UNIVERSIDAD
Privada
DR. RAFAEL BELLOSO CHACÍN

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION

En virtud de sustentar los objetivos planteados en la presente investigación, fueron recopiladas diversas investigaciones realizadas que sirvieron de fuente de consulta, presentando a tal efecto diferentes enfoques sobre el tema objeto de estudio, contribuyendo en la compresión de términos vinculados con la categoría abordada, en este caso, lineamientos para capacitar al docente universitario en la formación de estudiantes neurodivergentes. De tal manera, se presentan los siguientes:

La primera investigación consultada pertenece a Salais y Leal (2025) la cual se titula “Neurodiversidad e Inclusión en la Educación Superior”; articulo presentado en la Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, la cual tuvo como objetivo realizar una revisión y análisis teórico de diversas fuentes que tuvieran relación con el tema de la Neurodiversad e inclusión en la Educación Superior y con base a ello, generar interpretaciones y conclusiones.

En este sentido para alcanzar lo planteado, se tomó como fundamento los preceptos establecidos Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Asociación Nacional

de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (OSD) de acuerdo a la Agenda 2030. De tal manera, la investigación siguió una metodología de tipo documental, y su población estuvo conformada por los diferentes textos doctrinales consultados.

Los resultados de esta investigación destacaron importantes aspectos, resaltando proporcionar una formación docente continua mediante programas de capacitación que permitan al profesorado crear ambientes de aprendizaje inclusivos y contribuir al desarrollo cognitivo y socioemocional-afectivo de los estudiantes neurodivergentes. En cuanto a las implicaciones legales, se confirmó la existencia de leyes e iniciativas tanto a nivel internacional como nacional que refuerzan las estrategias dentro de las instituciones educativas de educación superior, con el objetivo de alcanzar metas institucionales, pero también de generar un impacto social positivo en la comunidad neurodivergente.

En tal sentido, el aporte de esta investigación es de gran relevancia por su contribución significativa y potencial para seguir fortaleciendo e impulsando la investigación educativa sobre la neurodiversidad, abordando este tema desde diversos enfoques psicopedagógicos, sociales y culturales a nivel educativo básico y superior.

Seguidamente, se trae a colación la investigación realizada por Aliendres (2025) la cual lleva por título “Evaluación de estrategias metodológicas basadas en modelos de estilos de aprendizaje para

estudiantes de inglés en fase de integración, docencia y administrativa (fase ida), enfocadas en el apoyo a estudiantes neurodivergentes"; Trabajo presentado como requisito para optar al Grado de Magister en Educación Superior, elaborada en la universidad pedagógica experimental libertador.

Asimismo, la investigación tuvo como objetivo fundamental evaluar las estrategias metodológicas basadas en modelos de estilos de aprendizaje utilizadas por estudiantes de inglés en la Fase IDA de la UPEL.IPM, con el fin de determinar su efectividad en el apoyo al aprendizaje de estudiantes neurodivergentes.

En virtud de ello, para la elaboración de la misma, se tomó como fundamento legal las disposiciones establecidas en Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley Orgánica de Educación (2009), Ley para Personas con Discapacidad (2014), Normas de Evaluación de los Aprendizajes (2010). Por tanto, el tipo de investigación atendió a una metodología descriptiva y se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, este enfoque permitió recolectar datos numéricos que facilitan la medición de variables y la identificación de patrones en la efectividad de las estrategias educativas utilizadas.

Seguidamente el autor obtuvo como resultados que, aunque los futuros docentes se sienten capaces de reconocer características neurodivergentes, existe una necesidad crítica de fortalecer la formación especializada y la sensibilización para ofrecer un apoyo equitativo a la comunidad estudiantil neurodivergente.

El aporte de esta investigación nutre desde un punto de vista teórico a la estructura de análisis de los aspectos teóricos conceptuales de los diferentes tipos de neurodivergencia, debido a que guarda relación en virtud de los distintos puntos de vista doctrinales y jurisprudenciales sobre el tema objeto de estudio en el presente trabajo especial de grado, así como los factores incidentes en el área que se pretende estudiar.

Castillo (2022), en su investigación titulada “Marco jurídico de la inclusión educativa en Venezuela: Un análisis sobre la formación docente para la atención de la diversidad”, planteó como objetivo general analizar la eficacia de las disposiciones legales vigentes para garantizar la capacitación del personal docente en materia de necesidades educativas especiales. El estudio se desarrolló bajo una metodología de tipo documental-dogmática, con un diseño bibliográfico y un enfoque cualitativo, fundamentado en el análisis de contenido de los instrumentos jurídicos y las políticas públicas del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Los fundamentos técnicos del antecedente se basaron en la Teoría de la Educación Inclusiva y el principio de Progresividad de los Derechos Humanos, contrastando lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (especialmente los artículos 102 y 103) y la Ley Orgánica de Educación (LOE). El resultado principal del estudio reveló una brecha significativa entre el mandato legal de formación continua y la ejecución de programas reales de capacitación, concluyendo que el sistema educativo venezolano posee una estructura legal robusta, pero carece de

mecanismos coercitivos para asegurar que el docente reciba formación técnica en neurodiversidad.

Este trabajo representa un aporte fundamental para la presente tesis, ya que proporciona una base sólida para el cumplimiento del objetivo de analizar los elementos legales del sistema. La investigación de Castillo permite identificar los nudos críticos de la legislación venezolana respecto a la obligatoriedad de la capacitación docente. Al igual que en el estudio citado, este análisis se apoya en la jerarquía normativa para demostrar que, aunque la ley ampara al estudiante neurodivergente, la falta de reglamentación específica sobre la formación del educador debilita el sistema, sirviendo como punto de partida para evaluar las carencias del marco legal actual.

Consecuentemente, se encontró el trabajo Especial de Grado realizado por De Simone (2021) en la Universidad Central de Venezuela (UCV), titulado “Propuesta formativa para la acción inclusiva de los docentes en la atención de estudiantes con discapacidad de la Universidad Central de Venezuela”, para optar al título de Magíster en Educación, mención Procesos de Aprendizaje, cuyo objeto de estudio fue dotar a los docentes universitarios de herramientas pedagógicas y metodológicas para atender de manera efectiva a los estudiantes con discapacidad y perfiles neurodivergentes.

Así pues, se desarrolló bajo los lineamientos legales como Constitución de la República Bolivariana de Venezuela: Especialmente el Artículo 81, que reconoce los derechos de las personas con discapacidad, Leyes Nacionales: La Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley para Personas con

Discapacidad, Tratados Internacionales: Referencias a la UNESCO y su Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), así como convenios de la ONU sobre derechos humanos y educación inclusiva.

El tipo de estudio fue investigación de campo de carácter descriptivo, bajo la modalidad de Proyecto Factible para así, medir el nivel de conocimiento y actitudes mediante encuestas o cuestionarios, Igualmente la conclusión de esta investigación arrojó que, aunque existe una disposición positiva por parte de los docentes de la UCV hacia la inclusión, hay una carencia crítica de formación técnica y metodológica para atender perfiles neurodivergentes, así mismo la investigación determina que la capacitación docente no debe ser solo un proceso de adquisición de conocimientos, sino un compromiso moral y estratégico que renueve la inteligencia emocional y las habilidades prácticas para actuar con estudiantes diversos.

El aporte de esta investigación consiste en identificar una brecha crítica entre la actitud positiva y la falta de herramientas pedagógicas. Su principal contribución es el respaldo metodológico del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el enfoque del Modelo Social, lo cual permite argumentar que la capacitación debe centrarse en eliminar las barreras del entorno universitario en lugar de intentar "corregir" la neurodivergencia del estudiante.

