlas mediante ajustes razonables y diseño universal. A su vez, se afirman principios como la dignidad, la autonomía, la no discriminación y la participación plena, que orientan a los sistemas educativos a reconocer a las personas con discapacidad como sujetos de derecho y a garantizar su inclusión en condiciones de igualdad.

Por consiguiente, el artículo 8 se enfoca en la toma de conciencia y establece que los Estados Partes adoptan medidas para:

- “a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas;

b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida;

c) Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad” (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p.10).

Como medidas específicas, se incluyen:

a) Poner en marcha y mantener campañas efectivas de sensibilización pública destinadas a:

“i) Fomentar actitudes receptivas respecto de los derechos de las personas con discapacidad; ii) Promover percepciones positivas y una mayor conciencia social respecto de las personas con discapacidad;

iii) Promover el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y de sus aportaciones en relación con el lugar de trabajo y el mercado laboral;

b) Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad;

c) Alentar a todos los órganos de los medios de comunicación a que difundan una imagen de las personas con discapacidad que sea compatible con el propósito de la presente Convención;

d) Promover programas de formación sobre sensibilización que tengan en cuenta a las personas con discapacidad y los derechos de estas personas (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p.10)”.

Sobre esta base, el artículo 24 se centra en el derecho a la educación y reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, con el fin de desarrollar plenamente su potencial humano, dignidad, autoestima y respeto por la diversidad humana, maximizar su personalidad, talentos y aptitudes, y facilitar su participación efectiva en una sociedad libre (Naciones Unidas, 2006, p. 19).

Se asegura en el mismo artículo, que no queden excluidas del sistema general de educación ni los niños y niñas de la primaria gratuita y obligatoria por motivos de discapacidad, garantizando acceso a educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita en la comunidad, junto con ajustes razonables, apoyos necesarios y medidas personalizadas que fomenten el máximo desarrollo académico y social (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p.18-20).

En conjunto, estos artículos consolidan un marco normativo que transforma las escuelas en espacios accesibles y sensibles a la diversidad. A nivel internacional, la Convención sienta las bases para prácticas psicopedagógicas que promuevan el respeto por la neurodiversidad en el nivel primario, eliminando prejuicios y garantizando trayectorias equitativas. Argentina adhiere a esta Convención mediante la Ley 26.378 (2008), incorporándola con jerarquía constitucional según el artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional.

Ley Nacional de Educación 26.206

En la presente ley, el artículo 4 establece que:

“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias” (Congreso de la Nación Argentina, 2006, p.1).

A su vez, el artículo 8 señala respecto a la educación:

“brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Congreso de la Nación Argentina, 2006, p.1).

En el segundo capítulo dedicado a los fines y objetivos, el artículo 11 define que la política educativa nacional se orienta a asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades, garantizando una formación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para la participación social y laboral como para el acceso a estudios superiores.

Asimismo, dicho artículo enfatiza la formación ciudadana comprometida con valores éticos y democráticos, el respeto a los derechos humanos, la valoración de la diversidad cultural y la inclusión educativa mediante políticas universales y estrategias pedagógicas que prioricen a los sectores más desfavorecidos, asegurando condiciones de igualdad sin admitir ninguna forma de discriminación.

De manera específica, el mismo artículo 11 destaca la obligación de respetar los derechos de niños, niñas y adolescentes establecidos en la Ley 26.061, garantizar el acceso, la permanencia y el egreso en todos los niveles del sistema educativo y promover la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones.

También subraya la importancia de ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, desarrollar competencias vinculadas con las tecnologías de la información y la comunicación y brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que posibilite el máximo desarrollo de sus capacidades, su integración y el pleno ejercicio de sus derechos (Congreso de la Nación Argentina, 2006, p. 2-3).

Prosiguiendo, la Ley N° 26.206 establece en su artículo 16 que:

“La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales” (Congreso de la Nación Argentina, 2006, p. 3).

Mientras tanto, en el Capítulo III sobre Educación Primaria, el artículo 26 define esta etapa como obligatoria y unidad pedagógica-organizativa destinada a la formación de niños y niñas a partir de los seis (6) años de edad. Por su parte, el artículo 27 precisa su finalidad de proporcionar

una formación integral, básica y común, destacando objetivos clave como garantizar acceso equitativo a saberes significativos en lengua, matemáticas, ciencias y cultura para participar plenamente en la vida familiar, escolar y comunitaria (Congreso de la Nación Argentina, 2006, p.5-6).

Para cerrar, el Título V sobre “Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa” establece en el artículo 79 que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación (Congreso de la Nación Argentina, 2006, p.17)

El artículo 80 complementa exigiendo condiciones para inclusión, reconocimiento e integración de todos los estudiantes, especialmente en niveles obligatorios, con recursos presupuestarios, textos escolares y apoyos pedagógicos priorizando sectores desfavorecidos para igualar oportunidades (Congreso de la Nación Argentina, 2006, p.18).

Estos artículos sustentan las bases normativas para estrategias psicopedagógicas inclusivas en primaria, alineadas con DUA y promoción de la neurodiversidad al priorizar equidad, respeto por la diversidad y eliminación de barreras.

Ley 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes

Se define en su primer artículo que tiene por objeto:

“la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte. Los derechos aquí reconocidos están asegurados por su máxima exigibilidad y sustentados en el principio del interés superior del niño” (Congreso de la Nación Argentina, 2005, p.1).

En este marco, el artículo 3 define el interés superior del niño como "la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley" priorizando su condición de sujetos de derecho, el derecho a ser oídos según su madurez, el desarrollo personal en contextos familiar/social/cultural, su edad y capacidad de discernimiento, el equilibrio con el bien común y su centro de vida. Este principio rector adquiere lugar central al prevalecer en conflictos con intereses adultos, siendo esencial para orientar decisiones hacia el desarrollo máximo de potenciales en estudiantes neuro diversos (Congreso de la Nación Argentina, 2005, p.1-2).

Por ello, los arts. 4 y 5 establecen pautas para el funcionamiento de políticas públicas e imponen al Estado la responsabilidad indelegable con prioridad absoluta en protección, recursos y servicios. De esta forma, se podría garantizar asignación privilegiada de recursos para derechos inclusivos (Congreso de la Nación Argentina, 2005, p.2-3).

En continuidad, el artículo 14 asegura acceso a servicios de salud respetando pautas familiares/culturales, con programas de asistencia integral, rehabilitación, orientación a familias y campañas de difusión. A su vez, el art. 15 reconoce educación pública y gratuita para desarrollo integral, preparación ciudadana, convivencia democrática y máximo de competencias

individuales, especialmente en niños con "capacidades especiales" que deben alcanzar pleno desarrollo de personalidad y vida digna, complementado por gratuidad en todos los niveles (Congreso de la Nación Argentina, 2005, p.4-5).

Asimismo, el art. 24 asegura el derecho a opinar libremente en familia, escuela y comunidad y la respectiva consideración “conforme su madurez y desarrollo”; el art. 28 impone igualdad sin distinción por capacidades especiales, salud o apariencia física; y el art. 29 exige “medidas administrativas, legislativas, judiciales y de otra índole, para garantizar la efectividad en el cumplimiento de los derechos reconocidos en esta ley” (Congreso de la Nación Argentina, 2005, p.5-8).

Estos preceptos consolidan las bases normativas para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y un enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad en nivel primario: se prioriza el interés superior del niño, la no discriminación y una educación inclusiva con ajustes para capacidades especiales. En este sentido, resulta clave revisar la organización del nivel primario en Neuquén, donde resoluciones del CPE (Consejo Provincial de Educación) como 1864/05 (primer ciclo), 1237/06 (segundo ciclo) y 1265/07 (tercer ciclo) definen la estructura curricular.

Ley Provincial de Educación N° 2945:

La inclusión de la Ley N° 2945 en este marco teórico resulta imprescindible, dado que establece el fundamento jurídico que rige el sistema educativo en la jurisdicción donde se sitúa la presente investigación. La relevancia de esta norma para el abordaje de la neurodiversidad radica en su artículo 3, donde el Estado provincial asume la responsabilidad de proveer y garantizar una

educación de carácter inclusivo, equitativo y con justicia social (Legislatura Provincia del Neuquén, 2014, p. 1).

