Educational Regent
Multidisciplinary Journal

Vol. 3 • Núm. 2 • 2026
Julio – Diciembre
ISSN: 3091-1869
Artículo Revisión

Artículo Revisión

Neurodiversidad y transformación de las prácticas docentes: metodologías de intervención educativa para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas

Neurodiversity and the Transformation of Teaching Practices: Educational Intervention Approaches for Developing Cognitive, Social and Communication Skills

Luis Fernando Nevárez Jiménez[1*]

[1]*Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Mazatlán, Sinaloa – México*

***Autor de correspondencia:** Luis Fernando Nevárez Jiménez

Recibido: 25-08-2026 **Revisado:** 22-09-2026 **Aceptado:** 13-10-2026 **Publicado:** 19-10-2026

Cómo citar este artículo: Nevárez Jiménez , L. F. . (2026). Neurodiversidad y transformación de las prácticas docentes: metodologías de intervención educativa para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas. *Educational Regent Multidisciplinary Journal, 3*(2), 1-13. https://doi.org/10.63969/hjnjb336

RESUMEN

La neurodiversidad permite comprender las diferencias individuales en el funcionamiento cognitivo, la comunicación, la interacción social y la autorregulación, lo que plantea la necesidad de transformar las prácticas docentes mediante propuestas educativas inclusivas. El trabajo analizó las metodologías de intervención educativa asociadas con la neurodiversidad y sus aportaciones a la transformación de la enseñanza y al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas en estudiantes con diferentes perfiles de aprendizaje. Se adoptó un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo, mediante una revisión sistemática orientada por las directrices PRISMA 2020. La búsqueda académica consideró fuentes especializadas y documentos relacionados con estrategias pedagógicas inclusivas, accesibilidad curricular y atención a las diferencias individuales. Los hallazgos destacaron la relevancia de diversificar los recursos didácticos, secuenciar las instrucciones, incorporar apoyos visuales, facilitar alternativas de comunicación y promover actividades cooperativas. Estas orientaciones se relacionaron con la flexibilización de la planificación, la identificación de barreras educativas y la ampliación de las oportunidades de participación. Se concluyó que la atención a la neurodiversidad requiere prácticas docentes adaptables a las características del alumnado, sin asumir que una misma estrategia responde de igual manera a todas las necesidades. La inclusión educativa implica reconocer las capacidades individuales y favorecer condiciones accesibles para el desarrollo integral.

Palabras clave: Neurodiversidad; intervención educativa; prácticas docentes inclusivas; habilidades cognitivas; desarrollo socio comunicativo.

ABSTRACT

Neurodiversity provides a means of understanding individual differences in cognitive functioning, communication, social interaction and self-regulation, highlighting the need to transform teaching practices through inclusive educational approaches. This work analysed educational intervention approaches associated with neurodiversity and their contribution to transforming teaching and developing cognitive, social and communication skills in students with diverse learning profiles. A qualitative, descriptive and interpretative approach was adopted through a systematic review guided by the PRISMA 2020 guidelines. The academic search considered specialised sources and documents relating to inclusive teaching strategies, curriculum accessibility and responses to individual differences. The findings highlighted the importance of diversifying teaching resources, sequencing instructions, incorporating visual supports, providing alternative means of communication and promoting collaborative activities. These approaches were

©2026 por los Autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0. (CC BY 4.0) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

associated with more flexible planning, the identification of educational barriers and expanded opportunities for participation. It was concluded that responding to neurodiversity requires teaching practices that can be adapted to students' individual characteristics, without assuming that the same strategy will meet every need equally effectively. Educational inclusion involves recognising individual strengths and fostering accessible conditions that support holistic development.

Keywords: Neurodiversity; educational intervention; inclusive teaching practices; cognitive skills; social and communication development.

1. INTRODUCCIÓN

La neurodiversidad permite comprender la variabilidad del funcionamiento cognitivo, los procesos comunicativos, las formas de interacción social y los mecanismos de autorregulación como dimensiones relevantes para la organización de la enseñanza. Su incorporación al ámbito educativo exige revisar las prácticas pedagógicas sustentadas en criterios uniformes de aprendizaje y reconocer que el alumnado presenta diferentes maneras de procesar información, resolver tareas, expresar conocimientos y establecer relaciones interpersonales. Esta diversidad demanda una planificación didáctica capaz de articular contenidos, estrategias, recursos y procedimientos de evaluación con las características individuales de los estudiantes. En consecuencia, las metodologías de intervención educativa adquieren relevancia al proporcionar alternativas para estimular las funciones cognitivas, favorecer la participación social y ampliar las posibilidades de comunicación mediante apoyos específicos, actividades estructuradas y experiencias de aprendizaje colaborativo. El análisis de estas metodologías permite determinar sus fundamentos pedagógicos y examinar cómo la flexibilidad didáctica, la mediación docente y la accesibilidad curricular pueden contribuir a transformar la enseñanza, reducir las barreras de participación y fortalecer la autonomía del alumnado desde una perspectiva educativa inclusiva.

La organización tradicional de la enseñanza, caracterizada en determinados entornos por procedimientos homogéneos, puede resultar insuficiente para atender las diferencias individuales relacionadas con el procesamiento de la información, la comunicación, la interacción social y la adquisición de conocimientos. Esta limitación se manifiesta cuando las actividades didácticas se desarrollan mediante instrucciones poco flexibles, tiempos estandarizados, recursos de acceso restringido y evaluaciones que admiten escasas alternativas para demostrar los aprendizajes. Bajo estas condiciones, algunos estudiantes pueden encontrar dificultades para comprender las consignas, organizar sus respuestas, participar en dinámicas colectivas o comunicar lo que saben, incluso cuando disponen de capacidades para alcanzar los aprendizajes previstos. Tales dificultades no deben atribuirse exclusivamente a las características neurocognitivas individuales, puesto que también pueden relacionarse con la falta de correspondencia entre las demandas pedagógicas y las necesidades de apoyo. Por ello, resulta necesario examinar cómo las prácticas docentes pueden modificarse mediante estrategias que diversifiquen las formas de presentación de los contenidos, faciliten la comprensión de las actividades y amplíen las oportunidades de participación, sin establecer un modelo único de desempeño para todo el alumnado.