Sucesivamente, Montiel, Silva, Jaimes y González (2012) realizaron un artículo científico titulado ¨Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en estudiantes universitarios venezolanos¨ desarrollado en la

Universidad del Zulia, en la ciudad de Maracaibo. Este trabajo fue publicado como artículo científico en la revista ‘Investigación Clínica’ en el Departamento de Psicología, Escuela de Educación de dicha universidad, el cual tuvo por objetivo ‘determinar la frecuencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en una muestra de estudiantes universitarios’, con el fin de visibilizar la persistencia del trastorno en la adultez y su impacto en el rendimiento académico.

El fundamento de este artículo de centra en investigaciones internacionales, que han explorado la manifestación del TDAH en el ámbito académico superior. En este orden, el estudio de DuPaul G.J y colaboradores (2001), quienes en su trabajo abordaron la prevalencia de los síntomas del TDAH mediante el autoinforme en estudiantes a lo largo de diversas regiones geográficas y por género. Además, se fundamenta también en los criterios de diagnóstico establecidos por organizaciones profesionales y de salud, que actúan como marco normativo para definir la condición.

El estudio se clasifica como una investigación de tipo descriptivo y tuvo un enfoque metodológico cuantitativo, con un diseño no experimental, enfocado en la recolección de datos. Se aplicaron instrumentos estandarizados para la detección del TDAH en adultos, seguidas de una entrevista clínica estructurada a los participantes que resultaron positivos en ambas pruebas. El propósito de esto fue identificar la prevalencia del trastorno y analizar la proporción de casos confirmados según criterios clínicos internacionales, así como la existencia de agravantes de la atención.

Los resultados evidenciaron que la prevalencia del TDAH en los estudiantes universitarios fue de 4.8%, una cifra significativa dentro del contexto académico venezolano. Se observó una mayor presencia de síntomas del tipo hiperactividad-impulsividad, acompañados de dificultades en la concentración y la organización de las tareas académicas. Asimismo, se identificó un 35% de asociación con otros trastornos psicológicos, lo que demuestra la complejidad del cuadro clínico y la necesidad de estrategias de atención integral.

En sus conclusiones, el estudio resalta la importancia de reconocer que el TDAH puede mantenerse activo durante la vida adulta y manifestarse de manera diferente a como se presenta en la niñez. Se advierte que los síntomas de inatención, impulsividad e hiperactividad pueden afectar significativamente el rendimiento académico y las relaciones interpersonales de los estudiantes. Por ello, se recomienda que las universidades venezolanas fortalezcan sus programas de detección, orientación y apoyo psicopedagógico, e incluyan estrategias que faciliten la identificación a este tipo de diagnóstico.

Éste trabajo constituye un antecedente a la presente investigación ya que ofrece evidencia sobre la existencia y magnitud del TDAH en el ámbito universitario, lo que respalda la necesidad de formar y sensibilizar al docente para la atención de estudiantes neurodivergentes. Sus hallazgos permiten comprender con precisión las dificultades que enfrentan estos alumnos y aportan una metodología aplicable al contexto de la educación superior.

Dicho trabajo de igual forma señala que la metáfora del cerebro como computadora es una de las más utilizadas para describir el funcionamiento cognitivo. Sin embargo, todos los cerebros son distintos, -neurotípicos como neurodiversos- por lo que muchos expertos consideran que no se puede reducir la enorme complejidad del cerebro a hardware y software que funcionan de una forma determinada.

Asimismo, al centrarse en las implicaciones académicas del TDAH, el estudio justifica la urgencia de proponer lineamientos que orienten la capacitación docente universitaria en estrategias diferenciadas de enseñanza, apoyo psicopedagógico y acompañamiento especializado para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes neurodivergentes en Venezuela.

2. FUNDAMENTACIÓN LEGAL, DOCTRINALY JURISPRUDENCIAL

El fundamento legal, doctrinal y jurisprudencial de la presente investigación, permite profundizar los aspectos más relevantes en cuanto a la categoría objeto de estudio, referida a, lineamientos para capacitar al docente universitario en la formación de estudiantes neurodivergentes. Es importante acotar que mencionada categoría se considera compuesta por lo que es necesario definir de acuerdo a los términos que la componen, con la finalidad de otorgarle a cada uno el enfoque único que permita ofrecer una visión integral de la educación neurodivergente, así como los diferentes instrumentos normativos en el marco nacional que respaldan y toman

iniciativa ante la formación de estos estudiantes.

2.1 LINEAMIENTOS PARA CAPACITAR AL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES NEURODIVERGENTES

Dada la naturaleza compleja de esta categoría, resulto necesario desglosar cada término que la integra con el propósito de estructurar una visión integral que facilite el entendimiento sobre los lineamientos para capacitar al docente universitario en la formación de estudiantes neurodivergentes. Por lo tanto, previo los objetivos de la categoría, se detallarán los criterios definitorios que sustentan este objeto de estudio:

Teniendo en consideración lo argumentado por Bolam sobre los lineamientos para capacitar (2004 p.67), son: La capacitación no debe ser un evento único, sino un proceso continuo de desarrollo profesional en el cual el docente debe ser formado para renovar su compromiso profesional y actuar como un agente de cambio para el desarrollo estudiantil el cual mejore el aprendizaje de los alumnos mediante la actualización constante de sus métodos.

En este sentido, de Simone (2021 p. 43) explica que: “El foco de la formación es que el profesor aprenda a identificar y eliminar las barreras del entorno educativo. El docente debe ser capacitado para aplicar el DUA, lo que implica diseñar estrategias que ofrezcan múltiples formas de representación.”

Según Fernández y otros (2001, p.218) sobre la capacitación docente,

expresan que: La capacitación del profesorado es un campo de reciente conocimiento y aplicación. El objetivo es formar al profesorado en el cambio y para el cambio mediante el cuestionamiento del currículo, de las tradiciones y de las emergencias individualistas, fomentando el desarrollo de capacidades reflexivas en grupos, debe modificarse e implicarse en tareas de desarrollo curricular, diseños de programas y en general, de mejora del centro educativo para tratar de resolver situaciones problemáticas relacionadas con la enseñanza y su contexto.

Siguiendo con los autores, el profesorado necesita adquirir conocimientos, requiere además de una adecuada actuación de la asesoría extrema, que debe proporcionar claves de ayudas para el auto desarrollo del profesorado y de auto evaluación apoyada desde afuera o estrategias específicas sobre la planificación curricular, investigación sobre la enseñanza tanto educador como educando, técnicas de inducción del aprendizaje, enseñar y aprender estrategias para formar grupos, resolución de problemas, gestión y toma de decisiones. Lo que supone una combinación de estrategias de aprendizajes que no pueden llevarse a cabo sin su participación y compromiso, Fernández y otros (2001, p.218).

Para Freire (2004, p.15), la formación de estudiantes se dirige a: "Formar mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas. Según Freire, la formación implica la construcción de la autonomía y el despertar de una conciencia crítica frente a la realidad”

Asimismo, Armstrong (2015, P.120), sobre los estudiantes

neurodivergentes sostiene que: Los estudiantes neurodivergentes (con autismo, TDAH, dislexia, etc.) deben ser vistos a través de un modelo de capacidades y no de déficits. La diversidad neurológica debe ser no sólo reconocida, sino también valorada en el ámbito educativo, subrayando que cada estudiante posee una forma única de aprender que puede diferir significativamente de la norma.

En sintonía con el autor citado, se defiende que la neurodiversidad no debe percibirse como una desviación de un estándar ideal, sino como una variabilidad natural que enriquece el ambiente educativo. Bajo este marco, propone que el sistema educativo debe adoptar estrategias que respeten las características de cada estudiante, buscando prácticas pedagógicas inclusivas que aprovechen las fortalezas particulares de cada perfil neurológico, Armstrong (2015, P.120).

