

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad: estrategias
didácticas socioemocionales en primaria

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con
especialidad en Educación Primaria que presenta:

Jaquelin Monica Izaguirre Huaynalaya

Asesora:

Luz Genara Enriquez Laban

Lima, 2025


Informe de Similitud

Yo, Luz Genara Enríquez Labán, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado **“Enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad: estrategias didácticas socioemocionales en primaria”**, del/del autor(a) *Jaquelin Monica Izaguirre Huaynalaya*, dejo constancia de lo siguiente:

El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el **07-sept-2025 09:06a.m**

- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 18 de setiembre del 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Luz Genara Enríquez Labán	
DNI:09900121	Firma
ORCID: 0000-0001-6033-7260	

AGRADECIMIENTOS

Ser maestro es como caminar entre el caos,
mientras el alma florece con amor en cada paso.

Tal vez, por ello mi abuelo me decía que lo pensara bien
antes de elegir vivir mi vocación, que ser amauta no es solo una profesión.

Quizás, por eso mi abuela siempre me pregunta si necesito algo
o si me encuentro bien, que me cuide de mi intensidad.

Lo más seguro es que su amor trasciende en mi práctica,
porque sus ejemplos constituyen los aprendizajes más valiosos de mi vida.

Ser maestro es sostener el presente, valorar el pasado y formar el futuro;
mientras las sombras nos señalan en cada generación.

Aunque en un principio mis padres cuestionaban mi camino,
fueron ellos quienes me enseñaron a ser libre, fuerte y resiliente.

Ellos me dieron el valor para liderar mi propio andar.

Tal vez, aún no comprenden que los frutos nunca caen lejos del árbol.

Quizás, la bondad y el carácter protector de mi hermana
seguirá uniendo las personalidades únicas de mi familia.

Lo cierto es que mi sobrino, con su sonrisa, nos recordará siempre
la felicidad que sentimos al sabernos juntos.

Ser maestro es ser crítico, reflexivo y transformador;
mientras aprendemos de los errores e innovamos en nuestra práctica.

Tal vez, esa sea la razón que motiva, cada día,
a mis maestros de pregrado a educir nuestra vocación de servir.

Quizás, gracias a eso, mi mentor me guio con tanto compromiso
y consideración durante mis prácticas preprofesionales.

No cabe duda de que fue el destino el que puso en mi camino
una asesora de tesis que no ve mi condición como una barrera
sino que valora en mi neurodiversidad la esencia de mis talentos.

Ser maestro es caminar siempre acompañado,
mientras nos protege la esperanza de despertar el alma de la humanidad.

Tal vez, debido a ello, las conexiones se sienten tan genuinas
con mis amigas y mis amigos.

Quizás, apoyarnos en nuestros caminos, confirmó en nosotros
los ideales de la amistad, la lealtad y la fraternidad.

Todo indica que Monalisa, Paris, Darwin y Lincoln maúllan en el cielo,
mientras Stalin, Victoria y Mussolini ronronean a mi lado.

Ser maestro me ha enseñado a divertirme sin expectativas,
mientras sanaba mi corazón y vencía las adversidades,
recordándome que enseñar también es aprender a vivir.

Maestro Karin ♡

☺^••^☺

RESUMEN

La investigación aborda la necesidad de contar con un marco pedagógico que proporcione herramientas concretas para fortalecer la inclusión educativa basada en la neurociencia. En este marco, se analizan estrategias didácticas socioemocionales desarrolladas desde un enfoque inclusivo y bajo los principios de la neurodiversidad. El problema planteado es: ¿Cómo desarrolla un docente de quinto grado de primaria el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad a través de estrategias didácticas socioemocionales en una institución educativa pública de Lima Metropolitana? El objetivo general es analizar dichas estrategias, vinculándolas con tres competencias clave: autorregulación emocional, trabajo colaborativo y liderazgo. La investigación adopta un enfoque cualitativo con diseño descriptivo, empleando como técnicas la entrevista semiestructurada y la observación de la práctica pedagógica. Los hallazgos demuestran que el docente desarrolla el enfoque inclusivo mediante estrategias didácticas que integran la autorregulación emocional, el trabajo colaborativo y el liderazgo adaptativo. Estas estrategias favorecen una convivencia consciente, una cooperación auténtica y un liderazgo participativo, lo que evidencia la necesidad de enfoques interrelacionados y contextualizados para el desarrollo socioemocional. Se concluye que, aunque existe una base pedagógica valiosa para la inclusión desde la neurodiversidad, es necesario sistematizar las estrategias, documentar su impacto y superar obstáculos estructurales. Fortalecer estos procesos permitiría consolidar el desarrollo socioemocional como eje transversal en la educación inclusiva, promoviendo entornos sostenibles, equitativos y emocionalmente seguros para todos los estudiantes.

Palabras clave: neurodiversidad, educación inclusiva, autorregulación emocional, trabajo colaborativo, liderazgo estudiantil, educación primaria

ABSTRACT

The research addresses the need for a pedagogical framework that provides concrete tools to strengthen educational inclusion based on neuroscience. Within this framework, socioemotional didactic strategies developed from an inclusive approach and under the principles of neurodiversity are analyzed. The problem posed is: ¿How does a fifth grade teacher develop an inclusive approach based on neurodiversity through socioemotional didactic strategies in a public educational institution in Metropolitan Lima? The general objective is to analyze these strategies, linking them to three key competencies: emotional self-regulation, collaborative work and leadership. The research adopts a qualitative approach with descriptive design, using as techniques the semi-structured interview and the observation of pedagogical practice. The findings show that the teacher develops the inclusive approach through didactic strategies that integrate emotional self-regulation, collaborative work and adaptive leadership. These strategies favor conscious coexistence, authentic cooperation and participative leadership, which evidences the need for interrelated and contextualized approaches to social-emotional development. It is concluded that, although there is a valuable pedagogical basis for inclusion from neurodiversity, it is necessary to systematize the strategies, document their impact and overcome structural obstacles. Strengthening these processes would allow the consolidation of socioemotional development as a transversal axis in inclusive education, promoting sustainable, equitable and emotionally safe environments for all students.

Keywords: neurodiversity, inclusive education, emotional self-regulation, collaborative work, student leadership, primary education.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	1
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN.....	10
PARTE I: MARCO TEÓRICO	12
CAPÍTULO 1: EL ENFOQUE INCLUSIVO BASADO EN LA NEURODIVERSIDAD	12
1.1. Neurodiversidad en educación primaria	15
1.1.1. Aportes de la neurodiversidad para la educación inclusiva	17
1.1.2. Perspectivas pedagógicas de la neurodiversidad en primaria	22
1.2. Estudiantes neurodivergentes en primaria.....	25
1.2.1. Legislación y políticas de inclusión educativa en el Perú	31
1.2.2. Impacto de los desafíos académicos en el desarrollo socioemocional de estudiantes neurodivergentes	35
CAPÍTULO 2: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SOCIOEMOCIONALES PARA LA INCLUSIÓN Y EL DESARROLLO DE LA NEURODIVERSIDAD EN EL AULA.....	39
2.1. Estrategias didácticas de autorregulación emocional en primaria	41
2.2. Estrategias didácticas para el trabajo colaborativo en primaria.....	45
2.3. Estrategias didácticas para el desarrollo del liderazgo en primaria.....	50
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO INVESTIGACIÓN.....	54
2.1. Enfoque metodológico y tipo de investigación	54
2.2. Planteamiento del problema y objetivos de investigación	55
2.2.1. Objetivo General	55
2.2.2. Objetivos Específicos.....	56
2.3. Categorías y subcategorías de la investigación.....	56
2.4. Informante y población de la investigación.....	57
2.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de información	58

2.6. Procedimientos para la validación de instrumentos de investigación....	60
2.7. Estrategias de organización, procesamiento y análisis de la información	61
2.8. Principios y criterios éticos de la investigación.....	62
PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	63
3.1. Estrategias didácticas de autorregulación emocional en primaria	63
3.1.1. Etapa I: Identificación	64
3.1.2. Etapa II: Validación	66
3.1.3. Etapa III: Comprensión	68
3.1.4. Etapa IV: Regulación	71
3.2. Estrategias didácticas para el trabajo colaborativo en primaria.....	74
3.2.1. Dimensión I: Interdependencia positiva	74
3.2.2. Dimensión II: Construcción conjunta.....	77
3.2.3. Dimensión III: Autonomía y responsabilidad compartida	79
3.2.4. Dimensión IV: Resolución de conflictos y apoyo mutuo	82
3.3. Estrategias didácticas para el desarrollo del liderazgo.....	86
3.3.1. Dimensión I: Habilidades sociales	86
3.3.2. Dimensión II: Habilidades emocionales interpersonales	88
3.3.3. Dimensión III: Habilidades emocionales intrapersonales	90
3.3.4. Dimensión IV: Pensamiento complejo	92
CONCLUSIONES	97
RECOMENDACIONES	99
REFERENCIAS	100
ANEXOS	112

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Principios del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad	21
Tabla 2 Factores que afectan las percepciones pedagógicas de la neurodiversidad en el aula	24
Tabla 3 Clasificación pedagógica para estudiantes neurodivergentes en primaria	30
Tabla 4 Principales legislaciones y normas sobre inclusión educativa en el Perú	33
Tabla 5 Desarrollo socioemocional en estudiantes neurodivergentes.....	38
Tabla 6 La autorregulación emocional en el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad.....	43
Tabla 7 Adecuación inclusiva de las estrategias didácticas de autorregulación emocional.....	44
Tabla 8 El trabajo colaborativo en el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad.....	47
Tabla 9 Adecuación inclusiva de las estrategias didácticas para el trabajo colaborativo	48
Tabla 10 El liderazgo en el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad .	51
Tabla 11 Adecuación inclusiva de las estrategias didácticas para el desarrollo del liderazgo.....	52
Tabla 12 Categorías y sub categorías de la investigación.....	57
Tabla 13 Caracterización del informante	58
Tabla 14 Codificación de los instrumentos de recojo de información	59
Tabla 15 Criterios de validación de los instrumentos de recojo de información	60
Tabla 16 Validación de indicadores de la guía de observación	61

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Estrategias de autorregulación emocional: Identificación	65
Figura 2 Estrategias de autorregulación emocional: Validación	68
Figura 3 Estrategias de autorregulación emocional: Comprensión	71
Figura 4 Estrategias didácticas de autorregulación emocional en primaria....	73
Figura 5 Estrategias para el trabajo colaborativo: Interdependencia positiva	77
Figura 6 Estrategias para el trabajo colaborativo: Construcción conjunta.....	79
Figura 7 Estrategias para el trabajo colaborativo: Autonomía y responsabilidad compartida	82
Figura 8 Estrategias para el trabajo colaborativo: Resolución de conflictos y apoyo mutuo	84
Figura 9 Estrategias didácticas para el trabajo colaborativo en primaria	85
Figura 10 Estrategias para el desarrollo del liderazgo: Habilidades sociales ..	88
Figura 11 Estrategias para el desarrollo del liderazgo: Habilidades emocionales interpersonales	90
Figura 12 Estrategias para el desarrollo del liderazgo: Habilidades emocionales intrapersonales	92
Figura 13 Estrategias para el desarrollo del liderazgo: Pensamiento complejo	95
Figura 14 Estrategias didácticas para el desarrollo del liderazgo en primaria	96

INTRODUCCIÓN

El presente estudio surge de una genuina inquietud por comprender a qué se referían los docentes al calificar a ciertos estudiantes como "niños de inclusión"; puesto que, durante mi formación como educadora, observé con frecuencia el uso de etiquetas para referirse a estudiantes con necesidades educativas especiales. Ello me permitió reconocer que estas acciones pedagógicas, de manera simbólica, reflejan una práctica segregadora y una comprensión limitada de la diversidad en el aula.

Investigaciones como las de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020) y de Cueto et al. (2018) confirman esta problemática en el Perú, señalando la falta de capacitación docente y apoyo especializado para una verdadera inclusión en las aulas. A esto se suma la desconexión entre las políticas educativas inclusivas del Ministerio de Educación y su implementación real, donde persisten estrategias superficiales sin seguimiento ni adaptaciones significativas (Ruiz, 2016).

Frente a este escenario, se propone analizar las estrategias socioemocionales que utiliza un docente desde el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad. Una perspectiva utilizada en otras disciplinas académicas que reconoce las diferencias neurológicas como parte de la variación humana natural, promoviendo entornos educativos que valoran las fortalezas individuales (Armstrong, 2012; Cook, 2022). No obstante, este enfoque ha sido poco estudiado en el contexto latinoamericano, dado que la mayoría de investigaciones se han desarrollado en países angloparlantes, como la realizada por Velázquez (2022).

En dicho estudio doctoral se examinan las redes de comunicación establecidas entre docentes de educación regular y de educación especial con el propósito de favorecer la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares de nivel secundario, destacando la variedad de experiencias y conocimientos disponibles que los educadores de educación especial aportan al fortalecimiento de la educación inclusiva. En otras palabras, la escasez de estudios sobre la neurodiversidad en aulas de primaria constituye una limitación en la identificación de antecedentes dentro del contexto regional.

Frente a ello, la presente tesis tiene como propósito describir las estrategias socioemocionales empleadas por un docente a partir de los principios de la neurodiversidad, enfocándose en el desarrollo de la autorregulación emocional, el trabajo colaborativo y el liderazgo; aportando así evidencia crítica que contribuya a replantear las prácticas pedagógicas desde una inclusión auténtica y una colaboración interdisciplinaria.

La metodología aplicada para este estudio permite analizar en profundidad las estrategias didácticas socioemocionales de un docente de quinto grado de primaria en Lima Metropolitana; a partir de un enfoque cualitativo con diseño descriptivo (Cerrón, 2019; Valle et al., 2022). A través de entrevistas semiestructuradas y una observación participante, se describen tres dimensiones clave: autorregulación emocional, trabajo colaborativo y liderazgo inclusivo, alineadas con los principios de la neurodiversidad (Armstrong, 2012; Carpio, 2021).

Los instrumentos, validados por dos expertas en inclusión educativa, mediante criterios de suficiencia, claridad y coherencia garantizan el rigor en la recolección y análisis de datos. Estos se enmarcan en la línea de investigación Educación, ciudadanía y atención a la diversidad, así como en las sublíneas de inclusión y necesidades educativas especiales propuestas por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP, 2023). Además, la investigación se guía por principios éticos que buscan trascender el diagnóstico para proponer mejoras concretas.

El estudio se organiza en tres apartados: el primero aborda el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad, con sus principios y competencias socioemocionales; el segundo expone el diseño metodológico y el problema de investigación; y el tercero analiza e interpreta los resultados en categorías y subcategorías, concluyendo con recomendaciones. En síntesis, la investigación busca evidenciar la aplicación de estrategias didácticas socioemocionales orientadas a la formación integral de todos los estudiantes, en reconocimiento de la diversidad neurológica y en favor de una inclusión auténtica, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4, que promueve una educación inclusiva y de calidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2017).

PARTE I: MARCO TEÓRICO

La primera parte consta de dos capítulos. El primero abordará el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad en la educación primaria sus aportes a la educación inclusiva y sus implicancias pedagógicas. El segundo se centrará en las manifestaciones de la neurodiversidad, a partir de la clasificación pedagógica para comprender la diversidad de condiciones neurodivergentes, así como el marco legal de la educación inclusiva en Perú, resaltando su impacto en la práctica docente y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

CAPÍTULO 1: EL ENFOQUE INCLUSIVO BASADO EN LA NEURODIVERSIDAD

El enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad se fundamenta en la idea de que las diferencias en el funcionamiento neurológico, como el autismo (TEA), el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y otras condiciones como la dislexia, la discalculia y los trastornos de conducta, son parte inherente de la diversidad humana (Armstrong, 2012; Rief, 2016; Jiménez y Guzmán, 2019). Este enfoque educativo sostiene que todas las personas forman parte del espectro de la neurodiversidad, en tanto que poseen características cognitivas particulares que configuran su manera de aprender y procesar la información (Hudson, 2017; Soto y Martínez, 2020).

De ahí que estas diferencias no se consideran deficiencias, sino expresiones legítimas de la diversidad neurológica que enriquecen el aula como la sociedad en general (Escarbajal y Orteso, 2017; López et al., 2021). En este sentido, la neurodiversidad promueve una perspectiva educativa en la que los estudiantes autistas, inatentos, hiperactivos y con necesidades de apoyos específicos sean acogidos y comprendidos desde un enfoque de fortalezas, en lugar de ser etiquetados bajo un paradigma clínico de déficit (Barrios et al., 2014).

Así, en lugar de centrarse en las limitaciones de estos estudiantes, se busca potenciar sus habilidades y capacidades individuales dentro de un entorno inclusivo y accesible (Fiuza y Fernández, 2014). Este cambio de mirada es crucial para erradicar la exclusión educativa y social, permitiendo que cada estudiante reciba el apoyo necesario para su aprendizaje y desarrollo integral (Griffiths, 2020; Fernández y Pacheco, 2022).

Desde esta perspectiva, Armstrong explica que el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad propone la integración de los estudiantes neurodivergentes en aulas regulares, evitando su segregación en programas educativos diferenciados (2012, tal como se citó en Masataka, 2017). Este principio busca fomentar la equidad en la educación y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje (Detzer, 2017; Pérez y Ramírez, 2021).

Para lograrlo, los educadores deben aplicar estrategias de enseñanza que consideren la diversidad en los estilos de aprendizaje, utilizando métodos flexibles y adaptables que se ajusten a las necesidades particulares de cada estudiante (Fiuza y Fernández, 2014; González et al., 2023). Dentro de un aula, convergen múltiples singularidades y ritmos de aprendizaje, lo que demanda una planificación didáctica que se base en las fortalezas de los estudiantes y no solo en sus necesidades (Armstrong, 2012; Ocampo, 2020; Cáceres, 2023).

De este modo, la educación inclusiva no solo implica la presencia física de los estudiantes neurodivergentes en el aula, sino también la implementación de prácticas pedagógicas que favorezcan su participación de manera significativa en el proceso educativo (Hudson, 2017; Jiménez y Guzmán, 2019). Puesto que, la construcción de un entorno de aprendizaje inclusivo permite que cada estudiante se desarrolle de manera autónoma y plena (Mirfin-Veitch et al., 2020; López et al., 2021).

Para lograr este propósito, el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad se sustenta en cuatro principios fundamentales: aceptación y respeto, inclusión educativa, valoración de fortalezas y talentos, y autonomía y autodeterminación (Mirfin-Veitch et al., 2020; Ocampo, 2020; Fernández y Pacheco, 2022). La aceptación y el respeto garantizan que las diferencias neurocognitivas sean reconocidas y valoradas, mientras que la inclusión educativa fomenta la permanencia y participación de los estudiantes neurodivergentes en el aula regular mediante ajustes razonables en las estrategias de enseñanza (Escarbajal y Orteso, 2017; Soto y Martínez, 2020).

Por otro lado, la valoración de fortalezas y talentos implica identificar y potenciar las habilidades individuales de los estudiantes para su desarrollo integral dentro de una visión positiva del aprendizaje (Rief, 2016; González et al., 2023). Por último, la autonomía y autodeterminación se orientan a fomentar la independencia de los

estudiantes neurodivergentes, promoviendo su capacidad para tomar decisiones sobre su educación y su vida (Hudson, 2017; Pérez y Ramírez, 2021).

Estos principios configuran una propuesta educativa en la que se reconocen las potencialidades de cada estudiante, promoviendo una enseñanza adaptada a sus características individuales (Barrios et. al, 2014; Cáceres, 2023). Cabe señalar que el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad es un campo en constante evolución, donde los avances científicos y pedagógicos contribuyen a su consolidación dentro de la educación (Detzer, 2017; López et al., 2021).

La creciente investigación sobre la neurodiversidad en contextos educativos ha facilitado el diseño de metodologías docentes más eficaces, orientadas a responder a la heterogeneidad del alumnado (Griffiths, 2020; Jiménez y Guzmán, 2019). A partir de este marco teórico en desarrollo, se pueden diseñar prácticas pedagógicas basadas en evidencia para favorecer el aprendizaje de estudiantes neurodivergentes en un modelo inclusivo y equitativo (Fiuza y Fernández, 2014; Fernández y Pacheco, 2022).

En este contexto, este capítulo se centra en la educación primaria, destacando la relevancia de la neurodiversidad en esta etapa formativa (Ocampo, 2020; Cáceres, 2023). Se abordarán los aportes y perspectivas pedagógicas que respaldan la aplicación de un modelo inclusivo desde la neurodiversidad en primaria, analizando cómo las estrategias didácticas favorecen el rendimiento académico y la inclusión de estudiantes neurodivergentes (Escarbajal y Orteso, 2017; Soto y Martínez, 2020).

Asimismo, se describirán las principales condiciones de neurodiversidad que se presentan en las aulas de primaria, tales como el TDAH, TEA, dislexia, discalculia, disgrafía y los trastornos de conducta, con el propósito de contextualizar sus características y manifestaciones en el aprendizaje (Rief, 2016; Pérez y Ramírez, 2021). Este análisis permitirá comprender la diversidad de formas en que los estudiantes neurodivergentes procesan la información y responden a los estímulos del entorno escolar (Hudson, 2017; González et al., 2023).

Además, se explorarán las normativas y políticas educativas en el Perú que respaldan la inclusión de estudiantes neurodivergentes en la educación primaria (Barrios et. al, 2014; Fernández y Pacheco, 2022; Minedu, 2024). Finalmente, se

analizará el impacto de los desafíos académicos en su desarrollo socioemocional, estableciendo las bases para un enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad que atienda tanto el aprendizaje como el bienestar emocional en las aulas.

1.1. Neurodiversidad en educación primaria

Desde la perspectiva del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad, las diferencias neurocognitivas de los estudiantes no deberían ser un problema a la hora de ejercer nuestra práctica docente. El objetivo de este enfoque educativo es encontrar las vías necesarias para que la neurodiversidad presente en el aula no suponga una dificultad a la hora de aprender, como por ejemplo en el caso de los estudiantes neurodivergentes con TDAH (Orteso, 2019).

Esto lleva a comprender que la neurodiversidad es una oportunidad para construir escuelas más inclusivas, donde el rol docente es fundamental para construir una educación de calidad basada en las fortalezas más que en las limitaciones asociadas a las diferencias neurológicas de los estudiantes. También, implica crear espacios educativos que brinden oportunidades para el despliegue de los talentos de los estudiantes, donde las diferencias no se constituyan en prácticas de segregación o discriminación (Orrego et al., 2020).

De ahí que, la neurodiversidad se consolida como eje fundamental para avanzar hacia una educación inclusiva auténtica, donde el marco legal resulta insuficiente para garantizar una educación de calidad. Es necesario cambio en la perspectiva de “déficit” a una positiva de “fortalezas”, para que las intervenciones pedagógicas que se apliquen en el aula sean significativamente inclusivas (Amador Fierros et al., 2021).

Desde una perspectiva histórica, John Locke ya mencionaba la importancia de adaptar la enseñanza a las diferencias individuales de los estudiantes, un principio que se mantiene vigente en la actualidad con los estudios sobre neurodiversidad (Pegalajar & Colmenero, 2016). Asimismo, autores como Baron-Cohen (2017) han resaltado la necesidad de comprender la neurodiversidad desde un modelo de capacidades en lugar de un modelo clínico, enfatizando que las diferencias neurológicas no deben considerarse como trastornos, sino como variaciones naturales en el desarrollo humano.

Banes et al. (2020) destacan la importancia de incorporar herramientas tecnológicas en la enseñanza para responder a las necesidades de estudiantes neurodivergentes, lo que resulta especialmente relevante en el contexto peruano, donde las aulas de educación primaria presentan una gran diversidad de perfiles de aprendizaje. En este sentido, el Ministerio de Educación del Perú, mediante la Resolución Viceministerial N° 041-2024-MINEDU, refuerza la necesidad de implementar estrategias inclusivas que permitan a todos los estudiantes acceder a una educación equitativa y de calidad.

A pesar de las significativas deficiencias en el sistema educativo peruano, los docentes desempeñan un papel clave en la transformación de las aulas, ya que la capacidad para gestionar eficientemente los recursos disponibles permite avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad. No obstante, lograr este objetivo exige no solo vocación y compromiso, sino también una formación continua que brinde herramientas adecuadas para atender la diversidad en el aula.

En esta línea, los hallazgos del estudio Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) pone en evidencia una marcada insuficiencia en la formación del profesorado peruano sobre educación inclusiva y especial, observable tanto en las aulas como en los diferentes niveles de gestión educativa (Cueto et al., 2018). Esta situación compromete seriamente la atención adecuada a los estudiantes neurodivergentes, haciendo imperativa una actualización de los programas de formación docente basados en la inclusión y la equidad (Unesco, 2020).

Para garantizar una educación de calidad, es fundamental que los docentes peruanos accedan a programas de capacitación continua y utilicen recursos tecnológicos que faciliten la enseñanza adaptativa, como resalta el artículo de La República (2025) titulado "¿Cómo lograr que los docentes brinden una educación de calidad en el Perú?". 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 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.

En este marco, con el propósito de conocer cómo se desarrolla el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad en primaria, se abordarán sus principales aportes a la educación inclusiva, así como las perspectivas pedagógicas que inciden en la práctica docente. Del mismo modo, se analizarán las manifestaciones de la neurodiversidad en las aulas, describiendo las condiciones que se presentan con mayor frecuencia en estudiantes de educación primaria dentro del sistema de educación básica regular en el Perú.

1.1.1. Aportes de la neurodiversidad para la educación inclusiva

El enfoque de la neurodiversidad en la educación inclusiva ha marcado una evolución en la forma de comprender las necesidades educativas especiales como las necesidades de aprendizaje específicas. Mientras que, tradicionalmente la educación se centraba en atender las limitaciones o déficits de los estudiantes neurodivergentes, con el fin de adaptarlos a una propuesta pedagógica uniforme. La perspectiva de la neurodiversidad plantea un cambio de paradigma: no son los estudiantes quienes deben ajustarse a la escuela, sino es la escuela la que debe transformarse para responder a la diversidad de ritmos, talentos y maneras de aprender de los alumnos (Ocampo, 2020).

Bajo esta perspectiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como una estrategia clave para estructurar entornos educativos accesibles y promover el desarrollo de competencias en igualdad de oportunidades (CAST, 2024). Desde esta perspectiva, el rol docente adquiere una importancia crucial al reconocer y potenciar las distintas formas de aprender y pensar de los estudiantes. Armstrong (2012) enfatiza que el profesorado debe enfocarse en el desarrollo de habilidades y talentos individuales, en lugar de adoptar un enfoque remedial basado en la deficiencia.

En la misma línea, se destaca la necesidad de incorporar estrategias metodológicas flexibles y diversificadas que permitan la participación de todos los estudiantes (Azorín et al., 2017). Esto se alinea con el principio de equidad educativa

promovido por la Unesco (2021), el cual subraya la importancia de garantizar oportunidades de aprendizaje inclusivo que valoren la diversidad cognitiva en el aula. Mirar la educación desde un enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad implica generar un entorno de enseñanza donde las diferencias no sean vistas como obstáculos, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje colectivo.

Para explicar, un enfoque inclusivo no solo debe responder a los desafíos educativos actuales, sino que también debe fomentar una cultura escolar en la que se respeten y valoren todas las formas de pensamiento y procesamiento de la información (Alba Pastor et al., 2015). Este aporte es fundamental para consolidar prácticas pedagógicas más equitativas y centradas en el estudiante, favoreciendo la autonomía y la autoeficacia de los alumnos.

A su vez, es clave considerar que la neurodiversidad en el aula se manifiesta de distintas maneras, y la identificación temprana de estas necesidades es esencial para brindar una respuesta educativa adecuada. Al respecto, Baron-Cohen (2017) señala que, en lugar de enfocarse en la patologización de las diferencias neurológicas, es necesario adoptar un modelo de capacidades que destaque los puntos fuertes de cada estudiante. Esto significa que los docentes deben estar capacitados para reconocer y atender diversas manifestaciones de la neurodiversidad en la educación primaria, aplicando metodologías pedagógicas que se ajusten tanto a las necesidades particulares como a las dinámicas grupales del aula.

Además, la Unesco (2021) destaca una educación inclusiva que, al reconocer la neurodiversidad, coinciden con los planteamientos del ODS 4, que busca eliminar barreras para el aprendizaje y garantizar una educación universalmente accesible y de calidad para todos. En este sentido, Alba (2016) señala que la implementación de enfoques inclusivos no solo repercute positivamente en el rendimiento académico, sino que también fortalece la construcción de sociedades más equitativas y justas. Lo anterior subraya la importancia de que las políticas educativas prioricen la formación docente en neurodiversidad y promuevan el uso de recursos tecnológicos accesibles, en consonancia con las tendencias globales en educación inclusiva.

El reconocimiento de la neurodiversidad en el contexto educativo representa una oportunidad para transformar el sistema escolar y hacerlo más equitativo y accesible.

La implementación de enfoques pedagógicos basados en la diversidad neurológica permite que todos los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje, desarrollando su máximo potencial. De esta manera, la educación inclusiva se consolida como un pilar fundamental para la construcción de una sociedad que valore y respete la diversidad, promoviendo una enseñanza que sea capaz de responder a los desafíos contemporáneos de manera efectiva e innovadora.