Se establece que el conocimiento es un bien público y una obligación del Estado. Además, se estipula que la formación debe ser integral y permanente, permitiendo a cada estudiante desarrollar su proyecto de vida basado en valores como el respeto a la diversidad y la justicia. De esta forma, el Estado asume la responsabilidad de fijar las políticas públicas y asegurar no solo el acceso, sino también las condiciones de permanencia y egreso de todos los niños y niñas, supervisando que el derecho a la educación se cumpla sin excepciones (Legislatura de la Provincia del Neuquén, 2014, p. 1).

Por otro lado, el artículo 7 de esta ley es clave para la temática de la inclusión escolar, ya que define los fines y objetivos de la política educativa provincial. Entre ellos, destaca la necesidad de garantizar una educación de calidad con igualdad de oportunidades, priorizando estrategias pedagógicas que eliminen cualquier forma de discriminación. También, este artículo subraya la obligatoriedad de asegurar la inclusión educativa a través de políticas universales y la implementación de apoyos específicos que permitan el máximo desarrollo de las capacidades de cada estudiante, lo cual se alinea con la perspectiva de la neurodiversidad al validar la existencia de diversas formas de aprender y exigir que el sistema educativo se flexibilice para dar respuesta a la singularidad de cada estudiante (Legislatura de la Provincia del Neuquén, 2014, p. 1-2).

A nivel institucional, el artículo 24 de esta normativa establece los criterios generales para la organización de las instituciones educativas, indicando que el Consejo Provincial de Educación fijará disposiciones para, entre otras acciones, "promover la vinculación intersectorial e interinstitucional con las áreas que se consideren pertinentes, a fin de asegurar la provisión de

servicios sociales, psicológicos, psicopedagógicos y médicos que garanticen condiciones adecuadas para el aprendizaje", así como también "realizar adecuaciones pedagógicas para responder a las particularidades y necesidades del alumnado y su entorno" (Legislatura de la Provincia del Neuquén, 2014, p. 5).

Específicamente para la Educación Primaria, el artículo 39 la define como:

"una unidad pedagógica, organizativa y obligatoria; dura siete (7) años y está destinada a la formación integral de niñas, niños, a partir de los seis (6) años de edad.

Permite flexibilidad pedagógica y movilidad de alumnos en el marco de las trayectorias escolares, respetando los principios de inclusión y diversidad" (Legislatura de la Provincia del Neuquén, 2014, p. 9).

En concordancia, el artículo 40 establece entre sus objetivos la obligación de prevenir, detectar y atender necesidades educativas de estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje, e incide en "garantizar la atención de las necesidades educativas de niñas, niños con discapacidad, brindando adecuación pedagógica con la inclusión de profesionales en educación especial, para el desarrollo de sus capacidades y el pleno ejercicio de sus derechos" (Legislatura de la Provincia del Neuquén, 2014, p. 10).

A pesar de que este robusto marco normativo exige garantizar condiciones de equidad y realizar las adecuaciones pedagógicas pertinentes, la materialización de estas políticas enfrenta obstáculos significativos en la práctica cotidiana. Tal como advierten los autores, "los estudiantes neurodivergentes suelen enfrentarse a una doble barrera: por un lado, su propia neurodivergencia y, por el otro, la falta de preparación docente". Los mismos señalan que un alto porcentaje de educadores carece de las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para atender la

diversidad neurocognitiva, lo que frecuentemente deriva en actitudes desfavorables, frustración escolar y procesos de exclusión silenciosa (Martínez Ordoñez et al., 2025, p.3).

Para superar estos desafíos y hacer efectiva la flexibilidad que demanda la Ley N° 2945, resulta indispensable el respaldo de dispositivos institucionales concretos que acompañen la labor docente. En este sentido, el rol de los Equipos de Orientación Escolar y la correcta implementación de las adecuaciones curriculares se vuelven mecanismos fundamentales para garantizar una verdadera educación inclusiva.

Organización del Nivel Primario en la Ciudad de Neuquén

El nivel primario en la ciudad de Neuquén se organiza en estructura de tres ciclos:

- Primer ciclo, años 1-3.
- Segundo ciclo, años 4-5.
- Tercer ciclo, años 6-7. (Consejo Provincial de Educación, 2005, p.6).

De esta manera, se suman los siete años de escolaridad obligatoria. Esta organización ciclada elimina promociones anuales rígidas, permitiendo avance progresivo según procesos de aprendizaje, con integración de áreas como Lengua, Matemática y Ciencias, más Espacio Curricular Institucional para proyectos comunitarios (Consejo Provincial de Educación, 2005, p.7).

Además, la estructura por ciclos se articula con finalidades generales de la escuela primaria neuquina, como asegurar igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento, desarrollar actitudes democráticas y valorar la diversidad cultural, situando al alumno como sujeto de

derecho y de aprendizaje continuo a lo largo de toda la trayectoria escolar (Consejo Provincial de Educación, 2005, p.4).

Diseño Curricular del Primer Ciclo de Nivel Primario– Resolución CPE 1864/05

El primer ciclo se centra en alfabetización inicial y adquisición de hábitos escolares, estructurando contenidos con una complejidad creciente, se priorizan experiencias concretas y lúdicas (Consejo Provincial de Educación, 2005, p.6).

Se destaca el Espacio Curricular Institucional (2 hs/semana) para salidas culturales, huertas y articulación familia-escuela, fomentando ciudadanía y respeto a la diversidad desde lo cotidiano (Consejo Provincial de Educación, 2005, p.7).

Se considera el desarrollo de habilidades para interactuar con múltiples textos, contextos y formas de comunicación, de modo que los niños se inicien como ciudadanos capaces de participar en la vida escolar y comunitaria (Consejo Provincial de Educación, 2005, pp. 9-10).

Diseño Curricular del Segundo Ciclo de Nivel Primario – Resolución CPE 1237/06

El Segundo Ciclo de la Escuela Primaria Neuquina constituye un trayecto que continúa y profundiza los aprendizajes del Primer Ciclo, a la vez que tiende puentes hacia el Tercer Ciclo, incorporando contenidos más complejos y promoviendo mayor autonomía en la construcción de los aprendizajes.

Está integrado por cuarto y quinto año, mantiene la estructura ciclada de la primaria y organiza los contenidos en áreas y disciplinas con una carga horaria de 28 horas semanales, que incluye Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, Educación Física y Espacio Curricular Institucional (Consejo Provincial de Educación, 2006, p. 13).

En este ciclo se enfatiza el uso de diversas estrategias de estudio (resúmenes, cuadros, esquemas), el trabajo cooperativo, el manejo autónomo del tiempo y materiales, y la sistematización de la información a partir de múltiples fuentes, apuntando a reorganizar los conocimientos en categorías más complejas y a profundizar la construcción de ciudadanía y educación para la salud (Consejo Provincial de Educación, 2006, p. 13).

El Espacio Curricular Institucional mantiene la lógica del primer ciclo, pero se amplía mediante proyectos institucionales y comunitarios, actividades “de puertas afuera” y proyectos de intervención que articulan escuela, familia y comunidad, favoreciendo aprendizajes situados, experiencias democráticas y el desarrollo integral de niños y niñas (Consejo Provincial de Educación, 2006, pp. 13-14).

Diseño Curricular del Tercer Ciclo de Nivel Primario – Resolución CPE 1265/07

El Tercer Ciclo finaliza la escolaridad primaria sistematizando aprendizajes previos y complejizando conceptos hacia la secundaria, manteniendo identidad propia de la primaria con foco en formación integral (Consejo Provincial de Educación, 2007, p.13).

Con 28 horas cátedra semanales distribuidas en áreas disciplinares, promueve autonomía en estrategias de aprendizaje/estudio, organización del tiempo, juicio crítico sobre medios y argumentación basada en datos empíricos (Consejo Provincial de Educación, 2007, p.14).

Incorpora temáticas transversales relevantes como Educación Sexual, Diversidad Cultural, Derechos de las Minorías y Educación del Transeúnte. Se pretende generar así situaciones para la lectura crítica, exposiciones públicas, debates y proyectos comunitarios que acorten la brecha con secundaria y fomenten deseo por aprender (Consejo Provincial de Educación, 2007, p.16).

Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP). Los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico ETAP se configuran en Neuquén como dispositivos interdisciplinarios. La conformación de estos equipos incluye profesionales de la psicología, psicopedagogía, y servicio social, quienes trabajan de manera situada en el territorio escolar. Se define que su misión principal es "atender la singularidad y la situacionalidad de los sujetos, promoviendo miradas, escuchas e intervenciones contextualizadas" (Consejo Provincial de Educación, 2012, p. 1). Esta visión desplaza el enfoque tradicional centrado en el déficit individual para enfocarse en la interacción del estudiante con su entorno educativo. De esta forma, su intervención no se limita a lo individual, sino que busca orientar al equipo docente en la construcción de estrategias de enseñanza y convivencia que minimicen las barreras al aprendizaje y fomenten la inclusión desde una mirada preventiva (Consejo Provincial de Educación, 2014, p. 4).

En cuanto a su función operativa, los equipos deben "planificar y coordinar con los Equipos Sedes las acciones que darán lugar a las intervenciones en las Instituciones Educativas" (Consejo Provincial de Educación, 2017, p. 1). Esta organización busca que el psicopedagogo no

trabaje de forma aislada, sino como parte de una red técnica que sostiene a la institución, permitiendo que las estrategias de apoyo sean coherentes con la realidad de cada distrito escolar.

Desde una perspectiva psicopedagógica institucional, la intervención se orienta a situaciones que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La normativa reconoce que la complejidad del escenario educativo actual requiere un "objeto común" de intervención, que no es otro que el fortalecimiento de los vínculos pedagógicos (Consejo Provincial de Educación, 2012, p. 1). De este modo, el ETAP se constituye como un facilitador de herramientas para que el docente pueda dar respuesta a la diversidad del aula. También, su labor se orienta a la detección temprana de barreras al aprendizaje y a la participación, colaborando en la construcción de estrategias institucionales que permitan abordar la complejidad de las aulas actuales y las necesidades de los estudiantes (Consejo Provincial de Educación, 2014, p. 8).

A diferencia de modelos clínicos externos, el ETAP en el sistema neuquino se define por su carácter preventivo y promocional, interviniendo directamente en la dinámica escolar para favorecer la inclusión. Su aporte es fundamental para el diseño de proyectos institucionales que contemplen la diversidad, actuando como un nexo crítico entre la normativa vigente y la realidad cotidiana de cada institución educativa (Consejo Provincial de Educación, 2014, p. 12).

Finalmente, se resalta que la tarea de estos equipos tiene un enfoque ético y preventivo, sobre todo para cuidar el clima de la escuela. Por eso, es fundamental que los profesionales se guíen por un texto técnico que sirva de base y encuadre para las actuaciones de los Equipos de Apoyo cuando surgen conflictos en el colegio (Consejo Provincial de Educación, 2017, p. 1). De esta manera, se garantiza que el acompañamiento a los alumnos neurodivergentes sea respetuoso con su bienestar, asegurando su derecho a aprender en un entorno sin violencia ni discriminación.

Configuraciones de Apoyo. La inclusión educativa a nivel nacional se impulsa mediante proyectos que buscan acortar la distancia entre la escuela y sus alumnos, mejorando la calidad de la enseñanza. Como señala el Ministerio de Educación de la Nación (2014, p. 93), se trata de generar estrategias para que las instituciones promuevan procesos de inclusión social en la constante interacción con su comunidad. Desde esta perspectiva, la neurodiversidad no se ve como un problema, sino como una oportunidad para transformar las prácticas institucionales y asegurar que la oferta educativa no excluya a ningún estudiante por sus necesidades específicas.

Un pilar de la normativa es propiciar “un documento técnico como encuadre y marco de las intervenciones de los profesionales del Equipo de Apoyo” (Consejo Provincial de Educación, 2017, p. 1). En la inclusión escolar, esto significa que las configuraciones de apoyo deben evitar la estigmatización y promover la autonomía del estudiante. El apoyo deja de ser una "ayuda" externa para convertirse en un derecho que la institución debe garantizar sistemáticamente.

Para que la intervención sea efectiva no puede ser improvisada. El profesional no solo atiende el caso individual, sino que mira a la escuela de forma global y contextualizada para dar lugar al malestar que surge ante situaciones disruptivas (Consejo Provincial de Educación, 2017, p. 6). De este modo, se busca fortalecer las capacidades que la escuela ya posee, permitiendo que el cuerpo docente y directivo recupere la confianza y la autonomía necesarias para abordar las problemáticas y retomar su rol pedagógico central.

En la práctica, la intervención se formaliza a través de "acuerdos de trabajo" (Consejo Provincial de Educación, 2017, p. 10) realizados entre el equipo zonal y la institución escolar. Estos acuerdos sirven para definir objetivos, tiempos y espacios adecuados para la tarea,

asegurando siempre el resguardo de los derechos de los niños y adolescentes. Al permitir que cada equipo defina sus propias líneas de trabajo según estos acuerdos, se garantiza que las estrategias no sean recetas rígidas, sino respuestas situadas que reconozcan las particularidades de cada comunidad educativa.

Neurodiversidad

Origen del concepto

Durante la década de 1990 surge un término que hasta entonces no había sido utilizado en el ámbito académico ni social. Las personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) comienzan a reivindicar ser reconocidas como diferentes, pero no bajo la categoría de discapacidad. En este contexto, en 1998 la revista *The Atlantic* publica por primera vez el concepto de neurodiversidad, introducido por la socióloga Judy Singer, quien cuestionaba la idea de considerar a las personas autistas como discapacitadas (Bertolotto, 2023, p. 16).

Las especialistas en neurología infantil Baumer, y Frueh definen la neurodiversidad como "La idea de que las personas experimentan e interactúan con el mundo que les rodea de muchas maneras diferentes; no existe una forma correcta de pensar, aprender y comportarse, y las diferencias no se consideran deficiencias" (Bertolotto, 2023, p. 17).

Se plantea que todas las personas integran el espectro de la neurodiversidad, dado que cada una posee rasgos cognitivos particulares que determinan su forma de aprender y de procesar la información. En consecuencia, estas diferencias no se interpretan como deficiencias, sino como expresiones de la diversidad neurológica que enriquecen tanto el ámbito escolar como la sociedad en su conjunto (Izaguirre Huaynalaya, 2025, p. 13).

Por lo tanto, el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad se fundamenta en la idea de que las diferencias en el funcionamiento neurológico son parte inherente de la diversidad humana.

Aportes de la neurociencia

En los últimos años, las neurociencias han mostrado avances significativos gracias a aportes de autores como Armstrong en *El poder de la neurodiversidad* (2012) y D'Addario en *Educación y Neurociencia* (2019). Dichos progresos se reflejan en las formas de aprender de los estudiantes y se considera que deberían incorporarse cotidianamente en las escuelas, ya que se asume que al conocer cómo aprende mejor cada persona se generan efectos positivos para el proceso educativo (Bertolotto, 2023, p. 6).

Autores como Andrea Goldin (2022) sostienen que aprender implica modificar el cerebro, exponiéndose a experiencias que permiten cambios futuros en la conducta. En la misma línea, Alexia Rattazzi (2018) define la plasticidad o neuroplasticidad como la capacidad de la corteza cerebral de transformarse frente a estímulos externos, posibilitando ajustes en el funcionamiento y la organización neurológica según la experiencia vivida (Bertolotto, 2023, p. 18).

Neurodivergencias en el nivel primario

En este contexto, la neurodiversidad en el nivel primaria se convierte en un desafío clave, ya que los niños entre 6 y 11 años atraviesan una etapa de desarrollo cognitivo donde sus diferencias neurológicas pueden influir en sus procesos de aprendizaje.

Por ello, Ocampo (2015) y Savia (2015) enfatizan en la necesidad de:

“metodologías flexibles y estrategias didácticas centradas en la personalización del aprendizaje. Así el reto no solo radica en la disponibilidad de recursos, sino la capacidad de los docentes de innovar en pedagogía para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación inclusiva y equitativa” (Izaguirre Huaynalaya, 2025, p. 16-17).