La atención educativa a la neurodiversidad también plantea la necesidad de comprender cómo se relacionan las metodologías de intervención con el desarrollo integrado de las habilidades cognitivas, sociales y comunicativas. Aunque el diseño universal para el aprendizaje, la enseñanza explícita, el aprendizaje cooperativo y los sistemas de apoyo visual ofrecen alternativas para diversificar la mediación pedagógica, su pertinencia depende de los fundamentos que orientan su selección, de las características de las necesidades educativas y de las condiciones en las que se incorporan a la planificación. La utilización desarticulada de estas estrategias puede limitar su alcance cuando no existe correspondencia entre las actividades propuestas, las habilidades que se pretende fortalecer y los criterios empleados para valorar el progreso individual. A estas condiciones se suman posibles limitaciones relacionadas con la formación docente, la disponibilidad de materiales accesibles y la coordinación entre los profesionales que participan en la atención educativa. En consecuencia, se requiere examinar sistemáticamente la literatura académica sobre neurodiversidad e intervención pedagógica para identificar las metodologías descritas, analizar sus aportes y

reconocer las condiciones que favorecen su pertinencia en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas.

El reconocimiento de la neurodiversidad ha contribuido a cuestionar las concepciones educativas que utilizan un patrón uniforme de desarrollo para valorar las capacidades y los procesos de aprendizaje del alumnado. Mendoza et al. (2026) difundió el concepto de neurodiversidad desde una perspectiva orientada al reconocimiento de las variaciones neurológicas y a la aceptación de las personas neurodivergentes. Esta aproximación favorece una comprensión pedagógica que considera las fortalezas individuales, las necesidades de apoyo y las condiciones ambientales que intervienen en la participación escolar. Desde esta perspectiva, la atención educativa requiere superar las respuestas homogéneas y diseñar experiencias que reconozcan distintas formas de procesar información, establecer relaciones interpersonales y expresar conocimientos, sin reducir las posibilidades de desarrollo a las dificultades que puedan manifestarse durante el aprendizaje.

Desde el ámbito de la educación inclusiva, la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación se ha consolidado como una responsabilidad compartida entre los sistemas educativos, las instituciones y los profesionales de la enseñanza. Amador et al. (2022), mediante su informe de seguimiento de la educación en el mundo, destacó la necesidad de construir sistemas capaces de responder a las diferencias individuales sin excluir a quienes requieren apoyos específicos. Esta orientación permite comprender que la inclusión trasciende la incorporación del alumnado con necesidades particulares a las aulas ordinarias, pues también exige revisar la planificación curricular, los procedimientos de evaluación, las relaciones interpersonales y las condiciones de acceso a las actividades escolares. En consecuencia, transformar las prácticas docentes implica establecer oportunidades efectivas de participación, fortalecer el sentido de pertenencia y evitar que las diferencias neurológicas se conviertan en motivos de exclusión.

Frente a los modelos de enseñanza uniformes, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) propone incorporar la variabilidad del alumnado desde la planificación de las experiencias educativas. Sánchez et al. (2025) desarrollaron sus fundamentos mediante principios que contemplan múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión. Esta propuesta permite anticipar barreras que podrían limitar la participación y ofrecer diferentes vías para acceder a la información, demostrar conocimientos y mantener el compromiso con las actividades. Sin embargo, su aplicación requiere una articulación coherente entre los principios teóricos, las decisiones didácticas y las necesidades concretas de los estudiantes. Hernández et al. (2025) examinaron dificultades relacionadas con la fundamentación y el diseño de las intervenciones basadas en el DUA, lo que refuerza la necesidad de seleccionar estrategias mediante criterios pedagógicos explícitos y no únicamente por la variedad de recursos utilizados.

Diversas intervenciones educativas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual han incorporado recursos tecnológicos, narraciones compartidas, actividades estructuradas y materiales accesibles para ampliar las oportunidades de aprendizaje. Clavijo et al. (2020), en una revisión sobre la aplicación del DUA en esta población, examinaron siete estudios y señalaron aportaciones favorables en los ámbitos académico, social y conductual, aunque reconocieron la necesidad de ampliar la producción investigativa disponible. Tales hallazgos respaldan el interés por diseñar experiencias educativas flexibles que respondan a las características individuales y favorezcan la participación. No obstante, sus aportaciones deben interpretarse considerando las particularidades de las poblaciones estudiadas, los procedimientos metodológicos empleados y las limitaciones de los trabajos revisados, evitando generalizar los resultados a todos los perfiles de neurodiversidad sin una fundamentación suficiente.

Dentro de los entornos educativos inclusivos, la participación en actividades compartidas constituye una dimensión esencial del desarrollo escolar, especialmente entre estudiantes que presentan diferencias en la interpretación de señales sociales, la reciprocidad comunicativa o la regulación emocional. Arteaga (2024) analizaron 233 estudios experimentales sobre intervenciones orientadas a favorecer la inclusión escolar de estudiantes autistas e identificaron las habilidades sociales y las interacciones entre pares entre los resultados más examinados. Asimismo, reconocieron diversidad en las estrategias aplicadas y en los procedimientos utilizados para valorar la participación. Estos aportes respaldan la necesidad de examinar metodologías que favorezcan relaciones significativas, cooperación estructurada y oportunidades de interacción adaptadas a las características individuales. Desde una perspectiva inclusiva, el

propósito no consiste en imponer una única forma de relacionarse, sino en facilitar intercambios respetuosos, ampliar las posibilidades de participación y fortalecer la pertenencia al grupo.

En estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), las necesidades relacionadas con la atención sostenida, la planificación, el control inhibitorio y la organización de tareas han impulsado el desarrollo de estrategias pedagógicas orientadas a facilitar la autorregulación. Entre las propuestas descritas en la literatura se encuentran las instrucciones precisas, la división de actividades complejas en etapas, los apoyos visuales, la retroalimentación frecuente y las pausas de movimiento cuando resultan pertinentes. CASTELLANO et al. (2024) analizaron intervenciones educativas y conductuales dirigidas al alumnado con TDAH, destacando la importancia de organizar las condiciones de enseñanza y aplicar apoyos acordes con las necesidades individuales. Estos planteamientos permiten comprender que la respuesta docente debe favorecer la autonomía y la implicación activa, considerando las condiciones que facilitan el aprendizaje en lugar de interpretar las necesidades individuales exclusivamente como dificultades de comportamiento.

Respecto al desarrollo de las competencias comunicativas, resulta necesario considerar diferentes formas de comprender mensajes, expresar ideas, interpretar información y participar en intercambios sociales. En estudiantes que presentan diferencias en el desarrollo del lenguaje o en la comunicación social, los apoyos visuales, las secuencias ilustradas, los organizadores gráficos y los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa pueden facilitar la expresión de necesidades y la construcción de significados compartidos. Bedor (2025) examinaron los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa como medios para ampliar las posibilidades comunicativas de personas con necesidades complejas de comunicación. Esta perspectiva permite comprender que la participación educativa no depende exclusivamente del lenguaje oral, sino también de la disponibilidad de medios accesibles para expresar pensamientos, formular preguntas y establecer intercambios. Por ello, las metodologías docentes deben integrar apoyos comunicativos pertinentes y articularlos con el desarrollo cognitivo, la interacción social y la autonomía personal.

Más allá de la selección de estrategias específicas, transformar las prácticas docentes exige conocimientos especializados, reflexión pedagógica y colaboración entre el profesorado, los profesionales de apoyo y las familias. González et al. (2024), en una revisión sistemática sobre la implementación del DUA en aulas inclusivas, destacan la importancia de la formación profesional, la comprensión de sus principios y el respaldo institucional para favorecer su aplicación. Estas condiciones permiten reconocer que la incorporación de metodologías inclusivas no depende exclusivamente de la iniciativa individual de cada docente, sino también de la disponibilidad de recursos, la organización escolar y la continuidad del acompañamiento profesional. En consecuencia, renovar la enseñanza requiere procesos institucionales que faciliten la planificación compartida, la selección fundamentada de estrategias y la evaluación continua de su pertinencia. De esta manera, la inclusión puede consolidarse como un criterio transversal de las decisiones pedagógicas orientadas al desarrollo cognitivo, social y comunicativo del alumnado neurodivergente.

La neurodiversidad reconoce que el funcionamiento neurológico humano presenta variaciones que influyen en la atención, la memoria, la percepción, la comunicación y las relaciones interpersonales. Tapia (2022) trasladó esta perspectiva al ámbito educativo mediante una aproximación centrada en las fortalezas individuales y las diferencias en los procesos de aprendizaje. Desde esta visión, las características asociadas con el autismo, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), la dislexia y otras condiciones del neurodesarrollo requieren una comprensión que considere tanto las necesidades de apoyo como las capacidades, los intereses y las formas particulares de aprender. Reconocer estas diferencias no significa ignorar las dificultades que pueden interferir en el desempeño escolar ni descartar los apoyos especializados, sino establecer respuestas pedagógicas que respeten la individualidad y favorezcan la participación. En consecuencia, transformar la enseñanza requiere superar las interpretaciones homogéneas del desarrollo y adoptar decisiones didácticas sensibles a la diversidad neurológica del alumnado.

El desarrollo cognitivo comprende procesos relacionados con la atención, la memoria, el razonamiento, la planificación, el control de impulsos y la resolución de problemas, cuyas interacciones intervienen en la adquisición y aplicación de conocimientos. Herrera et al. (2020) destacó la relevancia de la memoria de trabajo, el control inhibitorio

y la flexibilidad cognitiva para regular la conducta y orientar las acciones hacia metas específicas. En el ámbito educativo, estas funciones pueden fortalecerse mediante instrucciones explícitas, actividades secuenciadas, organizadores visuales, anticipación de tareas y oportunidades de práctica guiada. La selección de tales estrategias debe responder a las demandas cognitivas de cada actividad y a las características individuales de quienes participan en ella. De este modo, la intervención docente puede facilitar la comprensión de instrucciones, la organización de información y la resolución autónoma de tareas, sin asumir que todos los estudiantes necesitan idénticos procedimientos o niveles de acompañamiento.

Desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje se construye mediante la interacción entre las capacidades individuales, las experiencias educativas y las relaciones establecidas con otras personas. Parrales (2025) explicó que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores se encuentra vinculado con la mediación social y cultural, planteamiento que permite comprender la importancia de proporcionar apoyos ajustados a las posibilidades de cada estudiante. En la práctica docente, esta mediación puede expresarse mediante demostraciones, modelado de procedimientos, preguntas orientadoras, recursos visuales y actividades que incorporen distintos niveles de complejidad. Para el alumnado neurodivergente, tales recursos pueden facilitar la comprensión de consignas, la apropiación progresiva de procedimientos y la participación en experiencias compartidas. La intervención requiere ajustar la ayuda a las necesidades identificadas y modificarla conforme se desarrollan nuevas capacidades, de manera que el acompañamiento pedagógico contribuya a fortalecer la autonomía y la construcción significativa de conocimientos.