En este contexto se puede identificar diversos aportes significativos del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad, específicamente, para la práctica docente en el nivel primaria. Entre los principales aportes, tenemos los siguientes principios:

I PRINCIPIO: Valora y celebra la diversidad

Este enfoque implica un cambio de paradigma de déficit o carencia hacia uno que destaca las fortalezas de las personas neurodivergentes y el valor de la neurodiversidad (Armstrong, 2012; Amador et al., 2021). En ese sentido el rol del docente es fomentar la aceptación y el respeto por las diferencias individuales, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor para todos los estudiantes.

Para ello, se pueden implementar estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, donde cada estudiante aporte desde sus habilidades únicas (Elizondo, 2021). Así mismo, la normativa del DS N° 007-2021-MINEDU destaca la importancia de adaptar el currículo con el fin de reconocer y potenciar las habilidades de los estudiantes neurodiversos dentro del aula.

II PRINCIPIO: Fomenta la inclusión educativa

Este principio promueve la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias neurocognitivas, en la educación básica regular (Armstrong, 2012). Esto implica que los docentes comprendan que la neurodiversidad puede y debe ser trabajada en las aulas para promover oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (Detzer, 2017).

En este sentido, la implementación del DUA permite adaptar materiales y metodologías de enseñanza para que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento de manera equitativa (Savia, 2018). Un ejemplo concreto es el uso de

múltiples formatos de presentación de la información (visual, auditivo y kinestésico) para facilitar la comprensión de los contenidos con diversos estilos y ritmos de aprendizaje.

III PRINCIPIO: Enfoque centrado en fortalezas

Los docentes deben impulsar que los estudiantes neurodiversos y neurodivergentes se desarrollen de manera integral en las escuelas, a partir de saber reconocer sus talentos y potenciarlos (Orrego et al., 2020); esto requiere que los docentes estén capacitados y comprometidos con una educación de calidad. Así mismo se espera que los docentes innoven en su práctica, mediante la aplicación de estrategias pedagógicas pertinentes, adaptadas tanto a los procesos cognitivos como a las singularidades de cada estudiante (Carpio, 2021).

Por ejemplo, los docentes pueden utilizar evaluaciones flexibles que permitan a los estudiantes demostrar sus conocimientos de diferentes maneras, como proyectos creativos o presentaciones orales, en lugar de solo pruebas escritas (Azorín et al., 2017).

IV PRINCIPIO: Enfoque individualizado

La neurodiversidad resalta la importancia de ofrecer un contexto escolar flexible a los estudiantes, utilizando redes de apoyo docente con la colaboración de especialistas (Orrego, et al., 2020). En primaria, esto se traduce en ajustes flexibles de las actividades de aprendizaje, materiales educativos y enfoques metodológicos, que permitan atender la neurodiversidad y promover una participación significativa con logros académicos.

Un ejemplo es la implementación de planes de aprendizaje personalizados (PAP), donde cada estudiante tenga metas de aprendizaje adaptadas a su ritmo y necesidades (Savia, 2015). Además, la colaboración entre docentes, familias y especialistas en educación inclusiva es clave para crear un entorno de aprendizaje efectivo y accesible (Elizondo, 2021).

Como demuestran las investigaciones revisadas, la labor docente resulta fundamental para implementar con éxito el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad. Los estudios coinciden en señalar que los educadores cumplen un

rol determinante al crear climas escolares que valoran activamente la diversidad. La evidencia recogida destaca que son precisamente las prácticas pedagógicas adaptativas las que permiten optimizar las oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado, con especial atención a las diferencias neurocognitivas.

En síntesis, garantizar la equidad en el aula implica ofrecer a todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias neurológicas, las mismas oportunidades y puedan desarrollar todo su potencial. A continuación, se muestran las características y acciones pedagógicas de los cuatro aportes clave de la neurodiversidad antes mencionados para una mejor comprensión.

Tabla 1

Principios del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad

Principios	Características	Acciones pedagógicas
Valora y celebra la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Cambia el paradigma de déficit hacia uno que resalta las fortalezas de las personas neurodivergentes. - Promueve la aceptación y el respeto por las diferencias individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, donde cada estudiante aporte desde sus habilidades únicas.
Fomenta la inclusión educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Garantiza la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias neurocognitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar el (DUA) para adaptar materiales y metodologías. - Usar múltiples formatos de presentación de la información (visual, auditivo, kinestésico) para facilitar la comprensión.
Enfoque centrado en fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsa el desarrollo integral de los estudiantes neurodivergentes reconociendo y potenciando sus talentos. - Exige docentes capacitados y comprometidos con una educación de calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar evaluaciones flexibles como proyectos creativos o presentaciones orales en lugar de solo pruebas escritas. - Diseñar estrategias de intervención adaptadas a cada estudiante.

Enfoque individualizado

- Resalta la necesidad de un contexto escolar flexible mediante redes de apoyo docente y la colaboración con especialistas.

- Implementar planes de aprendizaje personalizados (PAP) con metas adaptadas al ritmo de cada estudiante.

- Coordinar con familias y especialistas en educación inclusiva para garantizar el aprendizaje accesible.

Nota. Elaboración propia a partir del subtítulo “Aportes de la neurodiversidad para la educación inclusiva” y los autores citados en este apartado.

1.1.2. Perspectivas pedagógicas de la neurodiversidad en primaria

Las perspectivas pedagógicas constituyen el marco conceptual mediante el cual los educadores comprenden y abordan la neurodiversidad en el ámbito escolar. Esto engloba la manera en que los docentes interpretan y desarrollan su práctica docente dentro de los principios de la educación inclusiva. La evidencia investigativa señala que alcanzar consensos sobre modelos de inclusión óptimos representa un proceso gradual, como sucede con la inclusión de estudiantes autistas (Pellicano et al., 2018). Por ello, resulta imperativo que los educadores transformen continuamente sus estrategias pedagógicas para responder efectivamente a la diversidad cognitiva en el aula.

Dentro de este marco, es importante reconocer que la neurodiversidad en el aula ha ido ganando relevancia en la educación en los últimos años; sin embargo, en Latinoamérica existe poca precisión sobre este nuevo concepto para la práctica docente (Guerra, 2019). Por ello, el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad representa un desafío para los sistemas educativos actuales al tratar de garantizar una educación inclusiva. En esa misma línea, diversos autores sostienen que, a pesar de los esfuerzos dedicados a implementar estrategias de inclusión en educación, es necesario fortalecer los conocimientos que poseen los docentes en relación con la neurodiversidad y lo que implica trabajar desde este enfoque (Clouder et al., 2020).

Si los docentes no reconocen la presencia de la neurodiversidad en las aulas, no podrán percibir este nuevo enfoque de manera positiva. De hecho, la falta de formación y capacitación docente en cuanto a educación inclusiva puede desalentar

una práctica docente de calidad y equitativa, lo que, a su vez, genera inseguridad e indiferencia para la atención adecuada de estudiantes neurodivergentes (Cueto et al., 2018). Estas brechas en la formación pueden derivar en un limitado compromiso con la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas.

Esta realidad no es ajena a otros países de Latinoamérica. La Unesco (2020) explica que muchos docentes desarrollan indiferencia ante la tarea de enseñar a estudiantes con diversas características y necesidades de aprendizaje debido a la falta de una formación docente adecuada. A pesar de que los docentes suelen tener una postura positiva respecto a la inclusión, todavía manifiestan dudas sobre su viabilidad. Dichas dudas están relacionadas con los prejuicios que los docentes poseen sobre la educación inclusiva, lo cual influye en la forma en que tratan a sus estudiantes. Estos prejuicios pueden generar discriminación, segregación, exclusión y una falta de atención adecuada que afecta el aprendizaje de los estudiantes.

El análisis de la problemática nos permite inferir que, si bien no se cuenta con información rigurosa respecto a la neurodiversidad en América Latina (Guerra, 2019), los docentes manifiestan una perspectiva disuasiva respecto a la adopción de los principios del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad. Este análisis se fundamenta en la falta de formación y capacitación para atender la diversidad de estudiantes, los prejuicios que poseen los docentes sobre los problemas de aprendizaje o conducta, la falta de compromiso con la educación inclusiva y las condiciones de trabajo poco favorables para un desempeño docente efectivo (Unesco, 2020).

Pese a ello, aunque los docentes adopten una postura disuasiva frente a la neurodiversidad, esta puede gestionarse mediante una actitud de apertura y reflexión. De hecho, constituye un aliciente para el crecimiento profesional y la innovación educativa. De este modo, la neurodiversidad en la educación representa una oportunidad para diseñar estrategias más efectivas para la enseñanza y la atención de las diversas necesidades heterogéneas de los estudiantes, a partir de un quehacer docente reflexivo, inclusivo, innovador y comprometido con la educación de calidad.

En la misma línea, Ainscow (2017) destaca que la creación de entornos escolares verdaderamente inclusivos depende en gran medida de la capacidad de los docentes

para adaptar sus metodologías y estrategias de enseñanza. Esto implica no solo una comprensión teórica del concepto de neurodiversidad, sino también una aplicación práctica de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades individuales de cada estudiante. Además, Escarbajal y Orteso (2017) enfatizan la importancia del uso de herramientas tecnológicas adaptativas que faciliten la comunicación y el aprendizaje de los estudiantes con TDAH y otras condiciones neurodivergentes.

De igual manera, la evidencia académica demuestra que la presencia de neurodivergencias, como el TDAH y las altas capacidades en las aulas demanda intervenciones docentes específicas y personalizadas (Luque-Parra et al., 2017). Esta realidad resalta la importancia de implementar metodologías adaptables, orientadas a potenciar las habilidades de cada estudiante dentro de sistemas educativos inclusivos. En este contexto, el DUA (CAST, 2024) emerge como respuesta a este desafío, ya que permite crear ambientes educativos en los que todos los estudiantes, independientemente de sus neurodivergencias, puedan participar y aprender de manera efectiva.

Frente a las limitaciones en la formación docente y los prejuicios persistentes, la neurodiversidad exige un cambio de paradigma: de ver las diferencias como obstáculos a convertirlas en motores de innovación educativa. De ahí que, se identifican dos factores que inciden en la práctica docente: las barreras que dificultan la educación inclusiva y los enfoques que limitan la labor docente. A continuación, se presentan cinco ideas principales que resumen estos aspectos y permiten comprender mejor la realidad de la educación en el Perú desde la perspectiva docente.

Tabla 2

Factores que afectan las percepciones pedagógicas de la neurodiversidad en el aula

Dimensión	Aspectos clave
Barreras en la educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - La falta de formación y capacitación en educación inclusiva genera inseguridad en los docentes. - Los prejuicios y estereotipos afectan la manera en que los docentes interactúan con los estudiantes neurodivergentes.

- La implementación de metodologías inclusivas sigue siendo un desafío en los sistemas educativos latinoamericanos.

Uso de recursos y enfoques facilitadores

- Aplicar el DUA para adaptar materiales y metodologías.
- Usar múltiples formatos de presentación de la información (visual, auditivo, kinestésico) para facilitar la comprensión.

Nota. Elaboración propia a partir del subtítulo “Perspectivas pedagógicas de la neurodiversidad en primaria” y los autores citados en este apartado.

1.2. Estudiantes neurodivergentes en primaria

En el aula de primaria, la neurodiversidad se expresa a través de distintas formas de aprendizaje, comportamiento y procesamiento de la información. Estas diferencias pueden influir en la adquisición de habilidades académicas como la lectura, la escritura y las matemáticas, así como en la regulación emocional y la conducta social (Carpio, 2021). Para comprender la neurodiversidad desde un enfoque pedagógico, que reconozca estas diferencias sin reducirlas a etiquetas diagnósticas, Skelling (2020) propone una clasificación en tres categorías: neurodiversidad aplicada, neurodiversidad clínica y neurodiversidad adquirida:

- **La neurodiversidad aplicada** se refiere a condiciones que afectan habilidades académicas específicas sin comprometer la salud general del estudiante. En este grupo se encuentran la dislexia, la discalculia y la disgrafía.
- **La neurodiversidad clínica** incluye condiciones con una base neurológica que impactan la comunicación, la atención y la interacción social, como el autismo, la hiperactividad, entre otros trastornos del neurodesarrollo.
- **La neurodiversidad adquirida** abarca condiciones que emergen a lo largo de la vida debido a factores ambientales, sociales o emocionales. En este grupo se encuentran el trastorno negativista desafiante (TND), el trastorno disocial de la conducta y los trastornos de ansiedad y depresión.

En línea con lo anterior, e primer lugar se desarrollará la neurodiversidad aplicada, abordando sus condiciones características y propuestas metodológicas para optimizar el proceso de enseñanza.

I Condición: Dislexia

Es una condición neurobiológica que afecta la precisión y fluidez en la lectura, la decodificación de palabras y la comprensión lectora (Shaywitz & Shaywitz, 2008). Se caracteriza por una discrepancia entre la habilidad lectora y la capacidad cognitiva general del estudiante (Tamayo, 2015). Esto puede manifestarse en dificultades con la identificación de letras, la asociación entre sonidos y grafemas, errores ortográficos frecuentes y problemas en la articulación de palabras (Snowling, 2013). En el aula, los niños con dislexia pueden mostrar un ritmo de lectura más lento, omisión de letras y palabras, inversión de grafemas o dificultad para recordar reglas ortográficas (Barba et al., 2019).

Para favorecer el aprendizaje de los estudiantes con este diagnóstico, se recomienda el uso de estrategias multisensoriales, enseñanza fonética estructurada y herramientas tecnológicas que faciliten el acceso al texto escrito (Carpio, 2021).

II Condición: Discalculia

Es una condición neurobiológica que afecta la comprensión y manipulación de conceptos numéricos, dificultando la adquisición de habilidades matemáticas (Butterworth, 2018). Los niños con discalculia pueden presentar problemas en la identificación de números, la ejecución de operaciones básicas y la memorización de secuencias matemáticas (Latorre y Romero, 2014). Además, pueden experimentar dificultades con la percepción espacial, la estimación de cantidades y el reconocimiento de patrones numéricos Ribeiro et al., (2017, tal como se citó en Carpio, 2021).

Para apoyar su aprendizaje, se recomienda el uso de materiales manipulativos, estrategias visuales y metodologías basadas en la resolución de problemas cotidianos (Skelling, 2020).

III Condición: Disgrafía

Es una condición neurobiológica que afecta la adquisición y automatización de la escritura, dificultando la coordinación motriz fina, la organización del texto y la legibilidad de la caligrafía (Berninger y Wolf, 2009). Los niños con disgrafía pueden presentar trazos irregulares, dificultad en la alineación de letras y palabras, errores en

la estructuración de oraciones y fatiga al escribir (Graham & Harris, 2009). Esto puede generar frustración y desmotivación en los estudiantes, afectando su rendimiento académico (Carpio, 2021).

Para favorecer su desarrollo, se recomienda la implementación de ejercicios de motricidad fina, adaptaciones en la escritura manual y el uso de tecnologías de apoyo, como teclados y programas de dictado por voz (Latorre y Romero, 2014).

En segundo lugar, la neurodiversidad clínica se refiere a condiciones con las que una persona nace y que, además, son reconocidas dentro del ámbito de la salud como parte de su desarrollo neurológico (Skelling, 2020). Estas condiciones pueden influir en la comunicación, las habilidades sociales, el comportamiento y el control de los impulsos, lo que repercute en la dinámica del aula y en las estrategias de enseñanza. Dentro de esta categoría, se encuentran las siguientes condiciones:

I Condición: Trastorno del espectro autista (TEA)

Es una condición neurobiológica del desarrollo que se caracteriza por diferencias en la comunicación, la forma de relacionarse socialmente y la adaptación a situaciones nuevas. En las aulas, esto puede traducirse en preferencia por rutinas estructuradas, estilos de aprendizaje singulares y necesidades específicas de apoyo para la socialización (Zúñiga, et al., 2017). Además, su manera de procesar la información y expresar sus emociones puede diferir significativamente de la norma neurotípica (American Psychiatric Association, 2013).

Para favorecer el aprendizaje de los estudiantes con TEA, se recomienda el uso de estrategias visuales, como pictogramas y agendas estructuradas, así como técnicas de enseñanza explícita que reduzcan la ambigüedad del contenido académico (Fleury et al., 2015). Asimismo, el uso de apoyos tecnológicos como aplicaciones interactivas ha demostrado ser efectivo en la enseñanza de habilidades sociales y lingüísticas (Parsons et al., 2017).

II Condición: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

Es una condición neurobiológica caracterizada por la dificultad en la regulación de la atención, la impulsividad y, en algunos casos, la hiperactividad. Los estudiantes con TDAH pueden experimentar dificultades para mantener la concentración en

actividades prolongadas, seguir instrucciones o controlar impulsos, lo que impacta su desempeño académico y social (Garrido-Landívar, 2010). Además, se ha identificado que existen diferentes tipos de TDAH, como el predominantemente inatento, el predominantemente hiperactivo-impulsivo y el combinado, lo que indica que su manifestación varía entre los estudiantes (Barkley, 2015).

Para mejorar el rendimiento académico de estos estudiantes, se recomienda el aprendizaje basado en el movimiento, incorporando pausas activas y estrategias multisensoriales para mejorar la regulación de la atención (Pardos et al., 2021). Además, la enseñanza estructurada con instrucciones cortas y claras, junto con el uso de organizadores gráficos, facilita la planificación y gestión del tiempo en el aula (Miranda et al., 2020).

III Condición: Trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL/TEL)

Es una condición neurobiológica que afecta la adquisición y uso del lenguaje, dificultando la comprensión y expresión oral en ausencia de otras causas evidentes como pérdida auditiva o discapacidad intelectual (Leonard, 2014). En el aula, los estudiantes con TEL pueden presentar dificultades para formular oraciones, encontrar las palabras adecuadas o comprender consignas verbales complejas, lo que puede impactar su desempeño académico y sus habilidades sociales (Bishop et al., 2017).

Para apoyar el aprendizaje de los estudiantes con TDL, se recomienda el uso de estrategias multimodales, como la combinación de imágenes, gestos y lenguaje oral para reforzar la comprensión (Ebbels, 2019). Asimismo, la intervención fonológica temprana y el modelado del lenguaje en contextos naturales ha demostrado ser efectiva en la mejora de las habilidades lingüísticas (Fricke et al., 2017).

Finalmente, la neurodiversidad adquirida comprende aquellas variaciones neurológicas que emergen a lo largo de la vida como consecuencia de enfermedades, traumatismos o trastornos de salud mental. A diferencia de las formas aplicada y clínica, su prevalencia es significativamente menor. No obstante, representa un grupo relevante de condiciones que afectan principalmente el ámbito conductual y emocional. Entre las más destacadas se encuentran las siguientes condiciones.

I Condición: Trastorno de ansiedad y depresión (TDA)

Se evidencia por un patrón de conducta pesimista e inestable, el cual puede manifestarse junto a otras condiciones de conducta (Vargas, 2014). Los estudiantes con esta condición pueden llevar tratamiento médico y monitoreo clínico para controlar el impacto negativo en su vida académica y social, producto de las externalidades de su condición (Arévalo y Ruíz, 2022). En el aula, pueden presentar dificultades para concentrarse, baja motivación para participar y un estado emocional inestable que interfiere en su aprendizaje (González & Rivas, 2019).

Para apoyar su bienestar, se recomienda promover un ambiente de aula seguro y de apoyo, implementar estrategias de enseñanza socioemocional y flexibilizar los plazos de entrega de tareas para evitar sobrecarga emocional (Jiménez et al., 2021).

II Condición: Trastorno disocial de la conducta (TSC)

Se caracteriza por un patrón constante y duradero de conductas que implican la violación de los derechos fundamentales de los demás, de las normas sociales y de las leyes (Peña y Palacios, 2011). Es la condición de neurodiversidad adquirida más grave, puesto que en aula pueden desencadenar conductas violentas que afecten el clima escolar y la convivencia. Los estudiantes con TSC pueden mostrar agresividad, dificultades para seguir normas y falta de empatía con sus compañeros (Martínez & Sánchez, 2018).

Para gestionar esta conducta en el aula, se recomienda el uso de estrategias de disciplina positiva, establecer normas claras y consistentes y fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de dinámicas grupales (Torres et al., 2020).

III Condición: Trastorno negativista desafiante (TND)

Se define por un patrón de conducta desafiante y de oposición a las figuras de autoridad y las normas establecidas (Ehmke, 2022). Los estudiantes con TND no toleran la frustración cuando algo no sucede como desean y lo manifiestan con agresividad, lo cual afecta su vida académica y social (Arévalo y Ruíz, 2022). En el aula, pueden demostrar poco interés en las clases, baja participación en actividades académicas e irritabilidad. Además, pueden negar la ayuda de una figura de autoridad para realizar una tarea (Piure, 2017).

Para apoyar su aprendizaje, se recomienda utilizar estrategias basadas en la mediación de conflictos, ofrecer opciones dentro de las normas para fomentar su autonomía y reforzar de manera positiva el comportamiento adecuado (López y Herrera, 2019).

En síntesis, esta clasificación de la neurodiversidad en tres categorías proporciona una base sólida para comprender la diversidad de manifestaciones que pueden presentarse en el ámbito educativo. Es fundamental reconocer que muchas de estas condiciones no se presentan de manera aislada, sino que pueden coexistir, generando interacciones complejas que influyen en el aprendizaje y la socialización del estudiante (Brown et al., 2021). En este sentido, adoptar un enfoque basado en la neurodiversidad permite valorar estas diferencias como parte de la variabilidad humana y no solo como desafíos a superar (Armstrong, 2015).

En definitiva, la educación inclusiva debe enfocarse en la adaptación del entorno escolar para responder a las necesidades específicas de los estudiantes neurodivergentes. Esto implica la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, la flexibilización curricular y el fortalecimiento de la capacitación docente para garantizar una respuesta efectiva a la diversidad cognitiva (Orteso, 2019; Kapp, 2020). A continuación, se presenta una síntesis de la neurodiversidad en tres categorías propuesta por Skelling (2020) y enriquecida con el aporte de otros autores.

Tabla 3

Clasificación pedagógica para estudiantes neurodivergentes en primaria

Tipos de neurodiversidad	Características	Condiciones	Apoyos específicos
Neurodiversidad aplicada	Diferencias en el procesamiento de información y aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Dislexia - Discalculia - Disgrafía 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias multisensoriales. - Uso de tecnología asistida. - Adecuaciones curriculares.

Neurodiversidad clínica	Asociada a diagnósticos médicos con base en criterios clínicos. Puede afectar la interacción social y la regulación conductual.	<ul style="list-style-type: none"> - TEA - TDAH - TEL 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación sensorial del aula. - Uso de apoyos visuales. - Rutinas predecibles. - Intervención psicopedagógica. - Ajustes razonables.
Neurodiversidad adquirida	Cambios en el funcionamiento neurológico producto de factores externos, como lesiones cerebrales o condiciones de salud mental.	<ul style="list-style-type: none"> - TDA - TSC - TND 	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuaciones en el entorno. - Flexibilidad pedagógica. - Acompañamiento psicopedagógico. - Intervención psicológica. - Monitoreo clínico.

Nota. Elaboración propia a partir del subtítulo “Estudiantes neurodivergentes en primaria” y los autores citados en este apartado.

1.2.1. Legislación y políticas de inclusión educativa en el Perú

Las leyes y normativas peruanas han ido evolucionando para responder a las necesidades de inclusión educativa, estableciendo lineamientos que buscan garantizar el acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con condiciones neurodivergentes. Sin embargo, a pesar de los avances en la legislación, la implementación de políticas inclusivas aún enfrenta desafíos significativos en comparación con países de Oceanía y Europa, donde la educación inclusiva se encuentra más desarrollada y cuenta con estrategias más consolidadas (Mirfin-Veitch et al., 2020; Harrison, 2019; Pellicano et al., 2018).

En América Latina, la Unesco (2020) ha destacado que muchos países han avanzado en la formulación de marcos normativos y políticas educativas orientadas a la inclusión. Sin embargo, la implementación efectiva de estas políticas aún es

desigual, especialmente en contextos con menores recursos o con limitaciones en la formación docente en estrategias inclusivas. Según Cueto et al. (2018), el Estado peruano ha establecido regulaciones específicas para promover la equidad educativa, priorizando estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades heterogéneas del alumnado.

La legislación peruana vigente reconoce expresamente el acceso a una educación inclusiva, garantizando que los alumnos con discapacidad o requerimientos pedagógicos especiales reciban enseñanza de calidad en aulas regulares, con las adaptaciones que requieran (Tabla 4). Estas regulaciones buscan fortalecer el rol docente en la identificación y atención de la diversidad en el aula, promoviendo el uso de metodologías flexibles y adaptadas a las necesidades del estudiantado. Además, se han implementado estrategias que refuerzan la tutoría y el acompañamiento socioemocional, con el fin de garantizar un entorno de aprendizaje seguro y accesible para todos. En este sentido, Sarrionandia (2017) destaca la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades y el bienestar emocional de todos los estudiantes, mientras se promueve un aprendizaje adaptado a las necesidades individuales de cada uno.

En comparación con sistemas educativos de Oceanía y Europa, donde la educación inclusiva está respaldada por políticas más estructuradas y una mayor inversión en formación docente y recursos especializados (Mirfin-Veitch et al. 2020, Cueto et al., 2018), Perú aún enfrenta desafíos en la aplicación de estas normativas en el aula. Cook (2022) señala que los docentes en formación deben desarrollar una comprensión más profunda sobre la neurodiversidad para poder implementar estrategias efectivas dentro de su práctica pedagógica. A su vez, Mirfin-Veitch et al. (2020) destacan que este enfoque ha sido ampliamente adoptado en países como Nueva Zelanda, donde la capacitación docente en educación inclusiva es un pilar fundamental de sus políticas educativas.

La legislación educativa debe establecer disposiciones específicas que reconozcan la neurodiversidad como parte de la diversidad estudiantil, exigiendo a las instituciones la implementación de adaptaciones curriculares, estrategias pedagógicas flexibles y entornos accesibles. Como sostienen Mirfin-Veitch et al. (2020), este enfoque no solo debe quedar en declaraciones de principios, sino

traducirse en protocolos concretos de detección temprana y acompañamiento docente, tal como ya se aplica en sistemas educativos pioneros como los de Nueva Zelanda y la Unión Europea (Harrison, 2019; Pellicano et al., 2018).

Esta perspectiva debe integrarse en las políticas de educación inclusiva bajo un enfoque de derechos, tal como lo evidencia la evolución conceptual analizada por Delgado (2018). Para ello, se requiere una formación docente obligatoria en neurodiversidad, presupuestos asignados para recursos especializados, y mecanismos de monitoreo que aseguren la efectiva implementación en aulas regulares. Solo así se materializará el principio de equidad educativa consagrado en normativas internacionales y en la Ley General de Educación peruana.

A continuación, se presenta una tabla con las principales normativas y legislaciones en el Perú que sirven de base para la educación inclusiva. Esta tabla tiene como objetivo proporcionar una visión clara de los marcos normativos vigentes y el impacto que generan en el servicio educativo peruano en pro de mejorar la atención de la diversidad en el aula.

Tabla 4

Principales legislaciones y normas sobre inclusión educativa en el Perú

Año	Marco Normativo	Principales Disposiciones	Impacto
1993	Constitución Política del Perú	Derecho a la educación sin discriminación	Garantiza el acceso a la educación para todos los peruanos, incluyendo a estudiantes neurodivergentes.
2003	Ley General de Educación (Ley N.° 28044)	Base regulatoria que establece los principios de inclusión en el sistema educativo	Orienta el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje con perspectiva inclusiva y equitativa.

2006	R. M. N° 0054-2006-ED	Matrícula de estudiantes con NEE en escuelas inclusivas y de educación especial	Establece la obligatoriedad de matrícula en instituciones comunes para estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje.
2011	R. M. N° 0313-2011-ED	Creación de la Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva	Promueve el trabajo conjunto entre instituciones para fortalecer la educación inclusiva.
2014	Ley N° 30150	Protección de derechos de personas con TEA	Establece medidas de protección y acceso a la educación para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.
2018	Decreto Legislativo N° 1417	Fortalecimiento de servicios educativos inclusivos	Mejora la gestión y prestación de servicios para estudiantes con discapacidad.
2020	Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU	Proyecto Educativo Nacional al 2036	Promueve un modelo educativo que combine excelencia académica con atención a la diversidad, asegurando oportunidades equitativas para todo el alumnado.
2021	Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU	Enfoque de Educación Inclusiva en la política educativa	Refuerza la inclusión como eje fundamental del sistema educativo.
2024	Resolución Ministerial N.º 432-2024-MINEDU	Plan Marco para la Implementación de la Educación Inclusiva	Proporciona lineamientos para la organización y articulación intergubernamental en la inclusión educativa.

2024	Resolución Ministerial N.º 289-2024-MINEDU	Modificación del Plan Marco de Educación Inclusiva	Ajusta estrategias para mejorar la implementación de la inclusión en las escuelas.
2025	Resolución Ministerial N.º 003-2025-MINEDU	Disposiciones pedagógicas para el Año Fiscal 2025	Contempla acciones concretas para fortalecer la inclusión en el aula desde la práctica docente.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de disposiciones legales peruanas, emitidos por las máximas instancias legislativas y ejecutivas del país.