La educación primaria busca transmitir conocimientos y desarrollar capacidades que permitan a los estudiantes desenvolverse en sociedad. Para ello, la escuela debe planificar teniendo en cuenta tanto a alumnos neurodiversos como neurotípicos, aplicando una verdadera “planificación diversificada” que garantice un aprendizaje común, evite desigualdades y atienda las necesidades individuales (Bertolotto, 2023, p. 7-8).

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Origen

La historia del Diseño Universal para el Aprendizaje tiene sus orígenes con R. Mace (1985), quien define el diseño universal como "la creación de productos y entornos diseñados de modo que sean utilizables por todas las personas o en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptaciones o diseños especializados" (Sánchez Vázquez, 2020, p. 14).

Llega así, este planteamiento al CAST (Center for Applied Special Technology), centro que surge en 1984, formado por un equipo multidisciplinar de neurólogos, psicólogos y pedagogos quienes trabajaban en un hospital infantil y que durante años se dedicaron hacer adaptaciones de materiales a los niños para que estos pudieran participar en el sistema educativo.

En la actualidad, retomando lo planteado por CAST en su página web, el Diseño Universal para el Aprendizaje constituye “un marco para mejorar y optimizar la enseñanza y el aprendizaje para todas las personas en base a conocimientos científicos sobre cómo aprenden los humanos” (Sánchez Vázquez, 2020, p. 15).

Principios

El modelo DUA define tres principios elementales para orientar la práctica educativa desde una perspectiva inclusiva.

Representación. Se entiende como la necesidad de ofrecer diversas formas de representación, ya que los estudiantes perciben y comprenden la información de manera distinta por factores como discapacidades sensoriales, diferencias socioeconómicas o problemas de lenguaje. Estas condiciones configuran procesos de aprendizaje particulares que requieren variedad de estrategias (Alarcón, 2025, p. 24-25).

Implicación. Se plantea que cada alumno se involucra en el aprendizaje de manera diferente, influido por motivaciones, factores emocionales, culturales y neurológicos. Dado que no existe un único medio válido para todos, resulta imprescindible proporcionar múltiples formas de implicación (Alarcón, 2025, p. 25).

Acción. Se considera necesario ofrecer diversas formas de acción y expresión, ya que los estudiantes difieren en cómo navegan el entorno de aprendizaje y comunican lo que saben. Las condiciones motrices, psíquicas o del desarrollo generan modos distintos de actuar y expresarse, lo que exige estrategias variadas y flexibles (Alarcón, 2025, p. 25).

Redes cerebrales (reconocimiento, estratégica, afectiva)

Las investigaciones al respecto han permitido entender los procesos y actividades cerebrales que tienen lugar durante el aprendizaje y, en definitiva, comprender mejor como aprende el cerebro humano. Los estudios con diagnóstico por imagen, han conseguido identificar 3 grupos de redes neuronales que intervienen en el aprendizaje, estas son:

- “1. Las que intervienen en la representación de la información (redes de reconocimiento).
2. Las que intervienen en la acción y la expresión de los aprendizajes (redes estratégicas).
3. Las que intervienen en la motivación y en la implicación para el aprendizaje (redes afectivas)” (Sánchez Vázquez, 2020, p. 13).

Su funcionamiento es modular, es decir, no intervienen de manera aislada e independiente, aunque si son específicas y/o especializadas. Estos datos resultan relevantes ya que, se entiende que si todas estas redes están conectadas y activadas, se mejora la calidad del aprendizaje.

"Con objeto de llevar sus fundamentos y conocimientos científicos a la práctica [...] se proponen tres principios fundamentales que deben exigirse en las prácticas educativas: 1. Proporcionar múltiples medios de representación: este principio está relacionado con la activación de las redes de reconocimiento [...] Responde al qué del aprendizaje, centrándose en las acciones y recursos que se emplean para garantizar que cada estudiante tenga acceso a los contenidos... 2. Proporcionar múltiples medios de acción y expresión: [...] está relacionado con la activación de las redes estratégicas, pues hace referencia a las diversas formas de interactuar y de expresar los

aprendizajes. Es por ello que responde al cómo del aprendizaje... 3. Proporcionar múltiples formas de implicación: está en relación directa con la activación de las redes afectivas del cerebro, pues tiene conexión con las formas de motivación e implicación del alumnado en su aprendizaje. Responde al porqué del aprendizaje" (Sánchez Vázquez, 2020, p. 14).

Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado (DUAC)

El Diseño Universal para el Aprendizaje fue creado en Estados Unidos pensando en estudiantes prototípicos, pero sus condiciones no son comparables con las de escuelas rurales en España o con contextos de alta población indígena en Chile, Ecuador o Colombia. De esta diferencia surge el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado.

Este enfoque reconoce que el DUA es válido para promover inclusión, aunque si no se consideran el entorno, la población y los recursos disponibles, puede reproducirse la exclusión en lugar de contrarrestarla. Las barreras no se relacionan únicamente con la capacidad o motivación de los estudiantes, sino con las condiciones del contexto que facilitan o limitan el acceso y el progreso educativo (Sánchez Fuentes y Duk, 2022, p. 24).

La contextualización resulta clave para aplicar los tres principios del DUA. Las pautas y estrategias deben entenderse como orientaciones y no como recetas, ya que las decisiones curriculares requieren información relevante del contexto. Esto implica considerar tanto las características del entorno educativo como las necesidades particulares de los estudiantes, en relación con los aprendizajes esperados del currículo nacional (Sánchez Fuentes y Duk, 2022, p. 25).

Aportes de la Perspectiva Psicopedagógica a la Inclusión Escolar en el Nivel Primario

Pensar la inclusión escolar en el nivel primario requiere, ineludiblemente, posicionarse desde una perspectiva institucional que trascienda la mirada clínica e individualizante sobre el estudiante. En este sentido, las intervenciones psicopedagógicas en la escuela tienen la intencionalidad de generar condiciones habilitantes para enseñar y aprender, promover el cuidado de niños, niñas y adolescentes y la promoción de sus derechos.

El enfoque implica un trabajo conjunto en el que la labor del psicopedagogo se desarrolla dentro de una red institucional de vínculos. En este sentido, resulta esencial el concepto de corresponsabilidad en la intervención educativa, entendido como la creación de estrategias compartidas y la asunción de compromisos por parte de todos los integrantes de la institución (Greco, Alegre y Levaggi, 2014, p. 57).

La intervención institucional de los equipos rompe con la fragmentación disciplinar y habilita nuevas prácticas dinámicas, evitando la rigidez y favoreciendo la construcción conjunta de la acción educativa. Para ello, resultan clave los dispositivos específicos, entendidos como recursos que ponen a disposición un conjunto de elementos para que se inicien procesos: organizan tiempos, espacios y relaciones, generando movimiento y transformaciones en los sujetos (Greco, Alegre y Levaggi, 2014, p. 58).

En este escenario de cambios, el rol del psicopedagogo en la escuela se define como facilitador y orientador. Su tarea consiste en generar condiciones, ofrecer información y organizar recursos que favorezcan el aprendizaje, comprendiendo las particularidades de cada estudiante y brindando herramientas que hagan más enriquecedora su experiencia educativa. De este modo, la

intervención psicopedagógica busca articular trayectorias individuales con los itinerarios educativos propuestos por la institución (Bordachar, 2025, p. 30).

Para que el acompañamiento de las trayectorias sea respetuoso, la orientación debe centrarse en la singularidad y el contexto de cada estudiante. El psicopedagogo tiene la responsabilidad de asegurar que los ajustes potencien la autonomía sin generar estigmas. Esto implica evitar metodologías rígidas y diseñar adaptaciones que contemplen contenidos, tiempos, espacios y evaluaciones, en coherencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Consejo Provincial de Educación, 2012, p. 1).

Este posicionamiento se vincula con un enfoque inclusivo que resignifica el valor de la diferencia en el aula. La diversidad se reconoce como parte de la individualidad humana, aportando aprendizajes sociales y personales que enriquecen el desarrollo integral. Al mismo tiempo, este enfoque impulsa el cambio social, previene la exclusión y pone el acento en las capacidades y potencialidades de los estudiantes, en lugar de sus déficits (Bordachar, 2025, p. 29).