Se puede decir entonces que los lineamientos para capacitar al docente universitario en la formación de estudiantes neurodivergentes, son un proceso continuo de desarrollo profesional que trasciende el adiestramiento técnico para convertir al profesor en un agente de cambio a través de la construcción de la autonomía, logrando así identificar y eliminar barreras del entorno, garantizando que los estudiantes neurodivergentes sean valorados por sus capacidades y fortalezas únicas en lugar de sus déficits.

Para los investigadores, la propuesta de los lineamientos para capacitar al docente universitario en la formación de estudiantes neurodivergentes, se fundamenta en la capacitación docente entendida como un eje de

desarrollo profesional permanente y una herramienta de transformación institucional, mediante guías y recursos adaptados a los diferentes casos de diversidad que puedan presentarse en el aula, para que el profesorado identifique y elimine las barreras pedagógicas, optimizando el proceso de aprendizaje y garantizando una educación inclusiva, personalizada y dinámica para los estudiantes neurodivergentes.

2.1.1 TIPOS DE ESTUDIANTES NEURODIVERGENTES

Para el presente estudio, antes de hacer mención sobre los tipos de estudiantes neurodivergentes se debe aclarar lo argumentado por Singer (2009 p.68), donde su visión sobre la neurodivergencia en el ámbito educativo afirma que “se busca reconocer y valorar la diversidad neurológica en lugar de considerarla un déficit o una anomalía”

Singer (2009) sugiere en esta visión que condiciones como el TDAH, el autismo, la dispraxia y la dislexia son variaciones naturales en el funcionamiento del cerebro humano y no necesariamente deben verse desde una perspectiva médica o de “corrección”, igualmente acotar que en el ámbito educativo, los estudiantes neurodivergentes se caracterizan por patrones únicos de aprendizaje, atención y comunicación, lo que impacta su rendimiento y su experiencia en el aula.

Al respecto, Armstrong (2012 p.7), señala:

> Que es necesario introducir el concepto de "Construcción de Nichos", así mismo en lugar de intentar "arreglar" al estudiante neurodivergente para que encaje en la escuela, la misma debe

> cambiar su ecosistema para adaptarse a la diversidad de cerebros. La neurodiversidad es un concepto de salud, no de enfermedad.

Así mismo, Silberman (2015, p.471) apunta la teoría de que por ende el estudiante neurodivergente es un miembro de una "neurotribu" con habilidades específicas para el procesamiento de sistemas. La neurodivergencia no puede ser percibida como una "enfermedad" que debe ser curada, sino como una variación biológica natural de la especie humana, asimismo enfocarse en proporcionar los apoyos y adaptaciones necesarias para que las personas neurodivergentes puedan prosperar.

Partiendo de lo antes explicado, los investigadores acotan que los estudiantes neurodivergentes cuentan con un motor interno activo (pero a menudo capaces de un "hiperfoco" en temas específicos), esto implican reconocer que no existe una única forma "correcta" de que un cerebro procese la información. El concepto se basa en la neurodiversidad: la idea de que las variaciones neurológicas son diferencias naturales del ser humano, no necesariamente "defectos" que deban ser reparados, lo que nos lleva a los siguientes tipos de estudiantes neurodivergentes:

2.1.1.1 TDAH (TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD)

Sobre el TDAH, la American Psychiatric Association, (2013, p.71) afirma:

> Que el impacto en el aprendizaje se puede mitigar mediante un ambiente estructurado que favorezca la concentración, así como la implementación de técnicas que ayuden a mantener su atención, como el uso de temporizadores o actividades cortas y dinámicas. Al crear un entorno predecible y establecer rutinas, los docentes pueden ayudar a los estudiantes con TDAH a mejorar su rendimiento académico.

Para Barkley, (2020, p. 112):

> El estudiante con TDAH no sufre simplemente una incapacidad para prestar atención en el sentido tradicional, sino que presenta un déficit crónico en las funciones ejecutivas y en la inhibición de respuesta. Esto significa que el alumno sabe qué debe hacer, pero no puede realizarlo en el momento oportuno debido a una miopía temporal que le impide considerar las consecuencias futuras de sus acciones.

De acuerdo con Villar (2021, p.82):

> El principal desafío para los estudiantes con TDAH es la gestión de la interferencia, es decir, su incapacidad para filtrar estímulos irrelevantes del entorno. Mientras que un estudiante típico puede ignorar el ruido de un lápiz o el paso de alguien por el pasillo, el cerebro del alumno con TDAH procesa todos los estímulos con la misma intensidad.

Al respecto Thom Hartmann (2019, p.13) manifiesta que el TDAH no es una enfermedad ni una disfunción del cerebro; es un desajuste evolutivo. Lo que hoy llamamos 'distracción' era, en realidad, una vigilancia constante. "La impulsividad es, en realidad, la capacidad de actuar sin dudar. En un entorno de caza, el tiempo que toma reflexionar puede ser fatal. El cerebro del TDAH está programado para la acción inmediata".

Los investigadores deducen que un estudiante con TDAH presenta una configuración neurobiológica singular que afecta de manera directa sus

funciones ejecutivas, impactando la regulación de la atención, el control de impulsos y el nivel de actividad motora. No se trata en absoluto de una falta de capacidad intelectual o de voluntad personal, sino de un procesamiento cerebral diferenciado que dificulta la ejecución de tareas relacionadas con la organización, la memoria de trabajo y la persistencia ante estímulos que no ofrecen una recompensa inmediata.

En ese mismo orden de ideas es importante acotar que en el entorno educativo, estos alumnos suelen destacar por poseer un pensamiento divergente altamente desarrollado, una notable creatividad y la capacidad de hiperenfoque en temas que despiertan su interés intrínseco. No obstante, su éxito académico y bienestar emocional dependen críticamente de la creación de un ambiente flexible que proporcione una estructura clara, instrucciones fragmentadas y objetivos a corto plazo.

2.1.1.2 TEA (TRANTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA)

> La American Psychiatric Association (2022, p.56) precisa lo siguiente: Los trastornos del espectro autista se caracterizan por déficits persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, incluidos los déficits de la reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales usados para la interacción social y las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones. Además de los déficits de la comunicación social, el diagnóstico del trastorno del espectro autista requiere la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades restrictivas y repetitivas.

Asimismo, Borreguero (2019, p.34) señala que:

Aunque los criterios diagnósticos han evolucionado, la esencia del

> espectro sigue fundamentada en la tríada de afectaciones que define la naturaleza del autismo. Estas dimensiones abarcan la reciprocidad social, el uso funcional del lenguaje y la presencia de un repertorio restringido de intereses. En el entorno educativo, esta tríada se traduce en una dificultad para comprender las reglas sociales implícitas, lo que genera en el estudiante una sensación de desconexión. No se trata de una falta de interés por el otro, sino de una arquitectura cognitiva que procesa los estímulos sociales de manera fragmentada, exigiendo que la enseñanza sea explícita, estructurada y altamente predecible para reducir el estrés ambiental.

Siguiendo este mismo orden de ideas, Valdez (2016, p.68) acota lo siguiente:

> Los estudiantes con TEA suelen presentar estilos de aprendizaje que se benefician de la estabilidad y la predictibilidad. En lugar de ver sus intereses restringidos como un obstáculo para el currículo formal, el docente debe utilizarlos como "puentes" de acceso al conocimiento. Un alumno que se siente motivado por sus temas de interés desarrolla niveles de atención y compromiso mucho más altos, lo que permite trabajar contenidos académicos complejos que, de otra forma, generarían rechazo o frustración por su naturaleza abstracta o socialmente demandante.