1.2.2. Impacto de los desafíos académicos en el desarrollo socioemocional de estudiantes neurodivergentes

Los desafíos en el ámbito educativo no deben ser entendidos como limitaciones insuperables, sino como oportunidades para adaptar y mejorar los entornos de aprendizaje. En el caso de los estudiantes neurodivergentes, estos desafíos reflejan la necesidad de estrategias pedagógicas inclusivas que potencien sus habilidades y fortalezcan su desarrollo integral. La neurodiversidad, lejos de ser un obstáculo, representa una manifestación de la riqueza cognitiva de los individuos y su capacidad de aportar perspectivas valiosas a la sociedad (Azorín et. al, 2017).

Sin embargo, en la educación primaria, estos estudiantes enfrentan dificultades específicas que pueden afectar su rendimiento académico y su bienestar socioemocional si no se abordan de manera adecuada. En el ámbito académico, los estudiantes neurodivergentes pueden experimentar dificultades en la comprensión lectora, la organización de ideas y la resolución de problemas matemáticos debido a diferencias en el procesamiento de la información (Amador et al., 2021).

Estas barreras se agravan cuando los métodos de enseñanza tradicionales no consideran sus estilos de aprendizaje, lo que genera frustración y una disminución en su motivación. Investigaciones recientes han evidenciado que la falta de adaptaciones curriculares contribuye a una brecha en el desempeño académico entre estudiantes neurodivergentes y neurotípicos (Cáceres, 2023), subrayando la necesidad de enfoques pedagógicos más flexibles y diferenciados.

Otro desafío importante radica en la práctica docente, ya que muchos profesores carecen de formación específica para atender a estudiantes neurodivergentes (Ramírez-Solórzano & Herrera-Navas, 2024). La falta de capacitación en metodologías inclusivas puede llevar a la aplicación de estrategias ineficaces que no responden a las necesidades particulares de estos alumnos. Además, la sobrecarga laboral de los docentes y la falta de recursos en las escuelas pueden dificultar la implementación de programas de enseñanza diferenciada (Weinstein & Muñoz, 2017).

La Agencia de Calidad de la Educación (2022) señala que mejorar las competencias docentes en educación inclusiva es esencial para brindar a todos los estudiantes las herramientas que necesitan para aprender. Los desafíos socioemocionales derivados de estas barreras académicas y pedagógicas son significativos. La falta de adaptaciones adecuadas y la incomprensión del entorno pueden generar sentimientos de frustración, ansiedad y baja autoestima en los estudiantes neurodivergentes (Arévalo & Ruíz, 2022).

Estos alumnos suelen experimentar mayores niveles de estrés debido a la presión por ajustarse a modelos de enseñanza que no siempre responden a sus necesidades, lo que puede afectar su autoconfianza y su percepción de competencia académica (Bustamante-Jumbo et al., 2023). Si no se interviene a tiempo, estos factores pueden repercutir en su desarrollo emocional y social, aumentando el riesgo de aislamiento y dificultades en la interacción con sus pares.

La autopercepción, la confianza y la autoestima de los estudiantes neurodivergentes se ven directamente afectadas por las experiencias escolares. La falta de reconocimiento de sus habilidades y la percepción de ser diferentes pueden generar sentimientos de inseguridad y rechazo (Anchundia y Vega, 2024). Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021), los entornos educativos inclusivos cimentados en el respeto a las diferencias potencian la autoestima y salud emocional de los estudiantes. No obstante, la falta de adaptaciones pedagógicas adecuadas puede generar desinterés académico y conductas de rechazo hacia las actividades escolares.

Ante esta realidad educativa, resulta urgente implementar estrategias de aprendizaje socioemocional que respondan a las necesidades de los estudiantes

neurodivergentes. Estudios demuestran que estas prácticas no solo desarrollan habilidades esenciales como autorregulación y comunicación efectiva (Taylor et al., 2018), sino que además transforman el clima escolar al promover empatía y convivencia armónica (Schonert-Reichl, 2020). Este impacto dual (individual y colectivo) exige que las instituciones prioricen programas integrales que fortalezcan la inteligencia emocional y la construcción de identidades positivas en estos estudiantes. No actuar significaría mantener barreras que limitan su desarrollo pleno y la verdadera inclusión educativa.

La Unesco (2017) enfatiza la importancia de una educación integral en el siglo XXI, donde el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes sean prioridades complementarias. La implementación de estrategias inclusivas y de aprendizaje socioemocional en las escuelas no solo contribuye a una educación más equitativa, sino que también fomenta el crecimiento de los estudiantes neurodivergentes en un entorno de respeto y acompañamiento. Por ello, es imprescindible adoptar prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la neurodiversidad, promoviendo así una educación más justa y accesible para todos.

Para lograr un aprendizaje equitativo y significativo, es esencial comprender los retos que enfrentan los estudiantes neurodivergentes en el ámbito académico y su impacto en el desarrollo socioemocional. La labor docente no se limita a adaptar estrategias pedagógicas, sino que también debe propiciar un entorno que refuerce su bienestar emocional y fortalezca su confianza en sus propias capacidades.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza los principales desafíos académicos, las estrategias docentes orientados a mitigarlos y su impacto en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Tabla 5*Desarrollo socioemocional en estudiantes neurodivergentes*

Desafíos Académicos	Acción Docente	Impacto Socioemocional
Dificultades en la comprensión lectora y matemática debido a la variabilidad en los procesos cognitivos.	Aplicación de metodologías rígidas y tradicionales sin adaptaciones.	Frustración, ansiedad y disminución de la autoconfianza en el aprendizaje.
Problemas de atención y autorregulación que afectan el desempeño escolar.	Falta de estrategias de enseñanza diferenciada y apoyos visuales o multisensoriales.	Sentimientos de incapacidad y baja autoestima al compararse con pares neurotípicos.
Falta de reconocimiento de fortalezas individuales en entornos convencionales.	Evaluaciones estandarizadas que no consideran la diversidad de estilos de aprendizaje.	Sensación de exclusión y pérdida de motivación para el aprendizaje.
Interacciones sociales desafiantes y dificultades en la regulación emocional.	Escasa implementación de programas de educación socioemocional y habilidades blandas.	Aislamiento, mayor vulnerabilidad al acoso escolar y sentimientos de inadecuación.

Nota. Elaboración propia a partir del capítulo “El enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad” y los autores citados en este apartado.

Por último, cabe enfatizar que la educación inclusiva basada en la neurodiversidad no solo reconoce las diferencias en el aprendizaje, sino que también exige transformar las prácticas docentes como desafíos para crear un entorno que valore las capacidades de cada estudiante y lo acompañe en sus logros de aprendizaje. También es necesario tomar en cuenta las percepciones y barreras que caracterizan el aula, porque estas influyen en las estrategias aplicadas, impactando directamente el bienestar y desempeño de los estudiantes neurodivergentes. Por ello, priorizar estrategias socioemocionales no es un complemento, sino una necesidad fundamental para fortalecer la confianza, la motivación, la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje.

CAPÍTULO 2: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SOCIOEMOCIONALES PARA LA INCLUSIÓN Y EL DESARROLLO DE LA NEURODIVERSIDAD EN EL AULA

Los docentes no solo deben diseñar estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad del estudiantado, sino también fomentar una cultura escolar basada en la equidad y el respeto. Esto requiere una transformación en la manera en que se concibe la enseñanza, pues implica pasar de un modelo estandarizado a un enfoque más flexible y dinámico, en el que las necesidades individuales sean atendidas de manera efectiva (Amador et al., 2021).

Un eje fundamental de esta transformación educativa radica en diseñar entornos que fomenten el bienestar emocional y la participación significativa de todos los estudiantes. Esto implica adaptar no solo los espacios físicos y materiales didácticos, sino también las interacciones pedagógicas, creando climas seguros donde cada estudiante (independientemente de sus particularidades cognitivas) pueda desarrollar confianza y sentido de pertenencia (Orteso, 2019). Las adecuaciones curriculares o didácticas, cuando incorporan estrategias socioemocionales, generan un doble impacto: potencian la autorregulación y autoestima en estudiantes neurodivergentes, mientras cultivan empatía y cooperación en todo el grupo, demostrando que la verdadera inclusión se construye cuando lo académico y lo emocional se articulan sistémicamente.

Además de las adaptaciones estructurales y metodológicas, es fundamental que los docentes desarrollen competencias para intervenir de manera adecuada en los procesos educativos de sus estudiantes. Esto implica el uso de herramientas pedagógicas variadas que permitan ajustar la enseñanza a las necesidades individuales, favoreciendo el desarrollo de habilidades tanto académicas como socioemocionales (Carpio, 2021). De este modo, el docente deja de ser un mero transmisor de conocimientos y se convierte en un facilitador del aprendizaje, cuyo principal objetivo es potenciar las fortalezas de sus estudiantes y brindarles los apoyos necesarios para su desarrollo integral.

En este sentido, el mayor desafío asociado con el desarrollo de las estrategias socioemocionales, es transformar la mirada que reduce a los estudiantes neurodivergentes a sus dificultades, ignorando cómo esto afecta su autoestima y

motivación (Mirfin-Veitch et al., 2020). Adoptar un enfoque basado en fortalezas no solo mejora su rendimiento académico, sino que fortalece su desarrollo socioemocional: fomenta una autoimagen positiva, construye resiliencia y promueve su sentido de pertenencia. Así, la verdadera inclusión nace al convertir las aulas en espacios donde la diversidad cognitiva se valora como una oportunidad de crecimiento colectivo.

Está claro, que los desafíos asociados a la neurodiversidad no solo afectan el rendimiento académico, sino también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, las cuales son esenciales para la integración y el bienestar de los estudiantes. En muchos casos, las dificultades en la interacción social y la regulación emocional pueden generar sentimientos de aislamiento o estrés, afectando su desempeño tanto dentro como fuera del aula (American Psychiatric Association, 2013). Por ello, es fundamental que los docentes implementen estrategias didácticas que fomenten el desarrollo de competencias socioemocionales, promoviendo un ambiente en el que los estudiantes neurodivergentes se sientan comprendidos, valorados y parte activa de la comunidad escolar (Rotheram-Fuller et al., 2010).

Una de las estrategias más efectivas en este sentido es el uso de metodologías didácticas socioemocionales, las cuales buscan fortalecer la resiliencia, la autoconfianza y la capacidad de adaptación de los estudiantes. Estas metodologías no solo les ayudan a enfrentar los retos del entorno escolar, sino que también contribuyen a su desarrollo personal y social, preparándolos para la vida más allá del ámbito educativo (Mirfin-Veitch et al., 2020). Además, el fortalecimiento de estas habilidades favorece la construcción de una identidad positiva y el sentido de pertenencia, aspectos clave para su bienestar emocional y su integración en la sociedad.

El DUA es clave para desarrollar habilidades socioemocionales en aulas inclusivas (CAST, 2024). Al ofrecer múltiples formas de aprender, interactuar y expresarse, garantiza acceso equitativo al conocimiento mientras fomenta autorregulación y resiliencia en estudiantes neurodivergentes (Elizondo, 2020). Este enfoque no solo adapta la enseñanza, sino que promueve mayor participación y compromiso emocional. Investigaciones recientes han evidenciado que la implementación del DUA en el aula tiene un impacto positivo en el ajuste escolar y en

la integración de los estudiantes neurodivergentes, mejorando su experiencia educativa y su bienestar emocional (Anchundia y Vega, 2024).

A partir de esta realidad educativa, este capítulo abordará de manera detallada la acción docente en el diseño y la aplicación de estrategias didácticas socioemocionales dentro del marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad. Además, se presentarán estrategias didácticas de autorregulación emocional, trabajo colaborativo y liderazgo, todas alineadas con los principios de la neurodiversidad y el DUA, con el objetivo de garantizar un aprendizaje más equitativo y significativo para todos los estudiantes.

2.1. Estrategias didácticas de autorregulación emocional en primaria

El aprendizaje socioemocional es un pilar fundamental en el desarrollo de los estudiantes, no solo por su impacto en la esfera afectiva, sino también por su influencia en el rendimiento académico y el bienestar general (Orrego et al., 2020). Dentro de este marco, la autorregulación emocional se sitúa como una habilidad esencial para la vida escolar, ya que permite gestionar emociones, adaptarse a las normas sociales y potenciar la resiliencia en el aula (Bisquerra, 2015).

Desde el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad, la autorregulación emocional cobra especial relevancia, pues reconoce que los estudiantes neurodivergentes requieren estrategias diferenciadas para regular sus respuestas emocionales y conductuales en entornos educativos (Armstrong, 2012; Carpio, 2021). En este sentido, el DUA enfatiza la necesidad de ofrecer múltiples medios de compromiso que permitan la expresión y gestión de emociones de manera flexible, respondiendo a las diversas necesidades de los estudiantes (CAST, 2024; Elizondo, 2020).

La autorregulación emocional implica la capacidad de identificar, comprender y modular las emociones para alcanzar objetivos personales y sociales de forma efectiva Baumeister y Heatherton (2014, como se citó en Cristi et al., 2019). Bisquerra (2015) plantea que el desarrollo de esta competencia en la infancia debe abordarse mediante estrategias didácticas que favorezcan el autocontrol, la adaptabilidad y la resiliencia en el aula.

Siguiendo esta línea, Hernández (2021) enfatiza que la inteligencia emocional juega un rol central en la regulación de las emociones, destacando cinco capacidades clave: conocimiento de las emociones, control emocional, motivación personal, reconocimiento de emociones en los demás y regulación emocional. Estas habilidades, además de fomentar la autonomía emocional, favorecen la cohesión social dentro de la comunidad educativa.

Para abordar la autorregulación emocional en estudiantes neurodivergentes, se requiere la aplicación de estrategias pedagógicas basadas en la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales. El DUA, en este contexto, propone el diseño de actividades que incluyan múltiples medios de representación, acción y expresión para facilitar el aprendizaje emocional de todos los estudiantes (CAST, 2024). Por ejemplo, el uso de herramientas como diarios emocionales, círculos de reflexión y técnicas de respiración ayuda a los estudiantes a expresar y gestionar sus emociones de manera adecuada (Cristi et al., 2019).

Estudios han demostrado que la implementación de estrategias de autorregulación en el aula contribuye significativamente a la reducción de comportamientos disruptivos y a la mejora del bienestar emocional de los estudiantes (Hernández, 2021). Además, el desarrollo de la autorregulación en entornos inclusivos permite fortalecer el sentido de pertenencia y la confianza en sí mismos de los estudiantes neurodivergentes, promoviendo un ambiente de aprendizaje equitativo y accesible para todos (Mirfin-Veitch et al., 2020).

En este sentido, el desarrollo de la inteligencia emocional desde edades tempranas es fundamental para potenciar la adaptación escolar y el aprendizaje social, ya que permite a los estudiantes manejar sus emociones y relaciones de manera efectiva (Gómez & Valencia, 2017). Para lograr un adecuado desarrollo de la autorregulación emocional, Bisquerra (2015) propone un proceso estructurado en cuatro etapas: identificación, validación, comprensión y regulación de las emociones.

Cada una de estas fases permite que los estudiantes desarrollen un mayor control sobre sus emociones, facilitando su adaptación al entorno escolar y su bienestar socioemocional.

Tabla 6

La autorregulación emocional en el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad

Etapa	Aspectos Clave
Identificación	Los estudiantes aprenden a reconocer y nombrar sus emociones, desarrollando conciencia emocional.
Validación	Se les enseña a aceptar y validar sus emociones sin juicios, comprendiendo que todas son legítimas y cumplen una función.
Comprensión	Se promueve el análisis de las causas y consecuencias de las emociones, ayudando a los estudiantes a reflexionar sobre su impacto en su comportamiento y relaciones.
Regulación	Se implementan estrategias para gestionar y expresar las emociones de manera adecuada, fomentando el autocontrol y el bienestar emocional.

Nota. Elaboración propia a partir de Bisquerra (2015).

La implementación de estrategias para la autorregulación emocional en educación primaria requiere fundamentarse en los principios de neurodiversidad y DUA, creando así ambientes educativos inclusivos y emocionalmente acogedores. Investigaciones como la de Mesa (2016) destacan que, para estudiantes dentro del espectro autista, el uso de tecnologías de apoyo a la comunicación (TAC) como herramienta psicoeducativa puede potenciar notablemente su crecimiento socioemocional y habilidades de autogestión.

En la siguiente tabla, se presentan estrategias específicas alineadas con cada etapa del proceso de autorregulación, brindando a los docentes herramientas prácticas para fomentar el bienestar y la participación de todos los estudiantes.

Tabla 7

Adecuación inclusiva de las estrategias didácticas de autorregulación emocional

Etapa	Estrategias	Adecuación (DUA y neurodiversidad)
Identificación	<ul style="list-style-type: none"> - Diario emocional ilustrado: Registro de emociones a través de palabras, colores o dibujos. - Rueda de emociones: Uso de imágenes o palabras clave para reconocer y nombrar emociones. - Mapas corporales de emociones: Los estudiantes señalan en siluetas dónde sienten cada emoción. 	<p>Proporcionar múltiples formas de representación: uso de pictogramas, emojis o narraciones orales para apoyar a estudiantes con dificultades lingüísticas o TEA.</p>
Validación	<ul style="list-style-type: none"> - Caja de herramientas emocionales: Selección de estrategias de afrontamiento (respiración, movimiento, autorrefuerzo positivo). - Técnica del semáforo emocional: Los estudiantes identifican la intensidad de sus emociones con los colores del semáforo. - Mensajes de autoafirmación: Creación de frases positivas para reforzar la autoconfianza y la gestión emocional. 	<p>Flexibilidad en la expresión emocional: espacios para explorar diversas estrategias, facilitando la adaptación para estudiantes con TDAH o autismo.</p>
Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> - Historias sociales interactivas: Análisis de situaciones emocionales a través de cuentos o dramatizaciones. - Conversaciones guiadas sobre emociones: Reflexión en pequeños grupos sobre experiencias emocionales. - Tablero de causa y efecto emocional: Relación de emociones con situaciones y respuestas apropiadas. 	<p>Uso de escenarios accesibles y personalizados: adaptación del contenido a distintas sensibilidades emocionales y estilos cognitivos.</p>
Regulación	<ul style="list-style-type: none"> - Rincones de calma multisensoriales: Espacios con estímulos sensoriales regulables para autorregulación. 	<p>Diseño de entornos seguros y predecibles: creación de espacios que atiendan necesidades de estudiantes con hipersensibilidad</p>

- Ejercicios de respiración y mindfulness: Prácticas guiadas para reducir el estrés y mejorar el control emocional. emocional o dificultades de procesamiento sensorial.

- Movimiento consciente: Actividades físicas suaves como estiramientos o yoga para gestionar emociones.

Nota. Elaboración propia a partir del subtítulo “Estrategias didácticas de autorregulación emocional en primaria” y los autores citados en este apartado.

La implementación de estrategias de autorregulación emocional desde un enfoque inclusivo, basado en el DUA y la neurodiversidad, demuestra ser fundamental para responder a las necesidades diversas del aula. Este abordaje no solo facilita el desarrollo de habilidades emocionales en todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, sino que además genera un clima escolar más positivo al fomentar la participación activa y fortalecer el sentido de pertenencia grupal. Así, estas prácticas didácticas se convierten en un puente hacia una educación verdaderamente equitativa y emocionalmente saludable.

2.2. Estrategias didácticas para el trabajo colaborativo en primaria

Las manifestaciones de la neurodiversidad en el aula a menudo se traducen en conductas percibidas como poco convencionales, lo que puede derivar en discriminación y exclusión (Ncube, 2011). Dichos prejuicios obstaculizan la participación activa de los alumnos neurodivergentes en procesos de aprendizaje colectivo, reduciendo sus oportunidades de colaboración. Frente a esto, resulta fundamental aplicar metodologías pedagógicas inclusivas, como las del DUA, que ayuden a eliminar barreras y fomenten una educación equitativa.

Uno de los mayores desafíos de la educación inclusiva radica en la escasa consideración de las distintas maneras en que los estudiantes procesan el conocimiento (Ylonen y Norwich, 2012). En los sistemas educativos convencionales, la enseñanza suele basarse en métodos homogéneos, dejando en desventaja a quienes enfrentan barreras en el procesamiento lingüístico o simbólico. Ante esto, el DUA propone diversificar los formatos de representación (visuales, auditivos, textuales y kinestésicos), garantizando así un acceso más equitativo al aprendizaje.

La falta de interacciones sociales significativas dentro del aula puede impactar negativamente en el bienestar emocional y académico de los estudiantes neurodivergentes (Mirfin-Veitch et al., 2020). La ausencia de un entorno que valore la diversidad en la comunicación puede reforzar el aislamiento y la discriminación. En este sentido, el DUA plantea la necesidad de generar espacios en los que se reconozca la diversidad lingüística y simbólica, promoviendo estrategias que permitan a los estudiantes expresarse y comprender a sus compañeros sin ser juzgados por sus diferencias.

El aprendizaje colaborativo enfrenta un reto fundamental: superar los sesgos que privilegian ciertas formas de comunicación sobre otras (Ncube, 2011). Cuando las dinámicas grupales valoran principalmente la expresión oral y escrita, marginan a estudiantes cuyos estilos comunicativos divergen de esta norma. El DUA emerge como solución al proponer diversificar los medios de participación: mediante dramatizaciones, creaciones multimedia o tecnología asistida, todos los aprendices - incluyendo aquellos neurodivergentes- pueden contribuir equitativamente al trabajo en equipo.

Esta pluralidad de formatos no solo democratiza la interacción grupal, sino que enriquece el proceso colaborativo al incorporar perspectivas diversas y potenciar las fortalezas individuales de cada miembro. Además, la exclusión de ciertos estudiantes en dinámicas de grupo puede generar una percepción negativa sobre sus capacidades, afectando su autoestima y su disposición a participar en actividades académicas (Ylonen y Norwich, 2012). Cuando las interacciones entre pares no se fomentan adecuadamente, se refuerzan los estereotipos y la falta de oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales.

En respuesta a esto, el DUA enfatiza la importancia de diseñar entornos de aprendizaje en los que se reduzcan las barreras de participación, promoviendo actividades colaborativas que permitan la integración y el reconocimiento del aporte individual de cada estudiante. Asimismo, el trabajo colaborativo, cuando se implementa de manera inclusiva, no solo favorece el aprendizaje de los estudiantes neurodivergentes, sino que también permite que sus compañeros neurotípicos desarrollen una mayor flexibilidad cognitiva y empatía (Mirfin-Veitch et. al, 2020). Al exponerse a diversas formas de comunicación y resolución de problemas, los

estudiantes pueden ampliar su comprensión sobre la diversidad de pensamiento y aprendizaje, fortaleciendo así un ambiente escolar más equitativo.

En ese sentido, los estudios sobre la importancia del trabajo colaborativo en la educación inclusiva destacan la necesidad de eliminar los sesgos que dificultan la participación de los estudiantes neurodivergentes. Frente a estos desafíos, el DUA se presenta como un enfoque pedagógico que permite atender la diversidad en el aula, asegurando que todos los estudiantes puedan acceder, participar y expresarse en el proceso de aprendizaje, sin que sus diferencias representen una barrera para su desarrollo educativo y social.

Para comprender cómo el trabajo colaborativo contribuye a la educación inclusiva, es fundamental identificar sus características clave en el aula. Diversos estudios han resaltado que la interacción entre pares, la construcción conjunta del conocimiento y la promoción de un entorno de aprendizaje equitativo son esenciales para fortalecer la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con neurodivergencias (Ncube, 2011; Ylonen y Norwich, 2012; Mirfin-Veitch et al., 2020). A continuación, se presentan las principales características del trabajo colaborativo en contextos inclusivos, destacando su impacto en la dinámica educativa y en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Tabla 8

El trabajo colaborativo en el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad

Dimensión	Aspectos Clave
Interdependencia positiva	Los estudiantes trabajan en conjunto con un objetivo compartido, entendiendo que el éxito de uno depende del éxito del grupo. Fomenta la corresponsabilidad y evita la exclusión de estudiantes con necesidades diversas.
Construcción conjunta del conocimiento	Se enfatiza la comunicación abierta, la negociación y el apoyo mutuo en el proceso de aprendizaje. Facilita la participación de estudiantes con dificultades en la comunicación, promoviendo el respeto por distintos estilos de interacción.

Autonomía y responsabilidad compartida	Cada estudiante tiene un rol específico dentro del equipo y es responsable de contribuir al logro del objetivo común. Permite adaptar los roles según las fortalezas individuales y evitar la sobrecarga en estudiantes con necesidades específicas.
---	--

Resolución de conflictos y apoyo mutuo	Se potencian la empatía, la escucha activa y la resolución de conflictos. Ayuda a reducir prejuicios y promueve un ambiente de respeto y valoración de la diversidad.
---	---

Nota. Elaboración propia a partir de del subtítulo “Estrategias didácticas para el trabajo colaborativo en primaria” y los autores citados en este apartado.

En otras palabras, el trabajo colaborativo en el aula desempeña un papel clave en la educación inclusiva, ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades sociales, fortalecer su autoestima y fomentar un sentido de comunidad (Ncube, 2011). Sin embargo, las dinámicas grupales pueden convertirse en un espacio de exclusión si no se consideran las particularidades de la neurodiversidad, ya que las diferencias en la comunicación, la interacción y la expresión pueden generar barreras para la participación equitativa (Ylonen y Norwich, 2012).

Para garantizar que todos los estudiantes puedan beneficiarse del aprendizaje en conjunto, es fundamental implementar estrategias didácticas que atiendan la diversidad de formas de pensar y expresarse. En este sentido, se proponen estrategias basadas en el trabajo colaborativo que permitan crear un entorno de aprendizaje accesible, equitativo y enriquecedor para todos.

Tabla 9

Adecuación inclusiva de las estrategias didácticas para el trabajo colaborativo

Dimensión	Estrategias	Adecuación (DUA y neurodiversidad)
Interdependencia positiva	<ul style="list-style-type: none"> - Mentores entre iguales. - Tutoría entre pares. 	- Uso de múltiples formatos para fomentar la comunicación (gráficos, pictogramas, textos).

	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de construcción grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad en los modos de participación grupal para evitar sesgos en la comunicación verbal.
Construcción conjunta del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje basado en proyectos. - Grupos de investigación colaborativa. - Retos grupales estructurados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de estrategias visuales y auditivas para abordar distintos estilos de aprendizaje. - Opciones para la presentación de proyectos (orales, escritos, multimedia).
Autonomía y responsabilidad compartida	<ul style="list-style-type: none"> - Asignación de roles en el grupo. - Toma de decisiones consensuada. - Autoevaluación y coevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alternativas para la distribución equitativa de responsabilidades. - Opciones para comunicar aportes (dibujos, audios, videos).
Resolución de conflictos y apoyo mutuo	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de mediación y negociación. - Círculos de diálogo. - Simulaciones de resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos accesibles de resolución de conflictos adaptados a diversos niveles de comprensión. - Métodos variados para expresar emociones y soluciones (diálogos, dramatizaciones, escritos).

Nota. Elaboración propia a partir del subtítulo “Estrategias didácticas para el trabajo colaborativo en primaria” y los autores citados en este apartado.

Como se puede observar, la aplicación de estrategias didácticas para el trabajo colaborativo, junto con una adecuada adecuación inclusiva, permite fomentar la participación de todos los estudiantes, respetando sus particularidades y estilos de aprendizaje. A través de un enfoque basado en la neurodiversidad y el DUA, se

asegura que cada estudiante pueda interactuar, construir conocimientos y desarrollar habilidades sociales en un entorno accesible y equitativo. Estas estrategias no solo fortalecen la cooperación y el sentido de comunidad, sino que también contribuyen a la reducción de barreras en la comunicación y el aprendizaje, promoviendo un aula verdaderamente inclusiva.

2.3. Estrategias didácticas para el desarrollo del liderazgo en primaria

El liderazgo es una competencia clave en la formación de ciudadanos autónomos y comprometidos con su entorno, por lo que su desarrollo debe fomentarse desde la educación básica (Quiñones, 2020). La escuela no solo tiene la responsabilidad de impartir conocimientos académicos, sino también de preparar a los estudiantes para interactuar con otros de manera efectiva, gestionar sus emociones y desarrollar un pensamiento crítico que les permita asumir roles de liderazgo en distintos ámbitos de su vida.

Para ello, es fundamental el desarrollo de habilidades que favorezcan la interacción social y la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la cooperación (Ncube, 2011). La comunicación efectiva, la negociación y la resolución de conflictos son aspectos esenciales para que los estudiantes aprendan a desempeñar un rol activo en su comunidad educativa. En entornos inclusivos, donde conviven diversas formas de aprendizaje y expresión, fortalecer estas competencias garantiza que todos tengan la oportunidad de participar y liderar dentro del aula.