La inclusión escolar actual entiende la discapacidad y las dificultades de aprendizaje no como rasgos propios del estudiante, sino como el resultado de la interacción entre sus características y las barreras del contexto. Por ello, se espera que las instituciones y los docentes realicen ajustes razonables, ofrezcan apoyos personalizados y generen entornos que favorezcan el máximo desarrollo académico y social de cada niño o niña (Bertolotto, 2023, pp. 16-18).

En definitiva, la perspectiva psicopedagógica actual impulsa una transformación profunda de la estructura escolar tradicional. Se busca a través de este cambio de enfoque que las instituciones educativas se modifiquen y se adapten a los estudiantes neurodivergentes, y no que los individuos neurodiversos deban adaptarse a un entorno rígido y estructurado, como lo es la

escuela. Esta adaptación bidireccional, apoyada en principios de dignidad plena y en la sensibilización desde la infancia, constituye el núcleo ético y profesional de las intervenciones orientadas a garantizar el derecho irrenunciable a una verdadera educación inclusiva.

Método

Tipo de Investigación

El presente estudio se define como una investigación teórica conceptual, reconocida como modalidad válida en el Reglamento de Trabajo de Integración Final de la Universidad de Flores (Resolución N° 06/2024), con enfoque cualitativo y alcance exploratorio. La elección de este diseño metodológico responde a la necesidad de vincular los marcos conceptuales y normativos vigentes con los desafíos actuales de la educación, situando la perspectiva psicopedagógica como eje estratégico para el diseño de planificaciones inclusivas y el fortalecimiento del desarrollo socioemocional dirigidas a estudiantes neurodivergentes.

Este enfoque se centra en la revisión bibliográfica, la sistematización y el análisis crítico de producciones académicas y documentos normativos que permiten comprender cómo se configuran las aulas heterogéneas y las prácticas que allí se desarrollan.

Asimismo, la investigación documental se caracteriza por la búsqueda, análisis e interpretación de fuentes bibliográficas, hemerográficas y primarias inéditas, con el propósito de generar aportes teóricos y arribar a conclusiones científicas, aun cuando no se recurra a la verificación experimental directa (Suárez, 2007, pp. 17-18).

En coherencia con lo planteado, este trabajo no incluye trabajo de campo ni recolección de datos primarios. Por el contrario, se orienta a construir una mirada reflexiva y situada sobre los aportes del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el paradigma de la neurodiversidad, con el objetivo de analizar las condiciones institucionales y las intervenciones psicopedagógicas que favorecen trayectorias educativas inclusivas en el nivel primario.

Fuentes de acceso a la información

La información que sustenta este trabajo proviene de fuentes secundarias, seleccionadas rigurosamente en función de su relevancia normativa, conceptual y contextual. La búsqueda se llevó a cabo en repositorios académicos, bases de datos científicas de referencia (como Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Académico) y sitios institucionales oficiales vinculados a la educación inclusiva, priorizando la producción académica latinoamericana reciente para asegurar la pertinencia situada de los análisis.

El corpus documental está conformado por artículos científicos, tesis de grado y posgrado, publicaciones gubernamentales y libros especializados en el campo de la psicopedagogía, la neuroeducación y las políticas de inclusión. También se incluyen marcos normativos y documentos orientadores emitidos por organismos educativos, como las normativas del Ministerio de Educación y resoluciones provinciales, que resultan esenciales para comprender la dimensión institucional de las prácticas escolares.

Se descartaron aquellas fuentes que no contaran con validación científica, que carecieran de rigor académico o que no cumplieran con criterios de actualización y pertinencia temática, garantizando así la solidez y confiabilidad del material analizado.

Criterios de selección y análisis de la información

Para la recopilación del material se priorizaron trabajos e investigaciones recientes, lo que garantiza que los debates sobre educación inclusiva y los avances de la neurociencia y la

neurodidáctica aplicada a la enseñanza se encuentren actualizados. La selección de fuentes se orientó a identificar documentos que, de manera explícita o implícita, aborden la eliminación de barreras para el aprendizaje y la construcción de prácticas escolares equitativas en la educación primaria.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante una lectura crítica, descriptiva y comparativa, organizada con el propósito de articular la teoría con la práctica profesional. Para estructurar dicho análisis se definieron tres ejes temáticos centrales:

- El paradigma de la neurodiversidad y su influencia en la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y su necesaria contextualización como marco pedagógico para la creación de currículos flexibles y la eliminación de barreras contextuales.
- El rol de la intervención psicopedagógica y la co-enseñanza docente en la consolidación de dinámicas institucionales inclusivas en el nivel primario.

Esta organización permite construir un desarrollo teórico coherente, aplicando criterios de validez científica, pertinencia contextual y utilidad profesional. Además, la delimitación del corpus se apoyó en indicadores de búsqueda específicos, lo que asegura que las fuentes seleccionadas respondan directamente a los objetivos de la investigación. Para ello se establecieron como palabras clave: Neurodiversidad, DUA, Inclusión Escolar, Nivel Primario, Perspectiva Psicopedagógica, Neurodidáctica

Resultados

La presente investigación teórica de carácter cualitativo y exploratorio permite sistematizar los hallazgos derivados de la revisión documental, organizándolos en tres ejes que responden directamente a los objetivos específicos del estudio.

Bases conceptuales, normativas y pedagógicas de la inclusión y el DUA

El análisis documental constata que la inclusión escolar en el nivel primario ha transitado desde un modelo de integración, centrado en el diagnóstico individual y en la adaptación de contenidos para estudiantes con discapacidad, hacia un modelo de inclusión basado en la eliminación de barreras en el entorno. Esta transición se sostiene en un marco jurídico y pedagógico sólido que, en el contexto argentino, tiene como pilares la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Resolución CFE N° 311/16, las cuales establecen la obligatoriedad de garantizar trayectorias educativas significativas y el derecho a una educación sin discriminación.

Por su parte, el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018) reconoce la diversidad como condición inherente al aula y otorga al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) un rol central para planificar desde la heterogeneidad, proponiendo múltiples formas de implicación, representación y acción.

El fundamento pedagógico se apoya en el paradigma de la neurodiversidad, que invita a dejar de concebir las diferencias neurológicas como déficits clínicos y a comprenderlas como variaciones naturales del desarrollo humano. En este sentido, el DUA surge como marco de

referencia para promover la inclusión, apoyado en los avances de la neurociencia sobre el aprendizaje. Sus tres principios rectores son las múltiples formas de implicación, de representación y de acción/expresión, las cuales permiten diseñar propuestas flexibles que benefician a todo el grupo áulico.

Un hallazgo relevante es la necesidad de evolucionar hacia un Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado (DUAC), que reconoce que las estrategias no son recetas universales, sino que deben adaptarse a las condiciones socioculturales y tecnológicas de cada entorno específico. Esta fundamentación normativa y pedagógica no solo legitima el derecho a la educación, sino que también redefine el rol docente y psicopedagógico.

El DUA no debe entenderse como un conjunto de ajustes individuales, sino como un marco de diseño previo que minimiza la necesidad de intervenciones segregadoras. La revisión de la literatura muestra que la neurodiversidad requiere un enfoque que valore la singularidad del procesamiento cognitivo, transformando el aula en un entorno accesible donde la flexibilidad de tiempos y recursos sea la norma que habilita y promueve prácticas inclusivas.

Desafíos docentes en el diseño de planificaciones inclusivas

A pesar del marco normativo vigente, se evidencia una brecha significativa entre las prescripciones legales y la práctica cotidiana en las aulas. Los estudios revisados muestran que, aunque existe una predisposición ética hacia la inclusión, los docentes enfrentan múltiples obstáculos que limitan la implementación de prácticas inclusivas .