Sobre el TEA, Mora y Alcantud (2020, p.102) argumentan que:

> La presencia de estudiantes con TEA en las aulas regulares desafía la concepción tradicional de la enseñanza uniforme. Estos alumnos requieren que el diseño de las clases contemple la flexibilidad sensorial y cognitiva como un derecho, no como una concesión especial. La inclusión efectiva no se logra simplemente con la permanencia física del alumno en el aula, sino mediante la implementación de ajustes razonables que reconozcan su forma única de procesar la información y de interactuar con sus pares, garantizando así una igualdad de oportunidades real frente a las exigencias académicas.

Para los investigadores, los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se definen por presentar una configuración neurobiológica

singular que influye directamente en su desarrollo comunicativo, social y conductual dentro del aula. Estos alumnos manifiestan una forma particular de procesar la información sensorial y cognitiva, caracterizada a menudo por una atención meticulosa a los detalles y una preferencia por estructuras predecibles. En el ámbito escolar, esto se traduce en desafíos para interpretar claves sociales no verbales, metáforas o dobles sentidos, lo que puede dificultar la integración orgánica en dinámicas grupales tradicionales.

En este sentido, la experiencia educativa de los estudiantes con TEA está condicionada por la flexibilidad del entorno y la implementación de apoyos que mitiguen las barreras de participación. Estos alumnos suelen enfrentar una sobrecarga sensorial ante estímulos auditivos o visuales intensos, lo que hace que el aula sea percibida en ocasiones como un espacio hostil si no existen adaptaciones adecuadas. Para potenciar su éxito académico, es fundamental el uso de agendas visuales, anticipación de cambios en la rutina y una comunicación clara y directa por parte del docente. El concepto de estudiante con TEA en la actualidad no se limita a su diagnóstico clínico, sino que se construye a partir de la interacción entre sus características individuales.

2.1.1.3 DISLEXIA

El autor Reíd (2019, p.93) ratifica que:

> La provisión de materiales accesibles es un derecho fundamental para el estudiante con dificultades de lectura. Es crucial implementar estrategias específicas, como el uso de textos con

> fuentes amigables y ayudas visuales que faciliten la comprensión, permitiendo que el alumno se centre en el significado del contenido y no solo en el esfuerzo mecánico de la decodificación. Estas adaptaciones no simplifican el currículo, sino que eliminan las barreras arquitectónicas del lenguaje escrito, permitiendo una evaluación justa de las capacidades intelectuales y fomentando una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje dentro del aula inclusiva.

La Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2023 p.1), la dislexia sostiene que:

> Se describe como un trastorno del aprendizaje que afecta la alfabetización. Su origen es neurobiológico y se debe a una alteración en la conectividad de las áreas del lenguaje en el hemisferio izquierdo. Estas dificultades típicamente resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que a menudo es inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y la provisión de instrucción efectiva en el aula.

De acuerdo con Matute (2021, p, 45), la dislexia se valida como:

> La dislexia del desarrollo se entiende hoy como un trastorno de origen neurobiológico que se manifiesta principalmente en dificultades para el reconocimiento preciso y fluido de las palabras escritas y por problemas en el deletreo y en las facultades de decodificación. Estas dificultades resultan habitualmente de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es a menudo inesperado en relación con otras habilidades cognitivas y con la provisión de una instrucción escolar efectiva. Como consecuencia secundaria, pueden presentarse problemas en la comprensión lectora y una experiencia de lectura reducida que puede impedir el crecimiento del vocabulario y del conocimiento general.

Adicionalmente, De la Fuente (2019, p.112) matiza que:

> La dislexia no es solo una dificultad técnica para descodificar grafemas, sino que conlleva una carga emocional que a menudo es ignorada en los diagnósticos clínicos. El estudiante que se enfrenta a un texto que no puede descifrar con la misma velocidad que sus pares experimenta una frustración crónica que afecta su

> autoconcepto académico. Por lo tanto, cualquier intervención pedagógica que pretenda ser exitosa no debe limitarse al entrenamiento fonológico, sino que debe incluir estrategias de apoyo emocional y adaptaciones en la evaluación que permitan al alumno demostrar su competencia intelectual sin el filtro limitante de la lectoescritura.

Teniendo en cuenta lo antes fundamentado, para los investigadores la dislexia es un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico, cuya característica principal es una disfunción persistente en el procesamiento fonológico y la decodificación grafema-fonema. Esta condición genera una alteración significativa en la exactitud, velocidad y fluidez del reconocimiento de palabras, lo que impacta directamente en la comprensión lectora y en la adquisición del léxico escrito. Clínicamente, se ha evidenciado que este trastorno se manifiesta mediante una hipoactivación en las redes neuronales clave del hemisferio izquierdo, particularmente en el área occipito-temporal y el giro angular, regiones responsables de la integración visual y auditiva.

2.1.1.4 DISPAXIA

Para Portellano (2020, p.142) el problema no radica en las áreas motoras primarias, sino en las áreas asociativas de la corteza cerebral, que son las encargadas de planificar y secuenciar la acción, aunado a esto subraya que la dispraxia es también un trastorno del procesamiento de la información sensorial.

El cerebro del estudiante no integra correctamente la información que recibe de sus músculos y articulaciones (propiocepción) con la información

visual. Para finalizar el autor aclara que la dispraxia implica una dificultad para realizar praxias (movimientos complejos aprendidos que tienen un fin), como abrocharse los botones o escribir, a pesar de que el tono muscular y la fuerza sean normales.

Por su parte Narbona (2019, p.142) sostiene que:

> El estudiante con dispraxia presenta una dificultad específica en la planificación y ejecución de movimientos complejos, lo que en el aula se traduce frecuentemente en una grafía desorganizada y lenta, conocida como digrafía motriz. Esta condición no se limita a la torpeza física, sino que afecta la capacidad del alumno para organizar su espacio de trabajo, seguir instrucciones secuenciales y manejar herramientas básicas como tijeras o reglas. A menudo, el esfuerzo mental que estos estudiantes dedican a la mecánica de la escritura les impide centrarse en el contenido semántico de lo que están aprendiendo, generando una fatiga cognitiva precoz que suele ser malinterpretada como falta de interés o desatención.

Consecuentemente, Bellefeuille (2021, p.29) expresa que:

> La dispraxia se manifiesta como una desconexión entre la intención del estudiante y la respuesta de su sistema motor. Para estos alumnos, aprender una nueva habilidad motriz no ocurre de forma automática, sino que requiere un proceso consciente y repetitivo de ensayo y error que resulta agotador. En el entorno escolar, esto se evidencia en una falta de fluidez en las actividades físicas y una notable dificultad para automatizar rutinas diarias. La intervención educativa debe, por tanto, enfocarse en la descomposición de las tareas en pasos muy pequeños y en la reducción de las demandas sensoriales que puedan sobrecargar el sistema de planificación motora del estudiante, permitiéndole ganar seguridad en sus capacidades.

Guillén (2022, p.210) afirma que:

> En la educación inclusiva, el apoyo al estudiante con dispraxia debe trascender la terapia ocupacional para integrarse en el diseño pedagógico del aula. Es fundamental que el docente comprenda que la lentitud en la respuesta motora no guarda

> relación con la capacidad intelectual del alumno. Implementar el uso de teclados o software de dictado, permitir evaluaciones orales y reducir la carga de copia de la pizarra son ajustes razonables que eliminan la barrera motriz y permiten que el estudiante demuestre sus conocimientos reales. El objetivo es proporcionar un entorno donde la coordinación física no se convierta en el único criterio de éxito académico, fomentando en su lugar la autonomía y la confianza del individuo.