Asimismo, un liderazgo efectivo requiere la capacidad de reconocer y responder adecuadamente a las emociones propias y ajenas (Ylonen y Norwich, 2012). Fomentar la empatía y la comprensión emocional permite a los estudiantes generar ambientes de aprendizaje más colaborativos y equitativos. En este sentido, brindar herramientas para la gestión emocional contribuye a fortalecer la resiliencia y la automotivación, aspectos esenciales para afrontar los desafíos de manera autónoma y confiada (Quiñones, 2020).

A su vez, el desarrollo del liderazgo implica la capacidad de analizar problemas desde múltiples perspectivas, evaluar consecuencias y tomar decisiones fundamentadas. La escuela debe estimular el razonamiento lógico y el pensamiento crítico, promoviendo estrategias que incentiven la reflexión y la creatividad en la toma

de decisiones (Ylonen y Norwich, 2012). En este proceso, es importante que cada estudiante tenga acceso a diversas formas de aprendizaje y expresión, asegurando que las oportunidades de participación sean equitativas para todos.

Desde un enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad, la formación del liderazgo debe evitar los sesgos asociados a las formas tradicionales de comunicación y expresión. El DUA proporciona estrategias para garantizar múltiples medios de representación y acción, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de sus particularidades, puedan desarrollar su potencial sin barreras de exclusión (Mirfin-Veitch et. al, 2020). De esta manera, el liderazgo en el aula se convierte en una práctica accesible y significativa para toda la comunidad educativa.

Para entender cómo se desarrolla el liderazgo educativo, primero debemos reconocer sus elementos constitutivos. A continuación, se describen las dimensiones principales que favorecen la formación de líderes, enfatizando aquellos aspectos clave para su desarrollo en contextos de inclusión.

Tabla 10

El liderazgo en el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad

Dimensión	Aspectos Clave
Habilidades sociales	Comunicación efectiva, resolución de conflictos, colaboración, negociación, construcción de relaciones interpersonales.
Habilidades emocionales interpersonales	Empatía, comprensión emocional, apoyo mutuo, reconocimiento de emociones ajenas, regulación de interacciones.
Habilidades emocionales intrapersonales	Autoconocimiento, gestión emocional, resiliencia, automotivación, confianza en la toma de decisiones.
Pensamiento complejo	Análisis crítico, creatividad, toma de decisiones fundamentada, razonamiento lógico, evaluación de múltiples perspectivas.

Nota. Elaboración propia a partir de del subtítulo “Estrategias didácticas para el desarrollo del liderazgo en primaria” y los autores citados en este apartado.

En este marco, se requieren estrategias didácticas que fomenten un liderazgo equitativo y accesible. La implementación del DUA es clave para adaptar los medios de representación, acción y expresión, permitiendo que cada estudiante desarrolle su potencial (Ylonen y Norwich, 2012). Esto es especialmente relevante en entornos diversos, donde las diferencias en la comunicación y el procesamiento de la información pueden influir en la manera en que los estudiantes asumen roles de liderazgo.

Por lo tanto, el diseño de estrategias inclusivas debe contemplar la variedad de habilidades y estilos de liderazgo que los estudiantes pueden desarrollar, asegurando que la enseñanza no reproduzca estereotipos ni limite las oportunidades de quienes tienen formas distintas de procesar la información y expresarse. En la siguiente tabla, se presentan estrategias didácticas que buscan potenciar el liderazgo en educación primaria a través de enfoques pedagógicos accesibles y equitativos.

Tabla 11

Adecuación inclusiva de las estrategias didácticas para el desarrollo del liderazgo

Dimensión	Estrategias	Adecuación (DUA y neurodiversidad)
Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámicas grupales con roles rotativos. - Debates estructurados. - Proyectos colaborativos. 	<p>Usar múltiples herramientas para la construcción y creatividad.</p> <p>Optimizar la elección y autonomía en la interacción social.</p> <p>Promover la reflexión individual y colectiva para fortalecer la comunicación y el respeto mutuo.</p>
Habilidades emocionales interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos de simulación. - Dramatizaciones. - Resolución de conflictos con mediación guiada. 	<p>Fomentar la empatía y las prácticas reconfortantes.</p> <p>Desarrollar conciencia de sí mismo y de los demás para fortalecer la interacción positiva.</p>

		Representar diversas perspectivas e identidades de formas auténticas.
Habilidades emocionales intrapersonales	- Diario emocional.	Planificar y anticipar los desafíos emocionales.
	- Autorreflexión guiada.	Mejorar la capacidad para controlar el progreso en el manejo emocional.
	- Establecimiento de metas personales con seguimiento.	Reconocer expectativas, creencias y motivaciones individuales.
Pensamiento complejo	- Aprendizaje basado en problemas.	Organizar la información y los recursos para fomentar el pensamiento crítico.
	- Estudios de caso.	Establecer objetivos significativos en el análisis de situaciones complejas.
	- Debates críticos sobre temas sociales.	Desafiar las prácticas excluyentes mediante la integración de diversas perspectivas.

Nota. Elaboración propia a partir de del subtítulo “Estrategias didácticas para el desarrollo del liderazgo en primaria” y los autores citados en este apartado

Finalmente, la formación de un liderazgo estudiantil significativo requiere cultivar de manera simultánea la conciencia emocional, el trabajo colaborativo y la inclusión activa. Cuando estas dimensiones se desarrollan armónicamente, los estudiantes adquieren la capacidad de ejercer un liderazgo transformador, capaz de convertir el aula en un espacio donde la diversidad se convierte en recursos. Significa formar ciudadanos preparados para construir sociedades donde la diferencia no sea un obstáculo, sino el cimiento de una convivencia más rica y productiva.

PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO INVESTIGACIÓN

Esta segunda parte describe la metodología empleada en la investigación. Aquí se especifican el enfoque y el diseño del estudio, junto con la formulación del problema y sus objetivos. Asimismo, se definen las categorías y subcategorías de análisis, el informante; así como los métodos y herramientas utilizados para la recopilación de datos, incluyendo su validación. Por último, se explica el proceso de sistematización e interpretación de la información, junto con las medidas adoptadas para asegurar la rigurosidad y ética en el trabajo investigativo.

2.1. Enfoque metodológico y tipo de investigación

El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, el cual se distingue por su adaptabilidad, rigor metodológico y capacidad para analizar de manera crítica acciones, comportamientos y dinámicas sociales (Cerrón, 2019). Desde esta perspectiva, la realidad se interpreta de manera integral, entendiendo que no puede reducirse a elementos aislados, sino que debe examinarse en su conjunto (Sampieri et al., 2014). El diseño descriptivo adoptado se alinea con este enfoque, ya que permite documentar detalladamente las percepciones, prácticas y experiencias de los actores educativos en su contexto natural (Valle et al., 2022).

En particular, al centrarse en un docente y sus estrategias didácticas socioemocionales, desde el enfoque inclusivo de la neurodiversidad, este diseño facilita la recopilación de datos narrativos y observacionales, enriqueciendo la comprensión del fenómeno estudiado. Además, al asumir el investigador un rol de observador participante (Albán et al., 2020), se logra una descripción profunda de interacciones y significados, característica clave de los estudios descriptivos cualitativos.

Finalmente, la investigación no solo busca interpretar la realidad educativa, sino también ofrecer recomendaciones prácticas para mejorar las estrategias pedagógicas inclusivas (Nieto, 2018), lo que refuerza el valor aplicado del diseño descriptivo en este contexto.

2.2. Planteamiento del problema y objetivos de investigación

La neurodiversidad en el aula se manifiesta de diversas formas, aunque con frecuencia se interpreta únicamente como dificultades en el aprendizaje y la conducta. Esta percepción condiciona la respuesta docente, que tiende a adoptar un enfoque correctivo en lugar de uno inclusivo, lo cual puede dar lugar a prácticas de segregación y discriminación en la práctica educativa. Como consecuencia, se crean barreras que dificultan la consolidación de una educación equitativa para todos los estudiantes. No obstante, el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad plantea una perspectiva que permite valorar la diversidad como una oportunidad para enriquecer la enseñanza, potenciando las fortalezas de los estudiantes neurodivergentes y promoviendo su desarrollo integral.

Ante esta problemática, la presente investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo desarrolla un docente de quinto grado de primaria el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad a través de estrategias didácticas socioemocionales en una institución educativa pública de Lima Metropolitana? Esta tesis en la línea de investigación "Educación, ciudadanía y atención a la diversidad", así como en las sublíneas de inclusión y necesidades educativas especiales de la PUCP, su propósito es contribuir con conocimiento pedagógico relevante desde una reflexión crítica que explicita las posibilidades y limitaciones de este enfoque en el ámbito educativo.

Con base en el planteamiento del problema y el enfoque teórico asumido, se establecen los siguientes objetivos que guían el desarrollo de la presente investigación.

2.2.1. Objetivo General

- Analizar las estrategias didácticas socioemocionales que emplea un docente de quinto grado de primaria en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad en una institución educativa pública de Lima Metropolitana.

2.2.2. Objetivos Específicos

1. Describir las estrategias didácticas de autorregulación emocional que utiliza un docente de quinto grado de primaria en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad.
2. Describir las estrategias para el trabajo colaborativo que utiliza un docente de quinto grado de primaria en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad.
3. Describir las estrategias para el liderazgo que utiliza un docente de quinto grado de primaria en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad.

2.3. Categorías y subcategorías de la investigación

Para fines de esta investigación, se ha definido la categoría de análisis “Estrategias didácticas socioemocionales en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad”, fundamentada en los principios de este enfoque (Armstrong, 2012; Amador et al., 2021; Detzer, 2017; Orrego et al., 2020; Carpio, 2021). Dicha categoría se estructura en tres subcategorías que corresponden a los objetivos específicos de la investigación.

La primera subcategoría, “Estrategias didácticas de autorregulación emocional en primaria”, aborda el impacto de la esfera emocional en la adaptación y el rendimiento académico de los estudiantes neurodiversos. La segunda, “Estrategias didácticas para el trabajo colaborativo en primaria”, resalta la importancia de las relaciones interpersonales en el desarrollo de interacciones sociales positivas. Finalmente, la tercera, “Estrategias didácticas para el desarrollo del liderazgo en primaria”, enfatiza la necesidad de formar líderes capaces de valorar la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Los indicadores de estas categorías se encuentran en la matriz teórica de la tesis (Anexo 2).

Tabla 12*Categorías y sub categorías de la investigación*

Categoría	Subcategoría	Código
Estrategias didácticas socioemocionales en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad	Estrategias didácticas de autorregulación emocional en primaria	[SC1]
	Estrategias didácticas para el trabajo colaborativo en primaria	[SC2]
	Estrategias didácticas para el desarrollo del liderazgo en primaria	[SC3]

Nota. Elaboración propia

2.4. Informante y población de la investigación

El informante de esta investigación es el tutor de quinto grado de primaria de una institución educativa pública en Lima Metropolitana, cuya selección responde a criterios de inclusión que garantizan la relevancia y pertinencia de la información obtenida (Izquierdo, 2015). Se priorizó su experticia en el tema, considerando su capacitación y formación continua, así como sus años de servicio como docente tutor, lo que asegura una perspectiva contextualizada sobre las estrategias didácticas socioemocionales en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad. Además, se valoró su viabilidad para participar en el estudio y su posición como informante clave dentro de la institución (Alejo y Osorio, 2016). La caracterización del informante se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 13*Caracterización del informante*

Código	[DOC]
Informante	Docente
Años de servicio profesional	8
Experticia en el tema (capacitación en años)	3
Especialidad o Maestría en psicología, neurocognición y afines	Sí
Quehacer educativo (función en la escuela)	Docente tutor de aula
Aula con estudiantes neurodivergentes	Sí

Nota. Elaboración propia

La investigación analiza cómo el docente implementa sus estrategias socioemocionales con sus estudiantes tutorados durante las clases. Aunque el estudio se centra en la práctica del profesor, observar esta interacción permite entender cómo sus métodos promueven un ambiente inclusivo y responden a la neurodiversidad en el aula. De este modo, la investigación no solo se enfoca en el quehacer docente, sino también en la interacción con los estudiantes, reconociendo la importancia de comprender cómo estas prácticas favorecen su desarrollo integral dentro del entorno escolar.

2.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Para la recolección de datos, se emplearon dos técnicas cualitativas fundamentales. La entrevista semiestructurada permitió obtener información detallada del docente tutor mediante preguntas abiertas que facilitaron repreguntas y profundización en aspectos clave (Díaz et al., 2013). Esta técnica fue especialmente valiosa para acceder a perspectivas, motivaciones y estrategias docentes que no son directamente observables en el aula. Se diseñó una guía de entrevista (Anexo 3)

aplicada específicamente al docente de quinto grado de primaria, con el propósito de alinear la recolección de datos con los objetivos específicos de la investigación.

De forma complementaria, se utilizó la observación participante como segunda técnica, la cual brindó la posibilidad de interpretar y comprender in situ las dinámicas del aula y la aplicación concreta de las estrategias didácticas (Rekalde et al., 2014). Esta aproximación permitió captar tanto los comportamientos observables como los matices de la interacción docente-estudiantes, enriqueciendo así el análisis cualitativo mediante la triangulación de perspectivas entre lo declarado en las entrevistas y lo observado en la práctica pedagógica real.

De ahí que, para esta técnica el instrumento es la guía de observación (Anexo 4), mediante el cual se recogerá información importante y pertinente en torno al desarrollo de estrategias didácticas socioemocionales en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad en las aulas. Ambos instrumentos serán aplicados al informante clave de la investigación con el fin de facilitar el recojo de hallazgos en el proceso de análisis; así como recabar la mayor información posible y relevante para el desarrollo de la investigación.

Tabla 14

Codificación de los instrumentos de recojo de información

Instrumento	Código
Entrevista semiestructurada	[E_DOC_SC1_I1] [E_DOC_SC1_I2] [E_DOC_SC1_I3] [E_DOC_SC1_I4] [E_DOC_SC1_I5] [E_DOC_SC2_I1] [E_DOC_SC2_I2] [E_DOC_SC2_I3] [E_DOC_SC2_I4] [E_DOC_SC3_I1] [E_DOC_SC3_I2] [E_DOC_SC3_I3] [E_DOC_SC3_I4]
Guía de observación	[O_SC1_I1] [O_SC1_I2] [O_SC1_I3] [O_SC1_I4] [O_SC2_I1] [O_SC2_I2] [O_SC2_I3] [O_SC2_I4] [O_SC3_I1] [O_SC2_I2] [O_SC3_I3] [O_SC3_I4]

Nota. Elaboración propia

2.6. Procedimientos para la validación de instrumentos de investigación

Los instrumentos de recolección de datos fueron sometidos a un riguroso proceso de validación realizado por expertas en investigación educativa e inclusión. En una primera fase, tres especialistas evaluaron los instrumentos aplicando los criterios de suficiencia, claridad, solidez y coherencia establecidos por la PUCP (2023). Como parte del protocolo ético, todas las juezas y el docente participante firmaron consentimientos informados. Tras esta evaluación inicial, se realizaron mejoras significativas en ambos instrumentos, especialmente en la guía de observación, donde se refinaron los indicadores para garantizar su alineación con los objetivos específicos del estudio.

En la segunda fase de validación se presentó una limitación cuando una de las evaluadoras no avaló las modificaciones realizadas. Sin embargo, los instrumentos finalmente obtuvieron la validación de dos doctoras en educación (Anexos 5 y 6), lo que aseguró su calidad metodológica. Cabe destacar que este proceso contó con el consentimiento informado de todas las partes involucradas. La tabla siguiente resume los criterios empleados en esta validación, demostrando el cuidado puesto en el diseño de los instrumentos para garantizar su pertinencia y confiabilidad en el contexto investigado.

Tabla 15

Criterios de validación de los instrumentos de recojo de información

Suficiencia (1)	Claridad (2)	Solidez (3)	Coherencia (4)
Las preguntas que pertenecen a una categoría bastan para obtener información de esta	La pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	La pregunta no da lugar a respuestas ambiguas y está enfocada a obtener información relevante.	La pregunta tiene relación lógica con la categoría o subcategoría que está preguntando.

Nota. Elaborado por la Pontificia Universidad Católica del Perú

Para finalizar, se presenta la siguiente tabla que describe el proceso de validación que utilizaron las juezas expertas a partir de la validación de un indicador de la guía de observación.

Tabla 16*Validación de indicadores de la guía de observación*

<i>Indicador</i>	Criterios de validación							
	1		2		3		4	
	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>
Promueve espacios de autorreflexión de manera individual o grupal.	X		X		X		X	

*Nota. Elaboración propia***2.7. Estrategias de organización, procesamiento y análisis de la información**

Para facilitar el proceso de análisis, se emplearon tres técnicas de organización y procesamiento de la información: codificación abierta, codificación axial y triangulación. La codificación implica la asignación de códigos mediante dos procesos: la pre-codificación, donde los códigos o subcategorías son elegidos libremente por el investigador, y los códigos in vivo, que corresponden a expresiones textuales de los participantes identificados en la recolección de datos (Bonilla et al., 2016). La codificación abierta permite clasificar y analizar la información recogida, utilizando como instrumentos la matriz de codificación de la entrevista (Anexo 7), la matriz de codificación de la observación (Anexo 8) y la matriz de hallazgos (Anexo 9).

A partir de la codificación abierta, se aplica la codificación axial, la cual se representa mediante gráficos en los que la categoría con mayor número de conexiones se denomina categoría principal (Bonilla et al., 2016). Para ello, se elaboraron tablas y listados que facilitan el agrupamiento y contabilización de datos, optimizando el análisis (Niño, 2011). Finalmente, la triangulación de datos permite reconocer las estrategias didácticas utilizadas por el docente: mientras que la triangulación teórica permite contrastar la información recolectada con el marco teórico y diversas fuentes, proporcionando una visión más amplia y precisa del fenómeno investigado (Niño,

2011). Como instrumento, se empleará la matriz de hallazgos, en la que se confrontarán los resultados obtenidos en la codificación con los fundamentos teóricos de la investigación (Anexo 7).

2.8. Principios y criterios éticos de la investigación

Para el desarrollo de la investigación, se han considerado principios éticos clave como el respeto por las personas, la beneficencia y no maleficencia, y la justicia. (PUCP, 2024). El principio de respeto garantiza que se proteja la autonomía de los participantes, permitiendo que tanto el informante como la población educativa actúen con libertad. En cuanto a la beneficencia y no maleficencia, se asegura el bienestar de los involucrados, permitiendo una participación segura. Además, el principio de justicia se refleja en la objetividad aplicada en la selección de fuentes, informantes y en el proceso de validación de los instrumentos.

Dentro de este marco ético, se ha diseñado un consentimiento informado que recoge estos principios y ha sido validado por el informante (Anexo 10). Así, la investigación busca contribuir de manera ética y comprometida al avance del conocimiento académico, garantizando la transparencia y el bienestar de todos los participantes en el proceso educativo.

PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta tercera parte de la investigación se exponen los principales hallazgos respecto a las estrategias didácticas socioemocionales implementadas por un docente de quinto grado de primaria en una escuela pública de Lima Metropolitana, en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad. Estos hallazgos, derivados del análisis de una entrevista semiestructurada y una observación participante, han sido interpretados a la luz del marco teórico que sustenta el estudio.

La categoría principal que orienta esta última parte se construyó a partir de los principios fundamentales del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad: valorar y celebrar la diversidad, fomentar la inclusión educativa, enfoque centrado en fortalezas y enfoque individualizado. Con el propósito de profundizar en el análisis, dicha categoría se subdivide en tres subcategorías específicas: estrategias didácticas de autorregulación emocional, estrategias didácticas para el trabajo colaborativo y estrategias didácticas para el desarrollo del liderazgo, todas en el contexto de la educación primaria.

3.1. Estrategias didácticas de autorregulación emocional en primaria

La implementación de estrategias didácticas inclusivas, basadas en los principios de la neurodiversidad, juega un papel fundamental en el desarrollo de la autorregulación emocional de los estudiantes. Según Hernández (2021), este enfoque pedagógico no solo les brinda herramientas para gestionar sus emociones de manera efectiva, sino que también les permite cultivar su inteligencia emocional. De este modo, los estudiantes están mejor preparados para establecer y mantener vínculos interpersonales saludables, tanto en el contexto escolar como en otros ámbitos de su vida cotidiana.

Este proceso de crecimiento emocional se estructura alrededor de cuatro dimensiones fundamentales: identificación, validación, comprensión y regulación (Tabla 6); los cuales funcionan como pilares esenciales para el desarrollo progresivo de sus competencias socioemocionales. De ahí que la observación [O], tuvo como objetivo reconocer estas dimensiones a partir de situaciones donde los estudiantes tengan conductas y comportamientos producto de reacciones emocionales frente a sus procesos de aprendizaje o sus interacciones sociales.

En ese sentido, el indicador eje para el proceso de la observación se basa en identificar aquellas estrategias didácticas que el docente utiliza para identificar y regular emociones, para comprender emociones y sentimientos, para reconocer las emociones de los demás y para impulsar la motivación personal en el marco del enfoque inclusivo de la neurodiversidad.

A modo complementario, la entrevista [E], se estructuró de tal manera que permita reconocer estrategias didácticas inclusivas, utilizadas por el docente [DOC], para que los estudiantes identifiquen, regulen y validen sus emociones y la de los demás de manera individualizada a partir de sus fortalezas identificadas; con el fin de que construyan su motivación personal por aprender y por convivir en el aula.

3.1.1. Etapa I: Identificación

La primera etapa para el desarrollo de esta competencia socioemocional implica que el estudiante identifique las emociones que siente y las contextualice. Para ello, el docente debe brindar un espacio de conciencia emocional que le permita aprender a reconocer y nombrar sus emociones (Cristi et al., 2019).

Para ejemplificar, en la observación de una clase de Ciencia y Tecnología se observó una negativa a continuar con la actividad, el cual consistía en poner a prueba un experimento [O_SC1_I1]: “Algunos estudiantes no quisieron bajar porque querían rehacer sus teléfonos [...] el docente tuvo que regular esa frustración marcando los límites de la actividad [...] repitiendo que todos debían bajar [...] y sugirió una solución invitándolos a medir los decibeles en el patio”.

El docente realizó una pausa para narrar, nuevamente, las indicaciones de la actividad; pero esta vez, ejemplificando lo que se realizará a continuación. En otras palabras, aplicó una estrategia para contextualizar la situación, de modo que los estudiantes conocieran anticipadamente las acciones, las reglas de interacción y los objetivos de aprendizaje que les brindaría la experiencia en el patio, a partir de una representación teatral [O_SC1_I1].

A pesar de la intención del docente, se observó que el tiempo que se le brindó al estudiante para que tome conciencia sobre sus emociones no fue suficiente. A su vez, en la entrevista el docente precisa que, en situaciones donde la intensidad de la conducta interfiere en el desarrollo normal de las actividades, saca del aula a los

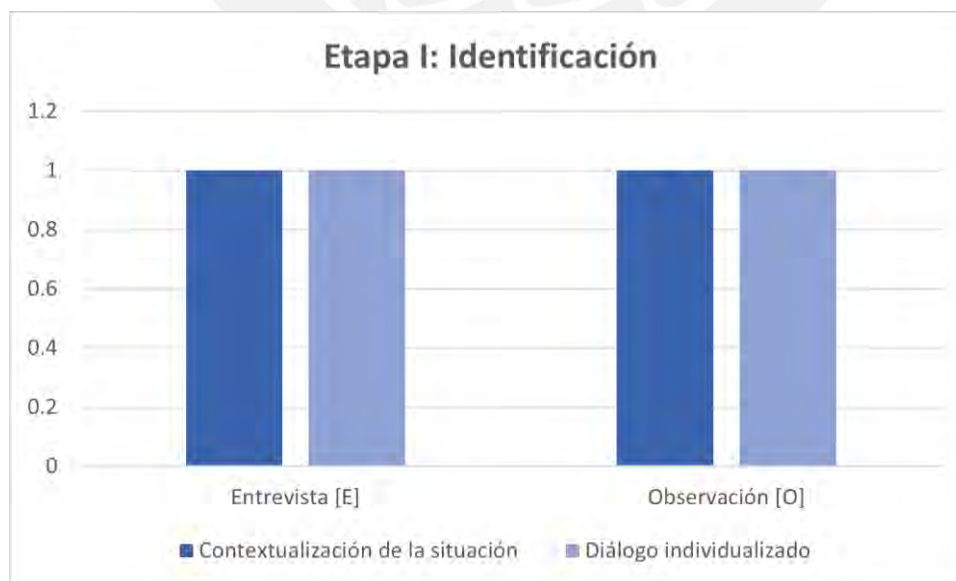
estudiantes para conversar con ellos, donde les hace diversas preguntas cómo: “qué ha pasado”, “cómo te sientes”, “cómo crees que se sienten los demás”, “crees que hiciste bien”, “por qué” [E_DOC_SC1_I1].

Como resultado, los hallazgos evidencian que el docente aplica la contextualización de la situación, identificando la causa que le ha llevado a tener tal o cual comportamiento [E_DOC_SC1_I1]. Asimismo, a partir del diálogo individualizado, el docente le brinda al estudiante un espacio de confianza donde el interés radica en descubrir su emoción. En otras palabras, el docente aplica dos estrategias socioemocionales para la identificación de emociones que le permiten resolver situaciones emocionalmente dinámicas: la contextualización de la situación, a partir de la representación teatral para predecir la actividad siguiente y; el diálogo individualizado, a partir de narraciones orales que le permiten al estudiante nombrar y reconocer las emociones que experimenta [E_DOC_SC1_I3] [O_SC1_I1].

De este modo, el rol docente trasciende la enseñanza de contenidos, pues implica generar confianza y abrir un espacio donde el estudiante pueda expresar de manera genuina sus emociones, al mismo tiempo que recibe un acompañamiento emocional y una orientación constante en su proceso de aprendizaje.

Figura 1

Estrategias de autorregulación emocional: Identificación



3.1.2. Etapa II: Validación

Los hallazgos evidencian que el desarrollo de la autorregulación emocional requiere un acompañamiento intencional por parte del docente. Sobre todo, en la etapa de validación, donde implica dedicar tiempo pedagógico para guiar a los estudiantes en la aceptación de sus emociones, la reflexión crítica sobre sus experiencias emocionales y la adopción de estrategias que les permitan gestionarlas de manera constructiva, siempre priorizando su bienestar integral (Bisquerra, 2015).

De acuerdo a lo observado y en contraste con la información brindada por el docente, los hallazgos demuestran que la aplicación de estrategias de autorregulación emocional está sujeta a controlar la situación en pro de cumplir con los objetivos de aprendizaje [O_SC1_I2]. De ahí que, el docente presenta las actividades de todo el proyecto bimestral con antelación, con el fin de resolver dudas y evitar reacciones emocionales que dificulten el logro de aprendizajes [O_SC1_I2]. Asimismo, utiliza diversos materiales audiovisuales en el aula, tales como el Smart TV y los parlantes bluetooth para captar la atención de los estudiantes y alcanzar una mayor comprensión de las actividades que se realizarán [O_SC1_I2].

Sin embargo, en el caso de estudiantes neurodivergentes, resulta indispensable aplicar estrategias específicas que favorezcan la regulación de respuestas hipersensibles, ya que esto reduce significativamente la aparición de conductas disruptivas en el aula (Hernández, 2021). En ese sentido, se destaca que el tiempo utilizado por el docente para desarrollar esta competencia socioemocional es limitado. De hecho, el docente señala que no aplica estrategias didácticas orientadas a formar la autorregulación emocional en los estudiantes [E_DOC_SC1_I2]: No aplico estrategias directamente, sería mentirte [...] Lo que hago es sacarles, hablar con ellos para que se calmen y luego resolver [...] más allá de eso no.

Este hallazgo evidencia que, si bien el docente reconoce que no diseña estrategias con intención a desarrollar la autorregulación emocional, en su práctica se evidencia que sí las aplica, aunque de forma empírica [O_SC1_I2]. Por ejemplo, el docente utiliza un semáforo conductual donde se identifican la intensidad de emociones manifestadas en conductas inadecuadas en el aula, tales como el uso de lenguaje hostil y el contacto físico brusco [O_SC1_I2]. Si bien el uso del mismo tiene

como intención el control del aula, los hallazgos evidencian que los estudiantes comprenden que sus reacciones son inadecuadas y que se deben a emociones que no han sabido gestionar de manera armónica [O_SC1_R2].

De este modo, este hallazgo evidencia que el docente desarrolla la etapa de validación, al propiciar que el estudiante comprenda que su conducta es producto de sus emociones, lo que permite la autoaceptación al validar que sus emociones cumplen una función. A esto se suma que, cuando se registran los puntos en el semáforo, el docente propicia diálogos grupales donde se revisan las causas de sus conductas, ya que el docente realiza el registro de manera abierta [O_SC1_I2].