Entre los principales desafíos se destacan:

- Insuficiencia en la formación específica: se observa inseguridad y falta de herramientas teóricas y metodológicas para atender la diversidad neurocognitiva, tanto en la formación inicial como en la capacitación continua.
- Escasez de recursos y tiempo: la ausencia de materiales adaptados, tecnologías de apoyo y espacios para la planificación colaborativa constituye una barrera estructural persistente.
- Persistencia del modelo de déficit: predomina un enfoque reactivo, con adaptaciones improvisadas centradas en las limitaciones del estudiante, en lugar de diseñar propuestas inclusivas desde el inicio para todo el grupo.
- Barreras actitudinales e institucionales: la tendencia homogeneizadora del sistema educativo impone parámetros de “normalidad”, generando procesos de exclusión silenciosa que afectan la participación real de los estudiantes neurodivergentes.

Se observa que el trabajo solitario del docente de grado ante la complejidad de un aula inclusiva suele derivar en la reducción de contenidos en lugar de su diversificación. La falta de dispositivos de apoyo sostenido, como los Equipos de Apoyo y Orientación Profesional a las Instituciones Educativas (EAOPIE), profundiza la fragmentación de las intervenciones.

En este contexto, la incertidumbre lleva a muchos docentes a recurrir a metodologías tradicionales que priorizan el déficit del alumno por sobre el potencial del entorno, lo que subraya la necesidad urgente de fortalecer el acompañamiento técnico psicopedagógico en la práctica escolar cotidiana.

Lineamientos psicopedagógicos para fortalecer la inclusión escolar

Para dar respuesta al objetivo de proponer lineamientos psicopedagógicos, se plantea que el profesional actúe como facilitador de entornos, desplazando el foco del abordaje individual hacia la transformación del diseño áulico. Se busca garantizar la accesibilidad académica, utilizando las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco para diversificar los canales de acceso a la información y las formas de expresión de los conocimientos, integrando de manera articulada sus tres principios rectores: implicación, representación y acción/expresión.

Se ubican los siguientes lineamientos psicopedagógicos:

- Asesoramiento para la planificación proactiva: acompañar a los docentes en la elaboración de secuencias didácticas basadas en el DUA desde su origen, incorporando múltiples canales de acceso y evaluaciones flexibles.
- Implementación de apoyos visuales y estructuración: agendas visuales, fragmentación de consignas y anticipación de contenidos para una correcta adaptación, generando entornos que favorezcan fluidez y accesibilidad en los aprendizajes, especialmente relevantes para estudiantes neurodivergentes.
- Fortalecimiento del eje socioemocional: estrategias que favorezcan la autorregulación emocional, la autonomía y el sentido de pertenencia, integrando habilidades sociales en la propuesta curricular.
- Trabajo interdisciplinario y co-enseñanza: corresponsabilidad entre docentes de grado, equipos de apoyo (MAI, ETAP) y familias, generando redes de intervención coherentes y sostenidas.

En este marco, resulta esencial el fortalecimiento del trabajo en equipo entre el docente de grado, el docente de apoyo y el equipo psicopedagógico. Los proyectos institucionales deben contemplar la flexibilidad en los tiempos de aprendizaje y en los criterios de evaluación, alineándose con lo establecido en la Resolución 311/16.

Por lo tanto, la propuesta psicopedagógica se orienta a la construcción de una comunidad de aprendizaje donde la diferencia se convierta en motor de cambio social. Asimismo, se sugiere la formación continua en neurociencias aplicadas a la educación y el diseño de espacios escolares que garanticen la dignidad, el respeto por las trayectorias singulares y el derecho de acceder a una educación inclusiva de calidad.

Síntesis y Conclusiones

El presente permite abordar, mediante una investigación teórica conceptual de carácter cualitativo y exploratorio, la inclusión escolar en el nivel primario. La elección de este diseño metodológico, centrado en la revisión documental, se justifica por la necesidad de articular críticamente los marcos normativos vigentes con las producciones académicas recientes, para lograr una comprensión profunda de las prácticas docentes sin las limitaciones de un recorte empírico situado.

Este abordaje resultó pertinente para responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué estrategias docentes favorecen, desde una perspectiva psicopedagógica, la inclusión escolar de estudiantes neurodivergentes en el nivel primario?

En relación con el objetivo general, se concluye que las estrategias docentes que favorecen la inclusión son aquellas que logran superar el modelo de adaptación curricular reactiva, basado en la compensación del déficit individual. Se considera necesario avanzar hacia una planificación diversificada y proactiva sustentada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

La eficacia de estas estrategias no depende de la voluntad aislada del docente, sino de la capacidad institucional de diseñar entornos flexibles desde su origen, garantizando múltiples medios de representación, acción, expresión y compromiso para la totalidad del grupo áulico.

Por lo tanto, las estrategias docentes que favorecen la inclusión escolar de estudiantes neurodivergentes, desde una perspectiva psicopedagógica, son aquellas que:

- Avanzan hacia una planificación diversificada y proactiva sustentada en el DUA y su versión contextualizada (DUAC).

- Abandonan el modelo del déficit y desplazan la intervención psicopedagógica hacia una mirada institucional y situada.
- Articulan lo institucional con la relación pedagógica docente–estudiante, promoviendo competencias socioemocionales que favorezcan participación activa y cooperativa.
- Reconocen la neurodiversidad como valor ético y político, revisando la noción de normalidad y visibilizando competencias mediante apoyos visuales, tecnológicos y consignas flexibles.
- Estrategias de soporte socioemocional: la inclusión real requiere una articulación sistémica entre la dimensión institucional y la relación pedagógica que se establece entre el docente y el sujeto de aprendizaje. Se precisan estrategias que promuevan el desarrollo de competencias socioemocionales orientadas a la participación activa y cooperativa en el aula.

La inclusión de estudiantes neurodivergentes en el nivel primario representa un desafío de transformación cultural y de formación docente continua. No basta con la matriculación de los niños; se requiere la implementación de una política educativa que integre la neurodidáctica y el DUA como ejes transversales.

El rol del psicopedagogo se redefine como mediador en la construcción de contextos inclusivos y asesor colaborativo de los equipos docentes. La psicopedagogía adquiere aquí la ética de actuar como puente entre la norma y la práctica, garantizando que cada trayectoria escolar sea respetuosa desde su singularidad y que la escuela se convierta en un espacio donde todos tengan un lugar por el pleno reconocimiento de su pertenencia a la comunidad educativa.

Aportes y Contribuciones de la Investigación

Este trabajo ofrece una sistematización teórica clave sobre la inclusión escolar en el nivel primario, abordada desde el paradigma de la neurodiversidad y el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Al desplazar la mirada del déficit individual hacia la identificación de barreras contextuales, la investigación contribuye a repensar las prácticas pedagógicas y el rol de los equipos de orientación. Desde la psicopedagogía, se brindan herramientas conceptuales que permiten cuestionar metodologías rígidas y promover intervenciones institucionales basadas en la corresponsabilidad, favoreciendo trayectorias educativas inclusivas y respetuosas de la singularidad de cada estudiante.

Asimismo, el estudio refuerza el posicionamiento ético de la psicopedagogía, mostrando que la inclusión no se limita a adaptar contenidos para un alumno en particular, sino que implica una transformación profunda de la cultura escolar. La diferencia neurológica y los diversos modos de aprender se reconocen como elementos que enriquecen el aula y benefician al conjunto del alumnado.

Limitaciones de la Investigación

Al tratarse de una investigación de carácter teórico y documental, la principal limitación radica en la ausencia de trabajo de campo. Esta condición impide contrastar directamente los desarrollos conceptuales sobre neurodiversidad y la aplicación del DUA con experiencias empíricas en aulas de nivel primario.

Por otra parte, el recorte bibliográfico realizado puede dejar fuera prácticas emergentes o realidades jurisdiccionales específicas que aportarían matices adicionales al análisis de las

barreras y facilitadores de la inclusión escolar. No obstante, el corpus seleccionado resulta suficientemente sólido y pertinente para responder al objeto de estudio planteado.