Desde la perspectiva de los investigadores, la dispaxia se refiere a aquellos alumnos que presentan una alteración en la planificación, organización y ejecución de movimientos voluntarios, a pesar de poseer una capacidad intelectual normal y no presentar déficits sensoriales o neurológicos primarios. En el entorno educativo, esta condición se manifiesta como una dificultad persistente para automatizar gestos motores que otros estudiantes adquieren de manera natural, tales como la escritura manual, el uso de herramientas escolares o la coordinación en actividades físicas.

En concordancia con lo anteriormente mencionado, desde una perspectiva pedagógica inclusiva, la experiencia del estudiante con dispraxia está marcada por barreras tanto físicas como metodológicas que demandan ajustes razonables en el aula. Las dificultades en la motricidad fina suelen derivar en una grafía ilegible y lenta, lo que convierte la toma de apuntes en una tarea frustrante y desmotivadora.

2.1.2 CARACTERÍSTICAS QUE POSEEN LOS DE ESTUDIANTES NEURODIVERGENTES

Argumenta Defior (2020, p.96), que un estudiante universitario

neurodivergente se caracteriza por tener un funcionamiento cerebral de aprendizaje y de procesamiento de información distinto a la media neurotipica, abarca condiciones como TEA, TDAH, dislexia o síndrome de Tourette. Estos manifiestan diferencias en la comunicación social intensas repuestas sensoriales, comportamientos repetitivos, requiriendo a menudo entornos educativos adaptados.

En la posición de Susinos (2018, p. 178) "un estudiante universitario neurodivergente suelen presentar alta sensibilidad sensorial, desafíos de comunicación social y ansiedad, pero también destacan por su originalidad para resolver problemas gran creatividad, pensamiento abstracto y un enfoque intenso en temas que son de su interés". Como argumenta Fernández (2017, p. 112), los estudiantes universitarios neurodivergentes poseen perfiles cognitivos únicos, caracterizados por una alta capacidad de enfoque en temas de interés y pensamiento creativo.

De acuerdo a lo expuesto, los investigadores deducen que un estudiante universitario neurodivergente se caracteriza por tener un funcionamiento cerebral único que procesa información de forma no lineal sobresaliendo por su originalidad creatividad y enfoque intenso sobre asuntos que son de su interés y habilidades para el pensamiento abstracto, pero enfrontando retos de organización, carga cognitiva e interacción social.

2.1.2.1 INATENCIÓN HIPERACTIVIDAD

Expone Agular y Oller (2018, p. 194), que los estudiantes

neurodivergentes suelen presentar déficit de atención e hiperactividad (TDAH) manifestando impulsividad. Sin embargo, los factores detonantes pueden ser actividades o deberes, los cuales le resulten aburridos, cambios constantes que el alumno no pueda controlar, que no sepa cuál es la expectativa sobre él o ella o bien, cuando no es aceptado o se le señala y se le falta al respeto por su conducta.

Al respecto, Silva (2017, p. 113), señala que la mayoría de estudiantes con TDAH llegan a la universidad sin un diagnóstico y su detección es más difícil que en la niñez, por lo que sufren la incomprensión de quienes les rodean, incluyendo a sus profesores. Según Lozano (2017, p. 69), las emociones básicas como alegría y tristeza necesitan ser aprendidas por las personas con características del espectro autista y se ha comprobado que, en un proceso didáctico especialmente dirigido, son más rápidas de aprender que las emociones más complejas como la ironía, interés y aburrimiento o mentira piadosa, que resultan incomprensibles y tardan más en ser aprendidas.

En virtud de los fundamentos expuestos, se deduce que los estudiantes neurodivergentes pueden presentar dificultades de atención e hiperactividad, lo que puede provocar bajo rendimiento académico problemas de organización, dificultades de concentración y una mayor propensión a la ansiedad depresión y frustración, debido al sobresfuerzo.

2.1.2. 2. DIFICULTAD PARA MANTENER LA CONCENTRACIÓN

Según Baro (2018, p.118), "la dificultad para mantener la concentración es una característica central en estudiantes neurodivergentes, especialmente aquellos con TDAH, reflejando diferencias neurobiológicas y desafíos en la función ejecutiva. Esto se manifiesta como falta de atención sostenida, alta distractibilidad, desorganización y olvidos frecuentes". Al respecto, Lozano (2017, p. 112), expresa que "Los estudiantes universitarios neurodivergentes se les dificulta mantener concentración, debido a diferencias en el funcionamiento cognitivo, sensorial y ejecutivo, lo que a menudo resulta en fatiga mental, ansiedad y dificultades para seguir el ritmo académico estandarizado".

En palabras de Ortiz (2019, p.198) "los estudiantes universitarios neurodivergentes enfrentan dificultades de concentración debido a diferencias neurobiológicas, como funciones ejecutivas alteradas y un procesamiento sensorial distinto. Estas diferencias dificultan la organización, aumentan la sensibilidad a estímulos, generan fatiga mental".

En vista de los fundamentos precedentes, los investigadores deducen que la dificultad para concentrarse en estudiantes neurodivergentes, no se debe a una falta de voluntad, sino a una combinación de factores biológicos, cognitivos y ambientales que afectan como estas personas cómo procesan la información y el entorno.

2.1.2.3. DIFICULTAD PARA COMUNICARSE

Expone Ortiz (2019, p.113), que los estudiantes neurodivergentes pueden tener dificultades para comunicarse de manera efectiva, de hecho puede afectar sus interacciones sociales y su participación en el ámbito laboral y educativo. La falta de comprensión y adaptación por parte de los demás puede dificultar aún más la comunicación y el acceso a oportunidades.

Desde la posición de Baro (2018, p.209), los estudiantes universitarios neurodivergentes presentan limitaciones en la comunicación, incluyendo la interpretación de señales no verbales (contacto visual, gestos), la comprensión de lenguaje ambiguo, jergas o ironías, y la gestión de interacciones sociales complejas en entornos grupales o exposiciones. Estas barreras aumentan el riesgo de malentendidos y dificultan su participación activa en el entorno académico tradicional, que a menudo carece de adaptaciones inclusivas.

En la misma línea, Fernández (2017, p.83), refiere que es común que los estudiantes universitarios neurodivergentes presenten limitaciones de comunicación derivados de diferencias en el procesamiento sensorial y cognitivo, incluyendo dificultades, la reciprocidad social y el procesamiento de información escrita, para interpretar señales sociales, contacto visual, mantener la reciprocidad en conversaciones y entender el lenguaje figurado.

Ateniendo a los fundamentos expuestos, los investigadores deducen

que la dificultad de comunicación en estudiantes universitarios neurodivergentes se atribuye a diferencias en el procesamiento sensorial, barreras en la interacción social incluyendo limitaciones para interpretar señales no verbales, dificultades en el procesamiento de texto rápido, sobrecarga sensorial y ansiedad social, lo que impacta su desempeño académico y social.

2.1.2.4. RIGIDEZ DE RUTINA E INTERESES ESPECÍFICOS

Como afirma Aguilar (2018, p. 92) "la rigidez de rutina constituye una herramienta de autorregulación y una respuesta biológica a un entorno que el estudiante perciben como abrumador. La necesidad de orden y repetición ayuda a gestionar el entorno universitario, que a menudo es desestructurado".

En este orden de ideas, Ortiz y Calo (2020, p.113), refieren que "la universidad presenta un flujo constante de información y cambios sociales. Por lo tanto, seguir una rutina estricta le permite al cerebro automatizar tareas, liberando energía mental para enfocarse en el estudio y compensar dificultades en funciones ejecutivas".