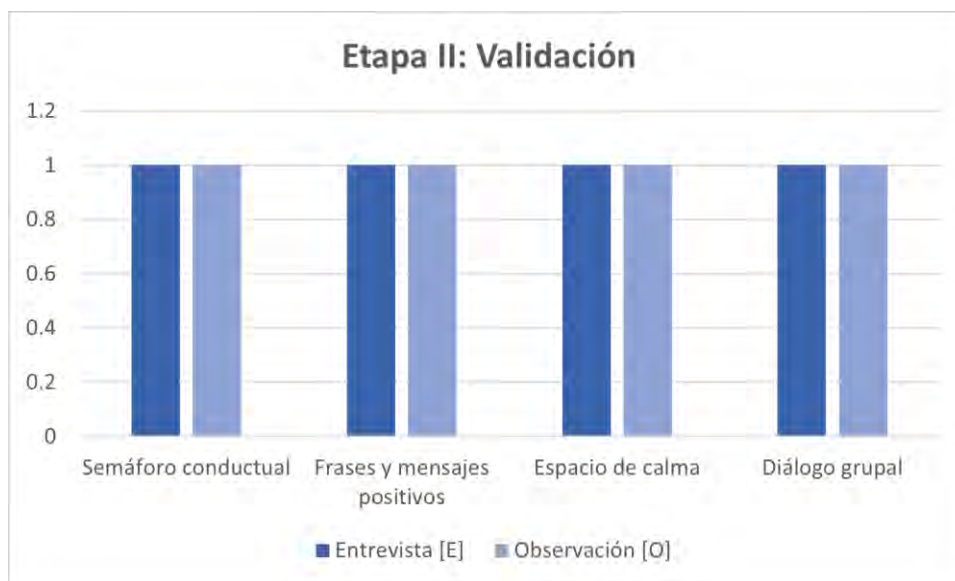
Al respecto, el docente señala que durante los espacios de diálogo grupal se destacan el uso de mensajes positivos y frases que fomentan la unión fraterna entre los estudiantes [E_DOC_SC1_I2]. De igual manera, se evidencia que, en el diálogo individualizado, el docente destaca las habilidades del estudiante con el fin de fortalecer su confianza y promover cambios en su conducta al reconocer las cualidades y virtudes que posee [O_SC1_I2]. No obstante, los hallazgos demuestran que el docente lo hace por momentos, cuando hay una carga emocional.

De forma más precisa, el docente explica lo siguiente: “Lo saco para que se calme, es decir, no es una estrategia directa para que ellos puedan regular nuevamente sus emociones cuando se encuentren en tal o cual circunstancia parecida” [E_DOC_SC1_I2]. En otras palabras, el docente aplica estrategias para favorecer el clima de aula y regular las interacciones entre los estudiantes en situaciones de alta demanda emocional; lo que en la práctica se traduce en la promoción de espacios de aprendizaje accesible y equitativo, garantizando la participación de cada individuo (Mirfin-Veitch et al., 2020).

Considerando lo expuesto, los hallazgos demuestran que el docente aplica, aunque de forma empírica, cuatro estrategias socioemocionales para la validación de emociones que le permiten fortalecer el clima de aula: el semáforo conductual, que permite el reconocimiento de conductas emocionales; el uso de frases y mensajes positivos, que fortalecen la confianza de y entre los estudiantes; el espacio de calma, que brinda un espacio de afrontamiento emocional; y el diálogo grupal donde se revisan las causas de sus conductas (Cristi et al., 2019; Gómez y Valencia, 2017).

Figura 2

Estrategias de autorregulación emocional: Validación



3.1.3. Etapa III: Comprensión

Esta tercera etapa está orientada a promover el análisis de las consecuencias de las reacciones emocionales que experimentan los estudiantes en diversas actividades pedagógicas, tales como la intolerancia a la frustración o la intolerancia al cambio; con el fin de reflexionar en torno al impacto en su comportamiento y sus relaciones (Bisquerra, 2015); Gómez y Valencia, 2017).

En ese sentido, el docente explica que, al no aplicar estrategias específicas para el desarrollo de la autorregulación emocional, no se realiza un trabajo interdisciplinario con los otros docentes que ingresan a su aula. Para precisar, el docente señala que [E_DOC_SC1_I3]: “No es una estrategia didáctica para que otro docente en el aula lo pueda hacer o para que el estudiante comprenda la situación sin ayuda del docente y de manera independiente [...]”.

De ahí que, los hallazgos evidencian que otros docentes que ingresan al aula no conocen las estrategias que aplica el tutor con sus tutorados, porque no las aplica directamente, no las diseña con este propósito [O_SC1_I3]. Es decir, el docente no les ha enseñado a los estudiantes a confrontar sus emociones en situaciones emocionalmente dinámicas cuando se encuentre solos o con otros docentes. Además, se destaca que lo único que hace es bajar la carga emocional y reflexionar un poco,

ya que no le da estrategias para enfrentar ciertas situaciones cuando no haya un adulto a su lado [E_DOC_SC1_I3].

A pesar de lo expuesto, los hallazgos destacan que el docente aplica una didáctica inclusiva, con apoyo del SANEE, para la atención de necesidades educativas específicas de estudiantes con condición de neurodiversidad. Esto se evidencia en las habilidades que el docente despliega en el aula para captar y sostener la atención de los estudiantes [E_DOC_SC1_I3]: “Las sesiones deben tener una línea de actividades que el estudiante pueda comprender, lo que se reduce a explicar metas y objetivos cortos para la actividad principal; generando así la necesidad por aprender, los estudiantes deben sentir curiosidad”.

De esta manera, el docente ejerce un rol formador para la comprensión de las emociones, lo que implica principalmente comprender las consecuencias de sus actos en el clima de aula. Por ejemplo, en Personal Social se trabajan preguntas inferenciales que promueven el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones, los cuales se ponen en práctica en los trabajos grupales y en el logro de los propósitos de aprendizaje [O_SC1_I3].

Para precisar, el docente explica un caso en particular [E_DOC_SC1_I3]: “Un alumno es muy explosivo, a veces se altera y grita mucho, se enfurece y dice términos como: cállate, manda a callar a sus compañeros [...] Lo saco afuera, le pregunto y él me responde: no me escuchan, no me atienden, hacen mucha bulla y mucho fastidian a veces”. Este hallazgo evidencia que el docente está aplicando lo que se conoce como la creación de un escenario accesible y personalizado, donde el estudiante toma conciencia del porqué de su conducta, lo cual es una estrategia didáctica; aunque carezca de factores como la continuidad o la reflexión docente.

En este contexto, el docente explica la narración discursiva que utiliza para facilitar el procesamiento sensorial del estudiante [E_DOC_SC1_I3]: “Cuando estamos en ese espacio, él se pone a llorar [...] siempre [...] como una forma de desahogarse o porque le estoy llamando la atención o haciéndole ver las cosas porque se siente acorralado por un adulto y es como la única forma para sacar lo que siente adentro. [...] Una vez que se calma, toma agua y va a lavarse la cara”. Es decir, el docente para la conducta explosiva del estudiante con el fin de continuar con la clase.

Por supuesto, el docente reconoce que esa es la manera en que resuelve conductas con mucha carga emocional y señala que quisiera usar herramientas que le permitan un trabajo más significativo [E_DOC_SC1_I3]: “El estudiante acepta sus reacciones y dice: ya no lo voy a volver a hacer, pero solo queda en la palabra perdón [...] no queda en un hecho más adelante; no justifica de que lo va a dejar de hacer porque no hay un cambio en su conducta. Incluso puede llegar a la mentira en la falta de compromisos, porque puede pedir perdón, pero no hay un cambio de actitud, como sucede con otros estudiantes”.

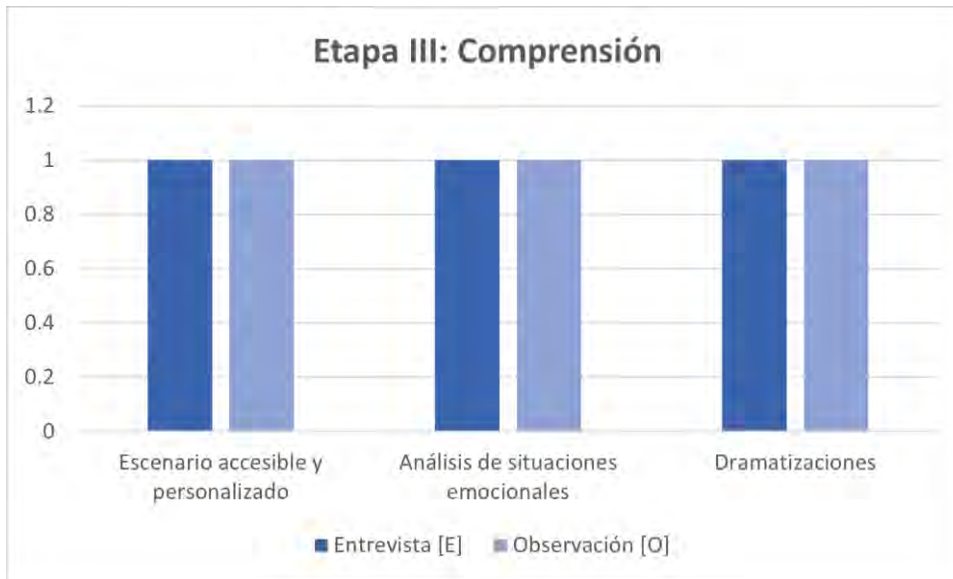
Si bien los hallazgos en la entrevista destacan que el docente no ha aplicado estrategias para que los estudiantes puedan cambiar ciertas actitudes, regulen sus emociones y sean reflexivos [E_DOC_SC1_I3], los hallazgos en la observación evidencian que el docente utiliza textos que promueven el análisis de situaciones emocionales. Incluso, los hallazgos precisan que las evaluaciones en Personal Social consisten en dramatizar situaciones emocionalmente intensas que evidencien la toma de decisiones a partir del pensamiento crítico [O_SC1_I3].

Enseñar a aceptar y validar las emociones es una práctica docente que, de alguna manera, el informante ha adoptado en su perfil. Por ello, los hallazgos demuestran que la didáctica que aplica el docente informante ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre el impacto de su comportamiento en las relaciones sociales, donde se comprendan las emociones sin juicio y se validan desde una perspectiva donde aceptan la diversidad de experiencias emocionales.

De acuerdo con el análisis desarrollado, los hallazgos demuestran que el docente aplica, aún con el propósito de lograr los propósitos de aprendizaje, tres estrategias socioemocionales para la comprensión de emociones que le permiten afrontar situaciones con mucha carga emocional: escenario accesible y personalizado, donde el estudiante reflexiona la situación y reconoce respuestas emocionalmente apropiadas; análisis de situaciones emocionales, a partir del uso de textos seleccionados para este fin; dramatizaciones, que promueven la reflexión de conductas y sus consecuencias [O_SC1_I3].

Figura 3

Estrategias de autorregulación emocional: Comprensión



3.1.4. Etapa IV: Regulación

La última etapa para el desarrollo de la autorregulación emocional hace referencia a la regulación de las emociones, donde el estudiante debe ser capaz de gestionar sus emociones para expresarlas de manera adecuada priorizando su bienestar (Hernández, 2021). En ese sentido, los hallazgos demuestran que el docente no ha logrado aplicar estrategias para la autogestión emocional ni para regular situaciones con carga emocional, ya que no cuenta con espacios diseñados para la autorregulación, ni con dinámicas guiadas para reducir el estrés y mejorar el autocontrol emocional (Elizondo, 2020; CAST, 2024; Orrego et al., 2020).

No obstante, los hallazgos evidencian las barreras que explican esta ausencia de estrategias de regulación emocional: “Son dos cosas, el tiempo y la escasez de recursos para poder confrontar ciertas situaciones; porque así me es difícil poder ayudar a los estudiantes” [E_DOC_SC1_I4]. En ese sentido, los resultados evidencian que el tiempo es corto en clases y que para poder reflexionar se requiere destinar espacios personalizados y pausar las actividades académicas [O_SC1_I4].

Asimismo, como las situaciones se dan de manera espontánea, la prioridad es la atención del aspecto socioemocional y; para ello, el docente debe demostrar control de aula y autoridad, a veces levantando la voz [O_SC1_I4]. En efecto, el docente

explica que debe sancionar conductas para que el aula se autorregule en su comportamiento [E_DOC_SC1_I5]: “Cuando los estudiantes ven que alguien ha sido separado del ambiente, recién entienden que deben autorregularse y es drástico tener que realizar esas acciones para contener la intensidad de algunas actitudes de los estudiantes”.

En esa misma línea, los hallazgos señalan que el SAANE solo brinda estrategias didácticas curriculares (evaluación) para estudiantes con TEA Y TDAH, realizando orientaciones ocasionales; es decir, no se cuenta con apoyo constante cuando las situaciones con carga emocional son la cotidianidad [E_DOC_SC1_I4]. Importa y por muchas razones, subrayar lo que el docente menciona, puesto que estas barreras también han sido destacadas en los diversos informes de educación inclusiva revisados en el marco teórico (Luque-Parra et al., 2017; Cueto et al., 2018; Unesco, 2020).

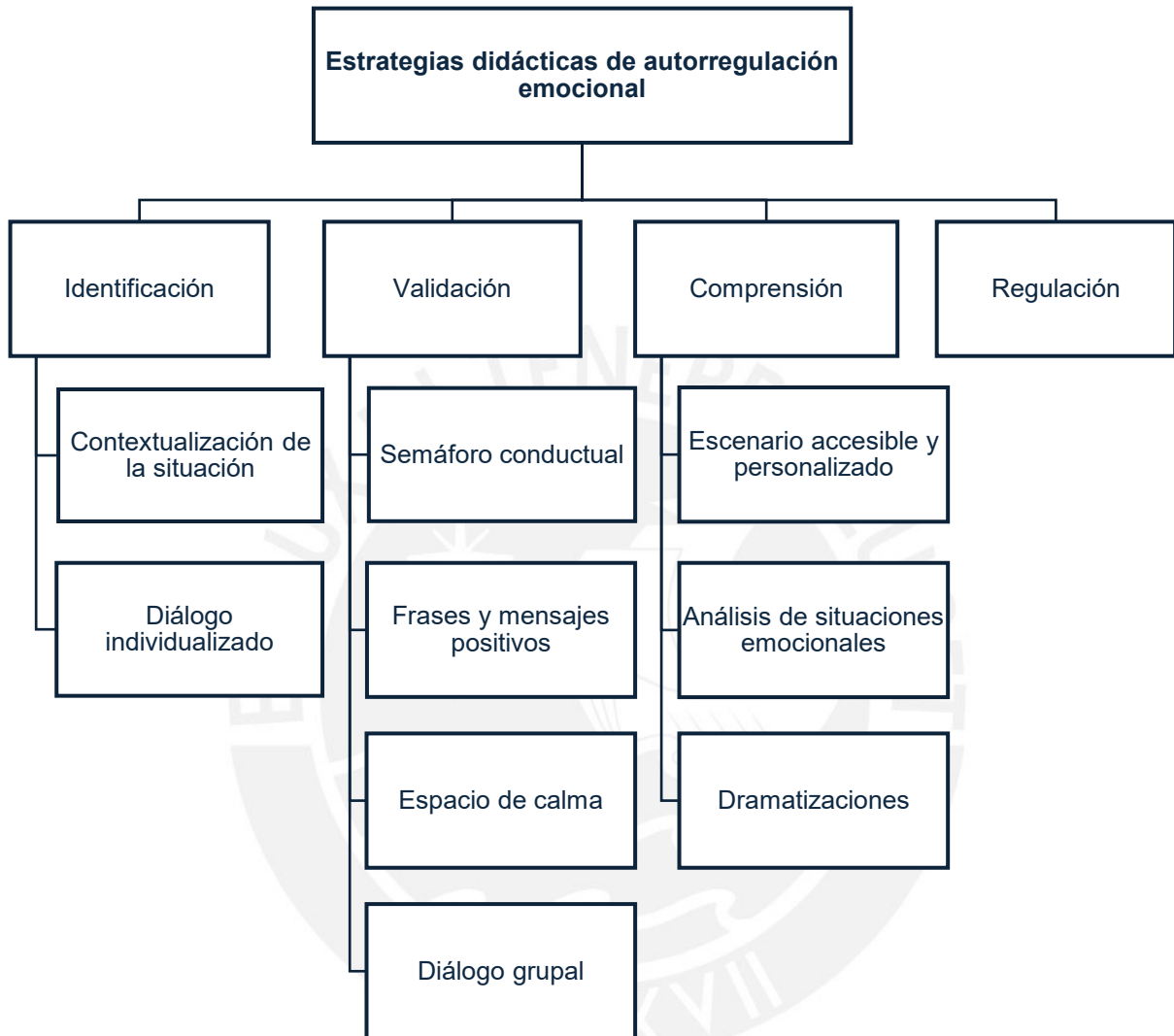
A partir de este análisis, es vital comprender que estas barreras tienen una implicancia directa en el bienestar docente, porque le hace sentir que su trabajo está limitado a los objetivos de aprendizaje y a las expectativas de los padres de familia. Este hallazgo demuestra cómo los factores que afectan las percepciones pedagógicas de la neurodiversidad en el aula impactan en el quehacer docente y el diseño de estrategias socioemocionales (Tabla 2).

En síntesis, todo lo desarrollado demuestra que, si bien las estrategias aplicadas por el docente no han sido diseñadas para el desarrollo de la autorregulación emocional, en la práctica estas cumplen un rol formador. En efecto, el docente adapta la aplicación de estrategias con el fin de controlar situaciones con carga emocional y así asegurar el logro de aprendizajes. Este análisis no cuestiona el objetivo del docente, sino que demuestra cómo los procesos de la aplicación de las mismas desarrollan habilidades para la comunicación efectiva, la validación emocional, el análisis de causas y consecuencias de las conductas y el bienestar integral de los estudiantes (Unesco, 2017; Taylor et al., 2018; Schonert-Reichl, 2020; OECD, 2021).

En la siguiente figura se presenta un organizador gráfico que resume las estrategias identificadas en los hallazgos, clasificadas según las etapas de desarrollo de la autorregulación emocional analizadas en esta investigación.

Figura 4

Estrategias didácticas de autorregulación emocional en primaria



3.2. Estrategias didácticas para el trabajo colaborativo en primaria

En el trabajo colaborativo convergen las diversas habilidades socioemocionales de los estudiantes con el fin de alcanzar objetivos comunes y resolver conflictos; es decir, convergen el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la conciencia social (González et al., 2023). Dentro de este marco, se desarrollan las cuatro dimensiones citadas en la primera parte del presente estudio: interdependencia positiva, construcción conjunta del conocimiento, autonomía y responsabilidad compartida; y resolución de conflictos y apoyo mutuo (Tabla 8).

Estas dimensiones se relacionan y complementan entre sí para el desarrollo del trabajo colaborativo. De ahí que, se ha considerado estas características para el diseño de los instrumentos de recojo de información. Por un lado, la observación [O] tuvo como objetivo identificar actividades de trabajo colaborativo donde los estudiantes dialoguen, concilien y logren metas en común. En ese sentido, el indicador eje para el proceso de la observación se basa en identificar aquellas estrategias didácticas que el docente utiliza para promover ambientes de respeto y valoración de la diversidad; donde prime la empatía, la escucha activa y la comunicación abierta.

Por otro lado, la entrevista [E], con el propósito de complementar el primer instrumento, se diseña con el objetivo de reconocer estrategias didácticas inclusivas para promover interacciones sociales positivas y significativas, entablar amistades tolerantes y respetuosas, así como para alcanzar objetivos comunes en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad. De esta manera, ambos instrumentos permiten recoger información relevante y rigurosa para el análisis de esta subcategoría de estudio.

3.2.1. Dimensión I: Interdependencia positiva

La primera dimensión del trabajo colaborativo hace referencia a la relación de corresponsabilidad que se establece entre los estudiantes para el logro de los objetivos compartidos; donde se comprende que el éxito depende de todo el grupo, evitando así la exclusión y fomentando la valoración de las habilidades diversas (Armstrong, 2012; Mirfin-Veitch et al., 2020).

Por ello que, los trabajos grupales no se constituyen como una estrategia para el desarrollo de esta dimensión, ya que se requiere observar un vínculo de

cooperación positiva para el desarrollo de esta dimensión. Los hallazgos evidencian que el docente aplica estrategias orientadas a promover el trabajo colaborativo en aula. En primer lugar, explica lo siguiente: “Dentro de mi práctica, hay un trabajo indirecto [...] Por ejemplo, se busca que sean autónomos y en las actividades que se les da ellos, se espera que la responsabilidad sea compartida” [E_DOC_SC2_I1].

En otras palabras, el docente promueve espacios de corresponsabilidad, orientando el logro de objetivos comunes donde prioriza que se compartan los aprendizajes y se potencien las ideas entre los estudiantes a partir de actividades de construcción grupal. Para explicar, el docente constituye al aula como el gran equipo colaborativo, el cual tiene como objetivo lograr los estándares de aprendizaje. De ahí que, las experiencias de aprendizaje están diseñadas para que los estudiantes descubran de manera conjunta los propósitos de aprendizaje, a partir de pistas que el docente brinda en el inicio de las clases.

Los resultados manifiestan que los estudiantes comparten ideas, realizan preguntas y consolidan en conjunto una solución al problema propuesto: descubrir lo que aprenderán en la actividad del día; específicamente, en los cursos que dicta el tutor [O_SC2_I1]. De esta manera, los hallazgos demuestran que el docente aplica actividades de construcción grupal, donde guía la comunicación efectiva con preguntas orientadoras y motivadoras.

En segundo lugar, establece relaciones de mentoría con estudiantes de otros grados, particularmente, con estudiantes próximos a su grado: cuarto y quinto de primaria. De ahí que, establece indicaciones donde el gran grupo de trabajo colaborativo se identifica como mentor del grado anterior y, a su vez, reconoce como mentores a los estudiantes del grado siguiente [E_DOC_SC2_I1].

Ello se pudo observar en las actividades en el patio [O_SC2_I1]: “El docente da la indicación de que los estudiantes deben formar filas para la presentación de los títeres en el patio y que, deben estar justo detrás de cuarto grado de primaria y antes de sexto grado de primaria”. Durante esta actividad, se pudo observar el diálogo y la conciliación entre toda el aula para la movilización, el orden de las filas y el respeto de los espacios personales; donde la prioridad era demostrar la unidad y corresponsabilidad como equipo.

De hecho, la conciliación es una habilidad que el docente desarrolla en varias de sus actividades grupales [E_DOC_SC2_I1]: “Hay casos en que algunos estudiantes no pueden asumir la responsabilidad de un grupo para realizar tal actividad, como vivir lejos o no tener tiempo para reunirse para trabajar; los estudiantes tomar roles dentro del grupo y resuelven”. Los resultados evidencian que durante las clases de Personal Social los grupos de trabajo tienen coevaluaciones entre los miembros del equipo, con el fin de describir y evaluar cómo lograron sus aprendizajes [O_SC2_I1].

Por último, dentro de la dinámica de trabajo colaborativo creado por el docente, se observó que, durante varias actividades, de diferentes cursos, se establecían roles de tutoría entre los estudiantes con el objetivo de que aquellos que tenían dificultades en el dominio de la destreza sean guiados por estudiantes que hayan demostrado un buen dominio. Por ejemplo, en operaciones combinadas en matemática o comprensión de textos argumentativos en comunicación [O_SC2_I1].

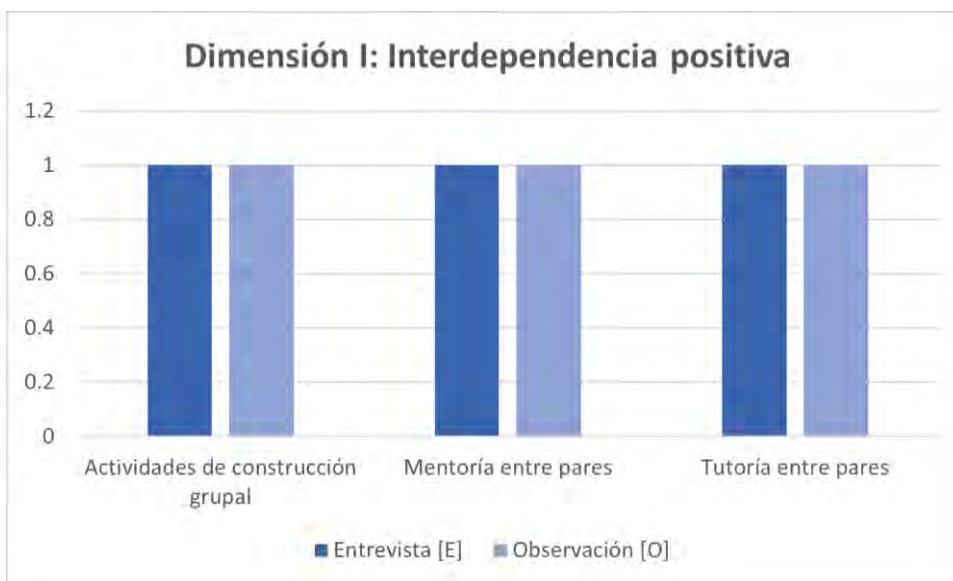
Cabe destacar que el docente explica que la tutoría entre pares es una estrategia que le ha ayudado a los estudiantes a encontrar características en común entre ellos y a aprender desde la valoración de las fortalezas. Como se ha explicado, los resultados evidencian que el docente aplica actividades de construcción grupal, mentoría y tutoría entre pares, como estrategias didácticas de interdependencia positiva para el desarrollo del trabajo colaborativo.

En efecto, los hallazgos demuestran que el docente, aunque manifieste que lo hace de manera indirecta [E_DOC_SC2_I1], flexibiliza los modos participación grupal y planifica múltiples formas de comunicación para promover estos espacios. Así pues, diversifica tanto en el diseño como en el dictado de las experiencias de aprendizaje de la cuales está a cargo, con el fin de fomentar la valoración de fortalezas y celebrar la diversidad de habilidades en el aula (Elizondo, 2020; Cook, 2022; CAST, 2024).

Asimismo, es importante resaltar que el docente aprovecha la diversidad estudiantil como un recurso pedagógico, lo que enriquece el aprendizaje y el trabajo colaborativo. De esta manera, contribuye significativamente a la creación de un entorno inclusivo que reconoce y celebra las fortalezas de cada estudiante.

Figura 5

Estrategias para el trabajo colaborativo: Interdependencia positiva



3.2.2. Dimensión II: Construcción conjunta

Esta dimensión hace referencia a construcción de conocimiento de manera conjunta, lo cual exige el despliegue de una comunicación abierta, diversa y empática; donde se destaca la negociación y el apoyo mutuo para el logro de la meta en común (Ylonen y Norwich, 2012). En ese sentido, los hallazgos evidencian un gran conocimiento acerca de esta dimensión por parte del docente, aunque desde la perspectiva curricular: “El trabajo en equipo se trabaja en el currículo y, específicamente en personal social [...] Se busca que el estudiante asuma un rol dentro del equipo donde se encuentra, en ambientes como el aula, la comunidad y la familia [E_DOC_SC2_I2].

Para precisar, se destaca la competencia “Convive y participa democráticamente” (Minedu, 2016), donde una de sus capacidades exige que el estudiante sea capaz de reflexionar y argumentar sus aprendizajes. De ahí que, el docente destaca en el dominio de la aplicación de estrategias didácticas en esta dimensión, ya que considera que la propuesta educativa le permite hacer innovaciones [E_DOC_SC2_I2]. En primer lugar, el diseño de las experiencias de aprendizaje se basa en proyectos, donde la evidencia de aprendizaje incluye el desarrollo de competencias de diversas áreas curriculares [O_SC2_I2].

Por ejemplo, una de las evidencias de aprendizaje consistía en elaborar una infografía de pasos para cuidar el medio ambiente, explicando un peligro ambiental de su comunidad. Durante esta experiencia se evaluaron las áreas de comunicación (creación de un texto), ciencia y tecnología (cuidado del medio ambiente), personal social (toma de decisiones y acciones) y matemática (gráficos y tablas de indicadores de contaminación ambiental) [O_SC2_I2]. De este modo, los hallazgos evidencian el uso de estrategias visuales y auditivas para que el proyecto propuesto sea abordado desde los distintos estilos de aprendizaje.

Asimismo, para la construcción de las evidencias de aprendizaje, el docente establece grupos de investigación colaborativa, donde realiza diversas evaluaciones de proceso, tales como exposiciones y elaboración de videos (Elizondo, 2020). Estos de grupos de investigación rotan durante cada proyecto, es decir, cada cuatro semanas de trabajo colaborativo [O_SC2_I2]. De esta manera, el docente promueve distintos espacios para la integración donde se despliegan los perfiles estudiantiles y se nutren entre sí.

Considerando los resultados expuestos, cabe destacar la aplicación de retos grupales estructurados por parte del docente, donde el juego de roles y las acciones orientadas al éxito constituyen una estrategia didáctica sólida que permite el desarrollo de esta dimensión. Dentro de las tareas auténticas, como en matemática o ciencia y tecnología, los estudiantes trabajan de manera más autónoma asumiendo un rol en los procesos de aprendizaje, con el fin de que el grupo pueda cumplir con las metas. En ese sentido, cuando falta algún estudiante, el trabajo puede atrasarse; surgiendo de esta manera la necesidad de conciliación, adaptación y apoyo mutuo [E_DOC_SC2_I2].