Propuestas de Intervención

A partir de la síntesis teórica y normativa desarrollada en esta investigación, se plantea la imperiosa necesidad de diseñar e implementar dispositivos de intervención psicopedagógica institucional que trasciendan el abordaje individual y se inscriban plenamente en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El objetivo central es que el profesional de la psicopedagogía asuma un rol activo como facilitador de procesos inclusivos, operando directamente sobre las barreras del entorno y promoviendo la autonomía de los estudiantes neurodivergentes. En este sentido, una de las líneas de acción prioritarias consiste en el asesoramiento colaborativo para la planificación diversificada. Esta intervención debe situarse en el espacio mismo de la planificación docente, transformando la noción tradicional de "adaptación curricular", muchas veces reactiva y segregadora, por la de un "diseño accesible" desde la génesis de la propuesta pedagógica. Esto supone acompañar técnicamente a los docentes de grado en la elaboración de secuencias didácticas que integren los tres pilares del DUA: la multiplicidad de formas de representación, que implica diversificar soportes visuales, auditivos y táctiles para favorecer la comprensión; la multiplicidad de formas de acción y expresión, permitiendo que el estudiante dé cuenta de sus saberes a través de diversos formatos y evaluaciones alternativas; y la multiplicidad de formas de implicación, que busca captar el interés y el compromiso subjetivo del alumno con su proceso de aprendizaje.

Asimismo, la intervención psicopedagógica debe extenderse hacia la creación de dispositivos de formación y reflexión institucional sistemáticos. Se propone la implementación

de espacios de "Ateneo Psicopedagógico" o talleres de reflexión conjunta entre directivos, docentes de grado y los Equipos de Orientación Escolar (EOE). Estas instancias deben orientarse, en primer lugar, a la desmitificación y sensibilización sobre las representaciones sociales y prejuicios asociados a la neurodivergencia, desplazando la mirada del "alumno problema" hacia el concepto de "entorno discapacitante". En segundo lugar, resulta fundamental promover la actualización en neurodidáctica, brindando herramientas teóricas sobre el funcionamiento del cerebro, la neuroplasticidad y el impacto de los entornos flexibles en la regulación emocional y cognitiva. Finalmente, estos espacios deben servir para la sistematización de buenas prácticas, generando un registro institucional de configuraciones de apoyo exitosas que permita que la inclusión se convierta en un saber colectivo, compartido y sostenible, y no simplemente en un esfuerzo aislado de un docente en particular.

Por otra parte, la intervención debe orientarse al fortalecimiento de la corresponsabilidad y la consolidación de la red socio-comunitaria que sostiene la trayectoria del estudiante. Es fundamental garantizar que el Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) sea un documento dinámico y una herramienta de trabajo real, y no una mera formalidad administrativa. Para lograrlo, el psicopedagogo debe actuar como articulador con los equipos de salud externos, asegurando que las recomendaciones terapéuticas se traduzcan en estrategias pedagógicas situadas en el aula de nivel primario. Paralelamente, se deben propiciar encuentros de orientación con las familias que valoren su saber singular sobre el niño o niña, construyendo una alianza que brinde seguridad y coherencia al tránsito escolar. De manera crucial, esta propuesta incluye fomentar la participación activa del propio estudiante en la identificación de sus fortalezas y en la elección de los apoyos necesarios, promoviendo procesos de autoconocimiento y autodeterminación. En conclusión, estas propuestas de intervención buscan consolidar una

práctica psicopedagógica preventiva y situada, capaz de transformar las dinámicas institucionales hacia una educación que no solo reciba la diferencia, sino que aprenda de ella para garantizar una pertenencia real para todas las infancias.

Líneas de Investigación Futuras

Se considera prioritario avanzar hacia estudios de carácter empírico que indaguen la implementación concreta del DUA en escuelas regulares de nivel primario. Sería pertinente explorar cómo se configuran las tensiones y las dinámicas de trabajo colaborativo entre docentes de grado y profesionales de la psicopedagogía frente a los desafíos cotidianos de un aula neurodiversa.

Asimismo, futuras investigaciones podrían profundizar en el impacto subjetivo, vincular y social de estas prácticas inclusivas, recogiendo la perspectiva de los propios estudiantes y sus familias. Este tipo de evidencia empírica permitiría retroalimentar los marcos teóricos y optimizar las políticas educativas vigentes, consolidando una educación inclusiva más efectiva y sostenible.

Referencias Bibliográficas

Alarcón, L. S. (2025). La implementación del diseño universal de los aprendizajes en el nivel primario. Universidad Abierta Interamericana.

<https://repositorio.uai.edu.ar/items/implementacion-dua-primario>

Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2021). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo. Asociación Síndrome de Down de la República Argentina.

https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.).

Azorín, C., & Arnaiz, P. (2013). Una experiencia en innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. Tendencias pedagógicas (22), 9-30.

Bertolotto, N. A. (2023). Neurodiversidad en las aulas: Estrategias didácticas utilizadas diariamente en el nivel primario. Universidad Abierta Interamericana.

<https://repositorio.uai.edu.ar/items/7245f837-31f1-43fa-bd9e-f8781f53133b/full>

Bordachar, M. L. (2025). ¿Inclusión o neurodiversidad? El lugar de la neurodiversidad en la inclusión. Universidad de Flores. <https://repositorio.uflo.edu.ar/items/inclusion-o-neurodiversidad>

Camacho Marín, R. J., Castro González, A. E., Maldonado Chochos, M. R., & Barrionuevo

Almeida, S. E. (2024). Evaluación de la eficacia de un enfoque multimodal y personalizado

en la educación inclusiva para estudiantes con discapacidades visuales. Emergentes – Revista Científica, 4(3), 235–245. <https://scispace.com/pdf/evaluacion-de-la-eficacia-de-un-enfoque-multimodal-y-2biumg1hu3p6.pdf>

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016, 25 de noviembre).

Observación General N° 4. Artículo 24: Derecho a la educación inclusiva. [observacion-general-n4.pdf \(unlp.edu.ar\)](http://www.unhcr.org/refugees/pdf/observacion-general-n4.pdf)

Congreso de la Nación Argentina. (2005). *Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. Boletín Oficial de la República Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_de_proteccion_integral_0.pdf

Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. URL: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/texto>

Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley 26.206 de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Congreso de la Nación Argentina. (2008). Ley 26.378: Adhesión a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial de la República Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Congreso de la Nación Argentina. (2010). *Ley Nacional de Salud Mental N.º 26.657*. URL: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26657-175977>

Consejo Federal de Educación. (2016, 15 de diciembre). Resolución CFE N° 311/16.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. [res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf \(argentina.gob.ar\)](#)

Consejo Provincial de Educación del Neuquén. (2025). *Documento Técnico de los Equipos de Apoyo y Orientación Profesional a las Instituciones Educativas*.

https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2025/07/PUBLICACION-PAG_-CPE_EAOPIE-1.docx.pdf

Consejo Provincial de Educación del Neuquén. (21 de diciembre de 2012). *Resolución N° 2062*.

Misión y funciones del Equipo de Apoyo y Orientación Profesional a las Instituciones Educativas (EAOPIE).

Consejo Provincial de Educación del Neuquén. (21 de diciembre de 2017). *Resolución N° 2074*.

Documento técnico como encuadre y marco de las intervenciones de los Profesionales del Equipo de Apoyo ante situaciones disruptivas en el escenario escolar.

Consejo Provincial de Educación del Neuquén. (s.f.). *Equipos de Apoyo y Orientación*

Profesional a las Instituciones Educativas (EAOPIE). <https://www.neuquen.edu.ar/eaopie/>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006, 13 de diciembre). Ley

N° 26.378 para los Derechos Humanos. [001503.pdf \(sssalud.gob.ar\)](#)

Coppiano, C., & Corral, K. (2021). Experiencia educativa de aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje en el Ecuador. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 5(9), 31-42.

Díaz Santa María, Y. (2023). Percepción social del alumnado y profesorado de educación primaria sobre los derechos de las personas que se encuentran en situación de discriminación por bajo desempeño funcional: Una mirada a través de la Convención Internacional de la ONU (CDPD) Universidad de Murcia.

<https://digitum.um.es/entities/publication/5462eebc-75de-4399-a0ae-dbbf50c68517>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2014).

