

Conceptos fundamentales



Antes de cambiar lo que hacemos,
vale la pena entender.

¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión?

Incluir no es solo que un estudiante esté físicamente presente en el aula. Es que pueda participar, aprender y relacionarse en igualdad de condiciones que sus compañeros, con los apoyos que necesite.

1

La inclusión no es solo de diagnóstico

También implica género, orientación, origen étnico, situación migratoria, y cualquier forma en la que alguien pueda sentirse fuera del grupo.

2

No es un asunto solo del estudiante “diferente”.

Es un asunto de todo el grupo: cómo se relacionan, cómo participan, cómo se incluyen entre ellos.

3

La barrera no siempre está en la persona.

Muchas veces está en el entorno: cómo está diseñada la actividad, el espacio o la forma de comunicar.

La barrera está en el entorno, no en la persona

Decir que la barrera está en el entorno no es solo una forma amable de decirlo. Si la dificultad está en el estudiante, solo queda esperar. Si está en el entorno —la actividad, el espacio, la forma de comunicar— podemos ajustarla.

Ejemplos:

- **No es que “no entienda”:**
la instrucción quizás solo se dio de una forma.
- **No es que “se distraiga fácil”:**
la actividad quizás no sostenía su atención.
- **No es que “no se relacione”:**
el grupo quizás no le dio un espacio claro.

¿Qué parte del entorno de tu aula podrías ajustar más fácilmente de lo que pensabas?

La neurodivergencia

La neurodivergencia hace referencia a que existen distintas formas de funcionamiento cerebral y de aprendizaje. No es una enfermedad ni algo que “corregir”: es una variación natural en cómo las personas piensan, aprenden y se relacionan.

Una aclaración importante sobre los términos:

En Colombia, el marco normativo y los registros oficiales (como el SIMAT) usan el término **discapacidad o trastorno del desarrollo intelectual**. “Neurodivergencia” es un término más amplio y más reciente, usado sobre todo para hablar de condiciones como TDAH o autismo.

Ningún término es incorrecto, pero es importante saber cuál se usa según el contexto:



Para política pública y documentos oficiales:

Discapacidad o trastorno

Para hablar con y sobre la persona, en el aula

Neuro divergente

No hay receta

Dos estudiantes con el mismo diagnóstico pueden necesitar cosas distintas.

Un material pensado “para estudiantes con TDAH” no necesariamente funciona para todos los estudiantes con TDAH. **Cada uno tiene sus propias fortalezas, dificultades y formas de aprender.**



En vez de preguntarnos:

“¿Qué material existe para este diagnóstico?”

Nos conviene preguntarnos:

“¿Qué necesita este estudiante en particular? ¿Qué puede hacer? ¿Qué le ayuda a acceder a la información?”



Para reflexionar:

Piensa en dos estudiantes con un diagnóstico similar.

¿En qué se parecen y en qué son completamente distintos?

capacidades, **NO** limitaciones

Empieza por lo que SI puede.

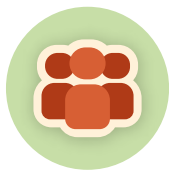
Cuando un docente piensa “este estudiante **no puede**”, suele buscar una solución limitada. Cuando piensa “**¿qué puede hacer y cómo le facilito el aprendizaje?**”, el enfoque cambia por completo.

Este cambio de mirada no es solo una **actitud interna**: también se refleja en el lenguaje que usamos para describir a un estudiante.

Decir “no pone atención” no es lo mismo que decir “sostiene mejor la atención en actividades cortas”. La dificultad sigue estando ahí, pero la segunda frase ya trae una pista de por dónde empezar.

Esto NO significa ignorar las dificultades.
Significa no partir de ellas.

El orden importa:



Estudiante



**Fortalezas
y necesidades**



Barrera



Estrategia

Principios del DUA

Diseño Universal para el Aprendizaje

**Una sola clase,
muchas formas de participar en ella.**

El **DUA** parte de una idea simple: en lugar de adaptar la clase para un estudiante a la vez, se diseña desde el principio pensando en la diversidad de todo el grupo. Esto beneficia al estudiante neurodivergente, pero también a todos los demás.

Los 3 principios

1

Múltiples formas de representación

el “**qué**” del
aprendizaje

Presentar la
información de más
de una manera:
hablada, escrita,
visual, con ejemplos
concretos.

2

Múltiples formas de acción y expresión

el “**Cómo**” del aprendizaje

Permitir que el estudiante muestre lo que aprendió de distintas maneras: escribiendo, hablando,

3

Múltiples formas de motivación

el “**por qué**” del aprendizaje

Ofrecer razones variadas para involucrarse: interés, relevancia, posibilidad de elegir, sentido de logro.

Para reflexionar:

De los tres principios, ¿cuál sientes que ya aplicas con más naturalidad? ¿Cuál es el que más te cuesta?

Situaciones frecuentes dentro del aula

Cada situación tiene una lógica neuropsicológica detrás.

Conocerla ayuda a responder mejor que si solo se reacciona en el momento.