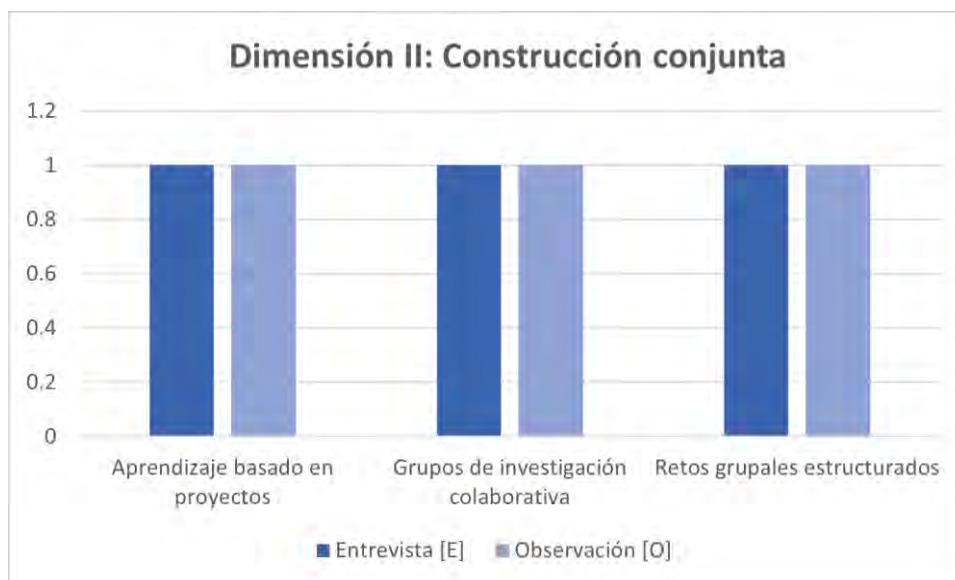
En suma, los hallazgos evidencian el gran manejo docente en la aplicación de estrategias de construcción conjunta, ya que se apoya de aspectos curriculares que le brindan la posibilidad de innovación pedagógica. Es decir, si bien el currículo exige el desarrollo de las capacidades de reflexión, argumentación y toma de decisiones; es el docente quien diseña el espacio pedagógico para que se desarrolle desde y para el trabajo colaborativo [O_SC2_I2].

En resumen, el docente aplica de manera directa y basada en el currículo por competencias tres estrategias didácticas socioemocionales: aprendizaje basado en

proyectos, cada cuatro semanas de trabajo colaborativo; grupos de investigación colaborativa, para la construcción de las evidencias de aprendizaje y; retos grupales estructurados, como las tareas didácticas.

Figura 6

Estrategias para el trabajo colaborativo: Construcción conjunta



3.2.3. Dimensión III: Autonomía y responsabilidad compartida

La tercera dimensión del trabajo colaborativo evidencia la relación directa entre la autonomía y la responsabilidad compartida entre los estudiantes, a partir de la asignación de roles dentro del equipo donde las autonomías convergen para contribuir al logro del objetivo común. En ese sentido, las estrategias didácticas deben estar orientadas a la adaptación de roles según el perfil estudiantil, a la valoración de fortalezas y a la celebración de la diversidad (Rotheram-Fuller et al., 2010).

Para empezar, los hallazgos evidencian que el docente utiliza tablas de roles en las fichas de planes de acción de los grupos de investigación y en las diversas actividades que se realizan en grupo [O_SC2_I3]. De este modo, el docente brinda alternativas de distribución de responsabilidades, a partir de la propuesta de roles, tales como: secretario, coordinador, creador de recursos, investigador, entre otros. Es decir, las tablas que se utiliza en las fichas le brindan un marco de referencia a los estudiantes para la asignación de roles en su trabajo colaborativo.

De igual forma, los resultados apuntan a que el docente guía los procesos de aprendizaje con el objetivo de facilitar la toma de decisiones dentro de los trabajos colaborativos. De hecho, el docente explica que es el estudiante quien debe ser capaz de buscar estrategias para ponerse al día en las actividades porque cuando ven que otros grupos ya están avanzando, sale la colera y la frustración en el grupo [E_DOC_SC2_I3].

En este contexto, el docente promueve consensos para la toma de decisiones, destacando que el éxito se debe al trabajo de todo el equipo y que la autonomía se despliega para alcanzar el objetivo, invitando a los estudiantes a reconocer y celebrar sus logros parciales porque están avanzando hacia el objetivo [O_SC2_I1]. También, los hallazgos apuntan a que el docente complementa las estrategias aplicadas con las de autorregulación emocional, tales como el uso de frases y mensajes positivos y el análisis de situaciones emocionales con el fin de vincular el trabajo colaborativo de manera armoniosa y empática [O_SC2_I3].

De este modo, se observa como la autorregulación emocional se relaciona directamente con el trabajo colaborativo. Los hallazgos demuestran cómo se van desarrollando estas dimensiones en el estudiante [O_SC2_I2]: “Hay grupos que caminan solos cuando todos participan de manera equitativa, se observa que dialogan para incluirse dentro de la actividad. En los retos de matemática, si un estudiante falla, todo el grupo no avanza al siguiente nivel [...] se reconoce que todo el grupo siente la presión de cumplir con los retos y metas que le propone el docente”.

Por otro lado, los resultados evidencian el uso de diversas formas de evaluación, tales como la autoevaluación y coevaluación; lo que permite a los estudiantes comunicar los aportes realizados en el trabajo colaborativo, así como las mejoras que se deben realizar para un mejor desempeño [E_DOC_SC2_I3]. Para ello, presenta las rúbricas de evaluación junto con la presentación de los proyectos y brinda indicaciones claras para las entregas parciales y de proceso [O_SC2_I3]. Este proceso clave funciona como un mecanismo de reflexión personal y colectiva, donde el grupo de trabajo colaborativo identifica acciones prioritarias para mejorar en sus procesos de aprendizaje (Mendoza et al., 2021).

De forma complementaria, los hallazgos demuestran que el docente utiliza coevaluaciones al final de la presentación de las evidencias de aprendizaje de los

proyectos [O_SC2_I3]. De hecho, utiliza dichos instrumentos para la selección de los nuevos grupos de investigación, puesto que toma en cuenta las fortalezas comunes entre estudiantes para que el trabajo colaborativo se sienta orgánico y significativo [E_DOC_SC2_I3]. La aplicación de este tipo de evaluación le ha permitido al informante crear grupos de trabajo colaborativo que le generan curiosidad y motivación a los estudiantes, ya que comprenden que en cada proyecto experimentarán con otros compañeros.

En ese sentido, el docente explica que mucho ayuda la evaluación como motivación; ya que, si le muestras a los niños su rúbrica antes de empezar un trabajo, ellos están determinando a qué nivel llegar y se van esforzando para llegar a su meta, es decir, la motivación está en que cada uno cumpla su meta” [E_DOC_SC2_I3]. Inclusive, el docente como parte del trabajo colaborativo, también asume un rol de modelo para la evaluación, puesto que este siempre se encuentra en constante valoración por parte de los estudiantes. Para explicar, los estudiantes reconocen, de manera autónoma, a los docentes que le permiten aprender de manera significativa y que les brindan estrategias para un mejor desempeño; en una dinámica de polidocencia.

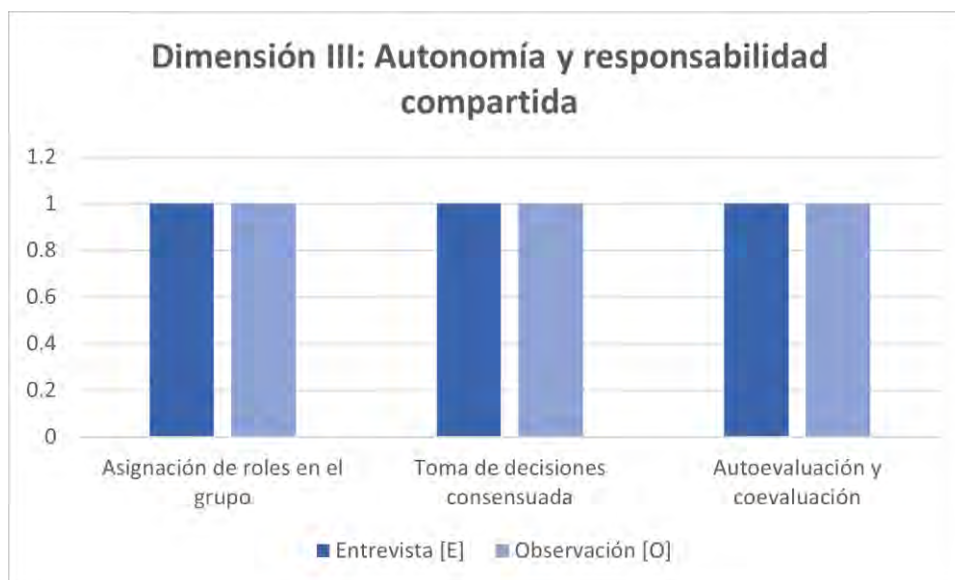
Resulta importante destacar que el docente también asume roles dentro del trabajo colaborativo, de manera intuitiva, en los grupos creados para las actividades didácticas. Por ello, explica que la escuela no es una isla, que se tienen varios aliados en la comunidad educativa, donde el trabajo docente es guiar ese apoyo y evaluar el proceso: “Si no evalúas tu proceso y no vas mejorándolo, no vas a ir a ningún lado; ese análisis de reflexión te lleva a metas y a mejorar. Siempre que evaluamos debemos llegar a compromisos y esos compromisos nos llevan a mejoras” [E_DOC_SC2_I3].

En síntesis, el análisis desarrollado evidencia el dominio que posee el docente respecto a la aplicación de estrategias didácticas para el trabajo colaborativo, ya que los resultados demuestran que aplica tres estrategias para la autonomía y responsabilidad compartida: asignación de roles en el grupo, toma de decisiones consensuada y la autoevaluación y coevaluación. Cabe destacar que, el dominio también se evidencia en la unión armónica que desarrolla entre las estrategias

mencionadas con las utilizadas para la autorregulación emocional, tal como se muestra en la figura 4.

Figura 7

Estrategias para el trabajo colaborativo: Autonomía y responsabilidad compartida



3.2.4. Dimensión IV: Resolución de conflictos y apoyo mutuo

Dentro del trabajo colaborativo, la cuarta dimensión exige el desarrollo integral de las dimensiones anteriores, así como el despliegue de habilidades socioemocionales para la mediación, negociación y resolución de conflictos (Ylonen y Norwich, 2012). Específicamente, esta dimensión demanda un mayor dominio de habilidades sociales y emocionales, puesto que los estudiantes neurodivergentes comprenden y experimentan los conflictos de manera diversa, manifestándose en formas diferentes de comunicación (Ncube, 2011).

Considerando lo anterior, el docente explica que en esta dimensión se desarrolla con mayor complejidad producto de la diversidad estudiantil [E_DOC_SC2_I4]: “Recordemos que antes los estudiantes neurodivergentes tenían su propio espacio con especialistas, ahora están en nuestras aulas [...] no se trata que ellos se acoplen a nuestro grupo; sino que nosotros debemos acoplarnos a su mundo de ellos”. Ello significa que el diseño de actividades y su desarrollo debe tener

la flexibilidad suficiente para adaptarse a las diversas situaciones potenciales que surgieran producto de las manifestaciones de neurodiversidad [O_SC2_I4].

Además, el docente explica que hay momentos donde el ambiente está cargado emocionalmente y debe dejar que el estudiante se calme: a veces no le place las ganas hacerlo, trabaja con el resto de estudiantes y poco a poco lo va jalando con el grupo [E_DOC_SC2_I4]. Esta percepción docente es destacable, puesto que evidencia su formación profesional en relación a la neurodiversidad y la educación inclusiva, ya que los hallazgos evidencian su predisposición por facilitar y adaptar los espacios de aprendizaje para todos los estudiantes de su tutoría.

Para abordar la diversidad en el aula, los resultados demuestran que el docente simula situaciones para resolver conflictos, donde contextualiza los hechos y explica las posibles causas y consecuencias [O_SC2_I4]. De este modo, los estudiantes conocen modelos pertinentes para resolver conflictos, donde se consideran los diversos niveles de comprensión emocional y social (Elizondo, 2020; CAST, 2024).

En ese sentido, el docente señala que: “El grupo humano se debe acoplar a las particularidades de los estudiantes neurodivergentes porque hay ciertas limitantes en su visión del mundo, pero tienen la facultad de ser analíticos y reflexivos” [E_DOC_SC2_I4]. Como se puede interpretar, el docente comprende la diversidad de pensamiento en los estudiantes y destaca la capacidad de ser reflexivos.

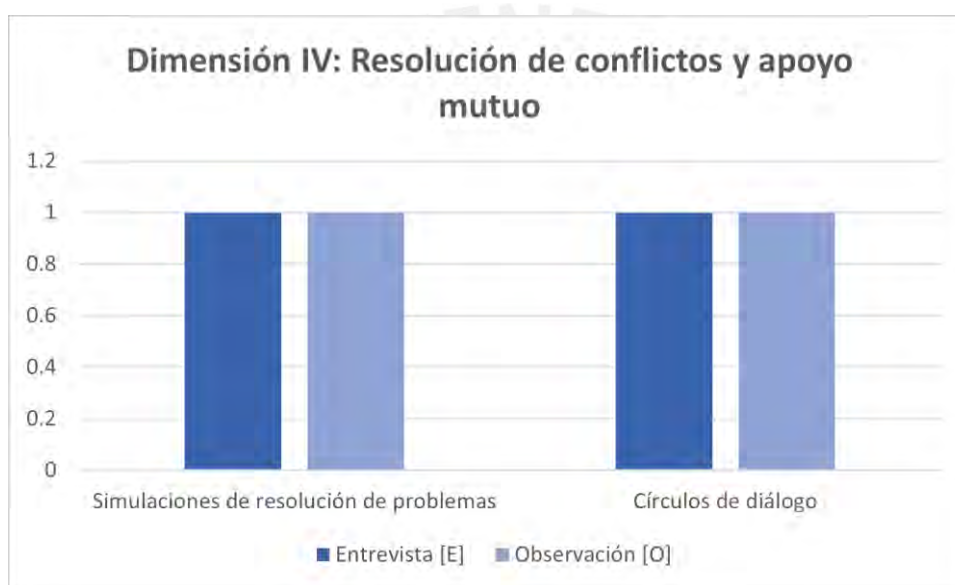
Por otro lado, también reconoce las necesidades de apoyo específicos que exige la enseñanza con estudiantes neurodivergentes [E_DOC_SC2_I4]: “Ellos tienen limitantes en sus comportamientos y pensamientos que no permiten que ellos se acoplen a nosotros [...] somos nosotros los que debemos acoplarnos a su mundo y comprenderlos en la dimensión de sus aptitudes y necesidades [...] pueden ser parte de un grupo cumpliendo ciertas funciones específicas”. No cabe duda que el diseño instruccional por proyectos y la exigencia del trabajo colaborativo en el currículo han permitido que el desarrollo socioemocional de los estudiantes sea cada vez más significativo y real.

Para concluir, los hallazgos evidencian que las simulaciones para la resolución de conflictos también propician círculos de diálogo grupal, donde se toman decisiones de manera consensuada. Para explicar, luego de la aplicación de esta estrategia, el

docente brinda espacios de trabajo colaborativo para el dialogo, donde guía la identificación de problemas y la toma de decisiones orientadas a lograr el objetivo de aprendizaje proyectado por el grupo, de acuerdo a las rubricas de evaluación [O_SC2_R4]. Cabe destacar que, la aplicación de estas estrategias se realiza de manera orgánica, donde son los estudiantes quiénes muchas veces solicitan estos círculos de dialogo para apoyarse mutuamente en las actividades [E_DOC_SC2_I4].

Figura 8

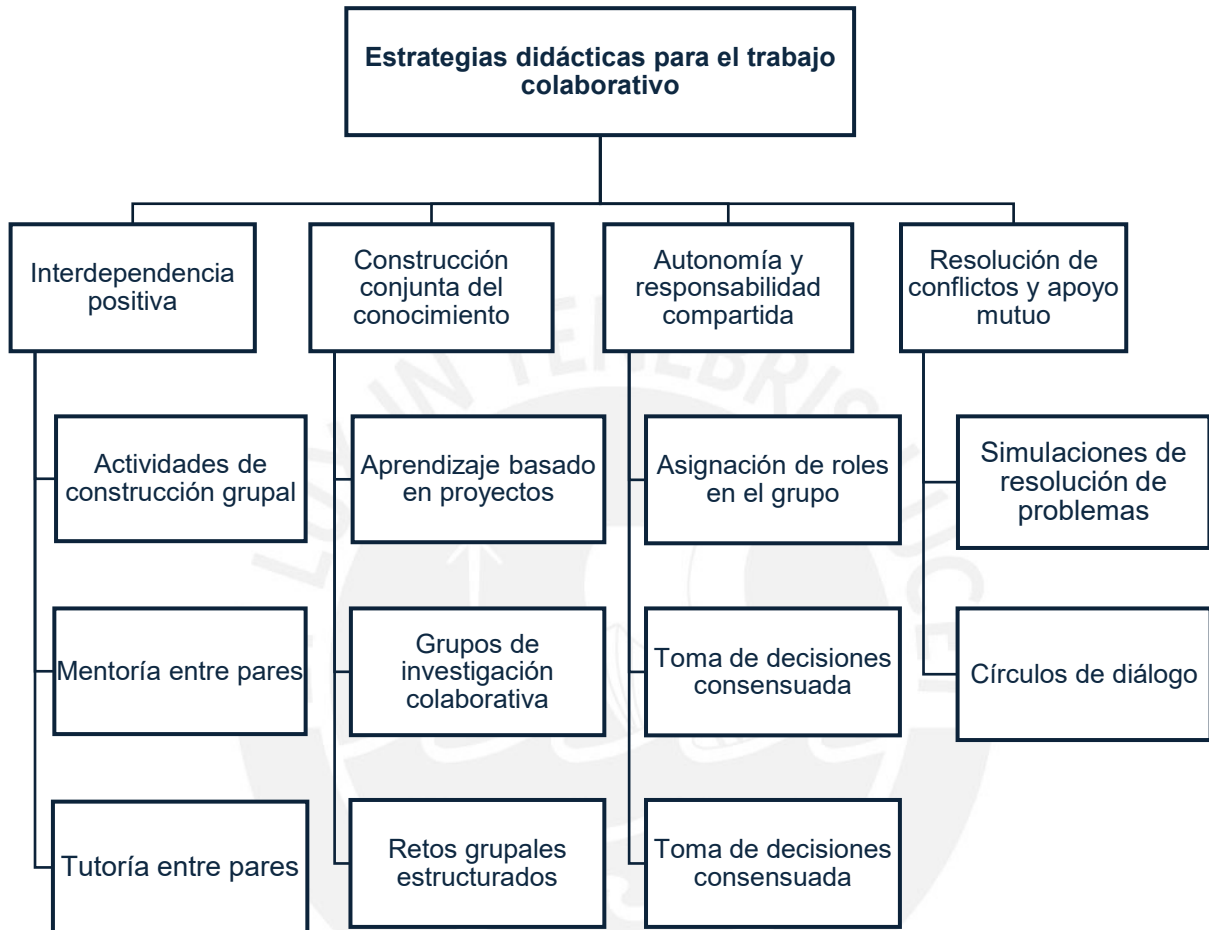
Estrategias para el trabajo colaborativo: Resolución de conflictos y apoyo mutuo



Tras lo analizado en esta subcategoría, los hallazgos revelan el dominio del docente respecto a los aspectos curriculares que exige el currículo por competencias, tanto en el diseño de aprendizajes por proyectos como para la conformación de grupos de trabajo colaborativo. A continuación, se presenta un organizador gráfico que presenta las estrategias didácticas para el trabajo colaborativo utilizadas por el docente y clasificadas según las dimensiones de esta competencia socioemocional.

Figura 9

Estrategias didácticas para el trabajo colaborativo en primaria



3.3. Estrategias didácticas para el desarrollo del liderazgo

El liderazgo implica el despliegue de habilidades sociales que le permiten al estudiante adaptarse y gestionar su desempeño en la escuela, mejorando de esta manera su progreso académico, personal y social (Rotheram-Fuller et. Al, 2010). Para el desarrollo del liderazgo se consideran cuatro dimensiones: habilidades sociales, habilidades emocionales intrapersonales, habilidades emocionales interpersonales y pensamiento complejo (Tabla 10).

Dentro de este marco, podemos reconocer que el liderazgo guarda estrecha relación con la autorregulación emocional, ya que dos de sus dimensiones corresponden a habilidades emocionales, tanto intrapersonales como interpersonales. Además, también se destaca su relación el trabajo colaborativo; ya que la dimensión de habilidades sociales conlleva la creación de espacios de diálogo y reflexión. Por ello, cabe precisar que la observación [O] tuvo como objetivo identificar cómo los estudiantes comunican sus ideas, resuelven conflictos, negocian, toman decisiones, razonan y construyen relaciones interpersonales; en otras palabras, un liderazgo en el marco del trabajo colaborativo.

Asimismo, la entrevista [E], con el propósito de identificar el liderazgo personal en el marco de la autorregulación emocional, se diseña con el objetivo de reconocer aspectos como la comprensión emocional, el reconocimiento de emociones ajenas, el desarrollo del apoyo mutuo, la empatía y la regulación de interacciones. De este modo, ambos instrumentos se complementan con el fin de identificar todas las estrategias socioemocionales que el docente utiliza y que permiten el desarrollo del liderazgo desde las cuatro dimensiones que la conforman esta subcategoría de estudio.

3.3.1. Dimensión I: Habilidades sociales

Como punto de partida, las habilidades sociales brindan una base imprescindible para el desarrollo del liderazgo, ya que esta dimensión comprende poner en prácticas habilidades como la comunicación efectiva, la colaboración y la negociación (Quiñones, 2020). Es decir, habilidades socioemocionales clave que también se aplican en el trabajo colaborativo. En ese sentido, las dinámicas grupales con roles y los proyectos colaborativos son estrategias didácticas que permiten el desarrollo de habilidades sociales, puesto que, en estas dinámicas se promueven las

reflexiones individuales y colectivas fortaleciendo la comunicación y el respeto mutuo entre los estudiantes.

Los hallazgos evidencian que el docente propicia actividades grupales durante las sesiones pedagógicas. Por ejemplo, durante una clase de matemática, el docente invita a crear cinco grupos de trabajo colaborativo para resolver un reto matemático donde debía haber un líder: los estudiantes crean sus grupos, algunos eligen al líder de manera intuitiva y otros toman la iniciativa de pertenecer a ciertos grupos; observándose así espacios de negociación y colaboración [O_SC3_I1].

Por su parte, el docente explica que realiza talleres de liderazgo dentro del área de Personal Social [E_DOC_SC3_I1]: “Hablamos de liderazgo, trabajamos talleres donde ellos asumen roles, identificamos un líder que ayuda al grupo para asumir un reto, como juego de roles donde iban ganando puntos y puntos”. De esto modo, los resultados demuestran que el docente aplica la estrategia de dinámicas grupales con roles rotativos, puesto que estos talleres se realizaban cada mes, donde se reconoce a un líder que toma “la batuta” y que tiene la empatía, la iniciativa y la comunicación para que el grupo lo identifique como tal [O_SC3_I1].

Dentro de este marco, el docente propicia el aprendizaje a partir de proyectos colaborativos, donde se promueven interacciones sociales. En estos espacios, se ponen a prueba las habilidades adquiridas para el trabajo colaborativo, tales como la corresponsabilidad, la comunicación abierta, la negociación, el apoyo mutuo en el proceso de aprendizaje, ente otros (Tabla 8).

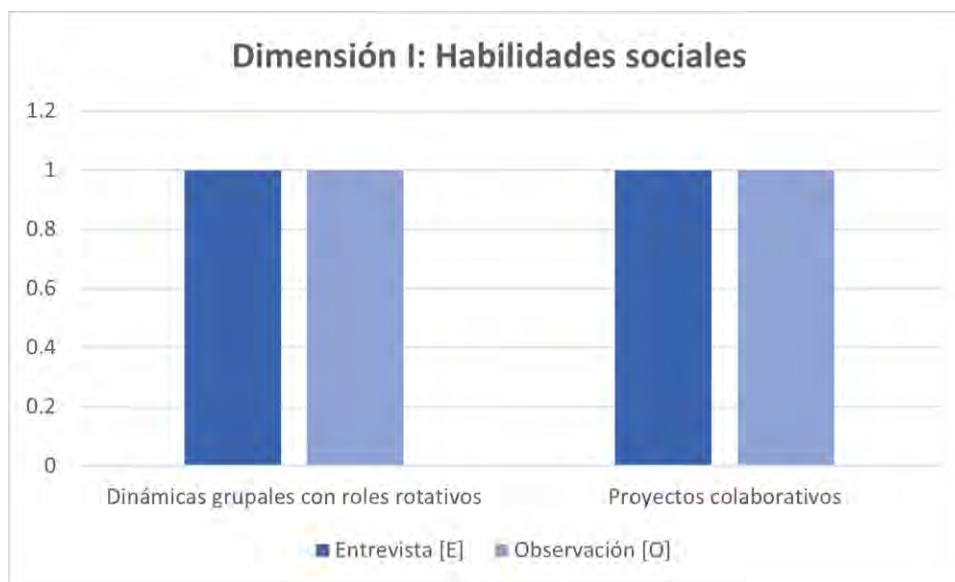
De este modo, los resultados evidencian la interdependencia existente entre ambas competencias socioemocionales: el liderazgo y el trabajo colaborativo; dado que se despliegan de manera sinérgica [O_SC3_I1]. Por un lado, el liderazgo efectivo requiere habilidades como la empatía y la escucha activa, propias del trabajo en equipo, para guiar al grupo hacia metas comunes. Por otro, la colaboración se fortalece cuando sus miembros ejercen un liderazgo distribuido, asumiendo roles flexibles que dinamizan la construcción colectiva.

Así, la práctica pedagógica demuestra que estas competencias no son dicotómicas, sino complementarias: el liderazgo se enriquece en la horizontalidad del grupo, y la colaboración alcanza su potencial cuando emerge de líderes facilitadores.

Para concluir, el docente aplica talleres que, en la práctica, se desarrollan como estrategias didácticas socioemocionales para el desarrollo del liderazgo, tales como las dinámicas grupales con roles rotativos y los proyectos colaborativos.

Figura 10

Estrategias para el desarrollo del liderazgo: Habilidades sociales



3.3.2. Dimensión II: Habilidades emocionales interpersonales

En las interacciones sociales es clave poner en práctica habilidades emocionales como la empatía, la comprensión y el reconocimiento de emociones ajenas. De ahí que, esta dimensión destaca el despliegue de habilidades para la concordia, la solidaridad, la tolerancia y la armonía en las interacciones con los demás (Ylonen y Norwich, 2012). En esta dimensión los estudiantes ponen en práctica sus empatía y conciencia, creando espacios de aprendizaje más cooperativos e inclusivos.

Asimismo, al trabajar estas habilidades emocionales, los jóvenes adquieren mayor capacidad para superar obstáculos y fortalecer la colaboración (Quiñones, 2020). En ese sentido, los hallazgos evidencian que el docente aplica juegos de simulación, a través de retos grupales y talleres de liderazgo, donde los estudiantes ponen en práctica estas habilidades emocionales para el logro de la meta [O_SC3_I2].

Para ilustrar, el docente explica cómo se desarrollan los talleres, los cuales tenían una vigencia de un mes: “El mercado de chapitas, este taller consiste en que realicen negociaciones por grupo donde el objetivo es que cada grupo contenga un

solo color de chapitas y que las negociaciones se establezcan en espacios de intercambio públicos, donde todos los grupos participan” [E_DOC_SC3_I2]. Como puede inferirse, los resultados demuestran que, en la dinámica grupal, convergieron el fortalecimiento de interacciones positivas y la diversidad de perspectivas e identidades de formas auténticas [O_SC3_I2].

De hecho, el docente destaca que [E_DOC_SC3_I2].: “Saber escuchar también es importante en los talleres de liderazgo, por ello, había coordinadores, viendo las cualidades de cada uno de los estudiantes, fortalezas y debilidades, el autoconocimiento de cada uno de ellos, el autocontrol, la toma de decisiones, tolerancia a la frustración, presión de un grupo, son condiciones que parte que un líder tiene que ir trabajando”. No obstante, también destaca que este despliegue de habilidades fluye de manera intuitiva en algunos estudiantes, puesto que algunos estudiantes resaltan como líderes de manera natural dentro de alguna actividad grupal.

De esta manera, los hallazgos demuestran que, en situaciones donde se hace evidente la falta de consensos y la colaboración, el docente aplica su mediación para resolver conflictos, ya sea brindando posibles soluciones o contextualizando los hechos que promuevan la reflexión individual y colectiva para fortalecer la comunicación y el respeto mutuo [O_SC3_I2]. Como resultado se destaca la interdependencia existente entre el liderazgo y la autorregulación emocional, puesto que el ejercicio del liderazgo en contextos colaborativos requiere tanto de habilidades innatas como de capacidades desarrolladas conscientemente.