Comunicación N° 5/14: Los equipos de orientación escolar (EOE) y las trayectorias educativas de alumnos con proyectos de integración. Subsecretaría de Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. URL:

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-08/Comunicaci%C3%B3n%20N%C2%B0%205%20%282014%29%20-%20Los%20equipos%20de%20orientaci%C3%B3n%20escolar%20EOE%20y%20las%20trayectorias%20educativas%20de%20alumnos%20con%20proyectos%20de%20integraci%C3%B3n.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria: Primer Ciclo y Segundo Ciclo.* Subsecretaría de Educación. URL:

<https://drive.google.com/drive/folders/1i8vZlQC5S6TFGHoegvLQiTh8Wif1kdds>

Filidoro, N. (2002) *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica.* Editorial Biblos.

- Greco, M. B., Alegre, S., & Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Guerra Iglesias, S. (2019). La Neurodiversidad en la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad. (Tesis). Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Ecuador.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª ed.)*. McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera Maldonado, C. E., Pajuña Collay, A. G., Lunavictoria Mancheno, F. M., Jiménez Rosero, N. del C., & Espinoza Rodríguez, L. del P. (2024). Implementación del diseño universal del aprendizaje (DUA) en el aula: Estrategias para atender la diversidad de estilos de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 6987–7018.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14120
- INTEF. (2023). Evaluación y DUA. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Obtenido de <https://conectatic.intef.es/mod/book/view.php?id=370&chapterid=1061&lang=es>
- Izaguirre Huaynalaya, J. M. (2025). Enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad: Estrategias didácticas socioemocionales en primaria. Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://tesis.pucp.edu.pe/items/d972a29a-5d47-4fa2-97c2-8452817a27e8/full>
- Jiménez Arias, Á. F., Talabera Zuleta, J. E., Arroba Fonseca, L. E., Guaygua Román, M. B., Jacome, E. P. (2025). Inclusión educativa a través del diseño universal de aprendizaje

(DUA): experiencias en aulas con neurodiversidad. Polo del Conocimiento, 10(11), 252–266. <https://doi.org/10.23857/pce112.2023.379-389>

Jofre, Cristian Martín (2024). Neurociencia, diversidad e inclusión educativa. El rol de las tecnologías frente a las neurodivergencias. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-048/30.pdf>

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Publicada en el Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006, Argentina.

López, A. L. (2018). La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa.

Martínez Avilés, J. C. (2020). Inclusión educativa para niños de 5 a 9 años con síndrome de Down en la educación formal [Tesis de grado] Instituto Politécnico Nacional. URL: <http://hdl.handle.net/10823/2814>

Martínez Ordoñez, M. P., Riera Palacios, G. M., Encalada Quezada, L. M., Ávila Orellana, J. C., & Chalco Toledo, R. A. (2025). Inclusión, diversidad y neurodivergencia: Estrategias didácticas con base en el DUA para el TDAH. Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica Vol. 5(2), 2078 - 2104. <https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/1263>

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. (2019). Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión (1a ed.). Ministerio de

Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

<http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL006578.pdf>

- Montesdeoca-Salazar, Y. A., Sinchiguano-Granda, B. L., Gordon-Torres, C. V., & Sánchez-Galeas, D. M. (2025). Neurodiversidad y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Una propuesta inclusiva para estudiantes con TDAH y TEA. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 1248-1264. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9374/0>
- Moreno Dulcey, M. L. (2025). Neurodiversidad y neurodidáctica en educación primaria: Perspectivas y estrategias docentes. *Conocimiento, Investigación y Educación (CIE)*, 1(20), 29–44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10490265>
- Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis (2ª ed.)*. Pearson Educación.
- Naciones Unidas, Derecho internacional de los derechos humanos. (2008). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (págs. 18-20). Nueva York.
- Nalillo, M. (2024). El rol del docente de apoyo a la inclusión y sus principales desafíos en escuelas primarias de Mendoza. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Nieto Carmona, C., & Morina Díez, A. (2021). *Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual*. *Siglo Cero*, 52(4), 29–49. URL: <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>

- Odiante, P. M. M. (2025). Configuraciones de apoyo como garantes de derechos para las trayectorias educativas de estudiantes con autismo en un colegio secundario de Ushuaia. Universidad Siglo 21. <https://repositorio.21.edu.ar/items/1cc58963-1cfe-48a6-bdde-8e8b31bc8183>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palaguachi, M., Garcia, D., Ochoa, S., & Erazo, J. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia pedagógica en educación inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 72-101.
- Pastor, C. A. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje. Un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres Y Maestros*.
- Pastor, C. A., Sánchez, P., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2013). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Universidad Complutense de Madrid.
- Provincia de Buenos Aires. (2007). *Ley Provincial de Educación N.º 13.688*. Dirección Provincial de Legislación. URL: <https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educación%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf>
- Ramírez Palma, J. E.; Puhueyestewa Martínez, V. K. (2025). *Estrategias pedagógicas para atender dificultades de aprendizaje en niños con síndrome de Down* [Tesis de grado,

Universidad Estatal Península de Santa Elena] Repositorio UPSE. URL:

<https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/12909>

Reinoso Molina, W. A., Zambrano Herrera, S. C., Mendoza Moreira, R. C., Zambrano Vera, E. E., & Zambrano Zamora, J. E. (2024). Inclusión de estudiantes con síndrome de Down en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4). URL:

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12069>

Rodrigo, M., Galán, D., Manpaso, J., & Rivera, E. (2022). Educación inclusiva: un modelo sostenible para la sociedad del siglo XXI. *Revista Prisma social*(37), 7-35.

Ruiz Rodríguez, E. (2023). La inclusión del alumnado con síndrome de Down en los centros educativos: De las adaptaciones curriculares al Diseño Universal para el Aprendizaje (Cuadernos de Actualidad, 7). Fundación Iberoamericana Down21

Sánchez Caicedo, A. M., López Moyano, O. V., & Vizcaíno Zúñiga, P. I. (2025). Modelos de educación inclusiva para estudiantes neurodivergentes. *Revista INVECOM*, 5(3), 148–167.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14484896>

Sánchez Vázquez, M. D. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje: Valoración de diversos profesionales educativos sobre el DUA y la inclusión educativa. Universitat Oberta de Catalunya. [https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/0e9e0317-b489-413d-](https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/0e9e0317-b489-413d-bcf3-ffdeaf2dfdb4/content)

[bcf3-ffdeaf2dfdb4/content](https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/0e9e0317-b489-413d-bcf3-ffdeaf2dfdb4/content)

Sánchez, S., & Duk, C. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2) 21-31.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

Skliar, C. (2014). Alteridad, normalidad y lenguaje: leer las diferencias. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. [Alteridad, normalidad y lenguaje : leer las diferencias \(academia.cl\)](#)

Skliar, C. (2014). Preguntar la diferencia cuestiones sobre la inclusión. 11(1) p 33-43. [413740751004.pdf \(redalyc.org\)](#)

Skliar, C. (2015). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. Repositorio Institucional CONICET Digital. [La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario \(conicet.gov.ar\)](#)

UNESCO (2015) Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Wake Forest University. (S.F) ¿Qué es la Neurodiversidad? Definición y recursos para maestros, consejeros y escuelas. Mensaje publicado en <https://counseling.online.wfu.edu/blog/what-is-neurodiversity/>

Yadarola M.E. (2016). Diseño Universal de la Enseñanza para una Educación Inclusiva. Organización de los estados Americanos. [Sinopsis Webinar Estra Esc Inclu.pdf \(rededucacioninclusiva.org\)](#)

Anexo

Anexo 1. Matriz de Análisis Documental

Se presenta una tabla comparativa de antecedentes académicos y normativos vinculados a la inclusión escolar y la neurodiversidad en el nivel primario. El archivo Excel organiza de manera sistemática la información de cada trabajo consultado: título, autor/es, año y país, objetivo general, método, resultados y recomendaciones.

Su finalidad es ofrecer una visión clara y ordenada de las fuentes secundarias que sustentan el marco teórico y el estado del arte de la investigación, permitiendo identificar patrones comunes, aportes relevantes y desafíos persistentes en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la perspectiva psicopedagógica.

- Publicado en:

https://drive.google.com/drive/folders/1GUYJE1U2GUMhCblaTqK_0VsQka_qxIJj?usp=drive_link