Situaciones comunes:



El estudiante que termina muy rápido y, al no tener qué hacer, empieza a dispersar al grupo.



El estudiante que necesita que se repita la instrucción varias veces, o que parece no haber escuchado, aunque sí lo hizo.



Dificultad para escribir en el cuaderno por motricidad fina, aunque el estudiante entienda perfectamente el contenido.



Caída de la atención hacia el final de la jornada, cuando ya hay cansancio acumulado en todo el grupo.



Exámenes o guías sobrecargadas de imágenes decorativas, donde la pregunta importante se pierde entre el diseño.

- **El estudiante que termina muy rápido y, al no tener qué hacer, empieza a dispersar al grupo.**

Qué suele pasar detrás:

No es indisciplina. Con frecuencia hay una capacidad de procesamiento rápido en esa tarea específica, combinada con dificultad para sostener la espera o la inactividad (común en perfiles con TDAH).

Primeras pistas:

- Tener lista una “actividad puente” corta y de bajo esfuerzo cognitivo (completar un dibujo, una tarjeta de reto, releer una instrucción) para esos minutos de espera, en vez de dejar tiempo vacío.
- Ofrecer un rol funcional dentro del aula en ese tiempo (ayudar a un compañero, organizar materiales) canaliza la energía sin que se perciba como castigo ni como premio desigual.

- **El estudiante que necesita que se repita la instrucción varias veces, o que parece no haber escuchado, aunque sí lo hizo.**

Qué suele pasar detrás:

Puede ser un problema de carga de memoria de trabajo: la instrucción se recibe, pero se pierde antes de poder ejecutarla, especialmente si tiene varios pasos seguidos.

Primeras pistas:

- Dividir instrucciones largas en pasos, dados de a uno (no los 3 pasos juntos al inicio).
- Acompañar lo oral con un apoyo visual fijo al que el estudiante pueda volver sin tener que preguntar de nuevo (esto reduce la sensación de “estar atrasando” al grupo).



Dificultad para escribir en el cuaderno por motricidad fina, aunque el estudiante entienda perfectamente el contenido.

Qué suele pasar detrás:

Hay una disociación entre lo que el estudiante **comprende** y lo que puede **ejecutar motrizmente**. Evaluar por la escritura en estos casos mide motricidad, no conocimiento.

Primeras pistas:

- Permitir vías alternas de registro: oral, dictado a un compañero, o con apoyo de algún medio digital si está disponible.
- Si se insiste en lo escrito, reducir la exigencia (menos cantidad, letra más grande, renglón más ancho) en vez de exigir el mismo formato que al resto.



Caída de la atención al final de la jornada

Qué suele pasar detrás:

La fatiga de autorregulación es acumulativa: sostener la atención, filtrar estímulos y regular impulsos durante horas consume un recurso cognitivo limitado, que se agota más rápido en perfiles neurodivergentes.

Primeras pistas:

- Ubicar, si es posible, contenidos de mayor carga cognitiva en las primeras horas y dejar lo más dinámico o de refuerzo para el final.
- Introducir micro-pausas de regulación (estiramiento, respiración, movimiento breve) antes de que la dispersión ya sea evidente, no como reacción a ella.



Exámenes o guías sobrecargadas de imágenes decorativas

Qué suele pasar detrás:

El exceso de estímulo visual compite por la misma atención que necesita la pregunta. Para un sistema atencional que ya filtra con más esfuerzo, cada elemento decorativo es una distracción adicional, no un apoyo.

Primeras pistas:

- La imagen debe tener una función (orientar, ejemplificar) o no debería estar.
- Más espacio en blanco alrededor de lo importante ayuda más que más ilustración.
(Esto se desarrolla con más detalle en el Checklist de la Fase 2, Bloque 1: Claridad visual.)



El estudiante que no participa en la dinámica social del grupo

Qué suele pasar detrás:

Puede tratarse de dificultades en lectura de señales sociales implícitas (común en el espectro autista), o de ansiedad social generada por experiencias previas de exclusión, más que de desinterés.

Primeras pistas:

- No forzar la interacción espontánea; estructurar momentos de participación con roles claros (ej. “tú explicas esta parte”, “tú armas esta otra”) baja la exigencia social implícita.
- Observar si la dificultad es de habilidad social o de oportunidad: a veces el grupo no lo incluye, no que el estudiante no sepa cómo hacerlo.

Las voces de esta fase

Gracias a las profesionales que compartieron su experiencia y su mirada con nosotras.

Episodio 1

Paola Vernaza

Fisioterapeuta infantil

"Mirar las capacidades, no las diferencias"



Episodio 2

Diana Jimena Quiceno

Fonoaudióloga

"Comunicar también es escuchar"



Episodio 3

Lina Fernanda Garzón

Neuropsicóloga infantil

"Comprender para acompañar"





Cambiar la mirada no pasa de un día para otro.

Para seguir construyendo esa mirada, te
invitamos a la serie de podcast
de Mentes de Colores



Qr a Spotify



Qr a Youtube