Mientras algunos estudiantes demuestran una disposición natural para liderar, otros necesitan cultivar herramientas específicas de autoconocimiento y regulación emocional. La mediación docente resulta fundamental en ambos casos: tanto para potenciar las habilidades intuitivas como para desarrollar aquellas que requieren dominio, logrando así que todos los estudiantes puedan ejercer un liderazgo efectivo basado en el respeto mutuo y la comunicación asertiva [O_SC3_I2].

Para explicar, el docente señala lo siguiente: “Debemos enseñarle a todo el grupo que puedan hacerlo, la parte donde eres vulnerable a la crítica, porque cuando uno es líder hay que saber llevar y escuchar lo que nos ayuda a crecer y dejar de lado lo que nos perturba nuestra tranquilidad” [E_DOC_SC3_I2]. De igual manera, se

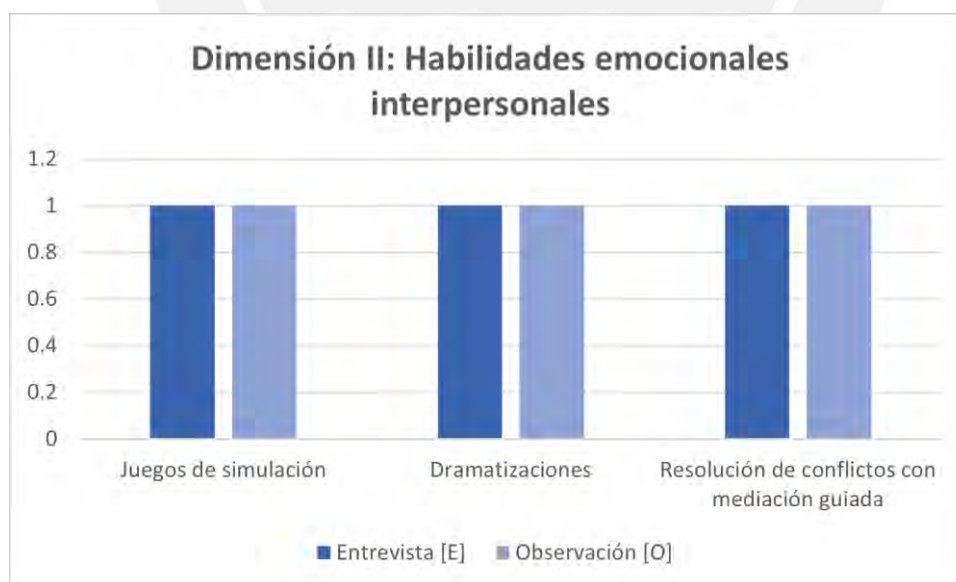
evidencia que el docente no solo promueve espacios y media el dialogo, sino que, además modela diversas perspectivas e identidades con el fin de fortalecer la escucha, la empatía y la conciliación [O_SC3_I2].

Cerrando esta dimensión, los resultados evidencian que el docente utiliza tres estrategias socioemocionales: los juegos de simulación, a través de los retos grupales; la resolución de conflictos con mediación guiada, en situaciones que requieren de la promoción de espacios para la reflexión, el consenso y la toma de decisiones; y las dramatizaciones, cuando modela perspectivas e identidades de los estudiantes en los diálogos reflexivos.

En este sentido, se aprecia una mirada integral de la enseñanza en la práctica pedagógica del docente, en la que la resolución constructiva de los conflictos se aborda desde la escucha activa, la empatía y la conciliación. Así, la formación socioemocional se convierte en un pilar esencial para garantizar un clima de convivencia inclusivo, respetuoso y equitativo en el aula.

Figura 11

Estrategias para el desarrollo del liderazgo: Habilidades emocionales interpersonales



3.3.3. Dimensión III: Habilidades emocionales intrapersonales

Esta tercera dimensión hace referencia directa a las habilidades relacionadas con la autorregulación emocional, puesto que implica reconocer expectativas y

motivaciones personales para manejar desafíos emocionales. Es decir, habilidades emocionales como la automotivación, la resiliencia y la confianza en la toma de decisiones personales (Tabla 10). De ahí que, resulta evidente la relación directa entre el desarrollo del liderazgo y la autorregulación; siendo esta última imprescindible para la práctica de un liderazgo efectivo, inclusivo y empático (Ylonen y Norwich, 2012).

Los hallazgos demuestran la aplicación de dos estrategias didácticas: la autorreflexión guiada y el establecimiento de metas personales con seguimiento. En primer lugar, el docente explica que la autorreflexión implica reconocer aquellas cualidades que debemos fortalecer, se debe conocer a los estudiantes y profesar con el ejemplo, a modo de modelo [E_DOC_SC3_I3]. Por ello, destaca que su práctica no desarrolla las habilidades de manera intencional, sino que el proceso le permite dar pinceladas al desarrollo del liderazgo [O_SC3_I3].

En esa misma línea, los resultados de la observación demuestran que, efectivamente, los espacios promovidos por el docente no tienen la intencionalidad específica, sino que, al estar diseñados en dinámicas grupales, estas generan las condiciones para fortalecer habilidades emocionales intrapersonales [O_SC3_I3]. Por ejemplo, durante un reto de circuito grupal, los estudiantes debían anotar sus aciertos y errores en el progreso, es decir, debían poner en práctica su autoconocimiento, automotivación y validación emocional con el objetivo de ganar el reto.

En segundo lugar, ya se ha señalado cómo el docente utiliza la evaluación por competencias en la aplicación de sus estrategias. En ese sentido, el establecimiento de metas personales hace referencias a planes de acción individuales que el docente aplica con estudiantes que evidencien dificultades para el trabajo colaborativo, para el dominio de habilidades o para el desarrollo de destrezas [E_DOC_SC3_I3]. Sin embargo, nuevamente se destaca que la intención no es el desarrollo del liderazgo sino el logro de objetivos de aprendizaje. No obstante, los resultados evidencian que en la práctica sí se desarrolla, aunque de manera indirecta.

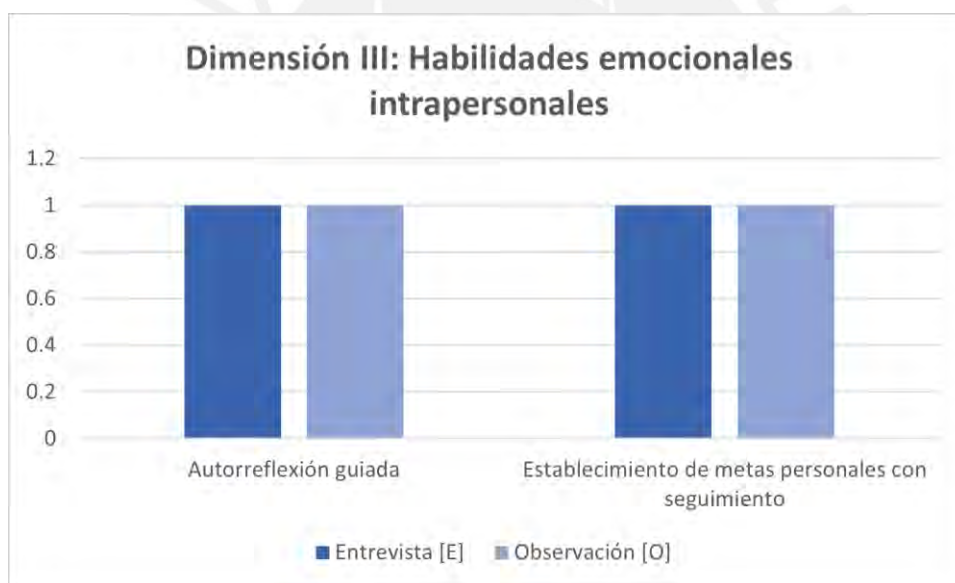
En todo caso, cabe mencionar que el informante sostiene que si se transforma la intencionalidad de sus estrategias tendría mejores resultados: “Cuando algo es intencionado los resultados son otros, porque no ves una partecita sino ves varios aspectos. Ya no eres una persona ignorando que no reconoce ciertos aspectos, eres capaz de tomar decisiones con mayores recursos. Esto debe ser intencionado y

evaluado, donde vemos lo bueno, lo malo y lo feo del proceso para ajustar los aspectos de mejora” [E_DOC_SC3_I3].

En efecto, una implementación intencionada permitiría formar líderes estudiantiles más conscientes de sus emociones, decisiones e impacto grupal, trascendiendo el diseño actual hacia uno estratégico con objetivos medibles, retroalimentación estructurada y mejora continua. Esta mirada evidencia la capacidad crítica del docente sobre su propia práctica, lo que abre camino a la transformación pedagógica, al fortalecimiento del liderazgo estudiantil y a la innovación en su desarrollo profesional.

Figura 12

Estrategias para el desarrollo del liderazgo: Habilidades emocionales intrapersonales



3.3.4. Dimensión IV: Pensamiento complejo

La última dimensión para el desarrollo del liderazgo exige poner en práctica en pensamiento crítico para el análisis, la toma de decisiones, el razonamiento lógico, la evaluación y la creatividad (Mirfin-Veitch et. al, 2020; Quiñones, 2020). Por consiguiente, requiere de la aplicación de destrezas académicas en un entorno de trabajo colaborativo. Es decir, el pensamiento complejo es las comunicación asertiva, flexible y creativa del pensamiento crítico.

En esa misma línea, las estrategias didácticas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico contribuyen de manera indirecta a esta dimensión cuando se implementan en espacios de trabajo colaborativo que exigen la evaluación de múltiples perspectivas y la argumentación en la toma de decisiones. Este tipo de dinámicas no solo refuerza la interdependencia entre el liderazgo y el trabajo colaborativo, sino que también activa habilidades de autorregulación, al requerir flexibilidad emocional y un alto nivel de autoconocimiento. Todo ello demuestra que las tres competencias socioemocionales analizadas están profundamente vinculadas, ya que se desarrollan de manera simultánea y se retroalimentan constantemente en la práctica pedagógica.

Para empezar, los hallazgos evidencian que esta dimensión se manifiesta en actividades para todas las áreas, ya que el diseño basado en proyectos tiene como punto de partida una situación significativa que, en síntesis, es un estudio de caso contextualizado y pertinente para el grado al que se dirige [O_SC3_I4]. De hecho, el docente destaca que se trabaja, principalmente, desde el área de personal social porque el currículo lo pide: “El pensamiento complejo para la toma de decisiones es trascendental para el desarrollo de las competencias del área de personal social, es la máxima habilidad que el estudiante debe poner en práctica para el logro de las mismas, es el último eslabón dentro de los procesos didácticos” [E_DOC_SC3_I4].

Sin embargo, nuevamente, se destaca la ausencia de un diseño curricular que promueva el desarrollo competencias socioemocionales, tal como lo sustenta el docente [E_DOC_SC3_I4]: “El trabajo colaborativo, el liderazgo y las habilidades emocionales no pueden aplicarse un mes o un trimestre [...] deben ser evaluados y ajustados [...] deben ser permanentes para evaluar en cada periodo. Tiene que ser trascendental para observar cambio de actitudes y mejoras [...] tiene que haber ese cambio; sino es un tema más, un contenido”.

En lo esencial, es relevante reconocer que el diseño de la entrevista permitió que el informante reflexione sobre su práctica y brinde alcances significativos acerca de lo que implica el ser docente [E_DOC_SC3_I4]: “Eso no es carga para el docente, es parte de nuestra practica didáctica [...] es muy amplio, pero me doy cuenta que lo hago por el momento como liderazgo y trabajo en colaborativo, donde voy a promover varias actividades [...] termina el mes y evalúas, fue bonita la experiencia, pasó al mes

no cambió nada”. Evidentemente, no se observan cambios observables para el desarrollo de las competencias socioemocionales porque no existe un marco de evaluación ni continuidad de las actividades.

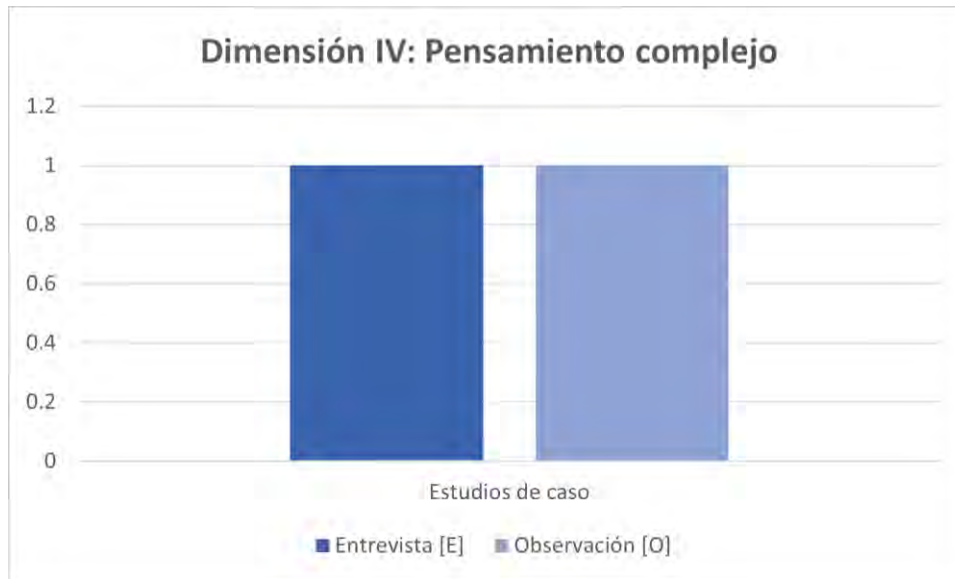
Se trata de que las estrategias didácticas sean intencionadas y documentadas, de tal forma que permita reconocer logros y adoptar retos. Dicho de otro modo, el docente explica que [E_DOC_SC3_I4]: “Cuando algo es intencionado los resultados son otros, porque no ves una partecita sino ves varios aspectos [...] ya no eres una persona ignorando que no reconoce ciertos aspectos [...] eres capaz de tomar decisiones con mayores recursos. Esto debe ser intencionado y evaluado, donde vemos lo bueno, lo malo y lo feo del proceso para ajustar los aspectos de mejora. No puedo aplicar de manera dispersa”.

En todo caso, pudo observarse y validarse que los talleres de liderazgo y las diversas estrategias aplicadas por el docente fueron implementadas dentro de los proyectos de aprendizaje, donde pasa otro mes, otra experiencia y ya no se sigue trabajando; o sea “fue la moda del momento, después no lo ves” [E_DOC_SC3_I4]. No obstante, el docente reconoce de manera reflexiva que “nuestro trabajo puede estar inmerso en la práctica, pero es importante que sea intencionado, una acción pequeña se puede valorar, pero no trasciende como el conjunto de actitudes y comportamientos que el estudiante debe ir adoptando en su perfil”.

Para concluir, los hallazgos evidencian que las estrategias orientadas para el desarrollo del pensamiento complejo se reducen a los estudios de caso, donde en cada proyecto se busca resolver una situación significativa desde los trabajos colaborativos y el pensamiento crítico.

Figura 13

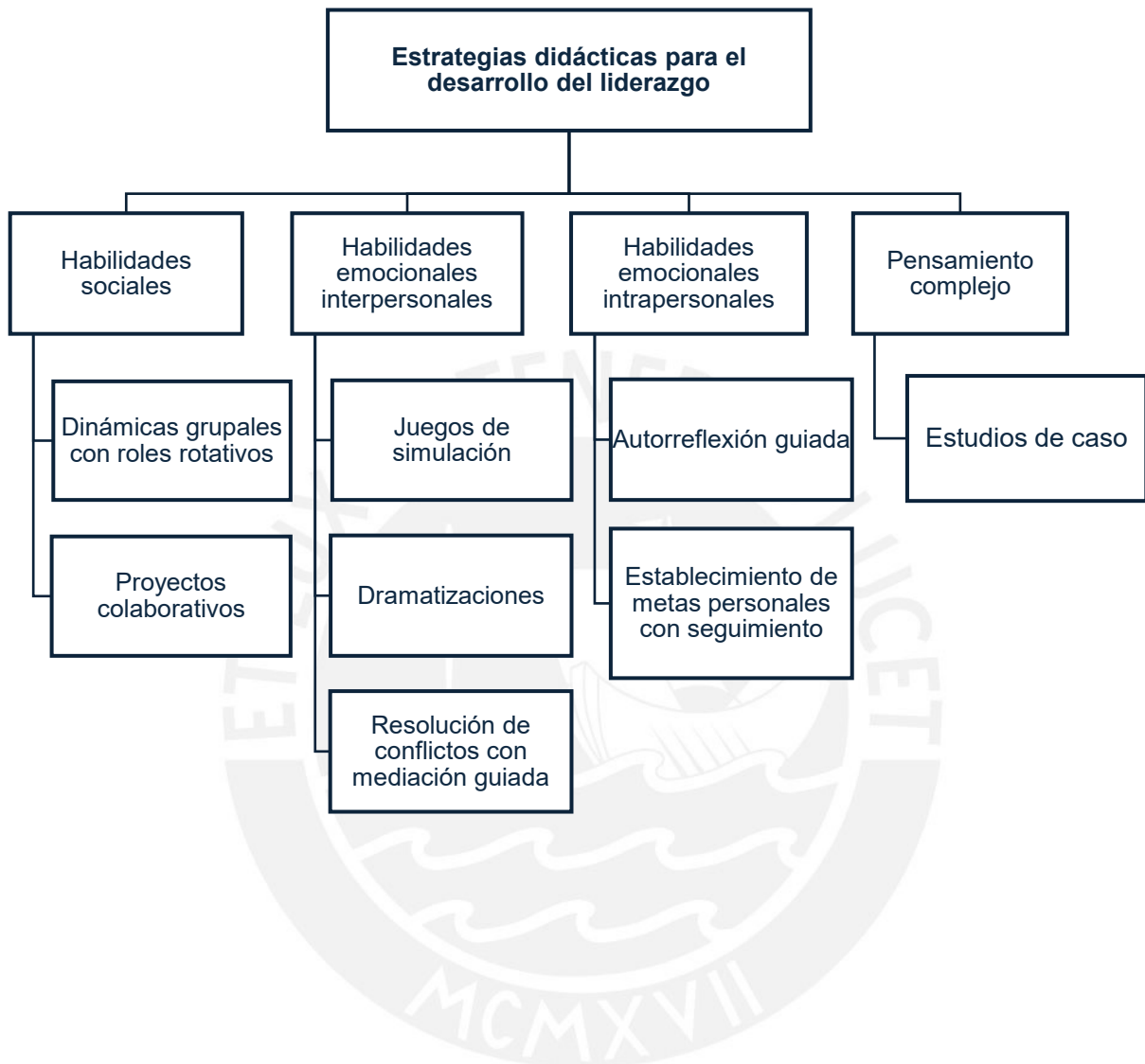
Estrategias para el desarrollo del liderazgo: Pensamiento complejo



A partir del análisis final, se reconoce que existe una articulación significativa entre la autorregulación emocional, el trabajo colaborativo y el liderazgo adaptativo en las experiencias de aprendizaje observadas. Si bien no se parte de un diseño curricular explícito para el desarrollo sistemático de estas competencias, los hallazgos revelan un conjunto de estrategias pedagógicas que, aunque no siempre intencionadas o estructuradas, generan oportunidades reales para fortalecerlas. El docente demuestra un manejo flexible y sensible de su práctica, adaptando sus decisiones a las necesidades del grupo y promoviendo espacios de convivencia, reflexión y participación activa. Esto evidencia que, más que una ausencia total, lo que se requiere es potenciar y sistematizar lo ya existente, reconociendo el valor de una práctica que ha logrado sostenerse en medio de múltiples retos.

Figura 14

Estrategias didácticas para el desarrollo del liderazgo en primaria



CONCLUSIONES

Respecto al análisis de estrategias didácticas socioemocionales en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad, se concluye lo siguiente:

1. El docente no actúa con una intención explícita de desarrollar competencias socioemocionales, pero sus decisiones pedagógicas reflejan una disposición a generar espacios inclusivos. La flexibilización de la participación grupal y la diversificación de las formas de comunicación promueven entornos donde se valoran las fortalezas individuales y se reconoce la diversidad de habilidades presentes en el aula.
2. El docente organiza experiencias de aprendizaje que integran la diversidad, favorecen la participación activa y habilitan la comunicación en múltiples formatos. Estas decisiones pedagógicas responden a un dominio claro del currículo por competencias, que se traduce en estrategias para fortalecer la autorregulación emocional, el trabajo colaborativo y el liderazgo, donde el desarrollo socioemocional forma parte del sentido mismo de la práctica educativa.
3. El docente se posiciona como guía y modelo en el desarrollo socioemocional, pero reconoce que su práctica carece de sistematicidad. Esto revela la necesidad de documentar, evaluar y ajustar las estrategias implementadas, ya que los cambios en los estudiantes no logran consolidarse por la ausencia de lineamientos claros y secuencias didácticas permanentes orientadas al trabajo de estas competencias.
4. La ausencia de estrategias orientadas específicamente a la regulación emocional no responde a una falta de compromiso docente, sino a barreras estructurales que limitan su accionar en el aula. La presión del tiempo, la escasez de recursos y la falta de acompañamiento constante por parte de los servicios de apoyo impiden atender con oportunidad las situaciones emocionales que se presentan de forma cotidiana.

5. La autorregulación emocional y el trabajo colaborativo se vinculan estrechamente, ya que la interacción grupal requiere empatía, flexibilidad emocional y manejo de conflictos. Los estudiantes que regulan sus emociones participan con mayor apertura y respeto, y a su vez, el trabajo en equipo fortalece habilidades como la escucha activa, la contención mutua y el reconocimiento del otro.
6. El trabajo colaborativo y el liderazgo se fortalecen mutuamente: un liderazgo efectivo impulsa el trabajo en equipo, y la colaboración sostenida contribuye a formar líderes más empáticos y participativos. Esta interdependencia demuestra que ambas competencias deben desarrollarse de manera articulada dentro de la práctica educativa.
7. Existe una interdependencia entre el liderazgo y la autorregulación emocional: los estudiantes que logran gestionar sus emociones lideran con mayor empatía, y al ejercer el liderazgo, fortalecen su autoconocimiento. Esto demuestra que ambas competencias se desarrollan de manera conjunta y no como procesos aislados.
8. Los hallazgos evidencian que la autorregulación emocional, el trabajo colaborativo y el liderazgo adaptativo se desarrollan de forma integrada en la práctica pedagógica. Las estrategias aplicadas por el docente activan estas competencias de manera simultánea, favoreciendo una convivencia consciente, una cooperación auténtica y un liderazgo participativo. Su articulación confirma que el desarrollo socioemocional requiere enfoques interrelacionados y contextualizados.

RECOMENDACIONES

1. En función del quehacer docente, es trascendental comprender que una planificación pedagógica intencionada potencia el impacto formativo del quehacer docente. Para ello, se requiere una definición clara de objetivos, acompañada de una evaluación sistemática y una retroalimentación continua, lo cual permite tomar decisiones más informadas. De este modo, se favorece la formación integral de estudiantes conscientes de sus emociones, sus elecciones y su participación dentro del grupo.
2. En relación con la innovación educativa, se destaca diseñar experiencias de aprendizaje que integren la autorregulación emocional, el trabajo colaborativo y el liderazgo como un conjunto de competencias socioemocionales interrelacionadas. Para ello, se sugiere implementar actividades grupales donde los estudiantes asuman roles de liderazgo desde la reflexión personal y el diálogo respetuoso, promoviendo así entornos donde la cooperación y la iniciativa individual se fortalezcan de manera simultánea.
3. Considerando el trabajo interdisciplinario, se recomienda establecer alianzas estratégicas con las familias y la comunidad educativa para dar continuidad en la práctica de habilidades socioemocionales fuera del aula. Esto implica la implementación de talleres dirigidos a padres sobre mediación de conflictos entre pares, la entrega de guías de actividades colaborativas para el hogar y la promoción de proyectos comunitarios que refuercen las estrategias didácticas desarrolladas en el entorno escolar.
4. En el marco de investigaciones futuras, resulta esencial fomentar el análisis de la neurodiversidad en aulas de primaria dentro del contexto latinoamericano. En particular, se requiere impulsar estudios que aborden el fortalecimiento de competencias socioemocionales, como las trabajadas en esta tesis. Con ello, será posible consolidar un enfoque pedagógico más inclusivo y adaptado a la realidad regional, que responda de manera integral a la diversidad del estudiantado y aporte a una educación de mayor calidad.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional. <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2022/12/Desafi%CC%81os-y-buenas-pra%CC%81cticas.pdf>
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje y la inclusión educativa: Prácticas y estrategias para atender a la diversidad*. Narcea Ediciones.
- Alba, C., Zubillaga del Río, A., & Sánchez, J. (2015). Inclusión educativa y Diseño Universal para el Aprendizaje: Nuevas miradas para la equidad en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 25-40.
- Albán, J., & Naranjo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: Un reto pedagógico para la educación formal. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.217>
- Amador, G., et al. (2021). *Educación inclusiva y neurodiversidad: Un enfoque basado en fortalezas*. Editorial Académica Española.
- American Psychiatric Association (APA). (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR)*.
- Anchundia, G., & Vega, J. (2024). Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar. *Revista Innova Educación*, 6(3), 61-79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.004>
- Arévalo, J., & Ruíz, M. (2022). Impacto de los trastornos emocionales en el rendimiento académico de estudiantes de primaria. *Revista de Psicología Educativa*, 28(1), 45-60.

- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. ASCD.
- Armstrong, T. (2015). *The Myth of the ADHD Child: 101 Ways to Improve Your Child's Behavior and Attention Span Without Drugs, Labels, or Coercion*. TarcherPerigee.
- Azorín, C., Arnaiz, P., & Maquilón, J. (2017). ¿Qué dicen las voces del alumnado sobre la inclusión educativa? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 23-40. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.230351>
- Azorín, C., Arnaiz, P., & Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Banes, D., Hayes, A., Christopher, K., & Kushalnagar, R. (2020). *Inclusive education and assistive technology: Perspectives and practices*. Routledge.
- Barba, D., Gutiérrez, J., & Sánchez, B. (2019). Caracterización de la dislexia en niños en edad escolar. *Psicología y Educación*, 25(1), 33-48.
- Barkley, R. (2018). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. Guilford Press.
- Baron-Cohen, S. (2017). The concept of neurodiversity: A new framework for understanding autism and other conditions. *Trends in Neurosciences*, 40(3), 144-152.
- Baron-Cohen, S. (2017). *The pattern seekers: How autism drives human invention*. Basic Books.
- Barrios, M., Forte, A., & Navarro, P. (2014). *Educación inclusiva y neurodiversidad: Enfoques actuales*. Editorial Académica Española.
- Bisquerra, R. (2015). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (2016). Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Brown, H., Stahmer, A., Dwyer, P., & Rivera, S. (2021). Changing the story: How diagnosticians can support a neurodiversity perspective from the start. *Autism*, 25(5), 1171-1174.
- Bustamante-Jumbo, M., Albán-Cruz, R., et al. (2023). Educación Inclusiva y su Influencia en el Desarrollo Socioemocional de Niños con NEE. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6.2105>
- Cáceres, J. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en entornos neurodiversos. Universidad Nacional de Educación.
- Carpio, J. (2021). Psicoeducación sobre Neurodiversidad en el aula. Tesis de Pregrado, Universidad San Francisco de Quito.
- Carpio, J. (2021). Estrategias pedagógicas para el desarrollo del talento en estudiantes neurodivergentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 45-60.
- CAST. (2024). Pautas de diseño universal para el aprendizaje, versión 3.0 [Organizador gráfico]. Lynnfield, MA: Autor.
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*. https://www.researchgate.net/publication/333849684_La_investigacion_cualitativa_en_educacion
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M., Fierros, G., & Sadofsky, L. (2020). Inclusion in education: Challenges and opportunities for teachers. *Journal of Special Educational Needs*, 34(2), 112-128.
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M., Fierros, G., & Strydom, A. (2020). Neurodiversity in Higher Education: A Systematic Review of the Literature. *Teaching in Higher Education*, 25(7), 737-754.

- Congreso de la República del Perú. (2003). Ley General de Educación, Ley N.° 28044. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Congreso de la República del Perú. (2013). Ley N.° 30150: Ley de protección de las personas con trastorno del espectro autista (TEA). https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/E9FC26DA00AB8D8605257C68005CE660/%24FILE/ley_30150.pdf
- Cook, A. (2022). Conceptualisations of neurodiversity by early career teachers: An outline of IOE Early Career Researcher Impact Fellowship Activities - UCL Discovery. [Digital scholarly resource]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10155995/>
- Costello, E., Copeland, W., & Angold, A. (2016). Trends in mood and anxiety disorders in children and adolescents. *JAMA Pediatrics*, 170(10), 1001-1008.
- Cristi, M., Esparza, D., & Espinosa, M. (2019). Intervención pedagógica en estrategias docentes basadas en las neurociencias y el yoga para fomentar la autorregulación de los estudiantes en el aula. Experiencia en el primer subciclo de educación básica, en un colegio de la comuna de Puente Alto, Santiago.
- Cueto, S., León, J., Sorto, M., & Miranda, A. (2018). Capacitación docente y su impacto en la inclusión educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-89.
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., & Felipe, C. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. Grupo de Análisis para el Desarrollo. <http://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/486>
- Delgado, M. (2018). Evolución y desafíos de la inclusión educativa: Equidad, diversidad y calidad en la enseñanza. Editorial Académica.
- Detzer, A. (2017). *Neurodiversity in the Classroom: Pilot of a Training Resource for Teachers Educating Autistic Inclusion Students in a General Education Setting*. ASCD.