En cuanto a la rigidez de rutina en estudiantes universitarios neurodivergentes, Ramos (2016, p.67), refiere que:

> La rigidez de rutina se interpreta como una forma de gestión emocional y reducción de ansiedad, permitiendo al estudiante universitario neurodivergente manejar la incertidumbre académica y social. Mientras que los intereses específicos. Funcionan como un área de especialización y motivación profunda, a menudo

asociados a una mayor capacidad cognitiva y enfocado en áreas particulares de conocimiento.

En vista de lo anterior, los investigadores deducen que la rigidez de rutina e intereses específicos en estudiantes universitarios neurodivergentes se atribuye a mecanismos de autorregulación ante la ansiedad, la búsqueda de predictibilidad en entornos cambiantes y una forma sofisticada de procesar información, a menudo ligada a altas competencias cognitivas.

2.1.2.5. CONFUSIÓN DE LETRAS O PALABRAS

Según Baro (2018, p. 119) "la dislexia en estudiantes universitarios biodivergentes se presenta como una dificultad en la lectura fluida, la escritura precisa y la organización. Se manifiesta con lectura lenta, escasa comprensión de textos, errores ortográficos, dificultades al acceso al vocabulario, ansiedad, fatiga cognitiva.”.

Expone Susino (2018, p. 232), que los estudiantes con dislexia solicitan referencias visuales más que solo texto. La calidad de los apuntes para estos significa que no sean textos muy largos, que eviten lenguaje técnico, e incluyan referencias a los conceptos. Los videos funcionan muy bien porque son muy visuales. En los exámenes prefieren preguntas que den lugar a respuestas largas porque así hacen saber al profesor que sí dominan el tema. Otro tipo de preguntas les resultan difíciles

Para Aguilar (2019. p. 90) la dislexia afecta la capacidad para leer y procesar palabras, lo que puede ralentizar la comprensión lectora y la

escritura estudiante, pudiendo desarrollar habilidades compensatorias para sobresalir en la resolución de problemas, también es común que se encuentren con barreras en empleos que requieren procesamiento de texto rápido y preciso.

En atención a las consideraciones señaladas, los investigadores deducen que la dislexia suele afectar la automatización de la lectura, escritura y ortografía de los estudiantes, quienes suelen realizar una lectura lenta, imprecisa y con gran esfuerzo, dificultando la comprensión de textos técnicos, la redacción y la organización de ideas.

2.1.2.6 PROBLEMAS EN LA ESCRITURA MANUAL

Desde el punto de vista de Susino (2018, p.202) "los estudiantes universitarios neurodivergentes suelen enfrentar barreras significativas en la escritura manual, debido a la disgrafía, dislexia o TDAH, manifestándose en escritura ilegible, dificultar para organizar tamaño, espaciado, inconsistente de letras, ortografía deficiente y limitaciones para organizar ideas”.

Para Domínguez (2020, p. 90), los problemas en la escritura manual que presentan los estudiantes universitarios neurodivergentes se originan, principalmente por diferencias en el procesamiento neurológico que afectan la coordinación y la organización de la información, por lo requieren el uso de ordenadores, tiempo adicional en exámenes o apoyo en la toma de apuntes.

Desde el punto de vista de Chan (2022, p.92) ”a los estudiantes universitarios neurodivergentes, se les dificulta tomar apuntes rápidos

durante clase, tomar de notas de la pizarra o diapositivas. Estos pueden tener ideas claras, pero fallar al estructurarlas sobre el papel o al memorizar reglas ortográficas".

En concordancia con los fundamentos expuestos, los investigadores deducen que los problemas de escritura manual en universitarios neurodivergentes, se manifiestan principalmente en una grafía ilegible, escritura lenta, pobre organización espacial, ortografía deficiente y dificultad para transcribir pensamientos rápidamente, lo que suele generar desorden en apuntes, textos poco estructurados.

2.1.3 ELEMENTOS LEGALES QUE POSEEN EL SISTEMA EDUCATIVO PARA CAPACITAR AL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES NEURODIVERGENTES EN LA LEGISLACIÓN VENEZOLANA

Con base a este punto, Ferrer (2023, p. 3) ha señalado que los elementos legales son el conjunto de leyes, normas y regulaciones que rigen las actividades de individuos y organizaciones, definiendo derechos, deberes y las consecuencias de su cumplimiento o incumplimiento para garantizar el orden social y la operación correcta.

En ese sentido, sostiene Baptista (2023, p. 55) que la Constitución nacional define la educación como un derecho humano y un deber social fundamental, destacando que el Estado asume la responsabilidad de gestionar el sistema educativo como una función indeclinable, buscando así

desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática. En ese sentido, la carta magna, establece lo siguiente:

> Artículo 102. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley.

Tomando como base lo dispuesto en la Constitución, se promulgó la Ley Orgánica de Educación, siendo el instrumento jurídico que desarrolla los principios, valores y derechos educativos, concibiéndose no solo como un reglamento escolar, sino como un instrumento político y social para la transformación del país.

Según Juaristi (2023, p. 2), la Ley Orgánica de Educación señala un alcance sumamente amplio, ya que abarca todo el territorio nacional y a todos los actores que intervienen en el proceso formativo., regulando todas las personas naturales y jurídicas, instituciones y centros educativos oficiales (públicos) y privados. Al respecto, dicha norma sostiene lo siguiente:

> Artículo 3. La presente Ley establece como principios de la

> educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la Patria e integración latinoamericana y caribeña.

Se consideran como valores fundamentales: el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos. Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural, y plurilingüe.

En materia educativa, se ha evolucionado para ser mucho más específico en cuanto a la neurodivergencia (específicamente el autismo) y la obligación de formar al personal docente, por ejemplo, existe la Ley para la Atención Integral a las Personas con Trastorno del Espectro Autista (2023), que menciona directamente la formación de los docentes y capacitación en las instituciones sobre las condiciones de las personas con TEA.

Pues bien, expresa González (2025, p. 4) que por la entrada en vigencia de la ley para la atención integral a las personas con trastornos del espectro autista (2023) y la ley orgánica para la inclusión igualdad y

desarrollo integral de las personas con discapacidad (2024), se trajo a colación una serie de normas que sostienen el derecho a la educación que poseen todas las personas con discapacidad tienen derecho a la educación sin ningún tipo de discriminación, con equidad e igualdad de oportunidades, orientada a desarrollar al máximo su personalidad.

Al respecto, la ley para la atención integral a las personas con trastornos del espectro autista (2023) dispone lo siguiente:

> Artículo 11. Toda persona con Trastorno del Espectro Autista tiene derecho a: 1. Recibir una educación adecuada, permanente y de calidad, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. El Estado realizará los ajustes necesarios para lograr efectivamente los procesos de inclusión e integración de estas personas, de acuerdo a sus capacidades y potencialidades individuales identificadas a través del enfoque diferencial. 2. Contar, en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, con la presencia de personal con conocimiento del Trastorno del Espectro Autista y que empleen las estrategias pedagógicas necesarias a fin de lograr un adecuado desenvolvimiento del individuo en el aula, empleando el material y los recursos pedagógicos acordes con su nivel de funcionamiento y el uso de las nuevas tecnologías recomendadas para el cumplimiento de los objetivos curriculares y el efectivo proceso de inclusión e integración en el sistema de educación en todos sus niveles, tomando en cuenta las particularidades de la condición.3. Participar en programas para el desarrollo de habilidades en artes, ciencia, tecnología y cualquier otra de su interés.