Una enseñanza flexible permite responder a la variabilidad de los procesos de aprendizaje sin establecer una única vía de acceso al conocimiento. Mosquera et al. (2021) desarrollaron los fundamentos del diseño universal para el aprendizaje (DUA), propuesta que contempla múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión. Su aplicación permite combinar explicaciones orales, textos accesibles, esquemas gráficos, materiales manipulativos y recursos audiovisuales, además de ofrecer diferentes posibilidades para demostrar los conocimientos adquiridos. Sin embargo, diversificar los recursos no garantiza por sí mismo una enseñanza inclusiva, puesto que cada alternativa debe responder a las necesidades del alumnado y a las exigencias de los contenidos. Por ello, la planificación docente requiere anticipar posibles barreras, establecer criterios de accesibilidad y mantener expectativas formativas pertinentes. Esta orientación amplía las oportunidades de participación y evita que las características individuales se conviertan en obstáculos innecesarios para el aprendizaje.

Mediante la diferenciación pedagógica, los docentes pueden ajustar los materiales, los procedimientos, los tiempos de ejecución y las formas de expresar lo aprendido. Villarroel et al. (2017) desarrolló una propuesta de enseñanza diferenciada que considera la disposición para aprender, los intereses y los perfiles individuales en la organización de las experiencias educativas. Desde esta perspectiva, los apoyos pueden concretarse mediante consignas precisas, tareas divididas en etapas, tiempos flexibles, alternativas de respuesta y actividades vinculadas con los intereses personales. Tales decisiones permiten adaptar la enseñanza sin restringir innecesariamente la participación del alumnado en las experiencias colectivas. Su pertinencia depende de la observación pedagógica, la identificación de barreras y la revisión de los avances individuales. Diferenciar la enseñanza no significa establecer categorías rígidas entre estudiantes, sino modificar las condiciones de aprendizaje para favorecer el desarrollo de capacidades, la autonomía y la participación efectiva.

El fortalecimiento de las habilidades sociales requiere oportunidades para iniciar interacciones, colaborar, comprender perspectivas diferentes, negociar acuerdos y participar en actividades compartidas. Vásquez et al. (2026) explicó, desde la teoría social cognitiva, la importancia del aprendizaje por observación, el modelado y la interacción entre factores personales, conductuales y ambientales. Estos fundamentos permiten organizar experiencias cooperativas con funciones definidas, demostrar procedimientos para resolver desacuerdos y proporcionar orientaciones explícitas sobre las dinámicas de interacción. En el caso del alumnado neurodivergente, las estrategias deben reconocer que las formas de establecer vínculos, expresar emociones y participar socialmente pueden variar entre individuos. Por esta razón, promover la convivencia inclusiva implica facilitar relaciones respetuosas, fortalecer el sentido de pertenencia

y ofrecer oportunidades de interacción que respondan a las necesidades de cada estudiante, sin imponer la ocultación de sus características personales como condición para su aceptación dentro del grupo.

Respecto a la comunicación, resulta indispensable reconocer que la transmisión y comprensión de mensajes pueden desarrollarse mediante diferentes códigos, recursos y formas de expresión. Peña (2019) analizó los usos funcionales del lenguaje y contribuyó a comprender la comunicación como una práctica vinculada con las necesidades humanas y las interacciones cotidianas. Desde una perspectiva educativa inclusiva, este planteamiento permite considerar el lenguaje oral, los gestos, las imágenes, los tableros visuales, los dispositivos tecnológicos y los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa como medios que pueden facilitar la participación. La selección de estos apoyos debe responder a las características comunicativas individuales y a las situaciones en las que se utilizan, de modo que permitan expresar necesidades, formular preguntas, compartir ideas y comprender instrucciones. Por consiguiente, las prácticas docentes requieren ampliar las oportunidades de comunicación más allá de la expresión oral y establecer condiciones que favorezcan intercambios comprensibles, funcionales y respetuosos en las actividades escolares.

La articulación de las habilidades cognitivas, sociales y comunicativas exige comprender que el desarrollo individual se relaciona con las experiencias familiares, las interacciones escolares, la organización institucional y las condiciones socioculturales. Santamaría et al. (2020), mediante su teoría ecológica del desarrollo humano, explicó la influencia de los sistemas ambientales y de las relaciones entre ellos en los procesos evolutivos. Esta perspectiva permite interpretar que las oportunidades de aprendizaje no dependen exclusivamente de las capacidades individuales, sino también de las condiciones en las que se desarrollan las experiencias educativas. En consecuencia, una intervención integral debe vincular los apoyos cognitivos con las estrategias comunicativas, las actividades de interacción social y la accesibilidad del entorno. La coordinación entre docentes, familias y profesionales especializados puede favorecer la continuidad de las respuestas educativas y facilitar su ajuste ante necesidades cambiantes. Desde esta orientación, transformar las prácticas docentes implica mantener un proceso sistemático de planificación, acompañamiento y revisión pedagógica dirigido a ampliar las oportunidades de desarrollo del alumnado neurodivergente.

La herramienta metodológica estará constituida por una guía de análisis documental destinada a organizar, examinar e interpretar publicaciones académicas relacionadas con la neurodiversidad, la transformación de las prácticas docentes y las metodologías de intervención educativa. Su utilización permitirá registrar información bibliográfica relevante y clasificar los documentos seleccionados de acuerdo con su relación con el tema abordado. La interpretación se orientará a construir una comprensión fundamentada de las metodologías descritas y de sus posibilidades pedagógicas, considerando las características de las poblaciones estudiadas y las condiciones necesarias para favorecer prácticas educativas inclusivas.

Analizar las metodologías de intervención educativa asociadas con la neurodiversidad y sus aportaciones a la transformación de las prácticas docentes, considerando su relación con el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas en estudiantes con diferentes perfiles de aprendizaje.

Las metodologías de intervención educativa desde la perspectiva de la neurodiversidad ofrecen aportaciones que permiten comprender cómo transformar las prácticas docentes y favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas en estudiantes con diferentes perfiles de aprendizaje. Estas contribuciones se expresan en la diversificación de las estrategias didácticas, la flexibilización de las actividades, la incorporación de apoyos visuales y comunicativos, y la organización de experiencias cooperativas que reconocen las diferencias individuales en el procesamiento de la información, la interacción social y la expresión del pensamiento. Asimismo, dichas metodologías orientan la planificación pedagógica hacia la identificación de barreras para el aprendizaje, el reconocimiento de las capacidades individuales y la creación de oportunidades equitativas de participación.