- Detzer, J. (2017). Inclusive education and the neurodiversity movement. Routledge.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7),162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Ehmke, R. (2022). What is Oppositional Defiant Disorder (ODD)? Child Mind Institute.
- Elizondo, L. (2020). Diseñar sin límites: Accesibilidad y neurodiversidad en el aula. Editorial Inclusión Educativa.
- Escarbajal, A., & Orteso, P. (2017). Diseño de una app para la mejora de los intercambios comunicativos en el alumnado con TDAH. En J. Soto & P. Arnaiz (Coords.), 8º Congreso Tecnoneet [En prensa].
- Escarbajal, J., & Orteso, P. (2017). Neurodiversidad y aprendizaje: Estrategias para una educación equitativa. Pearson Educación.
- Fernández, C., & Pacheco, M. (2022). Educación inclusiva y neurodiversidad: Principios y prácticas en el aula. *Revista de Innovación Educativa*, 20(2), 55-75.
- Fernández, R., & Pacheco, L. (2022). Inclusión educativa y desarrollo socioemocional en estudiantes neurodivergentes. Editorial Universitaria.
- Fiuza, G., & Fernández, C. (2014). Estrategias para la enseñanza inclusiva: Un enfoque basado en la neurodiversidad. McGraw-Hill.
- Garrido-Landívar, A. (2010). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en el aula: Estrategias para docentes. Editorial Narcea.
- Garrido-Landívar, N. (2010). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): Una revisión de su diagnóstico e intervención. *Psicología y Educación*, 22(2), 101-118.

- Gómez, M., & Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias pedagógicas*, (30), 175-190.
- González, A., Martínez, S., & Pérez, M. (2023). Diseño de estrategias pedagógicas para la diversidad en el aula. Fondo Editorial Universitario.
- Grandin, T. (2016). *The Autistic Brain: Helping Different Kinds of Minds Succeed*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Griffiths, R. (2020). *Supporting neurodiverse students in mainstream classrooms*. Routledge.
- Guerra, E. (2019). *Neurodiversidad y educación inclusiva en América Latina: Desafíos y oportunidades*. Ediciones Universitarias.
- Hernandez, E. (2021). Estrategias de autorregulación para favorecer la inteligencia emocional en las alumnas de 3° de primaria. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/587>
- Hudson, M. (2017). *The power of neurodiverse learning: A practical guide for teachers and parents*. Taylor & Francis.
- Jiménez, J., & Guzmán, C. (2019). *Neurodiversidad y educación: Desafíos y oportunidades en la escuela inclusiva*. Ediciones Morata.
- Kapp, S. (2020). *Autistic Community and the Neurodiversity Movement: Stories from the Frontline*. Palgrave Macmillan.
- Kazdin, A. (2017). *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*. Sage Publications.
- La República. (2025). ¿Cómo lograr que los docentes brinden una educación de calidad en el Perú? La República. <https://www.larepublica.pe/educacion-peru>
- Latorre, M., & Teruel, M. (2014). *Dificultades específicas del aprendizaje en educación primaria*. Ediciones Pirámide.

- Latorre, M., & Teruel, M. (2014). Discalculia: dificultades en el aprendizaje matemático. *Revista de Educación Especial*, 8(1), 78-91.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. MIT Press.
- Locke, J. (1689). *An essay concerning human understanding*. Thomas Basset.
- López, R., Pérez, J., & Ramírez, C. (2021). *Prácticas inclusivas en el aula: Neurodiversidad y adaptación curricular*. Narcea Ediciones.
- Mazzer, M. (2018). *Neurodiversity in the classroom: Strategies for teachers*. Cambridge University Press.
- Mendoza, S., Cedeño, J., Espinales, A., & Gámez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926891>
- Mesa, S. (2016). *Desarrollo socioemocional en niños autistas: una propuesta de intervención psicoeducativa con las TAC*.
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). Resolución Ministerial N.º 432-2024-MINEDU: Renueva la licencia institucional del Instituto de Educación Superior Privado "Interamericano". <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/5920938-432-2024-minedu>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). Resolución Ministerial N.º 289-2024-MINEDU: Modifica el Plan Marco de Educación Inclusiva. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/5649280-289-2024-minedu>
- Mirfin-Veitch, B., Bray, A., & Ross, N. (2020). *Understanding neurodiversity in primary education: Strategies for inclusive teaching*. Springer.
- Mirfin-Veitch, B., Conder, J., & Gates, S. (2020). *Autonomy and inclusion in neurodiverse education*. Springer.

- Mirfin-Veitch, B., Jalota, R., & Schmidt, L. (2020). Inclusive education: Strategies for neurodiverse learners in mainstream classrooms. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55(2), 175-192.
- Moffitt, T. (2019). The role of early conduct problems in the development of later antisocial behavior. *Development and Psychopathology*, 31(2), 317-334.
- Ncube, S. (2011). Peer-collaboration: An effective teaching strategy for inclusive classrooms. *Journal of the International Association of Special Education*, 12(1), 79-80
- Nieto, M. (2018). Metodología de la investigación en educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 45-62.
- Niño, V. (2011). Metodología de la investigación: Diseño y ejecución. Ediciones de la U.
- Ocampo, A. (2020). Neurodiversidad y educación inclusiva: Una mirada desde la pedagogía diferenciada. Editorial Universitaria.
- Ocampo, L. (2020). La enseñanza en aulas inclusivas: Perspectivas y desafíos en la neurodiversidad. Fondo de Cultura Económica.
- Ocampo, A. (2015). Diversidad cognitiva y aprendizaje: Enfoques y estrategias inclusivas. Fondo de Cultura Económica.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development, 2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- ONU. (2017). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Orrego, C., et al. (2020). Neurodiversidad en el aula: Un reto para la educación del siglo XXI. Ediciones Universidad de Chile.

- Orrego, C., González, R., & Salazar, L. (2020). Estrategias para la enseñanza de estudiantes neurodivergentes en educación básica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 77-98.
- Orteso, F. (2019). *Atención a la diversidad en la educación primaria: Estrategias para la inclusión*. Narcea Ediciones.
- Orteso, M. (2019). *Educación inclusiva y neurodiversidad: estrategias para una enseñanza personalizada*. Editorial Síntesis.
- Orteso, P. (2019). Respuesta educativa a la neurodiversidad del TDAH. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, pp. 72-94. <http://hdl.handle.net/10201/76224>
- Pegalajar, M., & Colmenero, M. (2016). *Atención a la diversidad y educación inclusiva: Retos y propuestas*. Universidad de Jaén.
- Pellicano, E., Bölte, S., & Stahmer, A. (2018). The challenge of neurodiversity in education: Towards a shared understanding. *Educational Review*, 70(5), 515-528.
- Pellicano, L., Bölte, S., & Stahmer, A. (2018). The current illusion of educational inclusion. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 22(4), 386-387. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361318766166>
- Peña, J., & Palacios, M. (2011). El Trastorno Disocial en la infancia y la adolescencia. *Revista de Psicopatología Clínica*, 16(3), 301-318.
- Pérez, M., & Ramírez, C. (2021). *Neurodiversidad en educación primaria: Hacia una enseñanza equitativa*. Editorial Santillana.
- Piure, J. (2017). *Comportamiento desafiante en el aula: Estrategias de intervención para docentes*. Editorial Universitaria.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2024). *Pautas formales para trabajos*. Facultad de Educación. Recuperado de <https://facultad-educacion.pucp.edu.pe/estudiantes/pautas-formales-para-trabajos/>

- Presidencia de la República del Perú. (2018). Decreto Legislativo N.º 1417: Decreto Legislativo que promueve la inclusión de las personas con discapacidad. <https://www.gob.pe/institucion/conadis/normas-legales/258341-1417>
- Quiñones, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. *Revista Educación*, 44(2).
- Ramírez-Solórzano, F. L., & Herrera-Navas, C. D. (2024). Inclusión Educativa: Desafíos y Oportunidades para la Educación de Estudiantes con Necesidades Especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44-63. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220.
- Ribeiro, L., Almeida, L., & Simões, C. (2017). *Mathematical Learning Difficulties and Dyscalculia: Implications for Teaching*. Springer.
- Ribeiro, L., Almeida, P., & Castro, F. (2017). Factores cognitivos en la discalculia del desarrollo. *Neuropsicología Infantil*, 5(3), 19-35.
- Rief, S. (2016). *How to reach and teach children with ADD/ADHD: Practical techniques, strategies, and interventions*. Jossey-Bass.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Sarrionandia, P. (2017). Bienestar emocional y aprendizaje: Claves para la equidad educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 45-60.
- Savia, G. (2015). *Neurodiversidad y aprendizaje: Perspectivas contemporáneas*. Ediciones Morata.
- Savia, G. (2015). Progettazione Universale per l'Apprendimento: Un valido approccio per l'inclusione di tutti. *Educare.It*, 15(3), 52–56. <https://doi.org/10.4440/201503>

- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 101–118.
- Savia, L. (2015). Metodologías flexibles y personalización del aprendizaje en niños neurodivergentes. Fondo Editorial Académico.
- Schonert-Reichl, K. (2020). Social and Emotional Learning: Definitions, Frameworks, and Evidence. En Chatterjee Singh, N. & Duraiappah, A. K. (Eds.), *Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional Learning Frameworks for Education Systems*. Unesco MGIEP.
- Skelling, J. (2020). Neurodiversidad y educación inclusiva: Un enfoque práctico. Ediciones Académicas.
- Soto, J., & Martínez, P. (2020). Educación inclusiva y diversidad neurológica en el aula. Ediciones Aljibe.
- Tamayo, E. (2015). Dificultades en la adquisición de la lectura: La dislexia en el aula. Ediciones Aljibe.
- Tamayo, E. (2015). Dislexia: diagnóstico e intervención. *Revista de Psicopedagogía*, 32(2), 45-59.
- Taylor, J., Buckley, K., Hamilton, L., Stecher, B., Read, L., & Schweig, J. (2018). Choosing and Using SEL Competency Assessments: What Schools and Districts Need to Know. CASEL.
- Unesco. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org>
- Unesco. (2021). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2022/05/hacia-la-inclusion-en-educacion.pdf>

- Unesco-OREALC. (2017). Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/Unesco Santiago).
- Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación. Repositorio PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Vargas, M. (2014). Depresión y ansiedad en niños y adolescentes: Diagnóstico y tratamiento. *Revista de Salud Mental*, 18(4), 253-270.
- Velazquez, K. (2022). Collaborative networks of general and special education teachers at an inclusive school Site. University of California, San Diego.
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds.). (2017). Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas. Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Ylonen, A., & Norwich, B. (2012). Using lesson study to develop teaching approaches for secondary school pupils with moderate learning difficulties: Teachers' concepts, attitudes and pedagogic strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 301-317.
- Zúñiga, L., Balmaña, M., & Salgado, C. (2017). Trastorno del Espectro Autista: Evaluación e intervención en contextos educativos. Editorial Síntesis.

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título	Enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad: estrategias didácticas socioemocionales en primaria				
Pregunta de investigación	¿Cómo desarrolla un docente de quinto grado de primaria el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad a partir de estrategias didácticas socioemocionales en una institución educativa pública de Lima Metropolitana?				
Objetivo General	Analizar las estrategias didácticas socioemocionales que utiliza un docente de quinto de primaria en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad en una institución educativa pública de Lima Metropolitana.				
Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías	Técnica	Instrumento	Informantes
Describir las estrategias didácticas de autorregulación emocional que utiliza un docente de quinto grado de primaria en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad.	Estrategias didácticas socioemocionales en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad. Principios del enfoque inclusivo de la neurodiversidad: <ul style="list-style-type: none"> ● Valora y celebra la diversidad ● Fomenta la inclusión educativa ● Enfoque centrado en fortalezas ● Enfoque individualizado 	Estrategias didácticas de autorregulación emocional	Entrevista Observación	Guía de entrevista semiestructurada Guía de observación	<ul style="list-style-type: none"> ● Docente de aula ● Docente de aula
Describir las estrategias para el trabajo colaborativo que utiliza un docente de quinto grado de primaria en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad.		Estrategias didácticas para el trabajo colaborativo			
Describir las estrategias para el liderazgo que utiliza un docente de quinto grado de primaria en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad.		Estrategias didácticas para el liderazgo			
Diseño Metodológico					
Enfoque	Cualitativo				
Nivel	Descriptivo				

ANEXO 2: Matriz teórica de la categoría, subcategorías e indicadores preliminares que serán empleados en la elaboración de los instrumentos

Matriz teórica			Matriz de los instrumentos
Objetivo general	Analizar las estrategias didácticas socioemocionales que utiliza un docente de quinto de primaria en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad en una institución educativa pública de Lima Metropolitana.		Instrumento 1: Guión de entrevista semiestructurada Instrumento 2: Guía de observación
Objetivos específicos	Categoría	Subcategorías	Indicador
Describir las estrategias didácticas de autorregulación emocional que utiliza un docente de quinto grado de primaria en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad.	Estrategias didácticas socioemocionales en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad Los docentes son los protagonistas en el éxito de la educación inclusiva, porque de ellos depende que la inclusión sea efectiva, tanto dentro como fuera de las escuelas, a partir de la aplicación de estrategias pedagógicas orientadas a atender la diversidad estudiantil presente en el aula (Amador Fierros et al., 2021). Para precisar, los educadores son los encargados de abordar e intervenir de manera adecuada en los procesos educativos según las necesidades de los estudiantes, a través del uso de diversas herramientas y materiales pedagógicos (Carpio Frixione, 2021).	Estrategias didácticas de autorregulación emocional en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad El aprendizaje socioemocional no es solo importante en la esfera afectiva, sino que además tiene impacto para el rendimiento escolar y el bienestar general de niños y adolescentes en sus trayectorias de desarrollo (Orrego, Milicic, Vásquez, 2020). El desarrollo de la empatía y la identidad se desarrollan a partir de la inteligencia emocional, la cual abarca cinco capacidades: conocimiento de las emociones y sentimientos, aprender a controlar las emociones, capacidad de motivación personal, aprender a reconocer las emociones de los demás y aprender a controlar las emociones (Gardner, 2018). Ahora bien, de acuerdo con el enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad y las particularidades de las condiciones de neurodiversidad, precisamos destacar la autorregulación emocional. ya que se ha demostrado que favorecer el proceso de autorregulación en los estudiantes a partir de la inteligencia emocional, logra construir cierta cohesión familiar y disminuir significativamente la ira y la agresión entre ellos, mejorando sus capacidades emocionales y sociales (Hernandez, 2021). Esto implica la aplicación de estrategias en diferentes etapas para el desarrollo de la autorregulación emocional, las cuales son: autocontrol,	El docente utiliza estrategias para identificar y regular emociones, comprender emociones y sentimientos, reconocer las emociones de los demás e impulsar la motivación personal en el marco del enfoque inclusivo de la neurodiversidad. Principios del del enfoque inclusivo de la neurodiversidad: <ul style="list-style-type: none"> ● Valora y celebra la diversidad ● Fomenta la inclusión educativa ● Enfoque centrado en fortalezas ● Enfoque individualizado

ANEXO 3: Guía de entrevista semiestructurada

PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

I. INTRODUCCIÓN A LA ENTREVISTA

- Saludo
- Lectura del título de la investigación
- Lectura del objetivo de la investigación
- Lectura del objetivo de la entrevista
- Información sobre la grabación de la entrevista
- Información sobre el tiempo de duración de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información
- Pedido de confirmación de participación en la entrevista

A partir de su experiencia como docente en quinto grado de primaria durante el periodo escolar 2023, considerando la diversidad de estudiantes en aula y teniendo en cuenta su rol en la educación inclusiva. La investigación gira en torno a la inclusión educativa, la cual surge como una respuesta a la diversidad existente en nuestro país y se basa en la política educativa de que todos los niños y niñas de una comunidad deben aprender juntos, independientemente de sus características funcionales, sociales y culturales.

En ese sentido, el Ministerio de Educación sostiene que ello enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues les ofrece la oportunidad de ser y crecer en un contexto que los acoge, los respeta, y les permite su desarrollo integral en un contexto escolar que permite su participación en igualdad de condiciones (2012). Asimismo, Sarrionandia (2017) destaca la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades y el bienestar emocional de todos los estudiantes, mientras se promueve un aprendizaje adaptado a las necesidades individuales de cada uno.

Dentro de este marco, se realizan las siguientes preguntas en relación a las estrategias didácticas socioemocionales que utiliza en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad en su aula.

MATRIZ DE LA GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Categoría	Subcategoría	Indicador	Pregunta
Estrategias socioemocionales en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad	Estrategias didácticas de autorregulación emocional	El docente utiliza estrategias didácticas para identificar y regular emociones, validar emociones, reconocer las emociones de los	¿Utiliza usted estrategias didácticas inclusivas para que los estudiantes identifiquen de manera individualizada sus emociones? Puede describir alguna de ellas.
			¿Utiliza usted estrategias didácticas inclusivas para que los estudiantes regulen sus emociones a partir de sus fortalezas identificadas ? ¿Cómo las utiliza?

ANEXO 4: Guía de observación participante

Se observarán actividades y experiencias de aprendizaje, en un tiempo de 3 semanas, las cuales se encuentran dentro del año lectivo 2023 (cierra el 22 de diciembre).

7. Lugar y fecha:

Prácticas pre profesionales en la Institución Educativa

MATRIZ DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN

Categoría	Subcategoría	Indicador	Indicador precisado	Observación	
Estrategias didácticas socioemocionales en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad Principios del del enfoque inclusivo de la neurodiversidad: • Valora y celebra la diversidad • Fomenta la inclusión educativa • Enfoque centrado en fortalezas • Enfoque individualizado	Estrategias didácticas de autorregulación emocional	Estrategias para identificar, regular y validar emociones.	Acompañamiento docente		
			Promueve espacios de autorreflexión de manera individual o grupal.		
			Orienta la autorreflexión hacia el reconocimiento de sus emociones.		
			Realiza consignas para modular la manifestación de sus emociones.		
				Brinda soporte emocional frente a las dudas o preguntas.	
	Estrategias didácticas para el trabajo colaborativo	Estrategias que promueven interacciones sociales positivas y significativas.	Trabajo colaborativo		
			Promueve actividades en parejas o grupos en un clima de respeto y tolerancia.		
			Establece roles dentro de las actividades para la promoción del buen trato entre compañeros.		
			Elige un líder que orienta el desarrollo de las actividades, incluyendo a todos.		
			Realiza consignas de solidaridad y tolerancia entre compañeros.		
		Relaciones entre pares			

<p>pensamiento complejo (habilidades críticas, reflexivas y propositivas) en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad.</p> <p>Principios del del enfoque inclusivo de la neurodiversidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valora y celebra la diversidad • Fomenta la inclusión educativa • Enfoque centrado en fortalezas • Enfoque individualizado 	<p>¿Qué estrategias didácticas inclusivas utiliza para que los estudiantes desarrollen habilidades emocionales intrapersonales a partir de sus fortalezas identificadas? ¿Podría compartir alguna experiencia?</p>	X		X		X		X	
	<p>¿Utiliza usted estrategias didácticas inclusivas para que los estudiantes desarrollen habilidades emocionales interpersonales a partir de sus fortalezas identificadas? ¿En qué espacios las promueve?</p>	X		X		X		X	
	<p>¿Utiliza usted estrategias didácticas inclusivas para que los estudiantes desarrollen el pensamiento complejo de manera individualizada a partir de sus fortalezas identificadas? Puede describir alguna de ellas.</p>	X		X		X		X	

Observación general

Las preguntas formuladas están alineadas a los objetivos de la Investigación.

Nombre de la experta: Dra. Angela Figueroa Iberico

Profesión y cargo que ocupa: Profesora del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Áreas de experiencia profesional: Currículo y Didáctica

Fecha de entrega: 16/11/23

Fecha de devolución: 20/11/23

Firma: PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES

ANEXO 5: Validación de la guía de observación

Observación general

- Considero que las observaciones fueron atendidas.
- Sin embargo, la redacción de todos los indicadores presentan una postura positiva que, en ocasiones, no da pie a la crítica o a la identificación de problemas.

Nombre de la experta:	Karin Lorena Quijada Soratón
Profesión y cargo que ocupa:	profesora investigadora
Áreas de experiencia profesional:	Pedagogía
Fecha de entrega:	14 - 11 - 2023
Fecha de devolución:	20 - 11 - 2023
Firma:	PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES

Sugiero, si es posible,

la inclusión de una casilla para narrar las eventualidades & dificultades.

Por ejemplo: Eventos de Exclusión:

- Discriminación
- Violencia
- Abuso de poder
- Segregación

OBS_SC3								
Promueve espacios de diálogo y reflexión de manera asertiva y empática.	x		x		x		x	
Propone situaciones retadoras para la toma de decisiones.	x		x		x		x	
Promueve negociaciones entre los estudiantes para el logro de los objetivos comunes.	x		x		x		x	
Celebra el reconocimiento de las dificultades superadas.	x		x		x		x	

Observación general

Los indicadores del instrumento son claros y están alineado a los objetivos de la investigación

<p>Nombre de la experta: Dra. Angela Figueroa Iberico</p> <p>Profesión y cargo que ocupa: Profesora del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú</p> <p>Áreas de experiencia profesional: Currículo y Didáctica</p> <p>Fecha de entrega: 16/11/23</p> <p>Fecha de devolución: 20/11/23</p> <p>Firma: PROTECCIÓN DE DATOS</p>
--

Anexo 7: Matriz de codificación de la entrevista

Categoría	“Estrategias socioemocionales en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad”			
Subcategoría	Indicador	Pregunta	Codificación	Hallazgo
Estrategias didácticas de autorregulación emocional	El docente utiliza estrategias didácticas para identificar y regular emociones, validar emociones, reconocer las emociones de los demás e impulsar la motivación personal.	¿Utiliza usted estrategias didácticas inclusivas para que los estudiantes identifiquen de manera individualizada sus emociones? Puede describir alguna de ellas.	E_DOC_SC1_I1	Directamente sí (controlar), les saco del aula para conversar con ellos y les hago las siguientes preguntas: qué ha pasado, cómo se siente, cómo cree que se siente la otra persona, si lo que ha hecho está bien, por qué... es decir identificar la causa más que todo, de la situación que le ha llevado a tener tal o cual comportamiento El control emocional lo trabajo fuera del aula de manera individual, a modo de tiempo fuera.
		¿Utiliza usted estrategias didácticas inclusivas para que los estudiantes regulen sus emociones a partir de sus fortalezas identificadas ? ¿Cómo las utiliza?	E_DOC_SC1_I2	No directamente, sería mentirte... Lo que hago es sacarles, hablar con ellos y luego resolver... más allá de eso no. Solo lo hago por el momento, cuando hay una carga emocional, lo saco para que se calme, es decir, no es una estrategia directa para que ellos puedan regular nuevamente sus emociones cuando se encuentren en tal o cual circunstancia parecida. No es una estrategia directamente para que otro docente en aula lo pueda hacer o para que el estudiante afronte la situación sin

Anexo 8: Matriz de codificación de la observación

Categoría	“Estrategias socioemocionales en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad”			
Subcategoría	Indicador	Pregunta	Codificación	Hallazgo
<p>Estrategias didácticas de autorregulación emocional en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad</p> <p>Principios del del enfoque inclusivo de la neurodiversidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Valora y celebra la diversidad ● Fomenta la inclusión educativa ● Enfoque centrado en fortalezas <p>Enfoque individualizado</p>	<p>El docente utiliza estrategias didácticas para identificar y regular emociones, comprender emociones y sentimientos, reconocer las emociones de los demás e impulsar la motivación personal en el marco del enfoque inclusivo de la neurodiversidad.</p>	<p>El docente utiliza estrategias didácticas inclusivas para que los estudiantes identifiquen de manera individualizada sus emociones.</p>	OBS_SC1_I1	<p>Las aulas cuentan con multimedia (televisión) y parlante. Los docentes coordinan por ciclo o por estándar. Las experiencias de aprendizaje son los proyectos, unidades, módulos, entre otros. El colegio tiene apoyo del SANEE. Se presentan las actividades a realizar en el proyecto para todas las áreas, la primera sesión se realiza en 1 h pedagógica.</p>
		<p>El docente utiliza estrategias didácticas inclusivas centradas en fortalezas para que los estudiantes regulen sus emociones.</p>	OBS_SC1_I2	<p>La segunda sesión se realiza en 1h pedagógica por los tiempos. La segunda sesión trabaja fichas textuales (se combinan las 3 capacidades de la competencia de lectura). La capacidad de reflexionar implica usar elementos textuales mas no información del texto. El formato de faltas a las clases se entrega en dirección. En personal social se trabajan mapas, elementos del mapa, preguntas de comprensión inferenciales; se practican elementos y se deja una tarea para la casa.</p>
		<p>El docente utiliza estrategias didácticas inclusivas para que los estudiantes validen de manera individualizada sus emociones y sentimientos.</p>	OBS_SC1_I3	<p>Conflicto cognitivo: se crea la necesidad de aprender, los estudiantes deben sentir la curiosidad para aprender. El profesor enseñó sobre los puntos cardinales a través del mapa. Se usa lenguaje cotidiano: trinchera norte, trinchera sur. En personal social se trabajan mapas, elementos del mapa, preguntas de comprensión inferenciales; se practican elementos y se deja una tarea para la casa.</p>
		<p>El docente utiliza estrategias didácticas inclusivas</p>	OBS_SC1_R4	<p>Presentación de títeres en la formación por la directora. Actividad en el patio para fomentar el trabajo colaborativo y el liderazgo: mercado</p>

ANEXO 9: Matriz de hallazgos

Categoría	“Estrategias socioemocionales en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad”			
Subcategoría	Indicador	Entrevista	Observación	Hallazgo
Estrategias didácticas de autorregulación emocional	<p>El docente utiliza estrategias didácticas para identificar y regular emociones, validar emociones, reconocer las emociones de los demás e impulsar la motivación personal.</p>	<p>E_DOC_SC1_I1</p> <p>Directamente sí (controlar), les saco del aula para conversar con ellos y les hago las siguientes preguntas: qué ha pasado, cómo se siente, cómo cree que se siente la otra persona, si lo que ha hecho está bien, por qué... es decir identificar la causa más que todo, de la situación que le ha llevado a tener tal o cual comportamiento</p> <p>El control emocional lo trabajo fuera del aula de manera individual, a modo de tiempo fuera.</p>	<p>OBS_SC1_I1</p> <p>Las experiencias de aprendizaje son los proyectos, unidades, módulos, entre otros. En la experiencia de Ciencia y Tecnología, varios estudiantes no quisieron continuar con la clase porque no funcionó su prototipo. Ello generó que 3 estudiantes se quedaran en sus lugares, a pesar de que el docente indicó que debían continuar la experiencia en el patio. Se observa que el docente da la indicación de que toda el aula vaya bajando mientras que él se queda a conversar con los estudiantes. Les hace preguntas para que reflexionen sobre su actitud:</p>	<p>El docente interviene en situaciones de carga emocional, brindando espacios de apertura y reflexión guiada. En esos espacios les hace preguntas para identificar lo que están sintiendo, así como para comprender las consecuencias de sus reacciones.</p> <p>Se observa que estos espacios ocurren tanto de manera individual como en grupo. El docente no evita el diálogo ni lo minimiza, sino que abre espacios para el análisis y la comprensión.</p>

ANEXO 10: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación está dirigida por la docente en formación Jaquelin Monica Izaguirre Huaynalaya, estudiante de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, identificada con el DNI N° 78007962. El objetivo de la investigación es analizar las estrategias didácticas socioemocionales que utiliza un docente de quinto de primaria en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad en una institución educativa pública de Lima Metropolitana.

Por tal razón, los instrumentos que se aplican buscan recoger información sobre las estrategias didácticas socioemocionales que utiliza en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad: estrategias didácticas de autorregulación emocional, estrategias didácticas para el trabajo colaborativo y estrategias didácticas para el liderazgo. Si usted accede a ser parte de este estudio, se le pedirá participar en una entrevista de aproximadamente cincuenta minutos a una hora. Asimismo, se le solicitará la apertura a observaciones de momentos de la cotidianidad y de sesiones pedagógicas durante dos semanas.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de la investigación. Las respuestas de la entrevista y las anotaciones de la observación serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en esta. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya agradezco su participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la docente en formación Jaquelin Monica Izaguirre Huaynalaya. He sido informado que el objetivo de este estudio es analizar las estrategias didácticas socioemocionales que utiliza un docente de quinto de primaria en el marco del enfoque inclusivo basado en la neurodiversidad en una institución educativa pública de Lima Metropolitana. Me han indicado también que tendré que participar de una entrevista, lo cual tomará aproximadamente entre cincuenta minutos y una hora. Además, seré observado en las sesiones pedagógicas durante dos semanas. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la responsable de esta investigación al correo j.izaguirre@pucp.edu.pe.

DNI del participante

Firma del participante

Fecha: Lima, ____ de _____ del 2023