Asimismo, la ley orgánica para la inclusión igualdad y desarrollo integral de las personas con discapacidad (2024):

> Artículo 28. Todas las personas con discapacidad tienen derecho a la educación sin ningún tipo de discriminación, con equidad e igualdad de oportunidades, orientada a desarrollar al máximo su personalidad, sus talentos, creatividad, aptitudes y capacidades, dirigida a reforzar el respeto de los derechos humanos y la diversidad humana.

Las leyes in comento obligan a todas las instituciones de educación superior a incluir en sus pensum de carreras de Educación una cátedra orientada al estudio del TEA y condiciones similares, indicando que los centros educativos deben asegurar medidas basadas en las características individuales para maximizar el desarrollo social y la inclusión.

En ese sentido, los docentes pueden tomar como base la Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad (2024) pues en su articulado (específicamente en relación con las atribuciones del Estado), establece la necesidad de realizar acuerdos de cooperación para la capacitación y entrenamiento de docentes en materia de derechos y atención a la discapacidad.

Al respecto, estos elementos legales armonizan la protección que otorga el ordenamiento jurídico venezolano a las personas con discapacidad, brindándoles resguardo y, en consecuencia, permite que se realice una enseñanza diferenciada que implique la puesta en marcha de modelos y prácticas pedagógicas inclusivas que fomenten la igualdad de oportunidades, mejoren el bienestar académico y emocional de los estudiantes.

A criterio de los investigadores, la atención a la diversidad implica que la educación sea de calidad desde la accesibilidad, adaptabilidad, asequibilidad y aceptabilidad para equiparar las oportunidades de aprendizaje y de participación de todos los estudiantes. Al respecto, es clave la adaptación del currículo a las diferencias individuales de los estudiantes, lo que permite diseñar modelos flexibles para atender estilos de aprendizaje

diversos, promoviendo una educación inclusiva y efectiva en las aulas regulares.

Ahora bien, en tema de la discapacidad existen una serie de elementos presentes en las normas legales al respecto, las cuales deben ser de obligatorio cumplimiento, tales como el derecho a la inclusión, la capacitación del docente en temas de discapacidad, garantizar una educación permanente, brindar una educación actualizada y asegurar igualdad en los procesos de educación.

2.1.3.1 DERECHO A LA INCLUSIÓN

Teniendo en cuenta lo que se conoce como inclusión, Martínez (2025, p. 4) señala que esta es la acción y efecto de incluir y que en este caso específico se refiere a que las personas con discapacidad tienen derecho a la vida, a la salud, a la educación, a un digno trabajo dependiendo de su condición y de qué grado de discapacidad tenga la persona.

Autores como Arteaga y otros (2021, p. 33) indican que la discriminación y la política de algunos estados que no ven a las personas de una forma inclusiva, son los mayores obstáculos que tienen los ciudadanos que padecen alguna discapacidad. Agregan además que la falta de presupuesto y de voluntad política dificulta la aplicación de los diferentes planes para atender a las personas con alguna condición especial.

El derecho a la inclusión es pues un derecho humano fundamental que se refiere a la participación activa y libre de todas las personas, sin distinción

ni condición en el desarrollo social, político, económico, cultural y civil. Son normas que reconocen y protegen la dignidad de todos los seres humanos y que el estado debe hacer cumplir.

Al respecto, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) fue pionera en su momento al incluir específicamente a las personas con discapacidad, al señalar lo siguiente:

> Artículo 81: Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, les garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promoverá su formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley. Se le reconoce a las personas sordas o mudas el derecho a expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas venezolanas.

A criterio de los investigadores, la Ley Orgánica para la Inclusión Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad (2024) sostiene en su artículo 36 que todas las personas con discapacidad en toda su diversidad tienen el derecho a ser incluidas en la sociedad en situación de igualdad con las demás personas.

El Estado venezolano y la sociedad están obligados y comprometidos con el fortalecimiento de su autonomía, la consideración de sus perspectivas y opiniones, la toma en cuenta del enfoque diferenciado como un componente fundamental en el diseño y ejecución de planes, políticas y acciones en todo nivel y alcance, así como la aplicación de medidas específicas que aseguren dicha inclusión.

El auge de las libertades políticas que se han venido impulsando en Latinoamérica en los últimos años, sumado a la magnitud de las situaciones de inequidad en la región, suscitan el planteamiento de una agenda concertada de acciones para la construcción de Políticas Públicas que concreten de una forma objetiva la equiparación de oportunidades, y por ende la inclusión, a través de su extrapolación a la acción social.

2.1.3.2 CAPACITACIÓN DEL DOCENTE EN TEMAS DE DISCAPACIDAD

En principio, Araujo (2024, p. 2) define a la formación docente como el conjunto de cursos o eventos académicos con validez oficial, que tienen por objeto habilitar la práctica y/o actualizar a quienes realizan funciones de docencia, en las teorías, procedimientos y técnicas para impartir la enseñanza.

De dicha forma, acorde con Bermúdez (2025, p. 12) se entiende entonces que la formación del profesorado es un proceso constante por medio del cual se adquieren o mejoran las destrezas útiles para llevar a cabo el acto pedagógico y parte de una base teórica pero también de una connotación de habilidades operativas para realizar la práctica.

Esa capacitación docente se enriquece cuando se desarrolla desde la perspectiva de los derechos humanos, en tanto que los profesores y las profesoras pueden, por medio del conocimiento sobre el catálogo de los derechos fundamentales, no solo enaltecer sus prácticas para proponer una sociedad armónica desde la acción en el aula, sino también conocer el

límites de sus actuaciones propias.

Consecuentemente, en cuanto a la capacitación docente en temas de discapacidad, la misma es imperativa porque representa un hecho educativo con guía internacional por medio de textos como la Declaración de Salamanca de 1994, la cual sostiene que los educandos deben aprender juntos independientemente de sus diferencias y dificultades.

A criterio de los investigadores, la formación docente para la atención a la discapacidad debe realizarse en cuanto a estrategias evaluativas e instruccionales, por lo que resulta útil que, desde el desarrollo de la profesión docente dentro de las universidades, se incluyan unidades curriculares para personas con diversidad funcional, pues de esta manera se reduciría el riesgo de recurrir a la experimentación educativa cuando existe desempeño del aprendizaje en estas circunstancias.

2.1.3.3 GARANTIZAR UNA EDUCACIÓN PERMANENTE

A criterio de Ferrer (2024, p. 2) la educación permanente para estudiantes con discapacidad garantiza el derecho a la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida, eliminando barreras físicas, actitudinales y pedagógicas. Implica adaptaciones curriculares, accesibilidad, tecnologías de apoyo y un enfoque inclusivo en todos los niveles educativos, asegurando igualdad de oportunidades y participación plena.

Por otra parte, Alaña (2018, p. 2) sostiene que existen componentes clave de la Educación Permanente y la Inclusión, como por ejemplo, la

educación Inclusiva y aprendizaje a lo largo de la vida, por cuanto la formación no se limita a la etapa escolar, sino que abarca el desarrollo de habilidades y competencias durante toda la vida, pues se busca integrar a los estudiantes con discapacidad en aulas regulares, garantizando que los apoyos estén presentes.

Ahora bien, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Art. 24) y leyes locales obligan a los Estados a asegurar un sistema educativo sin discriminación, siendo crucial realizar una evaluación continua de los estudiantes y formar permanentemente a los docentes para la inclusión, incluyendo la participación de las familias.

Se requiere eliminar barreras de infraestructura, técnicas y materiales, incluyendo el uso de tecnología asistida (lectores de pantalla, audífonos, etc.). Las adaptaciones curriculares permiten ajustar la enseñanza y los métodos de evaluación, permitiéndose destacar que las universidades deben adaptar sus entornos para garantizar el éxito académico, incluyendo servicios de orientación y soporte continuo.