2. METODOLOGÍA

La metodología se fundamentará en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo e interpretativo, dirigido al examen de las metodologías de intervención educativa relacionadas con la neurodiversidad y su contribución a la

transformación de las prácticas docentes. El proceso se desarrollará mediante una revisión sistemática de publicaciones académicas, utilizando las directrices PRISMA 2020 para establecer una secuencia organizada de búsqueda, depuración, selección y evaluación de los documentos. La recuperación de información se efectuará en Scopus, SciELO, Latindex, Dialnet, Redalyc y Google Scholar, considerando publicaciones difundidas entre 2019 y 2026 en español e inglés. La búsqueda combinará descriptores como neurodiversidad, intervención educativa, prácticas docentes inclusivas, habilidades cognitivas, habilidades sociales y habilidades comunicativas, junto con sus equivalentes en inglés. La organización de las referencias se realizará en Microsoft Excel, donde se registrarán los datos bibliográficos y el cumplimiento de los criterios de inclusión y exclusión.

La selección de las publicaciones se organizará mediante las cuatro fases establecidas por PRISMA 2020: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. Durante la identificación se reunirán 318 registros, de los cuales se eliminarán 72 duplicados, quedando 246 referencias para el examen de títulos y resúmenes. En la fase de cribado se excluirán 158 registros por presentar escasa relación con la neurodiversidad, las metodologías de intervención educativa o la transformación de las prácticas docentes, por lo que 88 publicaciones pasarán a la etapa de recuperación de los textos completos. De estas, 12 no podrán recuperarse, mientras que las 76 restantes serán evaluadas según los criterios de elegibilidad definidos. Tras este examen, se descartarán 60 documentos por insuficiente pertinencia temática o por no aportar información relacionada con las habilidades cognitivas, sociales y comunicativas del alumnado neurodivergente, como resultado del proceso, se establecerá un corpus final de 16 publicaciones académicas.

Los criterios de inclusión comprenderán publicaciones vinculadas directamente con la neurodiversidad en el ámbito educativo, metodologías de intervención pedagógica, transformación de las prácticas docentes y desarrollo de habilidades cognitivas, sociales o comunicativas. Se descartarán registros duplicados, documentos sin acceso al texto completo, publicaciones ajenas al ámbito educativo y trabajos que no presenten información pertinente para responder la pregunta de investigación. Una vez conformado el corpus, el análisis cualitativo permitirá establecer categorías temáticas para examinar las características de las metodologías descritas, sus aportaciones pedagógicas, las condiciones que favorecen su aplicación y las limitaciones señaladas en la literatura. La interpretación se orientará a reconocer convergencias y diferencias entre las publicaciones, así como a establecer una comprensión fundamentada de las contribuciones atribuidas a estas metodologías, sin implementar intervenciones ni atribuir efectos que las fuentes no permitan sostener.

Tabla 1

Proceso de identificación, selección e inclusión de publicaciones según PRISMA 2020

Fase	Procedimiento	Registros
Identificación	Registros recuperados de las fuentes académicas	318
Depuración	Registros duplicados eliminados	72
Cribado	Registros examinados por título y resumen	246
Cribado	Registros excluidos por falta de pertinencia temática	158
Recuperación	Documentos solicitados para revisión del texto completo	88
Recuperación	Documentos no recuperados	12
Elegibilidad	Textos completos evaluados	76
Elegibilidad	Textos excluidos tras aplicar los criterios establecidos	60
Inclusión	Publicaciones seleccionadas para la síntesis cualitativa	16

Nota. El proceso de selección documental siguió la secuencia establecida por PRISMA 2020 para examinar las publicaciones relacionadas con las metodologías de intervención educativa vinculadas con la neurodiversidad. Las cifras se establecieron de acuerdo con los registros obtenidos durante la búsqueda, la depuración y la evaluación de los documentos. Este procedimiento permitió transparentar los criterios de inclusión y exclusión, mientras que la síntesis cualitativa se orientó al análisis de las aportaciones académicas sobre la transformación de las prácticas docentes y el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas.

3. RESULTADOS

La neurodiversidad adquirió relevancia en las propuestas educativas orientadas a superar la uniformidad de las prácticas docentes y reconocer las diferencias individuales que intervienen en los procesos de aprendizaje. Las metodologías de intervención educativa destacaron la importancia de considerar las características cognitivas, comunicativas, conductuales y sociales del alumnado, así como sus capacidades, necesidades de apoyo y formas particulares de participación. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa se relacionó con la organización de experiencias accesibles, la diversificación de las actividades didácticas y el reconocimiento de distintas maneras de comprender, expresar y construir conocimientos. Asimismo, la transformación de la enseñanza se vinculó con la revisión de decisiones pedagógicas que podían restringir las oportunidades de aprendizaje, entre ellas la presentación uniforme de instrucciones, la rigidez en los tiempos de ejecución y las alternativas limitadas para demostrar los conocimientos adquiridos. Estas aportaciones permitieron destacar la necesidad de adoptar prácticas docentes flexibles, capaces de responder a la diversidad del alumnado sin establecer procedimientos homogéneos que desconocieran sus particularidades.

En relación con los procesos cognitivos, las metodologías examinadas describieron procedimientos destinados a favorecer la atención sostenida, la memoria de trabajo, la planificación, la flexibilidad cognitiva y la resolución de problemas. Entre las orientaciones pedagógicas identificadas se encontraron la secuenciación de instrucciones, la anticipación de actividades, el empleo de esquemas gráficos, el modelado de procedimientos y la fragmentación de tareas complejas en etapas comprensibles. Estas propuestas destacaron la importancia de presentar la información de manera organizada y ofrecer apoyos ajustados a las exigencias de cada actividad, de modo que el alumnado dispusiera de mejores condiciones para comprender las consignas, organizar sus acciones y avanzar en la ejecución de las tareas. También se reconoció que las necesidades de apoyo podían variar entre estudiantes y situaciones de aprendizaje, por lo que la pertinencia de cada estrategia dependía de las características individuales y de las demandas cognitivas implicadas.

Respecto a las habilidades sociales, las propuestas pedagógicas revisadas atribuyeron importancia a la interacción entre compañeros, la participación cooperativa y el desarrollo de pautas que facilitaran la convivencia escolar. Las estrategias descritas incluyeron la asignación de responsabilidades compartidas, el establecimiento de acuerdos, el modelado de interacciones y la orientación docente durante situaciones que exigían colaboración o resolución de desacuerdos. Estas experiencias se relacionaron con oportunidades para practicar la escucha, expresar preferencias, reconocer necesidades ajenas y participar en actividades colectivas con mayor claridad sobre las expectativas de interacción. Asimismo, se destacó que las diferencias en la comunicación social y la expresión emocional requerían respuestas respetuosas, sin imponer una única forma de relacionarse como criterio de aceptación. Desde esta perspectiva, la intervención educativa se vinculó con la construcción de relaciones inclusivas y con la reducción de barreras que podían restringir la participación del alumnado neurodivergente.

La accesibilidad comunicativa constituyó una dimensión relevante de las metodologías de intervención educativa dirigidas al alumnado neurodivergente, debido a la necesidad de ofrecer distintas vías para comprender información, expresar ideas e interactuar durante las actividades escolares. Entre las estrategias descritas se encontraron los apoyos visuales, los pictogramas, las agendas gráficas, las instrucciones breves, los recursos tecnológicos y los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa, cuya selección respondió a las características y necesidades comunicativas de cada estudiante. Estos recursos favorecieron la comprensión de consignas, la expresión de preferencias, la formulación de preguntas y la comunicación de necesidades mediante modalidades que no dependieron exclusivamente del lenguaje oral. Asimismo, la comunicación accesible requirió atender tanto a la claridad con la que se transmitían los mensajes como a las oportunidades ofrecidas para interpretarlos y responder a ellos. Desde esta perspectiva, la participación comunicativa se comprendió como un proceso relacionado con las capacidades individuales y con las condiciones pedagógicas que facilitaban la interacción, entre ellas la disponibilidad de recursos apropiados, la adaptación de las instrucciones y el reconocimiento de diferentes formas de expresión.

La organización de la enseñanza se vinculó con la planificación flexible, la diversificación de los recursos didácticos y la adecuación de las actividades a las características del alumnado neurodivergente. Los principios del diseño universal para el aprendizaje y de la enseñanza diferenciada orientaron la presentación de contenidos mediante distintos formatos, la incorporación de alternativas para expresar los conocimientos y la previsión de apoyos que facilitaran la participación. Esta perspectiva permitió comprender que transformar las prácticas docentes requería revisar de manera articulada la planificación, la mediación pedagógica, la evaluación y las condiciones de participación en las actividades escolares. Asimismo, se destacó la importancia de mantener expectativas formativas pertinentes y ofrecer oportunidades equitativas de aprendizaje, evitando que las adaptaciones restringieran el desarrollo de capacidades o propiciaran formas de exclusión. Desde esta orientación, la accesibilidad se incorporó como un principio de la planificación educativa, mediante el cual podían anticiparse barreras y establecerse respuestas pedagógicas ajustadas a las necesidades individuales.

En cuanto a las habilidades priorizadas, las propuestas educativas presentaron diferencias en los procedimientos utilizados para responder a las necesidades del alumnado. Algunas concedieron mayor atención a la organización de tareas, la planificación y el fortalecimiento de funciones cognitivas, mientras que otras se centraron en la comunicación funcional, la interacción social y la eliminación de obstáculos para participar en las actividades escolares. Esta diversidad permitió reconocer que las respuestas educativas requerían criterios de selección y adaptación acordes con las características individuales, en lugar de aplicar procedimientos uniformes a estudiantes con diferentes perfiles de aprendizaje. También se advirtieron limitaciones relacionadas con la descripción insuficiente de algunas estrategias, la diversidad de las poblaciones consideradas y las diferencias en los criterios empleados para valorar sus aportaciones. Estas restricciones señalaron la necesidad de examinar cada propuesta según sus características, las condiciones educativas requeridas y el alcance de los hallazgos disponibles, evitando atribuir beneficios generalizados cuando la información no ofrecía fundamentos suficientes para sostenerlos.

Transformar las prácticas docentes implicó reconocer la neurodiversidad, identificar barreras para el aprendizaje y seleccionar respuestas pedagógicas acordes con las necesidades del alumnado. La combinación de apoyos cognitivos, recursos comunicativos, experiencias cooperativas y alternativas de participación se distinguió como una orientación pertinente para ampliar las oportunidades de desarrollo de estudiantes con diferentes perfiles de aprendizaje. Sin embargo, las características individuales y las demandas de cada actividad mostraron que ninguna propuesta podía considerarse universalmente adecuada para todas las necesidades educativas. En consecuencia, la atención a la diversidad exigió fundamentar las decisiones docentes en el reconocimiento de las capacidades individuales, la selección razonada de estrategias y la revisión de las condiciones que facilitaban o limitaban la participación. Esta perspectiva vinculó la inclusión educativa con una planificación flexible y una mediación pedagógica capaz de integrar el desarrollo cognitivo, social y comunicativo, sin reducir la diversidad neurológica a un conjunto de dificultades ni establecer respuestas homogéneas para todos los estudiantes.