A criterio de los investigadores, la discapacidad es parte de la condición humana. La mayoría de las personas están expuestas a sufrir algún tipo de discapacidad transitoria o permanente a lo largo de la vida. Por otro lado, es compleja y las intervenciones para disminuir las diversas barreras relacionadas con la misma son cambiantes según el contexto.

2.1.3.4 BRINDAR UNA EDUCACIÓN ACTUALIZADA

Acorde con lo dicho por Rodriguez (2025, p. 478) una educación actualizada se basa en el método científico, ya que se busca que los alumnos aprendan no solo a pensar, sino también a actuar, predecir y resolver, tener pensamiento crítico, para lo cual es básico el trabajo en equipo para intercambiar ideas y fomentar la cooperación.

Esto a su vez fundamenta la educación inclusiva, siendo la forma más eficaz de brindar a todos los niños una oportunidad justa de ir a la escuela, aprender y desarrollar las habilidades que necesitan para prosperar. La educación inclusiva implica que todos los niños estén en las mismas aulas, en las mismas escuelas. Implica oportunidades reales de aprendiza con información actualizada para grupos tradicionalmente excluidos: no solo niños con discapacidad, sino también hablantes de lenguas minoritarias.

Expresa Chacín (2024, p., 2) que los sistemas inclusivos valoran las contribuciones únicas que los estudiantes de todos los orígenes aportan al aula y permiten que grupos diversos crezcan juntos, para el beneficio de todos. Es decir, la respuesta social a las personas con discapacidad ha cambiado mucho con el desarrollo de la sociedad.

A criterio de los investigadores, el rol de los maestros en este tipo de casos debe ser protagónico ante este noble reto de mejorar la calidad educativa en Venezuela, pues avanzar hacia un adecuado proceso de

integración escolar del alumnado con discapacidad, requeriría hacer cambios también radicales para toda la escuela.

2.1.3.5 ASEGURAR IGUALDAD EN LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN

Acorde con Hernández (2020, p. 1) la igualdad en los procesos de educación busca garantizar que todos los estudiantes, sin importar su origen social, económico, cultural o género, accedan a los mismos recursos, oportunidades y calidad educativa. Implica eliminar barreras, estereotipos de

género y sesgos, promoviendo un entorno de aprendizaje inclusivo que permita a cada alumno desarrollar su máximo potencial.

Unos aspectos claves de esto, señala Márquez (2023, p. 1) radica en la escolarización y el acceso a recursos materiales y humanos sin discriminación, reconociendo el derecho fundamental a la educación, así como en la igualdad, la cual implica formar a niñas y niños bajo las mismas condiciones, fomentando equipos mixtos, juegos inclusivos y eliminando estereotipos sexistas en los materiales escolares.

A diferencia de la igualdad, la equidad presta atención a las necesidades específicas de cada individuo, compensando desventajas históricas o sociales para lograr una igualdad de resultados y es que los docentes deben recibir capacitación para ofrecer una educación equitativa y con perspectiva de género, incorporando el lenguaje inclusivo y el análisis crítico contra la discriminación.

A criterio de los investigadores, se hace necesaria una transformación

de la enseñanza, lo cual incluye adaptar los métodos de enseñanza y el contexto educativo para fomentar la participación, especialmente de las niñas en áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), pues la igualdad en la educación no solo es un derecho fundamental, sino un motor para reducir las desigualdades sociales y fomentar sociedades más justas y pacífica.

3. SISTEMA DE CATEGORÍAS

A continuación, se desarrollará la definición nominal, conceptual y operacional de la categoría objeto de estudio en el presente trabajo especial de grado, con el fin de sintetizar los aspectos legales, doctrinales y jurisprudenciales que fueron argumentados en los diferentes acápites que anteceden.

3.1 DEFINICIÓN NOMINAL

Lineamientos para capacitar al docente universitario en la formación de estudiantes neurodivergentes en la legislación venezolana.

3.2 DEFINICIÓN CONCEPTUAL

Operacionalmente, la propuesta de los lineamientos para capacitar al docente universitario en la formación de estudiantes neurodivergentes, se fundamenta en la capacitación docente entendida como un eje de desarrollo profesional permanente y una herramienta de transformación institucional,

mediante guías y recursos adaptados a los diferentes casos de diversidad que puedan presentarse en el aula, para que el profesorado identifique y elimine las barreras pedagógicas, optimizando el proceso de aprendizaje y garantizando una educación inclusiva, personalizada y dinámica para los estudiantes neurodivergentes

.

3.3 DEFINICIÓN OPERACIONAL

Operacionalmente, la propuesta de los lineamientos para capacitar al docente universitario en la formación de estudiantes neurodivergentes, se fundamenta en la capacitación docente entendida como un eje de desarrollo profesional permanente y una herramienta de transformación institucional, mediante guías y recursos adaptados a los diferentes casos de diversidad que puedan presentarse en el aula, para que el profesorado identifique y elimine las barreras pedagógicas, optimizando el proceso de aprendizaje y garantizando una educación inclusiva, personalizada y dinámica para los estudiantes neurodivergentes.

Cuadro 1
Operacionalización de la Categoría

Objetivo General: Propuesta de lineamientos para capacitar al docente universitario en la formación de estudiantes neurodivergente en la legislación venezolana.			
Objetivos Especificos	**Categoría**	**Sub Categoría**	**Unidad de Análisis**
Conocer los tipos de estudiantes neurodivergentes	Lineamientos para capacitar al docente en la formación de estudiantes neurodivergentes	Tipos de estudiantes neurodivergentes	- Tdah - Tea - Dislexia - Dispraxia.

Cuadro 1
(Cont…)

Objetivo General: Propuesta de lineamientos para capacitar al docente universitario en la formación de estudiantes neurodivergente en la legislación venezolana.			
Objetivos Especificos	**Categoría**	**Sub Categoría**	**Unidad de Análisis**
Describir las características que poseen los estudiantes neurodivergentes	Lineamientos para capacitar al docente en la formación de estudiantes neurodivergentes	Características que poseen los estudiantes neurodivergentes	•Inatención hiperactividad •Dificultad para mantener la concentración •Dificultad para comunicarse •Rigidez de rutinas e intereses específicos •Confusión de letras o palabras Problemas en la escritura manual.
Analizar los elementos legales que posee el sistema educativo para capacitar al docente en la formación de estudiantes neurodivergentes dentro del sistema educativo venezolano		Elementos legales que posee el sistema educativo para capacitar al docente en la formación de estudiantes neurodivergentes dentro del sistema educativo venezolano	•Derecho a la inclusión •Capacitación del docente en temas de discapacidad •Garantizar una educación permanente •Brindar una educación actualizada •Asegurar igualdad en los procesos de educación
Determinar la existencia de un programa dirigido a la capacitación del docente universitario en la formación de estudiantes neurodivergentes dentro del sistema educativo venezolano		Objetivo de la propuesta	

Cuadro 1
(Cont…)

Objetivo General: Propuesta de lineamientos para capacitar al docente universitario en la formación de estudiantes neurodivergente en la legislación venezolana.			
Objetivos Especificos	**Categoría**	**Sub Categoría**	**Unidad de Análisis**
Formular los objetivos de la propuesta de lineamientos para capacitar al docente universitario en la formación de estudiantes neurodivergentes en la legislación venezolana	Lineamientos para capacitar al docente en la formación de estudiantes neurodivergentes	Objetivo de la propuesta	
Elaborar un pro-grama de capacitación para los docentes universitarios en la formación de estudiantes neurodivergentes dentro del sistema educativo venezolano		Objetivo de la propuesta	

Fuente: Becerra, Falcón, Montiel (2025)