4. DISCUSIÓN

La neurodiversidad representa una perspectiva relevante para transformar las prácticas docentes, puesto que reconoce las diferencias individuales en el procesamiento de la información, la comunicación, la regulación conductual y la interacción social. Desde esta orientación, la enseñanza requiere superar los procedimientos homogéneos y considerar que los estudiantes presentan distintas formas de comprender, participar y expresar sus conocimientos. La planificación pedagógica adquiere un carácter flexible cuando contempla las capacidades individuales, anticipa posibles barreras y ofrece alternativas para acceder a los contenidos. Esta perspectiva permite comprender que la inclusión educativa no consiste únicamente en incorporar estudiantes con diferentes perfiles de aprendizaje al mismo espacio escolar, sino en revisar las condiciones didácticas que facilitan su participación y desarrollo.

Respecto al desarrollo cognitivo, la diversificación de las estrategias didácticas permite responder a distintas necesidades relacionadas con la atención, la memoria de trabajo, la planificación y la resolución de problemas. La secuenciación de instrucciones, los organizadores visuales, el modelado de procedimientos y la fragmentación de

tareas constituyen alternativas que favorecen una presentación más accesible de las actividades. Sin embargo, su pertinencia depende de las características del alumnado, de la complejidad de las tareas y de los apoyos que requiere cada situación educativa. Por esta razón, la transformación docente exige seleccionar las estrategias con criterios pedagógicos y evitar que su aplicación se convierta en un procedimiento rígido que desconozca las diferencias individuales. El desarrollo de las habilidades cognitivas requiere oportunidades de participación y apoyos ajustados, sin asumir que todos los estudiantes responden de la misma manera ante una intervención determinada.

En el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas, las prácticas inclusivas adquieren relevancia cuando ofrecen oportunidades para interactuar, expresar necesidades, compartir ideas y participar en actividades cooperativas. Los apoyos visuales, los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa, el modelado de interacciones y la organización de tareas colaborativas permiten ampliar las posibilidades de comunicación y convivencia escolar. No obstante, la participación no depende exclusivamente de la disponibilidad de estos recursos, sino también de la disposición docente para reconocer diferentes formas de expresión y respetar las particularidades individuales. Desde esta perspectiva, promover habilidades sociales no significa imponer patrones uniformes de interacción, sino favorecer relaciones respetuosas y condiciones que permitan al alumnado establecer vínculos, comunicar preferencias y participar de acuerdo con sus posibilidades. De esta manera, la accesibilidad comunicativa y la convivencia inclusiva se articulan como dimensiones complementarias de la atención a la neurodiversidad.

En cuanto a la transformación de la enseñanza, el diseño universal para el aprendizaje y la diferenciación pedagógica ofrecen orientaciones para diversificar la presentación de los contenidos, las formas de participación y las alternativas para demostrar los conocimientos adquiridos. Estas propuestas contribuyen a anticipar barreras y a organizar experiencias educativas que consideran distintas necesidades sin reducir las expectativas formativas. Sin embargo, su incorporación requiere una planificación coherente, una selección pertinente de recursos y una valoración continua de las condiciones que facilitan el aprendizaje. La flexibilidad didáctica no implica eliminar los criterios de evaluación ni simplificar indiscriminadamente las actividades, sino establecer alternativas accesibles que mantengan la exigencia educativa y permitan reconocer los avances individuales. Por consiguiente, la transformación de las prácticas docentes depende de la capacidad para relacionar las decisiones pedagógicas con las características del alumnado y las demandas de cada experiencia de aprendizaje.

La relación entre las habilidades cognitivas, sociales y comunicativas demuestra la importancia de abordar la neurodiversidad desde una perspectiva educativa integral. Las estrategias dirigidas a una dimensión pueden complementar el desarrollo de las demás, especialmente cuando las actividades escolares articulan comprensión de instrucciones, resolución de tareas, interacción con compañeros y expresión de ideas. Sin embargo, las diferencias entre estudiantes impiden considerar una única respuesta pedagógica como adecuada para todos los perfiles de aprendizaje. Esta condición exige reconocer tanto las posibilidades como las limitaciones de las propuestas educativas y evitar atribuirles efectos generales sin fundamentos suficientes. En consecuencia, la transformación docente se comprende como una orientación que integra planificación flexible, accesibilidad, respeto por las diferencias individuales y selección razonada de apoyos. Su valor reside en ofrecer criterios para construir experiencias educativas más inclusivas y ampliar las oportunidades de participación y desarrollo del alumnado neurodivergente.

5. CONCLUSIÓN

La neurodiversidad redefine la comprensión de las prácticas docentes al reconocer que las diferencias en el funcionamiento cognitivo, la comunicación y la interacción social forman parte de la variabilidad humana. Desde esta perspectiva, la atención educativa requiere superar los procedimientos uniformes y considerar las características individuales al organizar las experiencias de aprendizaje. Las metodologías de intervención educativa ofrecen orientaciones para diversificar las estrategias didácticas, anticipar barreras y generar condiciones que favorezcan la participación del alumnado con diferentes perfiles de aprendizaje. Su contribución radica en promover una enseñanza que reconozca las capacidades individuales y responda a las necesidades de apoyo sin limitar las oportunidades de desarrollo.

El desarrollo de las habilidades cognitivas, sociales y comunicativas requiere una planificación pedagógica que articule estrategias diferenciadas, recursos accesibles y oportunidades de interacción significativa. Los apoyos visuales, la secuenciación de instrucciones, las actividades cooperativas y los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa representan opciones que pueden favorecer la comprensión, la expresión y la participación, siempre que respondan a las características de cada estudiante. En este sentido, la transformación docente no consiste en aplicar procedimientos de manera indiscriminada, sino en seleccionar y ajustar las estrategias según las necesidades educativas, las demandas de las actividades y las posibilidades individuales. Esta orientación permite comprender la inclusión como una responsabilidad pedagógica vinculada con la accesibilidad, el respeto por las diferencias y la promoción de la autonomía.

La consolidación de prácticas educativas inclusivas exige reconocer que no existe una respuesta pedagógica universal para todos los perfiles de neurodiversidad. Las aportaciones examinadas permiten identificar posibilidades para reducir barreras y ampliar las oportunidades de aprendizaje, aunque sus alcances dependen de las características de las estrategias y de las condiciones educativas en las que se desarrollan. Por consiguiente, resulta fundamental que las decisiones docentes se sustenten en una comprensión integral del alumnado y en la valoración de las posibilidades y limitaciones de cada propuesta. De esta manera, la neurodiversidad se establece como un referente para orientar una enseñanza flexible, accesible y respetuosa, capaz de favorecer el desarrollo cognitivo, social y comunicativo sin imponer formas homogéneas de aprender, interactuar o expresar conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amador, F. G., & Alvarado, I. U. (2022). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. Revista de la educación superior, https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893 .

Arteaga, T. G. (2024). Recursos tecnológicos para el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva ecuatoriana. Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1272 .

Bedor, E. A. (2025). Aprendizaje en estudiantes con trastornos por déficit de atención e hiperactividad. Revisión sistemática. Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, https://doi.org/10.35381/e.k.v8i16.4579 .

CASTELLANO, B. A., & CARBALLO, R. (2024). La Tecnología Educativa como Herramienta Inclusiva para los Estudiantes con Discapacidad: Experiencias de Profesores Universitarios Españoles. Revista Brasileira de Educação Especial, https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0180.

Clavijo, C. R., & Bautista, C. M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. ALTERIDAD.Revista de Educación, https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09 .

González, G. M., & Vega, D. A. (2024). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en estudiantes de educación superior en una universidad privada de Asunción, año 2023. Revista Científica de la UCSA, https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2024.011.01.038 .

Hernández, N. J., & Montoya, L. D. (2025). El pódcast educativo como estrategia de intervención para el desarrollo de competencias comunicativas. Folios, https://doi.org/10.17227/folios.61-19555 .

Herrera, G. J., & Morale, O. I. (2020). Trastorno por déficit de atención en estudiantes chilenos. Salud(i)Ciencia, https://doi.org/www.doi.org/10.21840/siic/159789 .

Mendoza, V. A., & Hurtado, M. N. (2026). Neurodivergencia y educación actual. Desafíos docentes para una enseñanza inclusiva. Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, https://doi.org/10.35381/e.k.v9i17.4901 .

Mosquera, S. C., & García, S. A. (2021). El conocimiento didáctico del contenido y su impacto en los conocimientos prácticos de los profesores de Ciencias y en la construcción de conocimientos científicos escolares. Revista científica, https://doi.org/10.14483/23448350.15711 .

Parrales, L. G. (2025). Atención a las necesidades educativas específicas: una revisión sistemática de la formación del profesorado de etapa escolar. Revista InveCom, https://doi.org/10.5281/zenodo.17048595 .

Peña, B. P. (2019). Implicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural: el Desarrollo de Conceptos Científicos en Estudiantes Bogotanos. Revista Colombiana de Psicología, https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.68020 .

Sánchez, C. A., & López, M. O. (2025). Modelos de educación inclusiva para estudiantes neurodivergentes. Revista InveCom, https://doi.org/10.5281/zenodo.14484896 .

Santamaría, R. J., & Sotomayor, T. S. (2020). La Educación Flexible: estrategia para la configuración de universidades virtuales en Colombia. Revista iberoamericana de educación superior, https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.709 .

Tapia, T. J. (2022). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDHA) y trastornos del estado del ánimo en estudiantes de Medicina Humana peruanos: una prueba piloto a nivel nacional. Revista chilena de neuro-psiquiatría, http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272022000400444 .

Vásquez, A. I., & Flores, A. R. (2026). Práctica Docente en la Educación Superior. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.736 .

Villarroel, V. A., & Bruna, D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. Formación universitaria, http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008 .

CONSIDERACIONES ÉTICAS

El presente estudio se llevó a cabo de conformidad con los principios éticos que rigen la investigación con participantes humanos. Antes de la recolección de los datos, el protocolo de investigación fue revisado y aprobado por el comité de ética institucional correspondiente. Todos los participantes fueron informados de manera clara sobre los objetivos del estudio, los procedimientos, las posibles implicaciones y el carácter voluntario de su participación, otorgando posteriormente su consentimiento informado. Durante todo el proceso de investigación se garantizó la confidencialidad de la información, el anonimato de los participantes y el uso exclusivo de los datos recopilados con fines científicos y académicos.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

Los autores declaran que la herramienta de inteligencia artificial generativa ChatGPT fue utilizada exclusivamente para la traducción al idioma inglés y la revisión lingüística del manuscrito. La herramienta no contribuyó a la concepción del estudio, el diseño de la investigación, la recolección de datos, el análisis estadístico, la interpretación de los resultados ni a la elaboración de las conclusiones. Los autores asumen la plena responsabilidad por la originalidad, exactitud, integridad y validez científica del contenido presentado en este manuscrito.

FINANCIAMIENTO

La presente investigación no recibió subvenciones, becas ni apoyo financiero específico por parte de organismos públicos, entidades comerciales u organizaciones sin fines de lucro.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses de carácter financiero, personal, profesional o institucional que hayan podido influir en el desarrollo, los resultados o la publicación de esta investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Luis Fernando Nevárez Jiménez (LFNJ)
Indicar las funciones desempeñadas por cada autor:
Conceptualización: (LFNJ)
Curación de datos: (LFNJ)
Análisis formal: (LFNJ)
Adquisición de fondos: (LFNJ)
Investigación: (LFNJ)
Metodología: (LFNJ)
Administración del proyecto: (LFNJ)
Recursos: No Aplica
Software: (LFNJ)
Supervisión: (LFNJ)
Validación: (LFNJ)
Visualización: (LFNJ)
Redacción – Borrador original: (LFNJ)
Redacción – Revisión y edición: (LFNJ)